

Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas



Influencia de un programa de intervención sobre variables motivacionales y emocionales en el ámbito de la actividad física y deportiva universitaria

**Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:**

Pablo Garrido Lozano

Fecha de lectura: 29 de marzo de 2017

Bajo la dirección de los doctores:

Pedro Sáenz-López Buñuel

Eduardo José Fernández Ozcorta

Bartolomé Jesús Almagro Torres

Huelva, 2017





Universidad de Huelva

Departamento de Didácticas Integradas
Facultad de Ciencias de la Educación

Huelva, 2017



INFLUENCIA DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN SOBRE VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES EN EL ÁMBITO DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA UNIVERSITARIA

D. Pablo Garrido Lozano

Tesis Doctoral dirigida por:

Dr.D. Pedro Sáenz-López Buñuel

Dr.D. Eduardo José Fernández Ozcorta

Dr.D. Bartolomé Jesús Almagro Torres





Universidad de Huelva

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICAS INTEGRADAS

El Dr. Pedro Sáenz-López Buñuel, profesor de la Universidad de Huelva, el Dr. Eduardo J. Fernández Ozcorta profesor de la Universidad de Huelva y el Dr. Bartolomé J. Almagro Torres, profesor de la Universidad de Huelva,

CERTIFICAN:

Que la Tesis Doctoral Titulada “Influencia de un programa de intervención sobre variables motivacionales y emocionales en el ámbito de la actividad física y deportiva universitaria”, cuyo autor es D. Pablo Garrido Lozano, ha sido realizada bajo nuestra dirección y consideramos que reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar al Grado de Doctor, siempre que así lo considere el tribunal.

Fdo. : Pedro Sáenz-López
Buñuel

Fdo.: Eduardo J.
Fernández Ozcorta

Fdo.: Bartolomé J.
Almagro Torres

Febrero 2017.

En el presente trabajo empleamos los términos generales “usuarios”, “monitores”, “alumno”, etc., con los que nos estamos refiriendo indistintamente a usuarios y usuarias, monitor y monitoras, etc., siempre que no se indique lo contrario. Se ha tomado esta decisión con el objetivo de facilitar la lectura del texto, sin pretender con ello emplear un lenguaje sexista.

AGRADECIMIENTOS

Llegado a este punto, me gustaría expresar mi propia satisfacción por el esfuerzo, trabajo y dedicación dedicada durante estos últimos años. Pero, por encima de todo, quiero aprovechar estas líneas para dedicar unas palabras a todas esas personas que, de una forma u otra, me han acompañado en este arduo pero fructífero y gratificante proceso y que me han ayudado a mantener esos niveles de esfuerzo, trabajo y dedicación comentados al principio de este primer párrafo intactos. La elaboración de esta tesis también es gracias a todos vosotros.

Las primeras figuras que se me vienen a la cabeza son, indudablemente, las de mis directores. Me hubiera gustado coincidir con vosotros fuera del ámbito profesional y aunque nuestras reuniones se hayan ceñido a mi tesis, he tenido una afinidad y complicidad académica que no había experimentado hasta este momento (después de la licenciatura y de los dos másteres creo que es digno de mención). Hemos formado un magnífico equipo con el que me he sentido cómodo en todo momento creando un clima de trabajo y simbiosis idóneos. He congeniado estupendamente con cada uno de vosotros y me gustaría seguir compartiendo trabajos y nutriéndome de vuestros conocimientos.

Pedro, aún recuerdo cómo fue el primer día que te conocí: un día entraste en una de las clases del Máster y nos ofreciste tus líneas de investigación. Rápidamente me puse en contacto contigo porque tuve claro que quería trabajar contigo. A pesar de ser una persona muy demandada, siempre has tenido hueco para atenderme (siempre quedará grabada en mi memoria tu iPad en forma de folio doblado en el bolsillo). Pero, lo más remarcable, has hecho que enfoque la educación e incluso la vida de otra forma a como la tenía concebida y, obviando tus gustos futbolísticos, has sido un gran referente para mí. Edu, fuiste al primero que conocí. Ya en la Universidad Pablo de Olavide sabía de tu existencia, pero nunca me imaginé que marcarías de esta manera mi formación. Te ofreciste a dirigirme mi TFM del MAES sin apenas conocerme. Es por ello y por haberme asesorado en los dos TFM y ahora en la tesis, por lo que te debo tantísimo. Me has demostrado que se puede ser una persona admirable por su preparación y una enorme persona a la vez. Esta humildad de la que no pueden presumir todos “los grandes” es la que me hace admirarte aún más

si cabe. Bart, aunque fuiste el último en aparecer académicamente hablando, sabía de antemano que mi formación iba a dar un salto de calidad y que iba a ganar muchísimo con tu incorporación al equipo de directores. Ya en tu primera clase del Máster me cercioré que tenías algo diferente al resto de docentes. Te bastó sólo con tu presentación para lograr transmitir tu cercanía. Pero si tuviera que quedarme con algo que fuera destacable de ti, sería que has sabido atenderme en cada una de las tutorías que hemos tenido con una amabilidad y profesionalidad realmente admirables.

Creo que este trabajo ha sido el fruto de una buena simbiosis entre todos y, cuando las personas correctas unen sus esfuerzos, los resultados siempre deparan algo positivo. A vosotros tres: os estaré eternamente agradecido por haberme enseñado y ayudado a superarme, por ayudarme a lograr este objetivo tan importante en mi formación, por haberme transmitido vuestros conocimientos y, sobre todo, por haber confiado en mí para este proyecto. Formáis parte de ese exclusivo grupo de personas de las que uno se siente afortunado por cruzarse en el camino.

Además de agradecer esta oportunidad a la Universidad de Huelva en la que realicé el posgrado, a sus monitores de actividades físico-deportivas y al alumnado universitario que ha participado en esta investigación; me siento obligado a citar a la institución con la que comencé mi aprendizaje en Ciencias de la Actividad Física y Deporte, la Universidad Pablo de Olavide. Allí tuve la oportunidad de ser formado por excelentes profesionales (José Naranjo, Juan José González Badillo, Javier Núñez, Inmaculada García, Julio Herrador, Francisco Santos-Rosa, entre otros), de tener una de las más memorables experiencias y etapas de mi vida y, en general, de disfrutar del estudio de una de mis mayores pasiones: la actividad física y el deporte. Cerrando los agradecimientos institucionales, esta tesis doctoral ha sido posible gracias al proyecto de investigación I+D "Factores motivacionales relacionados con la práctica de actividad física y el bienestar psicológico" (Ref. DEP2011-28288), financiado por el Ministerio de Educación. Este paso en mi formación es también en buena parte gracias a todas estas referencias.

Extra-académicamente hablando, debo mencionar a uno de los pilares de esta tesis y en general, de mi vida: mi familia. Mis padres José Luis y Mari Carmen, que me han proporcionado y me siguen

proporcionando todo lo que está en sus manos para mi crecimiento personal y profesional. Siento que no exteriorizo todo lo que debería el cariño y los agradecimientos que os debo y merecéis en el día a día, por lo que qué mejor oportunidad que ésta para hacerlo y para disculparme por ello ya sea de paso. No hay palabras para expresar todo lo que habéis hecho por mí, de nuevo gracias por haberme hecho la persona que soy y por enseñarme que con esfuerzo y dedicación puedo conseguir todo lo que me proponga. A mi hermana María, que aunque tuviéramos nuestras riñas típicas de chicos y no tan chicos, hemos sabido comprendernos el uno al otro cuando verdaderamente lo hemos necesitado y hemos sido capaces de sacar lo mejor de cada uno de nosotros con gran complicidad. Has sido un importante apoyo para mí y segurísimo que lo seguirás siendo. A mi abuela Carmela, sé que no te visito muy a menudo y todo lo que debería a Zalamea, pero te tengo muy presente. También tengo la fortuna de estar redactando estas líneas mientras mi sobrina Lucía hace escasos meses ha llegado al mundo, y quería de alguna forma expresar mi ilusión por ella. Y, por supuesto, se me vienen a la mente irremediabilmente todos aquellos que no están conmigo presentes en el día de hoy (mis abuelos paternos Manolo y Narcisa, mis tíos Víctor y Adolfo; entre otros). Mención especial, tengo que dedicarle a mi abuelo Luis. Contigo aprendí una infinidad de cosas y viví momentos inolvidables e imborrables (la mayoría en los campos de Zalamea), los cuales recuerdo como si apenas hubiera pasado el tiempo. Te tengo presente todos los días y sigues siendo una de las fuentes de inspiración más recurrentes para mí. Jamás sentí un cariño y un amor tan incondicional como el que te sigo teniendo. Todo lo recitado en este párrafo hace que me enorgullezca de ser la persona que soy y me sienta un verdadero privilegiado, y esto es gracias a todos vosotros; soy el resultado de los diferentes valores que me habéis ido inculcando desde que era un niño hasta el día de hoy. Esta tesis os la dedico a todos vosotros.

Por otro lado, tampoco puedo obviar mi círculo de amigos del que me enorgullezco enormemente. Soy consciente del papel tan trascendente que tenéis para mí a pesar de que estemos repartidos por todo el mundo. Pedro, Esteban, Josema, Luis, Dani, Pepe, Javi Robles, Javi Gómez, Vicente, Ricardo, Kike: habéis hecho que aprecie cada momento que he compartido con vosotros y, consciente o inconscientemente, me habéis dado fuerza y energía que me han ayudado en los momentos de dificultades y que me han

permitido levantar la cabeza. A mis compañeros de la Universidad Pablo de Olavide: Ale (Pí), Alberto (Capi), Luis (Decass), Fernando (Baeza) y Guille (Cadillo). Hicisteis que disfrutara más aún si cabe la licenciatura, dotando de recuerdos inmejorables y de buenos momentos cada uno de los cinco cursos académicos. Más que compañeros, os considero unos amigos ejemplares de los que me siento un auténtico privilegiado por tener. Para mí fue complicado que cada uno tomáramos nuestros respectivos caminos pero estoy seguro de que volveremos a encontrarnos. A su vez, me acuerdo de otros compañeros de la licenciatura, del MAES y del Máster de Educación Físico-Deportiva que aportaron su granito de arena en el camino de mi formación.

Destacando algunos reconocimientos más concretos, he de hacer referencia a Roberto Ferriz (doctorando de Elche que hizo una estancia en la Universidad de Huelva), quien me acompañó y me asesoró altruistamente durante las primeras etapas de mi investigación. Nuestro intercambio de conocimientos científicos por conocimientos de gastronomía onubense creo que fue todo un éxito. Te deseo todo lo mejor en tu etapa docente, te lo mereces sin lugar a dudas. De forma individual también me acuerdo de Diego, mi compañero con el que inicié esta aventura y con el que compartí las primeras grabaciones y cuestionarios.

Además, en estos agradecimientos sería algo injusto si me olvidara de Leticia. Fuiste uno de mis apoyos fundamentales en la andadura de este proyecto en el que me embarqué y es por ello por lo que mereces que seas reconocida con toda justicia en estas líneas. Pese a que entre nosotros siempre hubo más distancia que cercanía, supiste escucharme en los buenos y en los no tan buenos momentos; y fue eso lo que siempre he valorado enormemente. Has sido una de las grandes responsables de este trabajo y también de la matriz del SPSS.

Por último quiero acordarme de todos los docentes de Educación Física que he conocido. En especial, de Chema Mantis con quien empecé a entender la actividad física y el deporte en general como nueva filosofía de vida y de Ángel Machado, quien me asesoró durante mis prácticas del MAES y con quien disfruté experiencias docentes muy gratificantes. Por último, no menos agradecido les estaré a todas aquellas personas que con

un simple “¿cómo llevas la tesis?”, mostraron su interés y preocupación por mí y que hicieron que me sintiera tremendamente valorado.

Aprovecho, a su vez, para disculparme por todas aquellas personas que me dejo atrás y para agradecerles tanto a ellos como a los citados, por hacer que crezca tanto personal como académicamente. Esta tesis es tanto mía como vuestra, os aprecio.

ÍNDICE

RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
1.1. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.3. OBJETIVOS.....	11
1.4. HIPÓTESIS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	12
2. MARCO TEÓRICO.....	15
2.1. TEORÍAS MOTIVACIONALES.....	19
2.1.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)	19
2.1.1.1. Introducción	19
2.1.1.2. Mini-teorías de la TAD.....	20
2.1.1.3. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca	31
2.1.2. Teoría de las Metas de Logro	34
2.1.2.1. Introducción	34
2.1.2.2. Orientaciones motivacionales	35
2.1.2.3. Climas motivacionales	38
2.1.2.4. Estados de implicación.....	41
2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL	43
2.2.1. Introducción.....	43
2.2.2. Modelos mixtos	45
2.2.2.1. Modelo de Bar-On	45
2.2.2.2. Modelo de Goleman	47
2.2.3. Modelo de habilidad.....	48
2.2.3.1. Modelo de Mayer y Salovey	48
2.3. BIENESTAR PSICOLÓGICO	51
2.4. FORMACIÓN DE DOCENTES/MONITORES EN CLIMA MOTIVACIONAL TAREA	54
2.5. INTERVENCIONES SOBRE CLIMA MOTIVACIONAL, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO	59
2.6. ADHERENCIA A LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO	62

3. METODOLOGÍA Y RESULTADOS.....	67
3.0. METODOLOGÍA GENERAL	68
3.1. ESTUDIO 1: VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA.....	72
3.1.1. Introducción	72
3.1.2. Metodología.....	72
3.1.2.1. Muestra	72
3.1.2.2. Diseño y procedimiento.....	75
3.1.2.3. Instrumentos	76
3.1.2.4. Análisis de los datos.....	80
3.1.3. Resultados.....	81
3.2. ESTUDIO 2: ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA CBAS PARA LA OBSERVACIÓN DE CLIMAS MOTIVACIONALES	90
3.2.1. Introducción	90
3.2.2. Metodología.....	90
3.2.2.1. Muestra	90
3.2.2.2. Instrumentos.	90
3.2.2.3. Diseño y procedimiento.....	92
3.2.2.4. Análisis de los datos.....	93
3.2.3. Resultados.....	94
3.3. ESTUDIO 3: DISEÑO Y EFECTOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN CLIMA TAREA EN MONITORES DE ACTIVIDADES FÍSICAS UNIVERSITARIAS	97
3.3.1. Introducción	97
3.3.2. Programa de formación.....	97
3.3.3. Metodología.....	100
3.3.3.1. Muestra	100
3.3.3.2. Diseño y procedimiento.....	101
3.3.3.3. Instrumento	102
3.3.3.4. Análisis de los datos.....	103
3.3.4. Resultados.....	103

3.4. ESTUDIO 4: INFLUENCIA DEL CLIMA MOTIVACIONAL TAREA EN LAS CLASES DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA UNIVERSITARIO SOBRE VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES DE SUS PARTICIPANTES	107
3.4.1. Introducción	107
3.4.2. Metodología.....	107
3.4.2.1. Muestra	107
3.4.2.2. Diseño y procedimiento.....	108
3.4.2.3. Instrumentos	109
3.4.2.4. Análisis de los datos.....	112
3.4.3. Resultados.....	113
3.5. ESTUDIO 5: PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO TRAS UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN CLIMA MOTIVACIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL	118
3.5.1. Introducción	118
3.5.2. Metodología.....	118
3.5.2.1. Muestra	119
3.5.2.2. Diseño y procedimiento.....	120
3.5.2.3. Análisis de los datos.....	122
3.5.3. Resultados y discusión.....	125
4. DISCUSIÓN.....	151
4.1. DISCUSIÓN GENERAL.....	151
4.2. TRIANGULACIÓN	168
5. CONCLUSIONES	179
6. LIMITACIONES, OBSTÁCULOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	183
6.1. LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS	185
6.2. PERSPECTIVAS DE FUTURO	187
7. IMPLICACIONES PRÁCTICAS	193
7.1. IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN.....	193
7.1.1. Yo conmigo mismo.....	194
7.1.2. Yo con los demás	200
7.1.3. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas	204

7.2 IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN	216
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
9. ANEXOS.....	305
ANEXO 1. CUESTIONARIO ESTUDIOS 1 Y 4.....	308
ANEXO 2. ARTÍCULO PUBLICADO 1 (estudio 2)	316
ANEXO 3. ARTÍCULO PUBLICADO 2 (incluido en estudio 3).....	323

ÍNDICE DE FIGURAS, TABLAS Y CUADROS

FIGURAS

Figura 1. Esquema de las mini-teorías que forman la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009)	21
Figura 2. Tipos de Regulación extrínseca. Continuo de motivación autodeterminada....	24
Figura 3. Continuo de autodeterminación. Se incluyen los diferentes tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad, y procesos (Ryan y Deci, 2000)	25
Figura 4. Representación de la satisfacción de las NPB	28
Figura 5.- Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997)	33
Figura 6.- Metas de logro 2 x 2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001)	37
Figura 7. Beneficios emocionales de la AF	45
Figura 8. Habilidades del modelo de Bar-On.....	46
Figura 9. Habilidades del modelo de Goleman.....	48
Figura 10. Habilidades del modelo de Mayer y Salovey	50
Figura 11. Relación de los programas de formación existentes	58
Figura 12. Distribución de porcentajes de los estudiantes universitarios por la categoría de la variable: sexo. Estudio uno	73
Figura 13. Fórmula para calcular el índice de concordancia (Bellack, Kliebard, Hyman, y Smith, 1966). Estudio dos, tres y cinco	94, 103, 124
Figura 14. Evolución del porcentaje de acuerdo de los cuatro observadores. Estudio dos...	96
Figura 15. Porcentaje de Tarea/Ego del entrenador “experimental 1” en las seis observaciones realizadas con la adaptación de la CBAS. Estudio tres	104
Figura 16. Porcentaje de Tarea/Ego del entrenador “experimental 2” en las seis observaciones realizadas con la adaptación de la CBAS. Estudio tres	105
Figura 17. Comparación del porcentaje de clima tarea transmitido inicial y final de los cuatro entrenadores/monitores que formaron la muestra de este estudio. Estudio tres..	106

Figura 18. Comparación del porcentaje de clima ego transmitido inicial y final de los cuatro entrenadores/monitores que formaron la muestra de este estudio. Estudio tres 106

Figura 19. Frecuencia de códigos con las respectivas dimensiones. Estudio cinco 126

Figura 20. Resumen de las estrategias a seguir por los docentes para satisfacer las necesidades psicológicas básicas del alumnado..... 215

TABLAS

Tabla 1. Resumen de la metodología utilizada en los artículos que componen la tesis doctoral 69

Tabla 2. Distribución de porcentajes de los estudiantes universitarios por la categoría de la variable: sexo. Estudio uno 73

Tabla 3. Distribución de la muestra en función al sexo y al deporte/actividad practicada. Estudio uno 74

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables de todos los grupos que compusieron la muestra (medias, desviaciones típicas y fiabilidades internas). Estudio uno 83

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables de cada uno de los grupos que compusieron la muestra (medias y desviaciones típicas). Estudio uno..... 84

Tabla 6. Correlaciones bivariadas de las variables del estudio. Estudio uno 87

Tabla 7. Diferencias en función del sexo en las variables estudiadas. Estudio uno 89

Tabla 8. Adaptaciones realizadas a la CBAS por Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez y Moreno (2010). Estudio dos..... 91

Tabla 9. Nuevos ítems incluidos en la versión de la CBAS de Conde et al. (2010). Estudio dos 92

Tabla 10. Planilla empleada para realizar las observaciones sistemáticas. Estudio dos... 95

Tabla 11. Resumen del programa de formación. Estudio tres..... . 100

Tabla 12. Manova de la toma pretest (grupo experimental: Bádminton y GAP; grupo control: fútbol sala femenino, fútbol 7 femenino, tiro con arco, voleibol femenino, zumba, balonmano, tenis de mesa) y la toma posttest para diferencias intergrupos y prueba t para muestras relacionadas para diferentecia intragrupos. Estudio cuatro..... 114

Tabla 13. Cuadro de perfiles de los entrevistados. Estudio cinco	119
Tabla 14. Entrevista realizada. Estudio cinco	121
Tabla 15. Relación de dimensiones y códigos. Estudio cinco	123

CUADROS

Cuadro 1. Contenidos del capítulo de la introducción	5
Cuadro 2. Contenidos del capítulo del marco teórico	17
Cuadro 3. Contenidos del capítulo del método	67
Cuadro 4. Contenidos del capítulo de discusión	151
Cuadro 5. Contenidos del capítulo de limitaciones, obstáculos y perspectivas futuras de investigación	185
Cuadro 6. Contenidos del capítulo de implicaciones prácticas	193
Cuadro 7. Documentos incluidos como anexos	307

RESUMEN**Influencia de un programa de intervención sobre variables motivacionales y emocionales en el ámbito de la actividad física y deportiva universitaria**

Esta investigación, basándose en la teoría de autodeterminación, en la teoría de las metas de logro y en el modelo de habilidades de inteligencia emocional, tuvo como objetivo fundamental el aplicar y comprobar la eficacia de una intervención sobre variables motivacionales y emocionales en monitores de actividades físico-deportivas ofertadas por la Universidad de Huelva. Para ello, se emplearon instrumentos que midieron aspectos relacionados con la motivación, la inteligencia emocional y el bienestar psicológico antes y después de la citada intervención que servirían, a su vez, para describir la muestra y establecer relaciones entre las variables estudiadas. Además, se entrevistaron a varios sujetos para complementar y contrastar los resultados obtenidos en dichos cuestionarios. Paralelamente, se adaptó un instrumento de observación enfocado en el análisis de las conductas de los monitores. Éste fue empleado para estudiar las diferentes evoluciones de los climas generados antes, durante y después del programa de formación.

La presente tesis está compuesta por cinco estudios, los cuales han empleado diferentes diseños metodológicos. En el estudio 1 (descriptivo) se administró un cuestionario a una muestra de 174 sujetos (de los cuales 46 fueron hombres y 128 mujeres) de edades comprendidas entre los 18 y 57 años. En el estudio 2 se realizó una adaptación y validación instrumental, en el que la muestra empleada estuvo compuesta por un único monitor de actividad física dirigida de 27 años. Este instrumento fue empleado a posteriori en el estudio 3, en el que participó el monitor del estudio anterior y otro entrenador de 32 años. En dicho estudio se comprobó la eficacia del programa aplicado de formación, en base al clima tarea transmitido por los monitores mediante observaciones. Para el estudio 4 (cuasi-experimental), se comprobó los efectos del programa de formación sobre la muestra del estudio 1. Por último, para el estudio 5 (cualitativo), se realizaron entrevistas a 10 sujetos (5 mujeres y 5 hombres) entre 21 y 41 años

pertenecientes al grupo experimental, con el objeto de triangular los resultados con los ya obtenidos en el estudio 4.

Entre los resultados encontrados, se destacan los siguientes: en el estudio descriptivo existieron correlaciones significativas entre las diferentes variables motivacionales y entre las variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico. En el estudio instrumental, la adaptación del instrumento de observación resultó ser válida y fiable para analizar el clima motivacional transmitido por monitores/entrenadores. En el estudio observacional, los monitores que recibieron el programa de formación mejoraron el clima transmitido en sus sesiones después del mismo (aumentaron el clima orientado a la tarea y disminuyeron el orientado al ego). En el estudio cuasi experimental, el grupo experimental obtuvo mejoras significativas en cuanto a variables motivacionales (regulación intrínseca, clima tarea y clima ego, relación, competencia y apoyo a la autonomía) y emocionales (aumento de la inteligencia emocional percibida y disminución de emociones negativas). Por último, en el estudio interpretativo basado en entrevistas, la percepción de cambio de uno de los grupos experimentales fue más pronunciada respecto al otro. Los datos de los diferentes estudios son discutidos según la teoría de la autodeterminación, la teoría de metas de logro y la inteligencia emocional. Tras el análisis y discusión, de los resultados obtenido de los diferentes estudios, se proponen estrategias encaminadas a mejorar la motivación y la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios activos para aumentar su adherencia a la práctica de actividad física.



1. Introducción



1. INTRODUCCIÓN

1.1. Esquema general de la investigación

1.2. Planteamiento del problema

1.3. Objetivos de la investigación

1.4. Hipótesis de la investigación

Cuadro 1. Contenidos del capítulo de la introducción.

1.1. ESQUEMA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

La presente tesis doctoral titulada “Influencia de un programa de intervención sobre variables motivacionales y emocionales en el ámbito de la actividad física y deportiva universitaria” se ha abordado a través de cinco estudios, que se concretarán en este documento. La motivación y la inteligencia emocional, a modo general, han sido los dos grandes constructos en lo que se ha basado el presente trabajo.

Con este primer apartado de la tesis, se pretende dar una visión general sobre la estructuración de ésta. Concretamente, en el presente apartado (apartado 1) se muestra el planteamiento del problema a partir del cual ha surgido la necesidad de esta investigación, además de plantear los objetivos e hipótesis que se pretenden evaluar. En el apartado 2, se presenta el marco teórico en el que se fundamenta esta investigación. La metodología se presenta en el apartado 3. A continuación, en el apartado 4 se presentan los resultados, tanto de los datos cuantitativos como de los cualitativos de la investigación. En el apartado 5, se realiza la discusión en base a los resultados obtenidos. En este apartado se contrastan con otras investigaciones relacionadas con la temática y se contestan las hipótesis planteadas en un primer momento. Las conclusiones y las limitaciones halladas, se plantean en los apartados 6 y 7. En el apartado 8, se proponen algunas implicaciones prácticas para los monitores/entrenadores/docentes derivadas de la presente investigación. Para finalizar, las referencias

bibliográficas y los anexos son plasmados en los apartados 9 y 10, respectivamente.

Esta tesis doctoral se enmarca dentro del proyecto de investigación I+D titulado: "Factores motivacionales relacionados con la práctica de actividad física y el bienestar psicológico" (Ref. DEP2011-28288), siendo la segunda fase del proyecto financiado por el Ministerio de Educación de España y coordinado por el Dr. Pedro Sáenz-López Buñuel en la Universidad de Huelva.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Una de las líneas de investigación más destacadas durante los últimos años, dentro del campo de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, está siendo la Psicología del Deporte (Németh, de la Vega, y Szabo, 2016).

Dentro de la Psicología del Deporte, la relevancia que están tomando los constructos de motivación (e.g., Dishman, McIver, Dowda, Saunders, y Pate, 2015; Miquelon, Chamberland, y Castonguay, 2016; Moreno-Murcia, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Teixeira, Carraça, Markland, Silva, y Ryan, 2012; Ulrich-French y Smith, 2009) y de inteligencia emocional¹ (IE en adelante) (e.g., Chan y Mallet, 2011; Gutiérrez, Ibáñez, Aguilar, y Vidal, 2016; Laborde, Dosseville, y Allen, 2016; Lane et al., 2010; Meyer y Fletcher, 2007; Meyer y Zizzi, 2007; Ros, Moya, y Garcés, 2013; Thelwell, Lane, Weston, y Greenlees, 2008) cada vez va siendo mayor. Paralelamente, existen evidencias de que cuando los estudiantes realizan la transición a la enseñanza universitaria, la actividad físico-deportiva (AFD en adelante) que practican disminuye considerablemente (e.g., Bray y Born, 2004; Han et al., 2008; Grim, Hartz, y Petosa, 2011; Nelson, Kocos, Lytle, y Perry, 2007; Pullman et al., 2009; Wengreen y Moncur, 2009), con las consecuencias negativas asociadas al sedentarismo, como pueden ser: la reducción del bienestar, aumento del riesgo de depresión, y un peor rendimiento cognitivo (e.g., Iannotti et al., 2009; Miller, 2010; Syväoja, Tammelin,

¹ A lo largo del documento, nos referimos a la inteligencia emocional percibida como inteligencia emocional o IE con el objetivo de economizar el lenguaje.

Ahonen, Kankaanpää, y Kantomaa, 2014); además de las sabidas consecuencias sobre la salud (Knight, 2012).

En este sentido, se hace necesario profundizar sobre las claves de la motivación para practicar AFD (Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar, 2011) en ámbito universitario (Pauline, 2013) y su relación con variables emocionales (Bhochhibhoya, Branscum, Taylor, y Hofford, 2014; Li, Lu, y Wang, 2009) ya que ambos constructos pueden ser importantes para que este colectivo permanezca físicamente activo. Esta práctica habitual de AFD además de aportar beneficios físicos (e.g., Haskell et al., 2007; Janssen y LeBlanc, 2010; Plotnikoff et al., 2015; Strong et al., 2005; Warburton, Nicol, y Bredin, 2006), también se ha relacionado con mayores niveles de bienestar psicológico y emocional (Deslandes et al., 2009; Page y Suwanteerangkul, 2009).

Abordando los constructos anteriormente mencionados, numerosos estudios destacan la necesidad de favorecer la transmisión de clima tarea (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011; Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez y Moreno-Murcia, 2010; Cruz, Mora, Sosa, y Alcaraz, 2016; Logan, Robinson, Webster, y Rudisill, 2015; Torregrosa et al., 2011; entre otros), los cuales parten de la teoría desarrollada por Ames (1992a). Este clima que implique a la tarea, ha sido relacionado con motivaciones autodeterminadas y con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (NPB en adelante; Sánchez-Oliva, Marcos, Sánchez-Miguel, Alonso, y García-Calvo, 2010).

En relación a la vinculación de la motivación, IE y bienestar psicológico; aunque existe un aumento de investigaciones de IE aplicada en ámbitos de las AFD (Laborde et al., 2016), se hallan escasos trabajos que estudien la IE en relación a variables motivacionales y de bienestar psicológico en estos contextos (Fernández-Ozcorta, 2013; Núñez, León, González, y Martín-Albo, 2011), empleando como marco teórico la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000) y la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989). Paralelamente, estos constructos han sido estudiados fundamentalmente de forma independiente hasta el momento en nuestro ámbito. Asimismo, no se han encontrado relaciones o estudios experimentales que muestren evidencias de la relación entre el clima tarea y la IE. Además, Keating, Guan, Pinero y Bridges (2005) y Pauline (2013), han

evidenciado el limitado número de investigaciones en el contexto universitario.

En esta línea, la IE parece tener implicaciones positivas sobre el bienestar psicológico en diferentes contextos (e.g., Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera, Durán, y Rey, 2009; Núñez et al., 2011), surgiendo algunos trabajos que proponen que la IE predice de forma positiva el bienestar psicológico (Rey, Extremera, y Pena, 2011; Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, y Hollander, 2002). Otro constructo teórico, que ha ayudado a explicar el bienestar, es la teoría de las NPB de Ryan y Deci (2000). Existen diferentes investigaciones que han estudiado la satisfacción de las NPB y su relación con la autoestima (Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2007), y la satisfacción con la vida (Meyer, Enström, Harstveit, Bowles, y Beevers, 2007). Ambas variables explican el bienestar psicológico (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008). Por su parte, se ha demostrado que los individuos con mayores niveles de práctica tenderán a desarrollar mayores niveles de motivación (e.g., Chatzisarantis, Biddle, y Meek, 1997; Moreno-Murcia, Cervelló, y Martínez-Camacho, 2007a; Rodgers, Hall, Duncan, Pearson, y Milne, 2010; Silva et al., 2008), de IE (e.g., Burdette y Whitaker, 2005; Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2015a; Li et al., 2009; Ristea, Macovei, y Leonte, 2016) y de bienestar psicológico (Romero, García-Mas, y Brustad, 2009), circunstancias posiblemente debidas a las oportunidades sociales que ofrecen algunas formas de ejercicio al actuar como un motivador (Saklofske, Austin, Rohr, y Andrews, 2007). Por ello, estas consecuencias positivas sobre los tres constructos mencionados (motivación, IE y bienestar psicológico), pueden ser concebidas como medios o vehículos para mantener la intención de ser físicamente activos entre nuestro alumnado universitario.

Por otro lado, numerosos estudios demuestran, en el ámbito deportivo y educativo, el papel tan esencial que juega la figura del entrenador/docente en el comportamiento y en la motivación de sus deportistas/discentes y en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008; Balaguer et al., 2008; Bortoli, Bertollo, Vitali, Filho, y Robazza, 2015; Braithwaite, Spray, y Warburton, 2011; Bryan y Solmon, 2007; Conroy y Coatsworth, 2007; Duda y Balaguer, 2007; Gutiérrez, 2014; Jackson-Kersey y Spray, 2016; Keegan, Spray, Harwood, y

Lavallee, 2010). En contextos educativos, también se ha demostrado lo determinante que es el profesor de Educación Física (EF en adelante), ya que es uno de los principales agentes modificadores del clima motivacional en el que interactúan los alumnos (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Soini, Liukkonen, Watt, Yli-Piipari, y Jaakkola, 2014). Adicionalmente, puede condicionar la importancia que los discentes le pueden llegar a dar a la materia de EF, y por ende, propiciar un mayor conocimiento y valoración de ésta (Lim y Wang, 2009; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín, y Cervelló, 2013); además, de una mayor posibilidad de que adquieran hábitos saludables (Aibar et al., 2015; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016). Como consecuencia, se postula como imprescindible el mejorar la calidad de las experiencias que el monitor/ entrenador ofrece a los practicantes (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015a).

A pesar de que, gran parte de los monitores/entrenadores/docentes, poseen las destrezas docentes y conocimientos necesarios en cada uno de sus contextos, no suelen tener una óptima formación en aspectos psicológicos (Cruz, 1994; Smoll, Smith, y Cumming, 2007a; Sousa, Smith, y Cruz, 2008), entre los que podemos encontrar los constructos motivacionales (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, y Viladrich, 2010; Smoll, Smith, y Cumming, 2007b; Sousa et al., 2008) o emocionales (Bisquerra, 2005; Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010; Chan y Mallet, 2011; Conde y Almagro, 2013; Palomera, Fernández-Berrocal, y Brackett, 2008; Sáenz-López y De las Heras, 2013).

Una adecuada formación de los monitores/entrenadores/docentes, sobre estos dos constructos, podría proporcionar conocimientos y estrategias necesarias para propiciar numerosos efectos psicológicos positivos sobre los usuarios/discentes, independientemente del nivel de enseñanza en el que nos encontremos. En este sentido, se debe destacar la importancia de dichos los programas de formación (Sevil, Abós, Generelo, Aibar, y García-González, 2016), puesto que las recomendaciones que se dan pueden ayudar a que los entrenadores hagan del entrenamiento o sesión una experiencia agradable y positiva (Conde, Fernández-Ozcorta, Garrido, y Rodríguez, 2015). El trabajo de Jiménez y Lorenzo (2009) destaca el bajo impacto que sobre los entrenadores tiene la educación formal, apareciendo de esta forma el Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE) (Conde et al., 2010) sobre el clima motivacional

transmitido por entrenadores de baloncesto. Las características de este programa pasan por una formación individualizada y llevada a cabo a través de la colaboración e implicación directa de los entrenadores/monitores durante todo su proceso formativo. Dichas características no las hemos encontrado en otros programas de formación en población universitaria. Paralelamente, no se hallan programas que vinculen motivación e IE y que, a su vez, se desarrollen en ámbito universitario. Al no existir programas que reúnan estas características, creemos necesario conocer y comprobar los resultados de su aplicación sobre dichas variables en alumnado y monitores/ entrenadores universitarios.

El uso de diseños cuasi-experimentales en áreas relacionadas con la educación, la psicología y la sociología, ha ido aumentando durante los últimos años (Thomas y Nelson, 2007). Sin embargo, la mayoría de estudios que se han realizado hasta el momento han sido descriptivos y correlacionales, pero no experimentales tanto en el estudio de la motivación (Teixeira et al., 2012) como de la inteligencia emocional (Laborde et al., 2016). Estos autores, al igual que Braithwaite et al. (2011) y Bortoli et al. (2015), destacan que se requieren un mayor número de investigaciones empíricas/cuantitativas/ cuasi-experimentales debido a la necesidad de manejar este tipo de datos.

En definitiva, tras la revisión del estado de la cuestión y tomando como referencia los tres constructos, motivación, IE y bienestar psicológico; surge nuestro interés de diseñar y poner en práctica un programa de formación basado en la transmisión del clima tarea e IE para entrenadores/monitores. Paralelamente se pretende evaluar sus consecuencias sobre variables motivacionales (tipo de motivación o de regulación, NPB, percepción del clima motivacional y apoyo a la autonomía), emocionales (IE y emociones) y de bienestar psicológico (autoestima y satisfacción con la vida) de los usuarios de los servicios deportivos universitarios. A su vez, determinar si además se ve modificada la intención de seguir siendo físicamente activos.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo principal de la investigación fue analizar la eficacia de un programa de formación sobre monitores en clima motivacional y su influencia sobre los usuarios universitarios de las actividades o deportes ofertados. Se estudiaron las relaciones entre variables como: tipo de motivación o de regulación, NPB, percepción del clima motivacional, apoyo a la autonomía, IE, satisfacción con la vida, autoestima, intención de ser físicamente activo y emociones. Para poder responder al objetivo general propuesto, esta investigación se desgranó en otros objetivos más específicos:

- Analizar las posibles relaciones entre variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico de los practicantes de actividades físico-deportivas universitarias.
- Validar la adaptación de la CBAS al contexto de actividad físico-deportiva universitaria.
- Diseñar un programa de formación en clima que implica a la tarea y comprobar sus efectos en la mejora de esta variable.
- Comprobar la influencia del programa de intervención sobre variables motivacionales y emocionales.
- Analizar la influencia del programa de forma cualitativa a través de entrevistas a usuarios universitarios de las actividades o deportes ofertados.

1.4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras la revisión de los estudios existentes hasta la fecha sobre motivación, IE y programas de formación, se formularon las siguientes hipótesis:

- ❖ **Hipótesis 1** (objetivo: analizar las posibles relaciones entre variables motivacionales y emocionales de los practicantes de actividades físico-deportivas universitarias).

Dentro de los escasos estudios que correlacionan IE con motivación, encontramos el de Núñez et al. (2011) quienes destacaron que la IE jugaba un papel importante dentro del proceso de motivación deportiva y del bienestar psicológico. Además, León (2010) se planteó como objetivo el proponer un modelo explicativo que integrara factores motivacionales y emocionales en el entendimiento del bienestar de los deportistas a través de dos indicadores: la autoestima y las emociones positivas. Se encontró que la mediación más evidente era la de la claridad emocional entre el clima motivacional percibido y la orientación de meta. Por otro lado, se ha demostrado que estados emocionales positivos, como el disfrute, han sido relacionados con la implicación de los adolescentes hacia su deporte; o lo que es lo mismo, se correlacionan emociones positivas con motivación (Biddle, Whitehead, O'Donovan, y Bevi, 2005).

Martín y Guzmán (2012) analizaron en ámbito educativo las relaciones establecidas entre la IE y las variables de motivación en adolescentes. Se observó una relación significativa positiva entre la IE y la satisfacción de las NPB y la motivación autodeterminada. En contexto universitario, únicamente se ha encontrado el estudio de Fernández-Ozcorta (2013), cuyos resultados coincidían con los de Martín y Guzmán (2012). Adicionalmente, Balaguer et al. (2008) comprobaron en este mismo ámbito cómo la motivación autodeterminada se relacionaba positivamente con indicadores de bienestar psicológico como autoestima y satisfacción con la vida. Por estos motivos, se teorizó que habría una relación positiva entre

variables motivacionales, la IE, indicadores de bienestar psicológico y la intencionalidad de ser físicamente activos.

- ❖ **Hipótesis 2** (objetivo: validar la adaptación de la CBAS al contexto de actividad físico-deportiva).

Entre las diversas herramientas empleadas para analizar los comportamientos de los entrenadores a través de la observación, nos encontramos con el *Coach Behavioral Assessment System* (CBAS) de de Smith, Smoll y Hunt (1977). Además, numerosos estudios (e.g., Conde et al., 2010; Mora, Cruz, y Torregrosa, 2009; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, y Viladrich, 2006; Tobar, 2015; Wallhead y Ntoumanis, 2004) han demostrado su eficacia. En este sentido, se teorizó que las modificaciones sobre la versión en castellano del *Coachinng Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) adaptada por Conde et al. (2010), mejorará la precisión para evaluar el clima motivacional generado por el entrenador-monitor, sin afectar negativamente a la fiabilidad inter observadores.

- ❖ **Hipótesis 3** (objetivo: diseñar un programa de formación en clima que implica a la tarea y comprobar sus efectos en la mejora de esta variable).

Basándonos en el estudio de Conde et al. (2010), el programa de formación individualizado desarrollado resultaría efectivo al modificar los climas motivacionales transmitidos por entrenadores-monitores de actividades deportivas universitarias. De esta forma, se disminuirían aquellas conductas generadas en las clases que impliquen al ego e incrementarían aquellas implicadas a la tarea (Cruz et al., 2016; Sousa et al., 2006; entre otros).

- ❖ **Hipótesis 4** (objetivo: comprobar la influencia del programa de formación sobre variables motivacionales y emocionales).

Se teorizó que una formación en clima tarea tendría consecuencias positivas sobre variables motivacionales (e.g, Amado et al., 2014; Conde, 2011; Cuevas, Conteras, y García-Calvo, 2012; Hassan, Morgan, Cumming, y Horn, 2015; Moreno-Murcia, Conte, González-Cutre, Martín-Albo, y Núñez, 2010; Prichard y Deutsch,

2013; Prichard y Deutsch, 2015; Sevil, Clemente, Abarca-Sos, Aibar, García-González; 2014), emocionales (Bortoli et al., 2015) e indicadores del bienestar psicológico (Moustaka, Vlachopoulos, Kabitsis, y Theodorakis, 2012; Tymms et al., 2016). Correlacionando ambos constructos, el trabajo de García-Bengoechea, Sabiston, Ahmed y Farnoush (2010) señala que un clima motivacional orientado hacia la tarea genera emociones positivas como el disfrute, lo que puede propiciar una mayor intención de ser físicamente activo.

A decorative graphic on the left side of the slide featuring a stack of various sports balls, including a football, a baseball, a soccer ball, a basketball, and a volleyball, all in shades of blue and white.

2. Marco teórico



2. MARCO TEÓRICO

2.1. Teorías motivacionales

2.1.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

2.1.1.1 Introducción

2.1.1.2 Mini-teorías de la TAD

2.1.1.3 Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca

2.1.2. Teoría de las Metas de Logro

2.1.2.1. Introducción

2.1.2.2. Orientaciones motivacionales

2.1.2.3. Climas motivacionales

2.1.2.4. Estados de implicación

2.2. Inteligencia Emocional

2.2.1. Introducción

2.2.2. Modelos mixtos

2.2.2.1 Modelo de Bar-On

2.2.2.2 Modelo de Goleman

2.2.3. Modelo de habilidad

2.2.3.1 Modelo de Mayer y Salovey

2.3. Bienestar psicológico

2.4. Formación de docentes/monitores en clima motivacional tarea

2.5. Intervenciones sobre clima motivacional, inteligencia emocional y bienestar psicológico

2.6. Adherencia a la actividad física en el contexto universitario

Cuadro 2. Contenidos del capítulo del marco teórico.

En este capítulo, se ha tratado de exponer el marco teórico sobre el que se sustenta esta tesis doctoral. En primer lugar, se desarrollan las dos principales teorías sobre las que se ha apoyado la investigación para analizar la motivación en el deporte: la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991, 2000) y la teoría de metas de logro (Duda, 2001; Nicholls, 1989). Asimismo, se expone una breve introducción a la IE y se muestran los diferentes modelos de IE para posteriormente explicar, de forma general, el bienestar psicológico. Consiguientemente, se abarca la formación de docentes/monitores sobre clima motivacional. A continuación, se realiza un recorrido por diferentes intervenciones desarrolladas basadas en clima motivacional e IE y se finaliza con un repaso de la adherencia a la actividad física en el contexto universitario. De esta manera, con este marco teórico, se pretende clarificar y facilitar la comprensión de las teorías manejadas en este estudio, así como conocer el estado de la cuestión de cada una de las mismas.

2.1. TEORÍAS MOTIVACIONALES

La investigación sobre motivación en la práctica de la AFD es extensa, dada la capacidad para explicar procesos tan complejos como es el comportamiento humano. La motivación, de forma general, se puede explicar como un mecanismo psicológico que dispone de tres elementos: la dirección, intensidad y persistencia en la conducta (Cashmore, 2002; Lorenzo, 1996; Sage, 1997). La dirección hace referencia a las metas que una persona elige perseguir, la intensidad se refiere a la cantidad de esfuerzo que invierte para lograrlas, y la persistencia a cuánto tiempo continúa en la persecución de las mismas (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). Esto sugiere que la motivación puede ser fundamental en el inicio y mantenimiento de un comportamiento, como puede ser el de practicar deporte.

Las dos principales teorías en las que se han apoyado numerosos investigadores para analizar la motivación en el deporte han sido la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1980, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) y la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989; Duda, 2001). Así, a continuación, se expondrá brevemente en qué se fundamentan ambas teorías.

2.1.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

2.1.1.1. Introducción

La teoría de la autodeterminación (en adelante TAD) (Deci y Ryan 1980, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) se conforma como uno de los constructos teóricos con mayor solidez y coherencia desarrollado durante las tres últimas décadas para explicar la motivación humana. El contenido de esta teoría de la motivación y la personalidad humana, analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o auto-determinadas, es decir, el grado en el que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria o por propia elección (Carratalá, 2004); explicando cómo el contexto social determina el funcionamiento y el desarrollo de la personalidad en diferentes ámbitos. En este sentido, el contexto de la práctica de AF se postula de especial interés ya que dispone de elementos potenciales y significativos vinculados con la adherencia hacia la misma.

Recientemente, Deci y Ryan (2012), definen la teoría de la autodeterminación como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada o lo que es lo mismo: entre motivación autodeterminada y no autodeterminada. Durante las últimas décadas, se han desarrollado seis mini-teorías para abordar diferentes cuestiones: los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca; el desarrollo de la motivación extrínseca autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración; las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales; el funcionamiento de las NPB universales que son esenciales para el crecimiento, la integridad y el bienestar; los efectos de diferentes contenidos de meta en el bienestar y el rendimiento; y la importancia del desarrollo y mantenimiento de las relaciones personales cercanas para favorecer la calidad de las mismas y el ajuste y bienestar.

2.1.1.2. Mini-teorías de la TAD

Resumiendo el apartado anterior, la TAD es una macro-teoría de la motivación humana que pretende conocer el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Se define a través de seis subteorías o miniteorías (Figura 1): a) la teoría de la evaluación cognitiva; b) la teoría de integración orgánica u organísmica; c) la teoría de las orientaciones de causalidad; d) la teoría de necesidades básicas; e) la teoría de los contenidos de las metas; y f) la teoría motivacional de las relaciones.

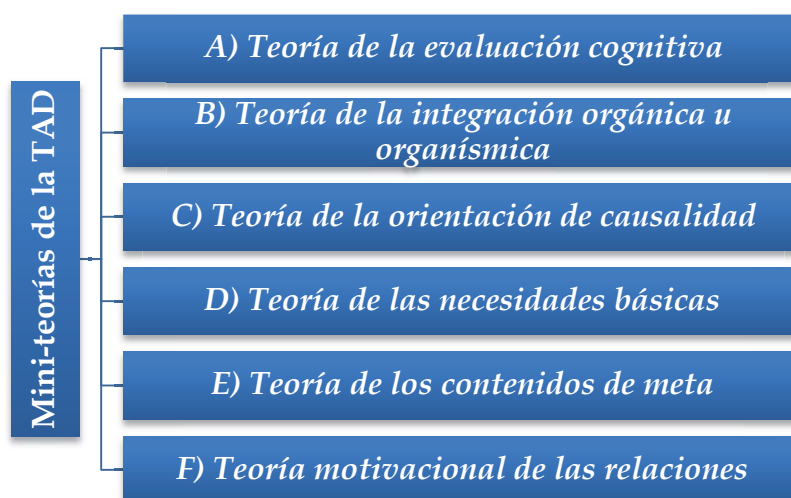


Figura 1. Esquema de las mini-teorías que forman la teoría de la autodeterminación (TAD) (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2012, 2014; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009).

A) Teoría de la evaluación cognitiva

Esta subteoría de la TAD pretende explicar los factores externos que determinan la variabilidad que existe en la motivación intrínseca o, lo que es lo mismo, la satisfacción de actuar por su propio beneficio (Deci y Ryan, 1985, 2000). Se centra, específicamente, en los efectos de los contextos sociales en la motivación intrínseca, destacando el papel que desempeña la competencia y la autonomía en el fomento de la motivación intrínseca, siendo éste fundamental en contextos físicos-deportivos. Deci (1975) demostró que el empleo de la retroalimentación positiva o negativa, aumentaba o disminuía la motivación intrínseca, respectivamente, medidos estos efectos por la competencia percibida de la persona (Vallerand y Reid, 1984). En este sentido, Deci y Ryan (2000) muestran que los retos o desafíos óptimos, los feedbacks que promociónen sentimientos de eficacia y libertad, facilitan el logro de la motivación intrínseca. Sin embargo, el sentimiento de competencia ha de ir acompañado de sentimiento de autonomía, o en términos atribucionales, por la percepción de un “locus” interno de causalidad (De-Charms, 1968, en Reeve, Deci, y Ryan, 2004; Ryan y Deci, 2000), a través de la libertad de elección y la oportunidad para la autodirección. En contra posición, la percepción de locus externo de causalidad se produce a través de las recompensas tangibles, amenazas, el cumplimiento de plazos, entre otros, los cuales producen la disminución de la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). No sólo estos factores sociales explican la motivación intrínseca sino también la relación con los demás, la

cual potenciará la motivación intrínseca si éstas suscitan sentimientos de competencia (Vallerand, 2001) y la conceptualización que tiene el deportista de sí mismo (Cox, 2009).

Resumiendo, las condiciones ideales para fomentar la motivación intrínseca serían un contexto donde se apoya la autonomía, una adecuada estructuración y unas buenas relaciones sociales. Mientras que un contexto en el que se tiende al control, a la desestructuración y a unas inadecuadas relaciones sociales disminuirá la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1991).

B) Teoría de integración orgánica u organísmica

Aunque la motivación intrínseca es un importante tipo de motivación, existen otras formas de motivación autodeterminada y otros tipos de motivación diferentes a los autodeterminados (Deci y Ryan, 1985). Por ello, estos autores, introdujeron esta segunda subteoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000).

La motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta (Figura 3). Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no autodeterminada hasta la conducta autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación (de menor a mayor autodeterminación): la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por la persona de forma interna o externa (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) (Figura 3). Este continuo, ha recibido apoyo en el contexto deportivo (e.g., Funk y James, 2001; García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno-Murcia, 2010; Moreno-Murcia y Martínez-Camacho, 2006; Moreno-Murcia et al., 2013; Moreno-Murcia, Conte et al., 2010; Ntoumanis, 2001a; Pelletier et al., 1995; Sebire, Jago, Fox, Edwards, y Thompson, 2013; Smith et al., 2016; Standage y Treasure, 2002; Vallerand y Losier, 1999).

► *Desmotivación*². Aparece en el extremo izquierdo del continuo de la autodeterminación y viene determinada por no valorar una actividad (Ryan, 1995) o por el sentimiento de incompetencia para desarrollarla (Deci, 1975). Se atribuye al nivel de autodeterminación más bajo, dado que no se encuentra relacionada con ningún tipo de motivación, ya sea interna o externa. Este nivel se asocia a niveles bajos de necesidad de autonomía, competencia y pertenencia (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, y Pipe, 2004), o la frustración de las necesidades que pueden producir desmotivación (Ryan y Deci, 2000). En la desmotivación, a los deportistas les falta intención de actuar y, por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, apatía, etc (Deci y Ryan, 2000).

► *Motivación extrínseca o amotivación*. Entre los constructos de desmotivación y de motivación intrínseca, se posiciona la motivación extrínseca. Este tipo de motivación está determinada por recompensas o agentes externos, y según esta teoría puede variar bastante en su autonomía relativa. Dentro de la motivación extrínseca existen cuatro tipos de regulaciones extrínsecas dependiendo del nivel de internalización de la conducta. A continuación, se presentan con más detalle cada una de las regulaciones de la motivación extrínseca (Figura 2):

² El término original en inglés es “*amotivation*”, ha sido traducido por las siguientes palabras en castellano, en función del autor que ha realizado la traducción: amotivación (e.g., Guzmán, Carratalá, García-Ferriol, y Carratalá, 2006; Villamizar, Acosta, Cuadros, y Montoya, 2009), desmotivación (e.g., Fernández, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, y Dosil, 2004; Moreno-Murcia, Cervelló, y González-Cutre, 2006; Moreno-Murcia, Conte et al., 2011), no motivación (e.g., Balaguer et al., 2008; López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán, 2012). En este trabajo, se ha empleado el término desmotivación.

Regulación externa
Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca. Las conductas se realizan para satisfacer una demandas o presiones externas, por la existencia de recompensas o para evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000).
Regulación introyectada
También llamada introyección, este tipo de regulación está asociada a las expectativas de auto-aprobación, evitación de la ansiedad, así como obtención del ego en aspectos tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). El individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento (Moreno-Murcia y Martínez, 2006), se asocian con pensamientos internos como “deber” o “tener” siendo la primera etapa en la que las personas comienzan a internalizar sus acciones.
Regulación identificada
Conocida también por identificación, en esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene determinada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001a). La conducta se convierte en un medio para conseguir algo.
Regulación integrada
Se refiere a la forma más autodeterminada de regulación interiorizada. La integración ocurre cuando la persona evalúa la conducta y actúa en congruencia con sus valores y sus necesidades (Ryan y Deci, 2000). Sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente a la actividad (Ryan y Deci, 2000). Junto a la motivación intrínseca, muestran el nivel más alto de autonomía o autodeterminación.

Figura 2. Tipos de Regulación extrínseca. Continuo de motivación autodeterminada.

► *Motivación intrínseca.* La motivación intrínseca se define como aquella que plantea la realización de una actividad por la satisfacción inherente que presenta por sí misma, llevando a la persona a experimentar placer y disfrute alcanzando un compromiso de mantenimiento con la misma (Deci y Ryan, 1985, 2000), sin recibir una gratificación externa directa. La motivación intrínseca puede aparecer de tres formas diferentes: hacia el conocimiento (el desempeño de una actividad por experimentar el placer mientras que se aprenden cosas nuevas), hacia el logro (satisfacción que se experimenta cuando se pretende superar o alcanzar un nivel

determinado) y hacia las experiencias estimulantes (cuando se realiza una actividad para experimentar sensaciones físicas o intelectuales positivas y estimulantes) (Pelletier et al., 1995; Vallerand, 1997). El desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización (Moreno-Murcia y Martínez, 2006). De esta forma, un deportista motivado intrínsecamente realiza la práctica por la satisfacción y el placer inherente de la propia actividad.

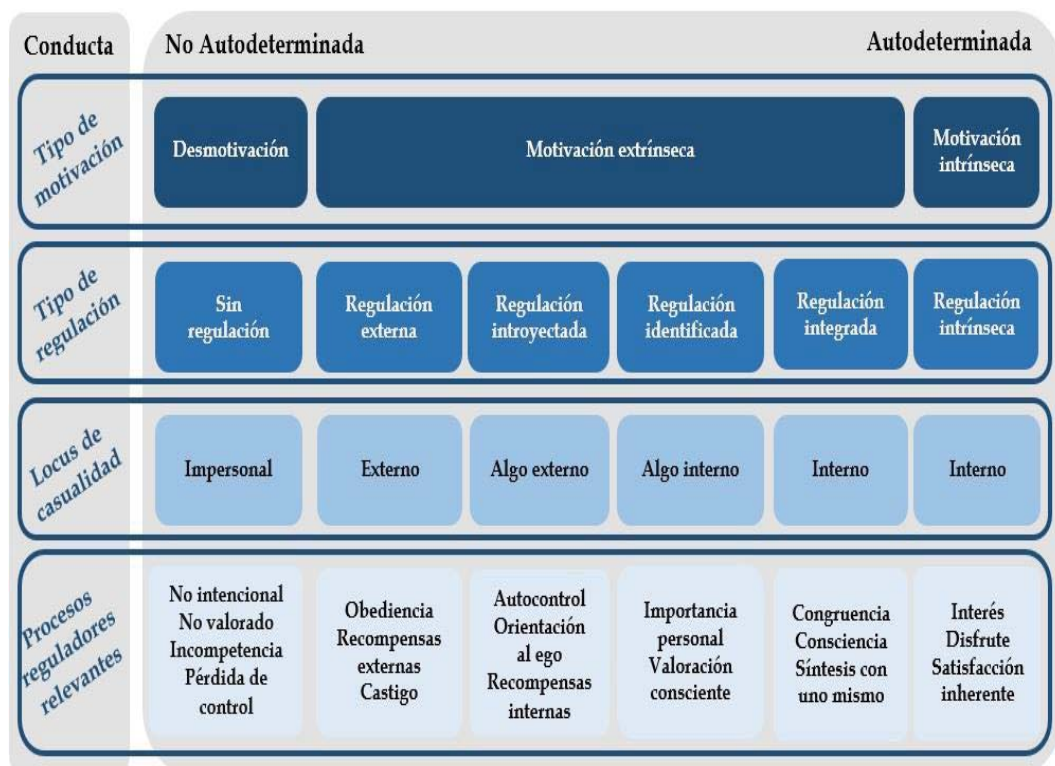


Figura 3. Continuo de autodeterminación. Se incluyen los diferentes tipos de motivación con sus estilos de regulación, locus de causalidad, y los procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000).

C) Teoría de la orientación de causalidad

Ésta describe las diferencias individuales en cuanto a las tendencias a orientarse hacia los entornos y regular el comportamiento autodeterminado. En este sentido, las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación y el grado de autodeterminación de la conducta (Moreno-Murcia y Martínez, 2006). Así, Deci y Ryan (1985, 2000) diferenciaron tres tipos de orientaciones causales:

✓ La *orientación a la autonomía* implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000). Aquellas personas con orientación a la autonomía tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Suele relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.

✓ La *orientación al control* implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). La orientación de control incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o impuesto por ellos mismos. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, las gratificaciones y la aprobación (Deci y Ryan, 1985). Esta orientación se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.

✓ La *orientación impersonal* implica en centrarse en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente (Deci y Ryan, 2000). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, existiendo ansiedad de competencia. Por tanto, la orientación impersonal está asociada con un locus de control externo y se relaciona negativamente con el bienestar.

Estas tres orientaciones representan las tendencias generales hacia la motivación intrínseca y hacia las regulaciones integrada, identificada, introyectada y externa de la motivación extrínseca, y hacia la desmotivación o falta de comportamiento autónomo, respectivamente. Dentro del modelo jerárquico de la motivación de Vallerand (1997), las orientaciones se encuentran en el nivel más alto prediciendo los estilos de regulación.

D) Teoría de las necesidades básicas

Esta mini-teoría aclara conceptos fundamentales para la teoría de la autodeterminación, como son las de las necesidades psicológicas básicas (NPB; o mediadores psicológicos) y su relación con la salud psicológica o el bienestar. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como *“nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar”* (p. 229). Esta teoría asume que existen tres necesidades básicas, innatas y universales determinan el comportamiento humano (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000):

✓ *Autonomía*: se presenta como el esfuerzo personal para poder sentirse dueño y origen de sus acciones y decisiones, determinando su propio comportamiento (la necesidad de sentir un “locus” de control interno). Se asocia con resultados positivos en cuanto a la determinación del propio comportamiento: mayor motivación intrínseca, satisfacción y bienestar.

✓ *Competencia*: es la resultante de experimentar eficacia en cuanto a su interacción con el entorno y, por lo tanto, controlar el resultado de la misma. Cuando existe una retroalimentación positiva sobre la competencia del individuo, la motivación intrínseca tiende a aumentar, y viceversa.

✓ *Relación con los demás*: es entendida por los esfuerzos personales hacia la relación y la preocupación por los demás, experimentando satisfacción con el mundo social y que los demás tienen relación verdadera con uno mismo.

Estas tres NPB influyen de manera notable en la motivación, de manera que el incremento de autonomía, competencia y relación con los demás crea un estado de motivación intrínseca (Figura 4). Adicionalmente, la satisfacción de estas necesidades permite un óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal. Por otro lado, la frustración de las mismas está asociada a una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000).



Figura 4. Representación de la satisfacción de las NPB.

Extrapolando esto a la práctica de actividades físico-deportivas, la no satisfacción de las NPB deriva en una mayor probabilidad de existencia de desmotivación y de motivación extrínseca durante la misma (Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009). Mientras que si se establecen situaciones que ofrezcan autonomía, se alcancen los objetivos preestablecidos y se desarrollen las relaciones interpersonales, el practicante logrará un mayor disfrute por el mero hecho de la práctica. Así, numerosos estudios han utilizado las NPB como mediadores que predicen positivamente las formas de motivación más autodeterminadas (Almagro et al., 2011; Amado et al., 2014; Jackson-Kersey y Spray, 2016; Kirby, Byra, Readdy, Wallhead, 2015; McDonough y Crocker, 2007; Moreno-Murcia, López, Martínez, Alonso, y González-Cutre, 2008; Moreno-Murcia, Conte et al., 2010; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006; Ulstad, Halvari, Sørenbø y Deci, 2016; entre otros) y las sensaciones de diversión e intención en la persistencia de la práctica física deportiva (García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y Amado, 2012).

En este contexto, encontramos la escala de *Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas* (BPNES) de Vlachopoulos y Michailidou (2006) y su adaptación para el contexto deportivo en español (Sánchez y Núñez, 2007). Ésta mide con cuatro ítems cada necesidad psicológica (autonomía, competencia y relación). Los últimos datos sobre los índices de validez, fiabilidad y estabilidad temporal de la escala (Vlachopoulos, Ntoumanis, y Smith, 2010) han demostrado que es simple y de fácil comprensión, además

de presentar una gran capacidad de predicción sobre la satisfacción de necesidades entre los participantes en actividades físico-deportivas. En el estudio de Vlachopoulos et al. (2010), demostraron el rol de mediador parcial de ésta entre el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada. Numerosos estudios emplean esta escala en ámbitos físico-deportivos (e.g., Almagro et al., 2011; Monteiro, Novaes, Santos, y Fernandes, 2015; Moreno-Murcia, Parra, y González-Cutre, 2008; Méndez, Fernández-Río, y Cecchini, 2012; Vlachopoulos, 2008; entre otros).

Adicionalmente, para medir el apoyo de la autonomía percibida Moreno-Murcia et al. (2008) realizaron la traducción al castellano de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (PASSSES) (Hagger et al., 2007). En esta línea, Huéscar y Moreno-Murcia (2012) señalaron la importancia de los feedbacks positivos sobre la autonomía del alumnado. Además, se evidencia que este apoyo y las NPB pueden predecir la satisfacción con la vida (Torregrosa, Belando y Moreno-Murcia, 2014). Por otro lado, también ha sido empleado en estudios sobre colectivos que practicaban fitness (Borges, Prieto, Alias, y Moreno-Murcia, 2015) y EF (Vera y Moreno-Murcia, 2016).

E) Teoría de los contenidos de meta

Esta mini-teoría es de reciente creación (Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010). Surge de las diferencias entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos, y su repercusión sobre la motivación y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Las metas son vistas de diferente forma a la hora de satisfacer las necesidades básicas y, por lo tanto, una asociación diferente con el bienestar. Las metas extrínsecas (e.g. éxito económico, apariencia, popularidad...), han sido comparadas con las metas intrínsecas (e.g. relaciones cercanas, desarrollo personal...). El resultado de esta comparación muestra que las metas extrínsecas ofrecen mayor probabilidad de asociación con niveles menores de bienestar. En este sentido, Sebire, Standage y Vansteenkiste (2011) encontraron que las metas intrínsecas se asociaban positivamente con la satisfacción de las NPB en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc. Por lo que las metas extrínsecas e intrínsecas influyen sobre el nivel de práctica de actividad física, siendo las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio las que predicen el comportamiento activo (Almagro et al., 2011;

Baena y Granero, 2015b; Gardner y Lally, 2013; Sebire et al., 2011; entre otros).

F) Teoría motivacional de las relaciones

Recientemente, se ha elaborado una sexta mini-teoría denominada *Relationships Motivation Theory* (RMT, Deci y Ryan, 2014) que traducimos por Teoría Motivacional de las Relaciones. Esta teoría sostiene que uno de los valores o sentimientos más importantes de la sociedad es la de sentirse relacionados o conectados con otros (e.g., La Guardia y Patrick, 2008; Reis, 2011). En este sentido, es importante reconocer aspectos como las interacciones sociales, afiliaciones y los contactos y apoyos interpersonales que permitan favorecer el sentimiento de unión o pertenencia a determinados grupos con los que se identifique socialmente y que promuevan esa relación con los demás. Además, la teoría señala que aquellas personas que se encuentran en estados óptimos, buscan contacto y sentidos de pertenencia con otros para establecer relaciones cercanas (aunque no todos los encuentros sociales aseguran una verdadera satisfacción de la relación). Por su parte, la TAD sostiene que la relación con los demás se postula vital para mostrar mayores niveles de bienestar psicológico e incentivar el desarrollo personal.

Ryan y Deci (2000), por su parte, ya establecieron que todo ser humano tiene la necesidad de experimentar la relación con los demás, definiéndose ésta por el sentimiento de sentirse aceptado por otros y por cuidar y sentirse cuidado por los demás. Satisfaciendo esta NPB, la probabilidad de desarrollar apoyos interpersonales y comportamientos autónomos será mayor.

Adicionalmente, la RMT nos indica que, aunque la satisfacción de la relación es esencial, ésta debe ir acompañada por la satisfacción de la autonomía y de competencia para experimentar relaciones cercanas de mayor calidad, un mayor afecto y estados de bienestar psicológicos más positivos. De esta forma, las personas se sentirán más satisfechas y dispondrán de mejores habilidades para tratar posibles conflictos que surjan durante las diferentes relaciones. Paralelamente, el bienestar psicológico (tanto el personal como el relacional) y la calidad y duración de las relaciones, se ven influenciadas por la motivación autodeterminada o

autónoma por mantener dichas relaciones y no por el control o imposición de las mismas (Niemic, 2010). Por ello, aquellas relaciones en las que ambos miembros proporcionen y reciban apoyo de autonomía dispondrán de una mayor calidad. Este tipo de motivación por las relaciones incide tanto en las relaciones cercanas como en las establecidas recientemente.

Por otro lado, la relación ha resultado ser la NPB que mejor ha predicho el apego o afecto entre las personas (La Guardia, Ryan, Couchman, y Deci, 2000) el cual a su vez tiene un vínculo directo con la dependencia emocional con la que los humanos determinan la calidad de sus relaciones. Esta dependencia emocional ha sido asociada con mayores niveles de bienestar cuando se experimentan emociones positivas y se satisfacen las NPB (Ryan, La Guardia, Solky-Butzel, Chirkov, y Kim, 2005).

Además, la *RMT* postula que aquellas relaciones que tienden a desarrollarse de una forma más extrínseca o en las que se tratan mutuamente como objetos o instrumentos y no como personas, están predispuestas a establecer relaciones más superficiales, menos satisfactorias y de menor calidad y bienestar (Kasser y Ryan, 2001).

2.1.1.3 Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca

El modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Figura 5) de Vallerand (1997, 2001, 2007a, 2007b) parte de la TAD e indica que la motivación aglutina tres niveles: situacional (estado o motivación del individuo en un momento concreto), contextual (motivación habitual que la persona experimenta en un determinado contexto, entorno de vida de la persona) y global (orientación motivacional general de la persona en relación a su entorno, aspectos de personalidad relacionados con aspectos culturales y familiares). Estos niveles están relacionados entre sí y determinados por factores sociales y mediadores psicológicos. Además, inciden en la existencia de diferentes tipos de motivación o, como lo entiende la TAD, continuo que comprende desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca, situándose entre ellas la motivación extrínseca.

Estos tipos de motivación están influenciados por una serie de factores sociales, y éstos a su vez, conllevarán una serie de consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales. De acuerdo con este modelo, las NPB

se presentan como los mediadores psicológicos entre los factores sociales y la motivación (León, Domínguez, Núñez, Pérez, y Martín-Albo, 2011). En este sentido, la satisfacción de las NPB tiende a aumentar la motivación autodeterminada, como se ha descrito anteriormente en la TAD. Este modelo ofrece la posibilidad de profundizar y avanzar en el estudio de la motivación, apoyándose en una serie de postulados y corolarios, tal y como señalan González-Cutre, Martínez, Gómez y Moreno-Murcia (2010):

⇒ *Postulado 1*: Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

⇒ *Postulado 2*: Existen tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

⇒ *Postulado 3*: La motivación es determinada por factores sociales como el clima motivacional transmitido por el entrenador, y cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional.

- *Corolario 3.1*: La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.

- *Corolario 3.2*: Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.

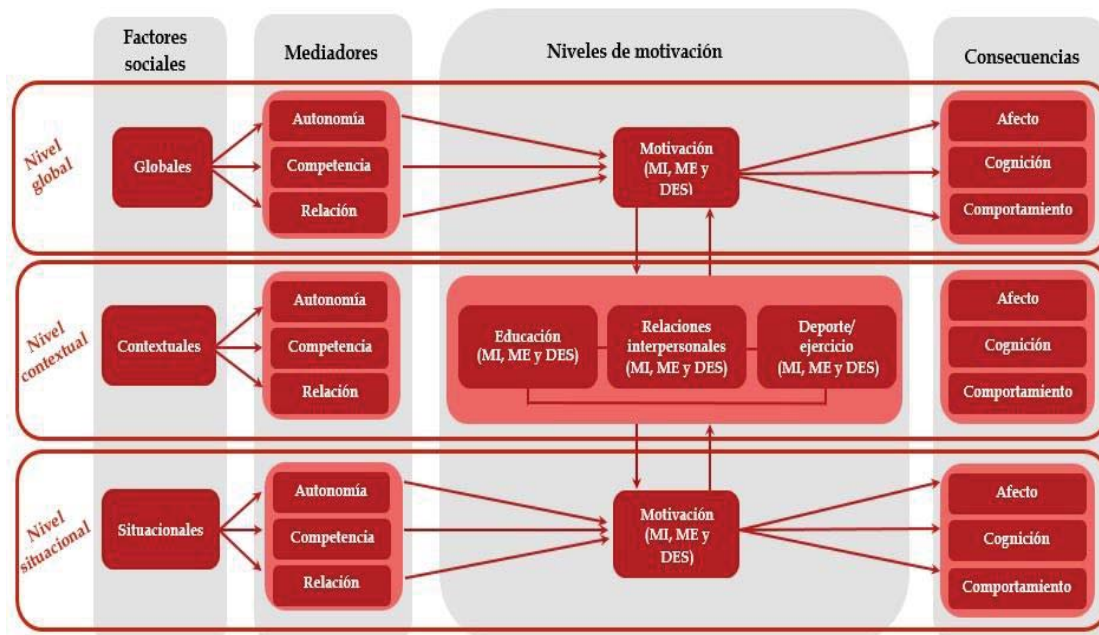
- *Corolario 3.3*: La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

⇒ *Postulado 4*: Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una persona tiene experiencias positivas durante sus entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia la actividad física (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).

⇒ *Postulado 5*: La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica físico-deportiva.

- *Corolario 5.1*: Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

- *Corolario 5.2*: Las consecuencias motivacionales existen a los tres niveles.



MI= Motivación intrínseca, ME=Motivación extrínseca, D=Desmotivación

Figura 5.- Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997).

Uno de los principales instrumentos creados para conocer cuál es la motivación de las personas dentro del contexto físico-deportivo es el *Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio* (BREQ). En un principio este instrumento solo medía la motivación extrínseca, introyectada, identificada e intrínseca (Mullan, Markland, y Ingledew, 1997). En la segunda versión que apareció (BREQ-2), Markland y Tobin (2004) incluyeron a la desmotivación como otra de las subescalas de estudio. Posteriormente, Wilson, Rodgers, Loitz y Scime (2006) añadieron la dimensión de la motivación integrada al instrumento (BREQ-2R). En su versión española (González-Cutre, Sicilia y Fernández, 2010), el BREQ-3 ha sido empleado en varias investigaciones para valorar los beneficios del ejercicio físico y la importancia que tiene su práctica, así como para mejorar la comprensión de la motivación en el ejercicio físico (Fernández-Ozcorta,

Almagro y Sáenz-López, 2015b; González-Cutre et al., 2010; Marcos, Orquín, Belando y Moreno-Murcia, 2014; Moreno-Murcia, Borges, Marcos, Sierra, y Huéscar, 2012; Latorre, Jiménez, Párraga, y García, 2016; Zazo y Moreno-Murcia, 2015; entre otros).

2.1.2. Teoría de las Metas de Logro

2.1.2.1. Introducción

Otro modelo teórico, junto a la TAD, que ha colaborado a comprender más profundamente los procesos motivacionales de los deportistas (influencias de los climas motivacionales, orientaciones de metas de los deportistas, etc.), es la teoría de las metas de logro (Ames, 1992a; Dweck, 1999; Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Duda y Whitehead, 1998; Nicholls, 1989). Ha sido una de las más teorías motivacionales más empleadas durante las últimas décadas (Wang, Morin, Liu, y Chian, 2016) por la aportación de una base sólida para la comprensión de cómo las personas se comportan en los diferentes contextos logro (Roberts, 2001). El uso de dicho modelo teórico provee de mayor soporte para la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales, dentro del marco de la actividad física (Carratalá, 2004).

La idea principal de esta teoría consiste en que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por unos objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984). En esta línea, el tema central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de una persona consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro (que son aquellos en los que la actuación es evaluada por otros en términos de éxito-fracaso).

Así, los postulados de esta teoría han sido ampliamente aplicados al ámbito físico-deportivo según varias revisiones (Biddle, Wang, Kavussanu, y Spray, 2003; Harwood, Spray, y Keegan, 2008; Ntoumanis y Biddle, 1999). De manera resumida, los elementos clave de la teoría de metas de logro en el campo de la actividad física y el deporte (Weiss y Chaumeton, 1992) son:

- *Concepto de capacidad o competencia.* Según esta teoría, la meta principal de una persona en contextos de logro es demostrar

competencia. Las personas van a adquirir por influencia social dos orientaciones para demostrar competencia: la orientación a la tarea o a la maestría, en la que el éxito viene definido como el dominio de la tarea y el progreso personal, y la orientación al ego o al rendimiento, en la que el éxito se define como superación a los rivales y demostración de mayor capacidad (Nicholls, 1984).

- *Constructo multidimensional*. La teoría de las metas de logro considera la motivación de logro de forma multidimensional. En este sentido, sobre la motivación van a influir aspectos personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

- *Las metas como determinantes de la conducta*. Las personas definen como éxito o fracaso en función de sus metas. Por el término “meta”, autores como Martínez, Alonso, González-Cutre, Parra y Moreno-Murcia (2010a) entienden que son “aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que son asumidos para guiar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas)” (p. 45).

Teniendo en cuenta estos elementos de la teoría de metas de logro, los alumnos/deportistas, en función de la concepción del concepto de capacidad o competencia que posean, presentarán una implicación a la tarea o una implicación al ego. Esta implicación del alumno/deportista va a depender de los factores disposicionales u orientaciones motivacionales y de factores ambientales o climas motivacionales. A continuación, se analizan estos aspectos más exhaustivamente. Se describe la perspectiva clásica de las metas de logro y cómo ésta ha evolucionado hacia una conceptualización que tiene en cuenta las metas de aproximación y evitación (metas de logro 2x2).

2.1.2.2. Orientaciones motivacionales

La teoría de metas de logro, tradicionalmente, asumía la existencia de al menos dos orientaciones de meta, una orientación a la tarea (o a la maestría) a partir de la cual se define la competencia en términos de criterios autoreferenciados, y una orientación al ego (o al rendimiento) que es

definida utilizando criterios de comparación externa. Aunque en un principio se pensaba que las orientaciones de meta eran bipolares (o te orientas al ego o te orientas a la tarea), actualmente gracias a diferentes investigaciones se sabe que son ortogonales (Hodge y Petlichkoff, 2000; Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle, 2002). Por ejemplo, en el ámbito deportivo-competitivo, un jugador puede presentar una orientación a la tarea en los entrenamientos y una orientación al ego en la competición (Martínez et al., 2010a).

Posteriormente, como ya explicasen Elliot y Conroy (2005) en su revisión, basándose en este modelo dicotómico, se adoptó un modelo tricotómico donde se tenían en cuenta: metas de aproximación maestría, metas de aproximación rendimiento y metas de evitación rendimiento. Y finalmente, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2 x 2 sugiriendo un enfoque de aproximación-evitación para distinguir los motivos de rendimiento de la dicotomía existente entre la maestría y el rendimiento, partiendo de un eje principal que es la competencia, siendo este concepto el que delimita la distinción entre la maestría y el rendimiento (Elliot y Dweck, 2005). La aproximación y evitación es una distinción psicológica básica que es aplicable a todas las metas. Cuando se refiere a la aproximación se refiere a que se quiere avanzar hacia un objeto o mantenerlo. Mientras que la evitación hace alusión a moverse o permanecer lejos de un objeto (Elliot y Fryer, 2008). En este modelo, ambas metas (tarea y ego) se subdividen, encontrando así las cuatro orientaciones siguientes (figura 6):

✧ *Aproximación a la maestría.* Basada en la tarea o centrada en la competencia intrapersonal, se corresponde con la visión tradicional de la meta de maestría. Dicha orientación es habitual en los deportistas que están muy implicados en la mejora auto-referenciada del rendimiento. Además, las metas de aproximación-maestría se relacionan con consecuencias más positivas como la motivación intrínseca (Cecchini, González, Méndez, y Fernández-Río, 2011; Rawsthorne y Elliot, 1999) o el bienestar psicológico (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé, y Balaguer, 2011).

✧ *Aproximación al rendimiento.* Centrada en el logro de competencia interpersonal o normativa (se toman a los compañeros

como referencia para definir el éxito o fracaso), se corresponde con la visión clásica de la meta de rendimiento. En el entorno deportivo es especialmente relevante, debido a la gran cantidad de procesos de comparación social y a la competición que se desarrolla.

✦ *Evitación de la maestría.* Evitación de incompetencia intrapersonal, de la falta de aprendizaje y de mejora (no realizar actuaciones peores que las de antes). Esta orientación puede observarse por ejemplo en las personas que se esfuerzan en la perfección en la ejecución.

✦ *Evitación de rendimiento.* Evitación de la incompetencia normativa (percepción de ser superado por los demás). Esta orientación se presenta como la menos adaptativa para el sujeto, ya que expresa que los individuos están preocupados por perder o parecer incompetente en relación a los demás. Tanto esta evitación como la anterior se han vinculado con la motivación extrínseca y desmotivación (Conroy, Kaye, y Coatsworth, 2006).

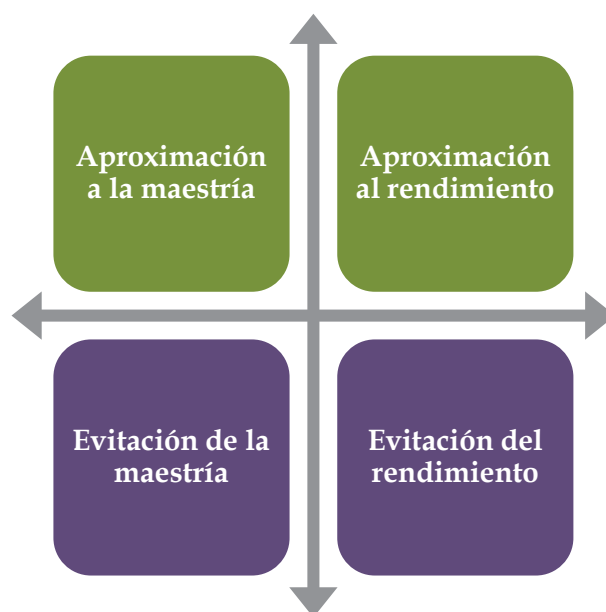


Figura 6.- Metas de logro 2 x 2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001).

Según Elliot (2005), la adopción de metas de aproximación maestría conducirá a resultados y procesos de logro adaptativos, mientras que la adopción de metas de evitación maestría se corresponderá con patrones de respuestas menos adaptativas. Este modelo ha sido ya aplicado en el ámbito

deportivo (Adie y Jowet, 2010; Castillo et al., 2011; Conroy, Elliot, y Hofer, 2003; Cuevas, García-Calvo, y Contreras, 2013; García-Calvo, Santos-Rosa, Jiménez, y Cervelló, 2005; Méndez, Cecchini, y Fernández-Río, 2014a; Méndez et al., 2012; Moreno-Murcia, González-Cutre, y Sicilia, 2008; Morris y Kavussanu, 2008; Nien y Duda, 2008; Wang et al., 2016; entre otros), mostrando que el modelo 2 x 2 es válido y que resulta muy útil para profundizar en el estudio de la motivación del alumnado/deportistas.

Posteriormente, encontramos el modelo de metas de logro 3x2 (Elliot, Murayama y Pekrum, 2011) quienes postulan un tipo de constructo de meta donde se distinguen tres elementos sobre los que se evalúa la competencia: tarea, yo y otro. *Las metas basadas en la tarea* emplean la demanda de la tarea o el hacerlo bien o mal en función de la misma como referente de evaluación. *Las metas basadas en el yo* emplean la propia trayectoria intrapersonal o el hacerlo bien o mal en función del pasado o de cara a un futuro como referente de evaluación. *Las metas basadas en el otro* emplean un referente de hacerlo bien o mal en función a otros o una evaluación interpersonal o también denominada normativa. De esta manera, al relacionar los tres criterios empleados para definir la competencia con las dos manifestaciones de esta competencia, se definen seis constructos de meta: meta de aproximación-tarea, meta de evitación-tarea, meta de aproximación-yo, meta de evitación-yo, una meta de aproximación-otro, y meta evitación-otro. Este modelo ha sido aplicado en el ámbito de la actividad física recientemente para comprobar su validez (Lower y Turner, 2016; Méndez, Cecchini, y Fernández-Río, 2014b).

2.1.2.3. Climas motivacionales

Además de las orientaciones motivacionales (también llamados factores disposicionales) descritas anteriormente, existen otros factores denominados ambientales o climas motivacionales, referidos a las características del entorno de logro en el que se encuentra la persona.

El término clima motivacional fue definido como las diferentes señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, por las cuales son definidas las claves de éxito y fracaso (Ames, 1992a). Este clima es creado por el entorno (padres, docentes, compañeros, etc.) y pueden tener dos implicaciones dependiendo del criterio de éxito establecido: una es la

orientada hacia la tarea o clima de maestría, en la que se promueve el aprendizaje, el esfuerzo personal y la auto-comparación; y la otra la que *implica al ego o clima competitivo*, la cual se caracteriza por la comparación y superación frente a los iguales, o en este caso, los compañeros.

Asimismo, un entrenador/monitor/docente que genera un clima ego es aquel que prioriza el resultado y la comparación y superación entre compañeros por encima del proceso de aprendizaje. En otras palabras, el clima ego se fomentaría mediante la ausencia en la variedad de las tareas, un estilo de dirección autoritario que no genere autonomía en los discentes ni que favorezca que éstos se impliquen en la toma de decisiones, un reconocimiento apoyado en la comparación social, una agrupación en función de niveles de habilidad, una evaluación según la victoria o la derrota y basada en la comparación, y una distribución del tiempo de práctica igual para todos (Guzmán y García-Ferriol, 2002). Por el contrario, cuando el entrenador transmite un clima orientado a la tarea, se centra más en el proceso, en aspectos de superación personal y esfuerzo. Lo que debe primar es que cada alumno/deportista mejore su nivel inicial, trabajando adecuadamente, colaborando con los compañeros y siendo persistente (Almagro, 2012).

Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales coinciden al afirmar la necesidad de fomentar y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea, tanto en entornos educativos como deportivos (e.g., Conde, 2011; González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Logan et al., 2015; Smith, Smoll, y Cumming, 2007). De esta forma, surgen las premisas sobre las que el entrenador debe actuar con el objetivo de generar un clima orientado a la tarea. Estas dimensiones fueron establecidas por Epstein (1989) y Ames (1992a) bajo el acrónimo TARGET: Tarea (diseño y variabilidad de las actividades), Autoridad (sentimiento de autonomía, toma de decisiones o responsabilidad en el aprendizaje), Reconocimiento (distribución y oportunidades de recompensas), Grupos (forma y frecuencia en la que los sujetos interactúan), Evaluación y Tiempo (tiempo otorgado por el docente para la consecución de objetivos).

En contraste con modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997), el clima motivacional presenta tres niveles: un

primer nivel denominado *clima motivacional social*, que es el transmitido por los otros significativos durante el proceso de socialización y que, según diferentes trabajos, influye en el deporte y en la escuela (e.g., Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999; Roberts, 2001). Un segundo nivel, definido como *clima motivacional contextual*, característico de un contexto determinado, que en nuestro caso se refiere principalmente al transmitido por el entrenador en sus entrenamientos. Y un tercer nivel, denominado como *clima motivacional situacional*, que es el percibido por el alumno/deportista en un momento concreto, en una situación determinada, como en un entrenamiento o sesión (Duda y Whitehead, 1998).

En esta línea, estudios relacionados con contextos físico-deportivos demuestran que el clima generado centrado en la tarea se relaciona con consecuencias positivas hacia la intención de mantener la práctica (Almagro et al., 2011; Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Curran, Hill, Hall, y Jowett, 2015; Hohengasser y Russell, 2015; Jaakkola, Wang, Soini, y Liukkonen, 2015; Moreno-Murcia, Cervelló, y Martínez-Camacho, 2007b), con las consecuencias más positivas a nivel psicológico (Bortolli et al., 2015; Fernández et al., 2004; Moreno-Murcia, Cervelló et al., 2007), con la motivación autodeterminada (Amorose et al., 2005; Cecchini et al., 2004; Conde, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2013; Cruz et al., 2010; Jaakkola y Liukkonen, 2006; Le Bars, Gernigon, y Ninot, 2009; Morgan y Kingston, 2010) y con las NPB (Ahmadi, Namazizadeh, y Mokhtari, 2012; Sari, 2015; Taylor y Ntoumanis, 2007). Sin embargo, el clima que implica al ego puede promover patrones desadaptativos asociados al abandono de la AFD (Almagro, Sáenz-López, y Moreno-Murcia, 2012; Cervelló, 2002; González-Cutre, Sicilia, Moreno-Murcia, y Fernández-Balboa, 2009; Liukkonen, Barkoukis, Watt, y Jaakkola, 2010).

Para evaluar el clima motivacional generado por el monitor a lo largo de las sesiones se han diseñado diversos instrumentos, entre los que se destaca el *Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte* (PMCSQ-2) testado en contexto español por Cecchini, González, López Prado y Brustad (2005). Su versión original es la de Newton, Duda y Yin (2000) y fue validada al español por Balaguer, Givernau, Duda y Crespo (1997). Diversos son los trabajos que emplean esta escala entre sus instrumentos

tanto en ámbito educativo como deportivo (Bortoli, Messina, Zorba, y Robazza, 2012; Cervelló, Santos-Rosa, García-Calvo, Jiménez, e Iglesias, 2007; Cunningham y Xiang, 2008; González-Cutre et al., 2009; Machida, Ward, y Vealey, 2012; Marques, Nonohay, Koller, Gauer, y Cruz, 2015; Moreno-Murcia, Gimeno, y González-Cutre, 2007; Moreno-Murcia, Sicilia, Cervelló, Huéscar, y Dumitru, 2011; Sage y Kavussanu, 2008; Sicilia et al., 2008; entre otros). Además, en una reciente revisión de Harwood, Keegan, Smith y Raine (2015) sobre clima motivacional, se señala que el PMCSQ-2 ha sido la herramienta más utilizada en investigaciones sobre este constructo.

2.1.2.4. Estados de implicación

El concepto de habilidad que adquiere la persona repercutirá en un tipo determinado de implicación, ya sea a la tarea o al ego, definiéndose esta implicación a través de dos factores: disposicionales y ambientales (Martínez et al, 2010a). Los factores disposicionales u orientaciones motivacionales (Nicholls, 1989), hacen referencia a las características individuales por las cuales se tenderá hacia al ego o la tarea y son sólo modificables con una intervención duradera. Mientras que los climas motivacionales o factores ambientales hacen referencia a los criterios por los cuales el individuo puede modificar su implicación en un momento determinado (Ames, 1992b).

En este sentido, cuando una persona está implicada a la tarea, la meta de su conducta es dominar la tarea y la consecución de dicha meta incrementará su sentimiento de competencia. Sin embargo, cuando el deportista está implicado al ego, su objetivo es la demostración de mayor capacidad que los demás. Cuando la percepción de competencia es baja, el estado de implicación al ego se ha asociado a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a la presentación de *patrones de conducta inadaptados o desadaptativos*, caracterizados porque la persona evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad, lo que lleva al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución (Duda, 1995). Sin embargo, cuando la percepción de competencia es alta, los *patrones de conducta* son *adaptativos* (búsqueda de desafíos, uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad y persistencia efectiva frente al fracaso mediante el

incremento del esfuerzo) y la persona se mantiene motivada, lo que aumenta la probabilidad de realizar una buena ejecución. Estos patrones adaptativos se han apreciado en los participantes implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad.

Así, estos dos estados de implicación en la tarea y de implicación en el ego se refieren al estado que el deportista experimenta en cada situación particular. Siendo por lo tanto el estado de implicación el resultado total de la interacción entre la disposición personal (orientación) y los factores determinantes del contexto en particular en que se encuentra el deportista (clima motivacional). En definitiva, la influencia social del entorno del alumno/deportista desarrollará sus orientaciones de meta disposicionales, que interactuarán con las claves contextuales (clima motivacional) determinando de esta manera su implicación en un momento determinado a la tarea o al ego (Santos-Rosa, 2003).

Para concluir este bloque sobre teorías motivacionales (TAD y la teoría de metas de logro), se destaca la existencia de un gran número de estudios que abogan por la integración de ambas. En esta línea, Erickson y Côté (2015) han indicado recientemente que la combinación de una y otra puede llegar a arrojar resultados más alentadores que estudiar ambas teorías por separado. Paralelamente, y como se ha señalado anteriormente, existen numerosas investigaciones que determinan la importancia de extender estas dos teorías en el ámbito físico-deportivo (Almagro, Sáenz-López, Moreno-Murcia, y Spray, 2015; Erickson y Côté, 2016; Smith et al., 2016; Sari, 2015; Fernández-Ozcorta et al., 2015b; Lundqvist y Raglin, 2015; Méndez et al., 2012; Méndez, Cecchini, y Fernández-Río, 2015a; Méndez, Fernández, Cecchini, y González, 2013; Moreno-Murcia, Hernández, y González-Cutre, 2009; Reinboth y Duda, 2006; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003a; Standage y Treasure, 2002; Zarauz y Ruiz, 2015; entre otros).

2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.2.1. Introducción

El concepto de inteligencia emocional (IE) ha sido desarrollado en las últimas décadas encontrándose en auge y existiendo discrepancias conceptuales, psicométricas y teóricas importantes que se han de superar antes de que la IE se pueda considerar un constructo científicamente válido.

Como antecedentes a la IE, haremos referencia a Howard Gardner (1983) a través de las inteligencias múltiples. Esta teoría afirmaba que no existe una inteligencia única, sino que, dependiendo del ser humano, el tipo de inteligencia variaba de uno a otro. Es decir, tiene en cuenta las diferencias surgidas en los perfiles de inteligencia de los individuos. Para Gardner (1983), los seres humanos poseen ocho tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras. Estas ocho inteligencias son las siguientes: inteligencia auditiva-musical, inteligencia lógico-matemática, inteligencia kinestésica-corporal, inteligencia visual-espacial, inteligencia verbal-lingüística, inteligencia naturalista, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal. Se investiga la posible existencia de una novena denominada inteligencia existencial (Gardner, 1999), aunque aún no se ha considerado como una inteligencia verdadera (Gardner, 2006).

Damasio (2000) y Davidson (2012), a través de su teoría basada en la neurociencia, nos hace ver cómo la mente no es independiente al cuerpo, considerándose como un todo y señalándonos que las emociones tienen una gran relevancia en la racionalidad humana. Por ello, podemos plantear la siguiente reflexión: somos seres emocio-rationales o racio-emocionales. Es decir, la razón y la emoción se complementan. Esta perspectiva de neurociencia está íntimamente ligada a la IE, siendo una de las líneas de investigación de la IE.

El término “Inteligencia Emocional” fue introducido en la literatura científica por Peter Salovey y John D. Mayer (1990) en base al planteamiento de Gardner de las inteligencia intra e interpersonales, definiéndola como “la habilidad para controlar los sentimientos y emociones de uno mismo y de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar las acciones y pensamientos de uno” (Salovey y Mayer, 1990). La IE, en esta

tradición, se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar la información emocional para aumentar el razonamiento.

Cinco años después Daniel Goleman (1995) irrumpe con un libro llamado *Emotional Intelligence*³. En este libro Goleman, aunque no propone una definición concisa de la inteligencia emocional, habla de diferentes factores que pueden influir en el rendimiento como la automotivación y las habilidades sociales. Estos factores los concibe como un cajón de sastre denominado Inteligencia Emocional (Mayer y Cobb, 2000). Sin embargo, Goleman (1995) señala que el coeficiente intelectual no determina exclusivamente el éxito en la vida siendo nuestra visión de la inteligencia humana demasiado estrecha y, además, apunta que el déficit de inteligencia emocional repercute negativamente sobre aspectos de la vida cotidiana: desde las relaciones sociales hasta la salud. Paralelamente, determinan que la IE se presenta como indispensable para alcanzar el éxito personal y profesional y que las emociones son parte integral y significativa de la naturaleza humana y la motivación de la conducta (Goleman, 1995, 1999).

En contextos educativos, la IE es considerada como aspecto clave para una óptima intervención docente (Fernández-Berrocal, Extremera, y Palomera, 2008). Paralelamente y haciendo referencia a nuestro ámbito, numerosos investigadores atribuyen numerosos beneficios emocionales a la práctica de una AF de forma regular (e.g, Biddle, 2000; Hogan, Catalino, Mata, y Fredrickson, 2015; Kerr y Kuk, 2001; Klaperski, von Dawans, Heinrichs, y Fuchs, 2013; Mata, Hogan, Joormann, Waugh, y Gotlib, 2013; Puett et al., 2014): aumento de las emociones positivas y agradables (e.g., Kerr y Kuk, 2001; Turnbull y Wolfson, 2002), mejora del estado de ánimo y reducción de los efectos de la ansiedad moderada (Biddle, 2000; Johansson, Hassmén, y Jouper, 2011), mayor sentimiento de felicidad (Szabo, 2003), mayores niveles de optimismo (Kavussanu y McAuley, 1995), percepción más positiva de uno mismo (Biddle, 2000) y mejora del bienestar psicológico (Jiménez, Martínez, Miró y Sánchez, 2008) y la autoestima (Moreno-Murcia, Cervelló, y Moreno, 2008) (Figura 7).

³ Un año más tarde (1996), se publicaría la edición en castellano de este Best-Seller titulado "Inteligencia Emocional".

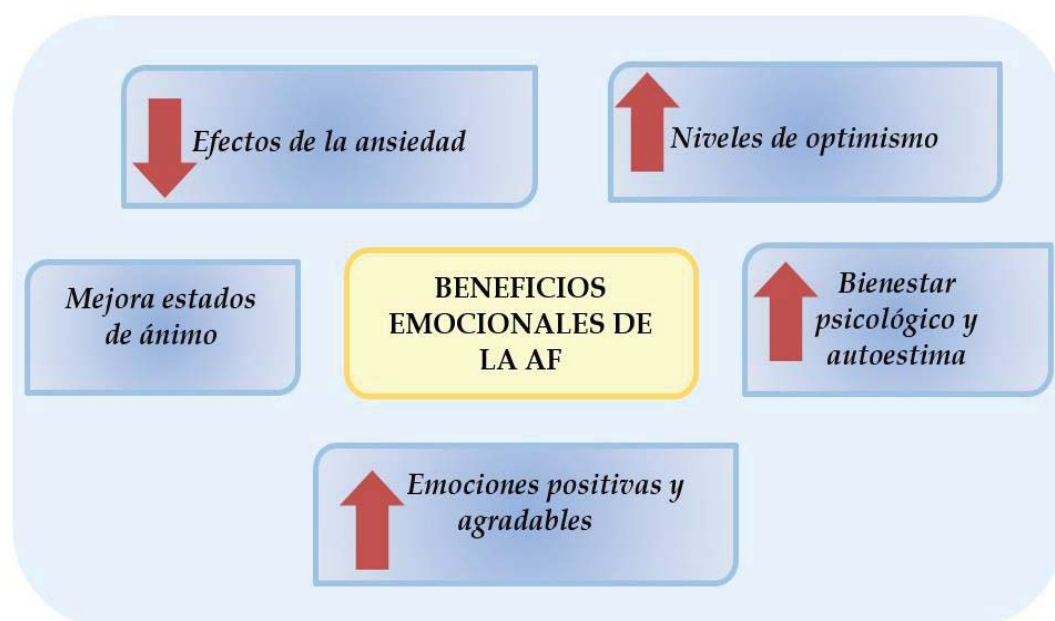


Figura 7. Beneficios emocionales de la AFD.

De acuerdo con el estudio de Chan y Mallet (2011), un entrenador no es completamente efectivo si no establece interacciones emocionales con sus jugadores, lo que conlleva a destacar la importancia de desarrollar las competencias emocionales tanto de los deportistas/alumnos como de los docentes (Bisquerra, 2005; Cabello et al., 2010; Conde y Almagro, 2013; Laborde et al., 2016; Palomera et al., 2008; Sáenz-López y De las Heras, 2013) ya que pueden llegar a influir positivamente sobre conductas activas de AF (Jekauc, 2015; Klusmann, Musculus, Sproesser, y Renner, 2016).

2.2.2. Modelos mixtos

Contienen una mezcla de aptitudes, comportamientos y una disposición general a refundir atributos de la personalidad con otros atributos mentales. No se refieren exclusivamente a un conjunto de habilidades cognitivas relacionadas con la emoción y amplían el significado de la IE explícitamente, combinando las habilidades con rasgos de personalidad que pueden predecir el éxito en diferentes ámbitos de la vida.

2.2.2.1. Modelo de Bar-On

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1988, 1997) fue pensado para contestar a la pregunta: “¿por qué algunos individuos tienen más éxito en la vida que otros?”. Bar-On (1988) repasó la literatura

psicológica que relacionaba las características de personalidad con el éxito en la vida e identificó cinco amplias áreas del funcionamiento relevantes relacionadas con el mismo. Esta lista incluye habilidades (Figura 8):

- Intrapersonales: la habilidad para reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos.
- Interpersonales: la habilidad para comprender como las personas se sienten y se relacionan.
- Adaptabilidad: la habilidad para regular y controlar las emociones.
- Gestión del estrés: la habilidad para cambiar, adaptar y solucionar problemas de índole personal e interpersonal.
- Humor o estado de ánimo general: la habilidad para generar un estado de automotivación y afectos positivos.

Los trabajos teóricos de Bar-On (1997, 2000) combinan un tipo de capacidades mentales como el reconocimiento emocional, con otras características que se consideran separadas de las habilidades mentales. Apunta que el cociente emocional, junto con el índice de inteligencia, puede proporcionar un cuadro más equilibrado de la inteligencia general de una persona. Igualmente, la IE es un factor importante determinante tanto en nuestra habilidad para tener éxito en la vida y como en nuestro bienestar emocional general.

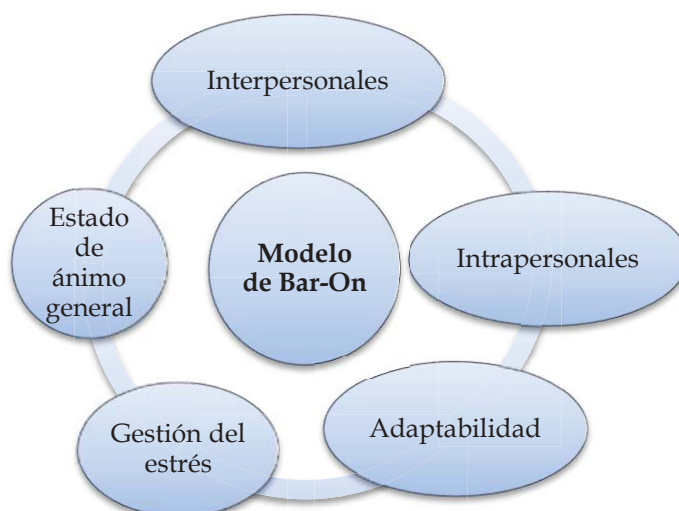


Figura 8. Habilidades del modelo de Bar-On.

2.2.2.2. Modelo de Goleman

La IE está presente para el Goleman (1995) en muchos aspectos de la vida, desde el ámbito de las relaciones de pareja hasta el área de la salud. Se considera la IE como un conjunto de destrezas susceptibles de aprendizaje y mejora. Concluye afirmando que merece la pena dedicar tiempo a investigar este ámbito, si cabe la posibilidad de que esta entidad psicológica pueda predecir el éxito de forma relativamente elevada.

Presenta un modelo basado en la integración de información recabada sobre todo en el campo empresarial y laboral. En este modelo incluye cinco grandes habilidades que comprenden veinticinco competencias (Figura 9):

- Conciencia de sí mismo: capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.
- Autorregulación: manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional.
- Motivación: utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.
- Empatía: darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas.
- Habilidades sociales: manejar bien las emociones en las relaciones interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar, y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo.

Tres de estas dimensiones (conciencia de uno mismo, autorregulación y motivación) describen competencias personales, es decir, el conocer y regular las emociones en uno mismo. Mientras que las otras dos (empatía y habilidades sociales) describen competencias sociales, es decir el conocer y regular las emociones ajenas.



Figura 9. Habilidades del modelo de Goleman.

2.2.3 Modelo de habilidad

2.2.3.1 Modelo de Mayer y Salovey

Como alternativa a los modelos mixtos iniciados por Bar-On (1988), aparece el modelo de habilidad. Éste describe a la inteligencia emocional como una inteligencia que implica emoción. Es decir, una capacidad de reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, además de una capacidad para emplear las emociones para actividades cognitivas (e.g., razonamiento, solución de los problemas; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2001). Este modelo propone que las personas necesitan la inteligencia emocional para codificar la información, dirigir la cognición y motivar el comportamiento (Meyer y Zizzi, 2007).

El modelo teórico más importante, que dispone del mayor rigor científico y que además es el modelo a partir del cual la investigación empírica experimenta una mayor coherencia y rigurosidad (Cabello et al., 2010), es el de Peter Salovey y John Mayer (Salovey y Mayer, 1990). La definición que ofrecieron dichos autores de la inteligencia emocional es la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones y los de los demás, haciendo uso de las mismas para guiar el pensamiento y la acción. El modelo presentado enfatizaba en los aspectos cognitivos relacionados con el reconocimiento de las emociones, ya que la inteligencia emocional es concebida como la habilidad de percibir, comprender, utilizar y manejar las emociones para facilitar el pensamiento (Mayer y Cobb, 2000).

Mayer y Salovey (1997) entienden la inteligencia emocional como un concepto unitario, subdivisible en cuatro niveles que aglutinan desde los procesos psicológicos básicos hasta los procesos más complejos que incluyen la emoción y la cognición. El modelo teórico se compone de las siguientes habilidades (Figura 10):

- Percepción de emociones. El primer nivel se traduce con la percepción, evaluación y expresión de las emociones, lo que implica la identificación y expresión de las emociones en uno mismo y en otras personas. Las emociones son identificadas y reconocidas en las demás personas y objetos, además, de expresar las emociones de forma coherente.
- Facilitación emocional. El segundo nivel se caracteriza por el empleo de las emociones para facilitar y dar prioridad a los pensamientos. Esta habilidad permite mejorar el pensamiento ya que la persona puede dirigir la atención hacia la información emocional relevante, pudiendo determinar las diferentes ópticas de los problemas.
- Comprensión emocional. En un tercer nivel se encuentra la distinción entre emociones, este hecho implica el razonamiento para procesar las emociones, comprendiendo y empleando el conocimiento emocional. Permite relacionar las diferentes emociones con su significado, sin importar su complejidad o si se producen de manera simultánea.

- Manejo de emociones. Y el cuarto representa la regulación de la emoción, refiriéndose a la autogestión emocional y gestión de las emociones en otras personas. Por otro lado, permite modelar las emociones permitiendo aumentar las positivas y alejándose de las negativas.



Figura 10. Habilidades del modelo de Mayer y Salovey.

Para el desarrollo de la inteligencia emocional es necesario cubrir las etapas de forma ordenada, debido a que la complejidad de las habilidades crece desde el primer nivel al cuarto. Cada rama tiene su propia trayectoria de desarrollo, partiendo de habilidades relativamente fáciles a las más sofisticadas (Mayer, Salovey, y Caruso, 2008). Fernández-Berrocal y Extremera (2008) proponen la idoneidad del modelo expuesto por Mayer y Salovey para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un correcto equilibrio psicológico, permitiendo entender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su atribución sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal.

En este sentido, diversos trabajos han destacado el papel tan trascendental que juega el que los profesores apoyen y refuercen emocionalmente a su alumnado, lo que supondría una mayor motivación y compromiso por parte de los discentes (Cooper, 2014; Jekauc, 2015; Reyes, Brackett, Rivers, White, y Salovey, 2012; Roorda, Koomen, Split, y Oort,

2011; Ruzek et al., 2016) lo que puede llegar a predecir el éxito académico (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Lee, 2014; Reyes et al., 2012). En definitiva, en contexto educativo se ha de reivindicar la motivación y la inteligencia emocional (IE) como dos aspectos claves en el reto que está suponiendo la educación del siglo XXI (Bisquerra y Pérez, 2007).

Dada la importancia del último modelo expuesto, se han desarrollado diversos instrumentos para evaluar los aspectos más relevantes de la percepción de competencias emocionales en contexto físico-deportivo. A pesar de esto, son pocos los que arrojan resultados alentadores siendo necesaria una profundización sobre los mismos con el objetivo de confeccionar una escala que asegure una alta fiabilidad. Recientemente y basándose en el modelo anterior, surge el *Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte* (IED) de García-Coll, Graupera-Sanz, Ruiz-Pérez y Palomo-Nieto (2013) del original *Schutte Self Report Inventory* (SSRI) (Schutte et al., 1998), postulándose como una herramienta apta para la medición de la IE en el deporte.

Paralelamente, nos encontramos con el cuestionario de afecto positivo y negativo PANAS (*Positive and Negative Affect Schedule*) de Watson, Clark y Tellegen (1988) y su posterior versión española (Sandín et al., 1999). Existe otra versión validada para niños y adolescentes (PANASN) (Sandín, 2003). Además, varias investigaciones la han aplicado a ámbitos físico-deportivos españoles (Molinero, Salguero, y Márquez, 2010; Naveira, 2015).

2.3. BIENESTAR PSICOLÓGICO

Estableciendo una relación entre los dos constructos definidos (motivación e IE), no sólo las emociones positivas se consideran relevantes para explicar la motivación más autónoma (Diener, 1994), sino también otros indicadores psicológicos como pueden ser la satisfacción con la vida y la autoestima (Deci y Ryan, 2000; Balaguer et al., 2008); siendo a su vez variables que pueden explicar el bienestar psicológico (Fernández-Ozcorta, 2013).

En relación a este último constructo, hay que diferenciar dos grandes corrientes de estudio: *el bienestar hedónico*, que está caracterizado por búsqueda de la felicidad, placer y satisfacción con la vida (considerada

pasiva). Mientras el *bienestar eudaimónico*, se vincula al desarrollo del potencial humano a través de la promoción de objetivos personales (Ryan y Deci, 2001; Waterman, 1993), es decir, la eudaimonia contiene actividades que tienen un objetivo y un propósito (Ryff y Keyes, 1995). Keyes, Shmotkin y Ryff (2002) describieron que la tradición hedónica se acerca al bienestar subjetivo, mientras que la tradición eudaimónica lo hace al bienestar psicológico.

Ryan y Deci (2001) postulan que la TAD y la satisfacción de las NPB pueden fomentar el bienestar psicológico. El pilar básico en el que se sustenta la TAD es que el bienestar se produce gracias a un funcionamiento psicológico idóneo u óptimo, o desde un punto de vista organísmico, el ser completamente funcional. Pero para que se produzca, Deci y Ryan (1985, 2000) encuentran necesario que se satisfagan las tres NPB, además de que exista un sistema de metas adecuado y coherente. Es decir, se produce un estado de bienestar cuando las acciones que lleva a cabo la persona son acordes con su sistema de valores y ésta se compromete con ellas de forma integrada (Ryan y Deci, 2001). Esta teoría maneja tres indicadores de bienestar psicológico: *satisfacción con la vida* (evaluación subjetiva del individuo de su calidad de vida en general), *autoestima* (actitud positiva o negativa de una persona en relación a su importancia y valía; Rosenberg, 1965) y la *vitalidad subjetiva* (sentimiento de viveza y de posesión de energía personal que se relaciona con el ánimo y entusiasmo; Ryan y Frederick, 1997). El bienestar psicológico ha ido adquiriendo una creciente relevancia y, en los últimos años, se ha desarrollado el interés por investigar los elementos positivos del mismo por encima de los negativos (e.g., depresión, ansiedad y estrés; Reigal, Videra, Parra, y Juárez, 2012).

En una de las primeras revisiones que relacionaban AF con la salud y bienestar psicológico, Fox (1999) concluyó que la actividad física es un medio para incrementar la calidad de vida a nivel psicológico. Dentro del contexto físico-deportivo, las personas que practican por propia autodeterminación obtienen mayores sentimientos positivos y son más persistentes (Hein y Hagger, 2007; Vallerand y Losier, 1999). Miquelon y Vallerand (2008) demostraron que las formas de motivación más autónomas contribuyen al desarrollo del bienestar de la persona y, por ende, favorecen la salud física. En otras palabras, la salud mental puede contribuir a la salud física, siendo la motivación autodeterminada la

desencadenante de esta interacción positiva. Otros estudios, como el de Balaguer et al. (2008), también encontraron que a través de la satisfacción de las NPB se obtenían mejores niveles de autodeterminación y, en consecuencia, mayor bienestar. En el trabajo de Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita (2011), sobre diferentes edades y contextos, se encuentra que los estudios analizados sobre la relación entre los diferentes tipos de motivación y la vitalidad subjetiva, muestran que las conductas autónomas ayudan a mantener o aumentar la vitalidad subjetiva; sin embargo, las conductas reguladas por agentes externos pueden conducir a reducirla. En concreto, el estudio mostró que la motivación intrínseca predice la vitalidad subjetiva, mientras que la desmotivación lo hizo de forma negativa. Adicionalmente, Goñi e Infante (2010) hallaron cómo a mayor práctica físico-deportiva, los sujetos experimentan mayores niveles de satisfacción con la vida.

En población universitaria también se reproducen estos estudios. En esta línea, Hyde, Conroy, Pincus y Ram (2011) mostraron que las personas que eran físicamente más activas tienden a tener niveles más altos de emoción y entusiasmo en sus vidas. Estos resultados ya habían sido encontrados por Bray y Kwan (2006), quienes demostraron que aquellos estudiantes universitarios menos activos presentan menores niveles de bienestar psicológico y otras consecuencias negativas. Por otro lado, Molina-García, Castillo y Pablos (2009) manifestaron, entre alumnado universitario, que el sexo masculino tenía mayores niveles de autoestima respecto al femenino y que la práctica deportiva puede explicar indicadores del bienestar psicológico como fue el caso de la satisfacción con la vida.

A modo de síntesis y tomando varios estudios como referencia (e.g., Jiménez et al., 2008; Guillén y Angulo, 2016; Martín-Albo, Núñez, Domínguez, León, y Tomás, 2012; Moreno-Murcia, Cervelló et al., 2008; Reigal et al., 2012; Taylor, 2012), se destaca que aquellas personas que realizan AF de forma regular ofrecen mayores niveles de bienestar psicológico. Sin embargo, a pesar de este creciente número de investigaciones a lo largo de las últimas décadas sobre bienestar psicológico en contextos de AF, Guillén y Laborde (2014) abogan por la necesidad de incrementar las mismas; al igual que Martín-Albo et al. (2012) que lo hacen con la intención de establecer relaciones entre este constructo y el de motivación intrínseca.

En relación a los instrumentos que se emplean para medir estos indicadores de bienestar psicológicos, Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000) validaron al español la *Escala de Satisfacción con la Vida* (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985). Varias son las investigaciones que han empleado este instrumento en ámbitos físico-deportivos (Fernández-Ozcorta et al., 2015a; González-Cutre et al., 2015; Goñi e Infante, 2010; Núñez, Martín-Albo, y Domínguez, 2010; Reigal et al., 2012). Por otro lado, para la autoestima, Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo (2007) validaron al castellano con una muestra universitaria la *Rosenberg Self-Esteem Scale* (RSES) (Rosenberg, 1989). Aunque se encuentran escasas evidencias de esta escala en nuestro contexto, también ha sido utilizada (Mateo et al., 2013).

2.4. FORMACIÓN DE MONITORES EN CLIMA MOTIVACIONAL TAREA

Los entrenadores/docentes/monitores son tomados como referencia por sus practicantes y tienen una alta influencia sobre ellos (Adie et al., 2008; Balaguer et al., 2008; Bortoli et al., 2015; Braithwaite et al., 2011; Cheon y Reeve, 2013; Conroy y Coatsworth, 2007; Jackson-Kersey y Spray, 2016; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016; Smoll y Smith, 2006), sin importar el nivel de enseñanza en el que nos encontremos y el deporte o la actividad que impartan. Paralelamente, aunque no es el responsable directo del éxito deportivo, puede ser una de las figuras que propicien el abandono deportivo (Moliner, Salguero, Álvarez, y Márquez, 2009) por su inexperiencia o falta/inadecuada formación (Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Smoll y Smith, 2009). Por ello, cada una de las interacciones que se establezcan entre el alumno y profesor, han de ser tomadas como oportunidades clave para desarrollar experiencias positivas y constructivas. Más concretamente, en alumnado universitario se postula como esencial para un desarrollo óptimo de la motivación y, por ende, de una vida activa que evite conductas sedentarias (Fernández-Ozcorta et al., 2015b).

Dentro de la motivación, el clima motivacional y la metodología empleada por el entrenador, jugarán un papel esencial en el mantenimiento de la AFD. Tal y como se ha señalado anteriormente en la teoría de las metas de logro (apartado 2.1.2.3 Climas motivacionales), el clima motivacional puede estar orientado hacia la tarea (se focaliza sobre el aprendizaje y

esfuerzo personal) o hacia el ego (centrado en el resultado y la comparación o superación en relación a compañeros). Investigaciones en el ámbito físico-deportivo indican que el clima tarea se encuentra relacionado positivamente con numerosas consecuencias como las metas orientadas a la tarea, esfuerzo, interés, competencia, autoeficacia, actitudes positivas, motivación intrínseca, disfrute, intención de practicar deporte, y negativamente con la ansiedad y con patrones menos adaptativos (ver Ntoumanis y Biddle, 1999).

Estas consecuencias hacen que valoremos la necesidad de los programas de formación sobre los docentes para lograr efectos positivos sobre el grupo. Una adecuada formación puede dotar a los docentes de una serie de estrategias para que puedan gestionar convenientemente sus interacciones con el grupo, focalizándose sobre una metodología positiva y un clima orientado hacia la tarea; siendo dichas estrategias determinantes sobre la motivación y la actitud de los discentes (Conde et al., 2010). Cuando se plantea un enfoque positivo o metodología positiva, hacemos referencia a la manera en la que el entrenador se comunica, se relaciona y plantea las sesiones. Suele estar vinculado a un perfil de entrenador denominado democrático, quién adquiere una comunicación asertiva y sus decisiones se ven influenciadas por las inquietudes e intereses del grupo. A su vez, emplea el diálogo como herramienta para resolver los posibles conflictos generados, además de una serie de habilidades interpersonales, respeto, empatía y fomentando una serie de valores tales como la libertad e igualdad (Smoll y Smith, 2009).

En este sentido, la metodología observacional ha ido perfeccionándose en el campo de Psicología del Deporte durante la última década obteniéndose resultados alentadores (Anguera y Hernández-Mendo, 2013). Consecuentemente, se convierte en una metodología que permite llevar a cabo una adecuada evaluación de intervenciones (Chacón-Moscoso, Sanduvete, Portell, y Anguera, 2013; Gee y Potwarka, 2007) desarrollando un seguimiento de todo el proceso (Castañer, Camerino y Anguera, 2013). Sin embargo, la incapacidad de detectar y registrar los estados emocionales del entrenador y deportistas se convierte en un inconveniente (Anguera y Hernández-Mendo, 2014).

Tal y como nos señalan Torres, García-Mas, Palmer, y Cruz (2008) existen diversas herramientas sistematizadas para el registro y análisis de los comportamientos desarrollados por los entrenadores en sus interacciones con los jugadores. Una de las más utilizadas, en las últimas décadas, ha sido el *Coach Behavioral Assessment System* (CBAS) de Smith et al. (1977). El CBAS es un instrumento de evaluación que se desarrolló a partir de la observación de la actuación de entrenadores en diferentes deportes (béisbol, baloncesto y fútbol americano) y que permite la observación directa y codificada de la conducta del entrenador durante los partidos y los entrenamientos. El CBAS ha demostrado ser un instrumento útil y eficaz para registrar la mayoría de conductas de los entrenadores, con una elevada fiabilidad entre observadores y capaz de detectar diferencias individuales en los patrones conductuales de los entrenadores (e.g., Conde, 2011; Marques et al., 2015; Mora et al., 2009; Sousa et al., 2006; Tobar, 2015; Torres et al., 2008; Wallhead, y Ntoumanis, 2004).

El Sistema de Evaluación de la Conducta del Entrenador (CBAS, Smoll et al., 1977) se creó para registrar los comportamientos de los entrenadores, pero no específicamente para evaluar o diferenciar entre clima motivacional que implica a la tarea o al ego. En este sentido, en un estudio previo, fue empleado por Conde et al. (2010) para analizar y comparar la influencia de un programa de formación sobre los climas motivacionales transmitidos por entrenadores de baloncesto. A través de la observación del entrenador y de un programa de formación individualizado, se pretendía disminuir aquellas conductas que implicaban al ego y aumentar las que favorecen el compromiso deportivo de los participantes, es decir, aquellas que implican a la tarea.

Finalmente, y tras una revisión sobre los programas de formación individualizados amparados bajo teorías motivacionales existentes hasta el momento, encontramos investigaciones sobre entrenadores en diferentes deportes; las cuales confirman la eficacia de estos programas sobre la mejora de la comunicación del entrenador a través de un enfoque positivo en los entrenamientos, de una mejora de la transmisión de clima tarea y un aumento de la motivación autodeterminada del grupo.

A continuación, se exponen los diferentes programas de formación que analizaron las conductas y las interacciones de los entrenadores con sus grupos (Figura 11):

Coach Effectiveness Training (CET)

- ▶ Autores: Smith, Smoll y Curtis (1979).
- ▶ Objetivo: realizar modificaciones conductuales positivas de los entrenadores con el objetivo de que sean conscientes de su importancia y de esta forma mejorar las interacciones con sus deportistas.
- ▶ Estudios que demuestran su eficacia:
 - Smith et al. (1979); Smoll, Smith, Barnett y Everett (1993).
 - Adaptación española (Cruz, 1994).
 - *Penn State Coach Training Program* (Conroy y Coatsworth, 2006).
 - Adaptación: *Mastery Approach to Coaching* (MAC; Smith et al., 2007; Smith y Smoll, 2014).
 - Adaptación más reciente: *Individualized Program for Counseling Coaches* (Cruz et al., 2016).

Programa de Asesoramiento Personalizado a Entrenadores (PAPE)

- ▶ Autores: Sousa, Cruz, Torregosa, Vilches y Viladrich (2006).
- ▶ Objetivo: individualizar sobre las necesidades personales del entrenador de fútbol, mejorando el estilo de comunicación y el clima motivacional generado entre sus deportistas.
- ▶ Estudios que demuestran su eficacia:
 - Mora, Cruz y Sousa (2013).
 - Ortín, Maestre y García-de-Alcaraz (2016).
 - Soriano, Ramis, Cruz y Sousa (2014).
 - Sousa, Cruz, Viladrich y Torregrosa (2007).
 - Sousa, Smith y Cruz (2008).

Programa Indagativo de Formación para Entrenadores (PIFE)

- ▶ Autores: Conde, Almagro, Sáenz-López y Castillo (2009).
- ▶ Objetivo: ídem que PAPE, sobre entrenadores de baloncesto.
- ▶ Estudios que demuestran su eficacia:
 - Conde et al. (2010).
 - Conde et al. (2013).

Figura 11. Relación de los programas de formación existentes.

Independientemente de la evidencia de que estos programas de formación fueron planteados para la mejora de las interacciones entre el entrenador y los deportistas, se requiere un mayor número de investigaciones que demuestren su eficacia y la verdadera incidencia que tienen sobre los docentes/entrenadores (Cruz et al., 2016).

2.5. INTERVENCIÓN EN CLIMA MOTIVACIONAL, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y BIENESTAR PSICOLÓGICO

Diferentes autores (Kinnaefick, Thøgersen-Ntoumani, y Duda, 2016; Pavón y Moreno-Murcia, 2008) destacan la importancia y necesidad de llevar a cabo estudios de diseño experimental que ratifiquen los resultados obtenidos en aquellos de naturaleza descriptiva y ayuden a establecer intervenciones eficientes que favorezcan el desarrollo de patrones de conducta adaptativos hacia la AF. Según revisiones de intervenciones relacionadas con la AF también se aboga por este tipo de investigaciones, a pesar del creciente número de las mismas durante la última década (Bortoli et al., 2015; Marcus et al., 2006).

En relación a intervenciones halladas hasta el momento, numerosas incidieron sobre el clima motivacional transmitido por profesores/entrenadores, donde se incrementó el clima percibido a la tarea y la motivación autodeterminada del alumnado/deportistas en detrimento de un descenso del clima ego percibido (e.g., Bortoli et al., 2015; Cuevas et al., 2012; Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis, 2003; González-Cutre et al., 2011; Hassan et al., 2015; Moreno-Murcia, Conte et al., 2010; Morgan y Carpenter, 2002; Prichard y Deutsch, 2013; Sevil et al., 2014; Smith et al., 2007; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008; Vicianá, Cervelló, y Ramírez-Lechuga, 2007; Wallhead y Ntoumanis, 2004; Weigand y Burton; 2002).

En este sentido, aparecen revisiones sobre intervenciones en climas motivacionales sobre alumnado y deportistas (Braithwaite et al., 2011; Ntoumanis y Biddle, 1999).

Otras variables motivacionales como las NPB y los tipos de regulación, fueron estudiadas en una intervención entre colectivo

universitario femenino por Edmunds, Ntoumanis y Duda (2008). En este contexto, también han surgido sendas investigaciones cuasi-experimentales donde se incrementaron los niveles de AF entre estudiantes sedentarios universitarios: a partir de entrevistas motivacionales con los participantes (Martens, Buscemi, Smith, y Murphy, 2012) y mediante el envío de mensajes de texto basados en la Teoría de la Autodeterminación a la muestra del grupo experimental (Kinnafocket et al., 2016).

Recientemente, encontramos una intervención en clases de EF de Secundaria en la que se emplean diferentes estilos de enseñanza en la que el alumano/a es el protagonista de su propio aprendizaje. Existieron mejoras significativas en el grupo experimental que se reflejaron a través de aumentos de la motivación intrínseca y de regulación identificada y descensos de la motivación extrínseca y desmotivación en comparación al grupo control (Chatziplanteli, Digelidis, y Papaioannou, 2015). Estos autores concluyen que la manipulación de estilos de enseñanza (al igual que el clima motivacional) puede repercutir sobre la motivación del alumnado para la práctica de AF fuera del contexto educativo (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, y Biddle, 2003).

En alumnado de Secundaria también se han estudiado las NPB y los diferentes tipos de motivación (Amado et al., 2014; Carrasco, Chiroso, Martín, Cajas, y Reigal, 2015; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016). Asimismo, varias intervenciones apoyadas en la concesión de autonomía a alumnado de Secundaria se han traducido en un aumento de la motivación intrínseca además de la predicción de algunas NPB (Moreno-Murcia y Huéscar, 2013), en un descenso de las percepciones de orientación a la tarea y al ego (Moreno-Murcia, Gómez, y Cervelló, 2010); además de propiciar un aumento en la práctica de AF y de la percepción de autonomía por parte del alumnado y un descenso de conductas sedentarias (De Meyer et al., 2016; Lochbaum y Noel, 2016; Lonsdale et al., 2013). Esta importancia del apoyo de autonomía por parte del monitor/docente, también ha sido comprobada sobre mujeres de mediana edad a través del mantenimiento de conductas activas (Moustaka et al., 2012).

De igual manera, estudios como el de Sebire et al. (2013) defienden la utilidad de intervenciones en niños basadas en las NPB, destacando la autonomía por encima de las otras al tener una correlación más fuerte con

la motivación intrínseca y favoreciendo de esta manera mayores niveles de AF.

Acerca de la IE, no se han hallado trabajos cuasi-experimentales relacionados con la AF o deporte en ámbito universitario. En dicho contexto, se llevó a cabo una intervención destacando la importancia de competencias emocionales en estas edades como paso previo a la inserción en el mundo laboral (Dacre y Qualter, 2012). Además, encontramos una intervención sobre educación emocional en Primaria donde hubo un aumento significativo de dichas competencias en el grupo experimental (Ambrona, López-Pérez, y Márquez-González, 2012) y otra en el que se mejora el conocimiento emocional a través de formación del profesorado (Soldevila, Filella, Ribes, y Agulló, 2007).

Más recientemente, destacamos el estudio de Bortoli et al. (2015), cuya intervención incide sobre la importancia de vincular contenidos motivacionales y emocionales para lograr resultados positivos sobre el alumnado en clases de Educación Física. Adicionalmente, Jekauc (2015) introduce estrategias para favorecer las emociones positivas de un grupo de adultos con el objetivo de que éstos incrementen su adherencia a la AF.

Por último, encontramos la intervención de Tymms et al. (2016) diseñada para incrementar el bienestar y el nivel de AF del alumnado de Secundaria. Sin embargo, en la misma no se obtienen resultados alentadores que se tradujeran en efectos significativos de la propia intervención. Por ello, estos investigadores defienden futuras investigaciones en la que el constructo de bienestar psicológico siga siendo estudiado en nuestro ámbito. En este sentido, coinciden con estudios como los de Candel, Olmedilla y Blas (2008) y Jiménez et al. (2008), quienes destacan que existe una mayor dificultad para comprobar los efectos de los trabajos experimentales sobre el bienestar psicológico que sobre aspectos físicos.

2.6. ADHERENCIA A LA ACTIVIDAD FÍSICA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Se ha comprobado que el alumnado va experimentando una mayor desmotivación por la AF a medida que avanza en el sistema educativo (Gómez, Gámez, y Martínez, 2011). En este sentido, cuando los estudiantes realizan la transición del instituto a la enseñanza universitaria, su AF disminuye considerablemente (Bray y Born, 2004; Han et al., 2008; Grim et al., 2011; Jung, Bray, y Ginis, 2008; Nelson et al., 2007; Pullman et al., 2009; Ruiz, García, y Hernández, 2001; Vella-Zarb y Elgar, 2009; Wengreen y Moncur, 2009).

Entre uno de los determinantes, de este descenso de la práctica físico deportiva, se encuentra las presiones a las que son sometidos este colectivo en relación a la obtención de resultados académicos (Deliens, Deforche, De Bourdeaudhuij, y Clarys, 2015; Jacob, Itzhak, y Raz, 2013; Strong, Parks, Anderson, Winett, y Davey, 2008). Esto llega a ser un punto crítico para el desarrollo de problemas como pueden ser la obesidad y el sobrepeso, siendo los universitarios los más propensos a padecer estos problemas de salud frente aquellos que no continúan con sus estudios (Fedewa, Das, Evans, y Dishman, 2014; Gordon-Larsen, Adair, Nelson, y Popkin, 2004; Gropper, Simmons, Connell, y Ulrich, 2012; Nelson, Story, Larson, Neumark-Sztainer, y Lytle, 2008).

Por lo tanto, se destaca la importancia de identificar las causas de este descenso de AF en la transición del instituto a la universidad (Daskapan, Tuzun, y Eker, 2006; Keating et al., 2005; Van Dyck, De Bourdeaudhuij, Deliens, y Deforche, 2015) ya que dichas conductas sedentarias son propensas a mantenerse durante la vida adulta (Buckworth, 2001; Calfas et al., 2000; Sparling y Snow, 2002). En consecuencia, se postula como fundamental el promover hábitos saludables en universitarios con el objetivo de que éstos sean físicamente activos (Baldwin, Datta, Bassett, Overstreet, y Schweighart; 2016), ya que durante la etapa universitaria se siguen generando ambientes de aprendizajes que pueden favorecer el desarrollo de conductas saludables en años posteriores (Plotnikoff et al., 2015; Gokee-LaRose, Gorin, y Wing, 2009).

De cara a establecer un punto de partida, es crucial determinar los motivos por los que este alumnado universitario participa en las actividades físico-deportivas ofertadas. Siguiendo esta línea, se han determinado diferencias sustanciales en función del género: Varela-Mato, Cancela, Ayan, Martín y Molina (2012) han comprobado cómo en contexto universitario el índice de participación masculina es superior al femenino. Varios autores argumentan que, por lo general, los hombres presentan valores más altos en aquellas formas de motivación más autodeterminadas, mientras que las mujeres suelen manifestar una motivación más extrínseca o desmotivación en relación a la práctica de AFD (Amado et al., 2014). Por otro lado, mientras que las mujeres practican AFD para obtener beneficios saludables, para mejorar su aspecto físico y desconectar de responsabilidades, los hombres lo hacen por superación y por el matiz competitivo de las actividades (Kilpatrick, Hebert, y Bartholomew, 2005; Madera y González, 2003; Moreno-Murcia, Cervelló, y Martínez, 2007; Pauline, 2013; Pavón y Moreno-Murcia, 2008; Pavón, Moreno-Murcia, Gutiérrez, y Sicilia, 2003). Visto desde la perspectiva opuesta, las causas establecidas por las que se desarrollan conductas sedentarias entre este colectivo son fundamentalmente la falta de motivación y de tiempo, el cansancio y tener otras prioridades (Ebben y Brudzynski, 2008).

Sin embargo, aunque se han establecido dichas causas, no existen investigaciones de cómo modificar los determinantes y aumentar los niveles de práctica de AF en población universitaria (Deliens et al., 2015; Joseph, Royse, Benitez, y Pekmezi, 2014) además de existir escasos trabajos en general sobre éste ámbito (Keating et al., 2005). Esto nos lleva a pensar que, al llevar a cabo determinadas intervenciones o programas sobre el alumnado en este contexto, puede ayudar a que el alumnado sea físicamente más activo a través de experiencias positivas (Álvarez, Cuevas, Lara, y González, 2015; Buckworth y Nigg, 2004; Fernández-Ozcorta et al., 2015b; Joseph et al., 2014; Van Dyck et al., 2015).

En esta etapa, la motivación juega un papel determinante tal y como mostraron los resultados de una intervención sobre mujeres universitarias (Pintanel y Capdevila, 1999) y el estudio de Savage (1999) en el que se demostró la concienciación de este alumnado acerca de los beneficios aportados por la práctica físico-deportiva. Son varias variables motivacionales las que pueden repercutir sobre la intención de seguir

practicando actividad físico-deportiva: percepción de competencia y autoestima (Kalaja, Jaakkola, Liukkonen, y Watt, 2010; Moreno-Murcia, Moreno, y Cervelló, 2007) y motivación autodeterminada y orientación de aproximación a la tarea (Fernández-Ozcorta et al., 2015b) entre otras. No obstante, se necesitan un mayor número de estudios que investiguen el constructo de la motivación y su incidencia en la promoción de AF en colectivos universitarios (Pauline, 2013), ya que se postula como un elemento esencial a la hora de lograr la adherencia a la práctica físico-deportiva (e.g., Cecchini et al., 2005; García-Calvo et al., 2012; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002).

En cambio, no existen evidencias sobre intervenciones en relación a competencias emocionales en contexto deportivo universitario a pesar de que se ha demostrado que conductas sedentarias tienen un impacto negativo sobre las mismas (Ang y Gómez- Pinilla, 2007; Hillman, Erickson, y Kramer, 2008). Algo similar ocurrió en trabajos donde se demostró que los niveles de participación en AF en universitarios se correlacionaban positivamente con los niveles de IE (Bhochhibhoya et al., 2014; Li et al., 2009).

Para medir en este ámbito la intención de seguir practicando AF; Expósito, Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López (2012) validaron la *Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo adaptado al contexto Universitario* (MIFAU). Esta escala es una versión basada en la de Moreno-Murcia, Moreno et al. (2007) y que resultó válida y fiable. Esta escala fue originariamente creada por Hein, Müür y Koka (2004) bajo el nombre de *"Intention to be Physically Active"*. El trabajo de Fernández-Ozcorta et al. (2015b) emplea este instrumento (MIFAU), donde se comprueba que altos valores de aproximación a la maestría suponen una mayor predisposición a mantener la práctica de AF en contexto universitario.



3. Metodología y resultados



3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS

3.0. Resumen de la metodología empleada en los estudios que componen la tesis

3.1. Estudio 1: Variables motivacionales y emocionales de la población universitaria

- 3.1.1. Introducción
- 3.1.2. Metodología
 - 3.1.2.1. Muestra
 - 3.1.2.2. Diseño y procedimiento
 - 3.1.2.3. Instrumentos
 - 3.1.2.4. Análisis de los datos
- 3.1.3. Resultados

3.2. Estudio 2: Adaptación y validación de la CBAS para la observación de climas motivacionales

- 3.2.1. Introducción
- 3.2.2. Metodología
 - 3.2.2.1. Muestra
 - 3.2.2.2. Instrumentos
 - 3.2.2.3. Diseño y procedimiento
 - 3.2.2.4. Análisis de los datos
- 3.2.3. Resultados

3.3. Estudio 3: Diseño y efectos de un programa de formación en clima tarea en monitores de actividades físicas universitarias

- 3.3.1. Introducción
- 3.3.2. Programa de formación
- 3.3.3. Metodología
 - 3.3.3.1. Muestra
 - 3.3.3.2. Diseño y procedimiento
 - 3.3.3.3. Instrumentos
 - 3.3.3.4. Análisis de los datos
- 3.3.4. Resultados

3.4. Estudio 4: Influencia del clima motivacional tarea en las clases de un programa de actividad físico-deportiva universitario sobre variables motivacionales y emocionales de sus participantes

3.4.1. Introducción

3.4.2. Metodología

3.4.2.1. Muestra

3.4.2.2. Diseño y procedimiento

3.4.2.3. Instrumentos

3.4.2.4. Análisis de los datos

3.4.3. Resultados

3.5. Estudio 5: Percepción de la satisfacción del alumnado tras un programa de actividad física en clima motivacional e inteligencia emocional

3.5.1. Introducción

3.5.2. Metodología

3.5.2.1. Muestra

3.5.2.2. Diseño y procedimiento

3.5.2.3. Análisis de los datos

3.5.4. Resultados y discusión

Cuadro 3. Contenido del capítulo de método y resultados.

3.0. RESUMEN DE LA METODOLOGÍA GENERAL EMPLEADA

En este apartado, se muestra un cuadro resumen de cada uno de los estudios con el objetivo de realizar una aproximación metodológica de la investigación. A lo largo del presente capítulo (capítulo 3: metodología y resultados), se profundiza más detalladamente sobre el método empleado en cada uno de los estudios que componen esta tesis doctoral.

Tabla 1. Resumen de la metodología utilizada en los artículos que componen la tesis doctoral.

ESTUDIOS	DISEÑO	MUESTRA	INSTRUMENTOS
1. VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA	Descriptivo transversal	174 usuarios de actividades/deportes universitarios: - Edad: entre 18 y 57 años ($M = 23.26$, $DT = 6.24$). - 128 son chicas y 46 chicos. - Diferentes deportes y actividades dirigidas: fútbol sala femenino, fútbol 7 femenino, tiro con arco, voleibol femenino, zumba, balonmano, tenis de mesa, bádminton y GAP (glúteos, abdominales y piernas).	➤ Regulación de la conducta en el ejercicio (BREQ-3). ➤ Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES). ➤ Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2). ➤ Escala del Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES). ➤ Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte (IED) (SSRI). ➤ Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). ➤ Escala de autoestima de Rosenberg (RSES). ➤ Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario (MIFAU). ➤ Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).

ESTUDIOS	DISEÑO	MUESTRA	INSTRUMENTOS
2. ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA CBAS PARA LA OBSERVACIÓN DE CLIMAS MOTIVACIONALES	Instrumental	Un único monitor: - Edad: 27 años. - Sexo: masculino - Actividad dirigida: GAP - Formación académica: título de Maestro Especialista en Educación Física (experiencia de 2 años con la actividad).	➤ Adaptación de la versión <i>Coaching Behavior Assessment System</i> (CBAS) (Smith, Smoll, y Hunt, 1977) aplicada por Conde et al. (2010).
3. DISEÑO Y EFECTOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN CLIMA TAREA EN MONITORES DE ACTIVIDADES FÍSICAS UNIVERSITARIAS	Cuasi-experimental	4 entrenadores/ monitores: - Edad: entre 27 y 34 años ($M=30.25$, $DT = 3.30$). - Todos del sexo masculino. - Diferentes deportes y actividad dirigida. Grupo control: fútbol sala femenino y voleibol femenino. Grupo experimental: GAP y bádminton.	➤ Adaptación de la CBAS realizada por Rodríguez, Garrido, Conde y Almagro (2015) (estudio 2).

ESTUDIOS	DISEÑO	MUESTRA	INSTRUMENTOS
4. INFLUENCIA DEL CLIMA MOTIVACIONAL TAREA EN LAS CLASES DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA UNIVERSITARIO SOBRE VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES DE SUS PARTICIPANTES	Quasi-experimental	174 usuarios de actividades/deportes universitarios - Edad: entre 18 y 57 años ($M = 23.26$, $DT = 6.24$). - 128 son chicas y 46 chicos, de los cuales 69 formaron el grupo experimental y 105 el control. - Diferentes deportes y actividades dirigidas. Grupo control: fútbol sala femenino, fútbol 7 femenino, tiro con arco, voleibol femenino, zumba, balonmano y tenis de mesa. Grupo experimental: bádminton y GAP (glúteos, abdominales y piernas).	➤ Regulación de la conducta en el ejercicio (BREQ-3). ➤ Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNEs). ➤ Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2). ➤ Escala del Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES). ➤ Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte (IED) (SSRI). ➤ Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS). ➤ Escala de autoestima de Rosenberg (RSES). ➤ Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario (MIFAU). ➤ Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).
5. PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO TRAS UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN CLIMA MOTIVACIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL	Cualitativo-Interpretativo	10 usuarios de actividades/deportes universitarios : - Edad: entre 25 y 41 años ($M = 32$; $DT = 6.40$) en el grupo de bádminton; entre 20 y 26 ($M = 22.8$; $DT = 2.58$) años en el de GAP. - 5 chicos y 5 chicas. - Deporte y actividad dirigida: Bádminton y GAP (Glúteos, Abdominales y Piernas).	➤ Entrevista semi-estructurada con preguntas abiertas.

3.1. ESTUDIO 1: VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES DE LA POBLACIÓN UNIVERSITARIA

3.1.1. Introducción

El objetivo de este estudio fue el de describir y analizar la muestra universitaria que participó en las actividades físico-deportivas en la Universidad de Huelva durante el curso académico 2013/2014. Paralelamente, se estudió las relaciones existentes entre las diferentes variables vinculadas a los constructos de motivación y de IE. Por último, se analizó las diferencias existentes entre los grupos control y experimental antes de la intervención que se llevaría a cabo posteriormente sobre sus monitores en base a dichos constructos (estudio 4). La muestra total estuvo compuesta de 174 sujetos con edades que oscilaban entre los 18 y 57 años. Se emplearon una serie de escalas detalladas en el apartado de instrumentos. Los resultados son discutidos en base a la hipótesis planteada de que las variables motivacionales y emocionales se correlacionarían positivamente (Fernández-Ozcorta, 2013; Martín y Guzmán, 2012).

3.1.2. Metodología

3.1.2.1. Muestra

Este primer estudio estuvo compuesto de 174 sujetos, todos ellos participantes en alguna de las actividades o deportes ofertados por el Servicio de Actividades Deportivas (SAD) de la Universidad de Huelva. Del total de la muestra 46 (26.4%) fueron hombres y 128 (73.6%) eran mujeres (Tabla 2 y Figura 12). Las edades estuvieron comprendidas entre los 18 y 57 años ($M = 23.26$, $DT = 6.24$). Dentro de esta variable y teniendo en cuenta que el estudio se desarrolló en ámbito universitario, las edades que se dieron con mayores frecuencias (en orden descendente) fueron las siguientes: 21 años ($n = 30$), 20 años ($n = 29$), 19 años ($n = 21$), 22 años ($n = 20$), 24 ($n = 11$) años y 23 y años ($n = 10$).

Tabla 2. Distribución de porcentajes de los estudiantes universitarios por la categoría de la variable: sexo. Estudio uno.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
HOMBRE	46	26.4%
MUJER	128	73.6%
Total	174	100

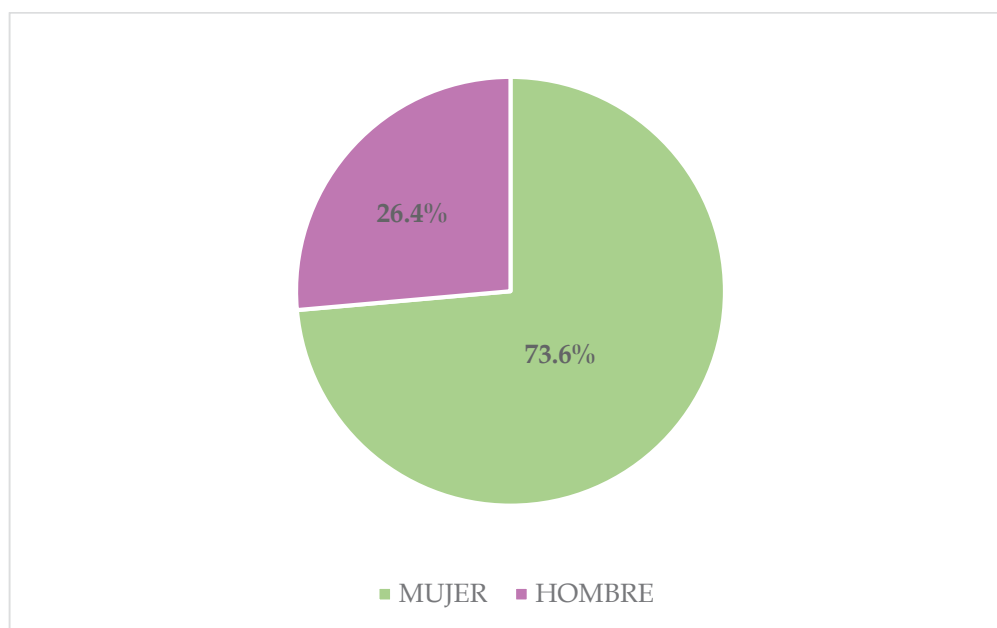


Figura 12. Distribución de porcentajes de los estudiantes universitarios por la categoría de la variable: sexo. Estudio uno.

La distribución de participantes por cada uno de los deportes o actividades fue la siguiente: fútbol sala femenino ($n = 9$), fútbol 7 femenino ($n = 15$), tiro con arco ($n = 7$), voleibol femenino ($n = 21$), zumba ($n = 22$), balonmano ($n = 21$), tenis de mesa ($n = 10$), bádminton ($n = 21$) y GAP (glúteos, abdominales y piernas; $n = 48$). La actividad que más participantes aportó a la investigación fue la de GAP ($n = 48$) seguida de Zumba ($n = 22$) y de voleibol femenino, balonmano y bádminton ($n = 21$). A continuación (ver Tabla 3), se muestra un cuadro comparativo con la distribución por sexo y deporte del total de la muestra:

Tabla 3. Distribución de la muestra en función al sexo y al deporte/actividad practicada. Estudio uno.

DEPORTE/ ACTIVIDAD		SEXO		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
Fútbol Sala Femenino	Recuento	0	9	9
	% dentro de deporte	0%	100%	100%
	% dentro de sexo	0%	7%	5.2%
	% del Total	0%	5.2%	
Tiro con Arco	Recuento	6	1	7
	% dentro de deporte	85.7%	14.3%	100%
	% dentro de sexo	13%	0.8%	
	% del Total	3.4%	0.6%	4%
Fútbol 7 Femenino	Recuento	0	15	15
	% dentro de deporte	0%	100%	100%
	% dentro de sexo	0%	11.7%	8.6%
	% del Total	0%	8.6%	
Voleibol femenino	Recuento	0	21	21
	% dentro de deporte	0%	100%	100%
	% dentro de sexo	0%	16.4%	12.1%
	% del Total	0%	12.1%	
Zumba	Recuento	4	18	22
	% dentro de deporte	18.2%	81.8%	100%
	% dentro de sexo	8.7%	14.1%	12.6%
	% del Total	2.3%	10.3%	
Balonmano	Recuento	12	9	21
	% dentro de deporte	57.1%	42.9%	100%
	% dentro de sexo	26.1%	7%	12.1%
	% del Total	6.9%	5.2%	
Tenis de Mesa	Recuento	8	2	10
	% dentro de deporte	80%	20%	100%
	% dentro de sexo	17.4%	1.6%	5.7%
	% del Total	4.6%	1.1%	

DEPORTE / ACTIVIDAD		SEXO		TOTAL
		HOMBRE	MUJER	
Bádminton Experimental	Recuento	16	5	21
	% dentro de deporte	76.2%	23.8%	100%
	% dentro de sexo	34.8%	3.9%	12.1%
	% del Total	9.2%	2.9%	
Gap Experimental	Recuento	0	48	48
	% dentro de deporte	0%	100%	100%
	% dentro de sexo	0%	37.5%	27.6%
	% del Total	0%	27.6%	
TOTAL	Recuento	46	128	174
	% dentro de deporte	26.4%	73.6%	100%
	% dentro de sexo	100%	100%	100%
	% del Total	26.4%	73.6%	

Por otro lado, los participantes que compusieron la muestra estudiaron entre una gran variedad de titulaciones (34) en la Universidad de Huelva, entre las que destacaron por encima de todas las siguientes: Grado Maestro de Primaria (n = 27), Grado en Psicología (n = 18), Grado en Enfermería (n = 16), Grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (n = 13), Grado en Educación Social (n = 13), Grado en Educación Infantil (n = 12), Grado en Turismo (n = 11), Grado en Trabajo Social (n = 10), Grado en Empresariales (n = 7) y Grado en Química (n = 5).

3.1.2.2. Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un diseño descriptivo transversal para analizar la situación inicial de la muestra en relación a las variables vinculadas con la IE y la motivación, suponiendo una base desde la cual se apoye una posterior investigación comparativa (estudio 4; Merriam, 1988).

El equipo de investigación se puso en contacto con el Servicio de Actividades Deportivas (SAD) de la Universidad de Huelva para que permitiera el inicio de la investigación con los entrenadores/monitores que impartían las diferentes actividades físico-deportivas o deportes ofertados. Posteriormente y de forma individual, se solicitó a cada entrenador/monitor su colaboración y se informó del propósito del estudio.

Previamente a la intervención que se realizaría posteriormente (estudio 4), se administraron los cuestionarios a todos los grupos en dos

tandas debido a su extensión. La cumplimentación de los mismos se realizó en presencia del investigador principal, quien hizo una breve explicación del objetivo del estudio y de la forma de rellenarlos. Además, estuvo presente para resolver cualquier duda que pudiera generarse durante el proceso, insistiendo en el anonimato y en la necesidad de cumplimentarlos con total sinceridad y atención. El tiempo requerido para realizarlo fue de unos 20 minutos, aproximadamente.

3.1.2.3. Instrumentos

➤ ***Cuestionario de la Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3).***

Se empleó la versión validada al español por González-Cutre, Sicilia et al. (2009) del *Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire* (BREQ-3; Wilson et al., 2006). Esta versión se diferencia de la versión española del BREQ-2 (Moreno-Murcia, Cervelló, y Martínez-Camacho, 2007b), original de Markland y Tobin (2004), por la inclusión de nuevos ítems para el estudio de la dimensión de regulación integrada creados por Wilson et al. (2006). La escala consta de 23 ítems: cuatro para regulación intrínseca (e.g., “Porque creo que el ejercicio es divertido”), cuatro para regulación integrada (e.g., “Porque está de acuerdo con mi forma de vida”), tres para regulación identificada (e.g., “Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico”), cuatro para regulación introyectada (e.g., “Porque me siento culpable cuando no practico”), cuatro para regulación externa (e.g., “Para complacer a otras personas”) y cuatro para desmotivación (e.g., “No veo por qué tengo que hacer ejercicio físico”). La sentencia previa fue “Yo hago ejercicio físico...”. La valoración se llevó a cabo en una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo el 1 Totalmente en desacuerdo y el 5 Totalmente de acuerdo. Las fiabilidades obtenidas en este estudio en las tomas fueron .84 para regulación intrínseca, .85 para regulación integrada, .50 para regulación identificada, .67 para regulación introyectada, .75 para regulación externa y .66 para desmotivación.

➤ *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES).*

Se utilizó una adaptación para el contexto deportivo de la versión en español (Sánchez y Núñez, 2007) de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). La frase previa fue “En mi entrenamientos...”. El inventario constaba de 12 ítems agrupados en tres dimensiones (cuatro ítems por dimensión): autonomía (e.g. “El programa de entrenamiento que sigo se ajusta a mis intereses”), competencia (e.g. “He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido”) y relación con los demás (e.g. “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas”). Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach de .71 para autonomía, .68 para competencia y .78 para relación con los demás.

➤ *Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2).*

Se usó la versión testada en el contexto español por Cecchini et al. (2005) del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Deporte-2 (Newton et al., 2000). Este cuestionario está formado por un total de 33 ítems agrupados y divididos en dos factores, que son la percepción del clima motivacional que implica a la tarea (17 ítems) y del clima motivacional que implica al ego (16 ítems). A su vez, estos factores están formadas por tres subfactores cada uno. Para medir el clima tarea se utilizan los subfactores: aprendizaje cooperativo (e.g. “Los compañeros/as te ayudan a progresar”), esfuerzo/mejora (e.g. “Los/as deportistas se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo”) y papel importante (e.g. “El entrenador/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo”). Asimismo, el clima motivacional que implica al ego se mide usando los subfactores: castigo por errores (e.g. “El entrenador/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error”), reconocimiento desigual (e.g. “El entrenador/a dedica más atención a los/as mejores”), rivalidad entre los miembros del grupo (e.g. “El entrenador/a motiva a los/as deportistas solamente cuando superan a algún compañero/a”). Para simplificar el análisis de los datos, en este estudio se emplearon como variables únicamente los dos grandes factores que mide el cuestionario (clima tarea y clima ego). El cuestionario comenzaba con la frase previa “Durante los entrenamientos...”. Las respuestas estaban puntuadas en una

escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). El alfa de Cronbach fue de .90 para la percepción del clima motivacional que implica a la tarea y .92 para el que implica al ego.

➤ ***Escala del Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES).***

Se empleó la traducción al castellano (Moreno-Murcia, Parra et al., 2008) de la Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings (Hagger et al., 2007). Esta escala estaba compuesta por un total de 12 ítems agrupados en un solo factor denominado apoyo a la autonomía por parte del docente (e.g. “El profesor/a me anima a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre”). La sentencia previa fue “En la actividad que participo...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El coeficiente alfa de Cronbach reveló una fiabilidad en la toma pre de .94.

➤ ***Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte (IED).***

Se empleó la traducción al castellano (García-Coll et al., 2013), del original Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte et al., 1998). La escala constaba de 30 ítems: ocho para percepción emocional (e.g. “Soy consciente de mis emociones tal y como las vivo en el juego o competición.”), ocho para gestión auto-emocional (e.g. “Tengo control sobre mis emociones en el entrenamiento y/o competición”), diez para gestión hetero-emocional (e.g. “Sé cómo se encuentran otros compañeros/as sólo escuchando el tono de su voz”) y cuatro para utilización emocional (e.g. “Cuando estoy en un buen estado de ánimo, me resulta fácil resolver los problemas del juego.”). En este estudio se calculó un único factor, ya que la escala validada por García-Coll et al. (2013) lo permite, el cual se denominó Inteligencia Emocional en el Deporte. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). El valor alfa de Cronbach total de la escala obtenido fue de .90.

➤ ***Satisfacción con la vida (SWLS).***

Se empleó la versión castellana (Atienza et al., 2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener et al. (1985), que mide la satisfacción con la vida (e.g. “Las circunstancias de mi vida son buenas”) como un proceso de juicio cognitivo, a través de 5 ítems. La sentencia previa fue “En relación con tu vida general...”. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que se comprendía entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo). Un ejemplo de ítem fue “En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea”. El coeficiente alfa de Cronbach reveló una fiabilidad en la toma pre de .81.

➤ ***Escala de autoestima de Rosenberg (RSES).***

Se empleó la versión validada al castellano (Martín-Albo et al., 2007) de la Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1989). El cuestionario se compuso de 10 ítems que evalúan la autoestima (e.g. “En general, estoy satisfecho conmigo mismo”), los cuales fueron precedidos de la sentencia “En relación a mis sentimientos o pensamientos...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los ítems 1, 3, 4, 7 y 10 estaban formulados positivamente, y los ítems 2, 5, 6, 8, y 9 en negativo. El coeficiente alfa de Cronbach reveló una fiabilidad en la toma pre de .80.

➤ ***Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo en el contexto Universitario (MIFAU).***

Es una versión adaptada a la de Moreno-Murcia, Moreno et al. (2007) por Expósito et al. (2012) al contexto universitario. Esta escala fue creada por Hein et al. (2004) bajo el nombre de “Intention to be Physically Active”. Está compuesta por cinco ítems que miden la intención del sujeto de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. La frase previa fue “Respecto a tu intención de practicar actividad físico-deportiva...”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5, donde 1 corresponde a Totalmente en desacuerdo y 5 a Totalmente de acuerdo. El coeficiente alfa de Cronbach obtenido fue de .87.

➤ **Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).**

Es una versión española (Sandín et al., 1999) del cuestionario de afecto positivo y negativo PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) de Watson et al. (1988). El cuestionario incluyó 20 ítems, 10 de los cuales hicieron referencia a la subescala de afecto positivo (e.g. "Entusiasmado/a") y 10 a la subescala de afecto negativo (e.g. "Tenso/a"). El encabezado previo fue "A continuación se aparecen una serie de palabras que describen sentimientos. Lea cada palabra e indique la intensidad que siente cada uno de los 20 sentimientos durante la última semana, incluido el día de hoy". Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert con un rango de 4 puntos, variando de 0 (muy ligeramente o nada en absoluto) a 4 (extremadamente). Los valores alfa de Cronbach fueron .84 para emociones positivas y .77 para emociones negativas.

3.1.2.4. Análisis de los datos

Se realizaron análisis descriptivos de la muestra total de participantes de todas las actividades ofertadas por el Servicio de Deportes de la Universidad de Huelva (n=174). Para asegurar la normalidad de la muestra se comprobó que la asimetría y curtosis se situasen por debajo de 2 y próximos a 0 (Bollen y Long, 1993). Las variables de regulación intrínseca, regulación integrada, regulación, regulación externa y desmotivación, mostraron valores superiores a 2 en asimetría o en curtosis. Para ello se le aplicó a cada variable la potencia al cuadrado. Este procedimiento de transformación de variables está dirigido a obtener una distribución normal (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson para estudiar las relaciones existentes entre las diferentes variables: los diferentes tipos de motivación, las tres NPB, percepción del clima (tarea y ego), apoyo de la autonomía en el tiempo libre, IE, satisfacción con la vida, autoestima, intención de ser físicamente activo y emociones (positivas y negativas). Además, se estudió la comparación de las medias de todas las variables en función del sexo. Por último, se analizó la consistencia interna empleando el coeficiente alfa de Cronbach. Los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS, versión 22.

3.1.3 Resultados

En la Tabla 4, se presentan los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, asimetría y curtosis) así como el rango correspondiente a cada escala y el estadístico del Alfa de Cronbach (indicados a su vez en el apartado de instrumentos) para medir la fiabilidad interna de todas las variables que fueron sometidas a estudio. Tras las transformaciones recomendadas por (Hair et al., 1999), todos los valores de asimetría y curtosis se situaron por debajo de 2 y próximos a 0, por lo que se cumple con el criterio de normalidad univariada (Bollen y Long, 1993).

A modo de síntesis, las medias de aquellas motivaciones con un tipo de regulación más intrínseca fueron más altas (regulación intrínseca= 4.40, regulación integrada= 3.93 y regulación identificada= 4.32), mientras que las medias de las motivaciones con un tipo de regulación extrínseca o de ningún tipo de regulación, fueron menores (regulación introyectada= 2.39, regulación externa=1.41 y desmotivación= 1.33). Dentro de las NPB, la relación con los demás fue la que experimentó una media más alta (4.24), mientras que la competencia y autonomía mostraron medias de 3.80 y 3.86 respectivamente. Para los climas transmitidos, la media del clima tarea fue de 3.93 y del clima ego de 1.98 y de 3.99 para la inteligencia emocional percibida. Otras variables como el apoyo a la autonomía, satisfacción con la vida, autoestima e intención de ser físicamente activos manifestaron medias de 4.98, 4.10, 3.21 y 4.52, respectivamente. Por último, la media para las emociones positivas fue de 3.53, mientras que para las emociones negativas fue de 1.79.

Paralelamente, se han estudiado las medias y desviaciones típicas de todas las variables de cada uno de los deportes/actividades que formaron la muestra de manera independiente (ver Tabla 5). La media más alta de la regulación intrínseca se manifestó en el grupo de bádminton experimental (4.74 sobre 5), mientras que la desmotivación lo hizo en el fútbol sala femenino (1.55) muy seguida del fútbol 7 femenino y el GAP experimental (1.43). En relación a las NPB, el valor más alto de la competencia fue el del grupo de balonmano (4.08), el de autonomía el de tiro con arco (4.21) y el de relación el de bádminton experimental (4.59). Sin embargo, el grupo de balonmano fue el único que obtuvo puntuaciones por encima de cuatro en sus tres NPB (4.08 en competencia, 4.02 en autonomía y 4.40 en relación). Para las puntuaciones de los climas percibidos, el clima tarea se situó entre

3.53 (GAP experimental) y 4.31 (tenis de mesa), mientras que el clima ego mostró puntuaciones medias-bajas (entre 1.90 de ambos grupos experimentales de bádminton y GAP y 2.58 del grupo de balonmano). En relación al apoyo de la autonomía, los grupos de fútbol sala femenino y de tiro con arco obtuvieron las puntuaciones más elevadas (5.80 sobre 7).

Con referencia a la inteligencia emocional percibida, las mayores medias fueron las de los grupos de tiro con arco y balonmano (4.08 sobre 5) muy seguidas por Zumba (4.07) y bádminton experimental (4.05), para la satisfacción con la vida las medias se situaron entre 3.93 (balonmano) y 4.18 (GAP experimental), para la autoestima oscilaron entre 3.05 sobre 4 (fútbol sala femenino) y 3.52 (tiro con arco) y para la intención de ser físicamente activos las medias se situaron entre 4.29 sobre 5 (fútbol 7 femenino) y 4.76 (balonmano).

Por último, respecto a las emociones, el grupo de tiro con arco registró mayor nivel de emociones positivas (3.73 sobre 5) muy seguido por el de balonmano (3.68); mientras que el grupo de fútbol 7 femenino destaca por encima del resto de grupos en relación a las emociones negativas (2.02).

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables de todos los grupos que compusieron la muestra (medias, desviaciones típicas y fiabilidades internas). Estudio uno.

Instrumentos	Variables	Rango	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis	Alfa de Cronbach
<i>BREQ-3</i>	Regulación intrínseca		4.40	.63	-.842	.272	.84
	Regulación integrada		3.93	.85	.184	-.496	.85
	Regulación identificada		4.32	.55	-.633	-.060	.50
	Regulación introyectada		2.39	.82	.188	-.598	.67
	Regulación externa		1.41	.64	1.269	.828	.75
	Desmotivación	1-51-5	1.33	.51	1.255	.696	.66
<i>BPNES</i>	Competencia		3.80	.59	-.126	-.059	.71
	Autonomía		3.86	.64	-.278	-.159	.68
	Relación		4.24	.60	-.594	.176	.78
<i>PMCSQ-2</i>	Clima tarea		3.93	.56	-.598	1.980	.66
	Clima ego		1.98	.73	.846	.051	.83
<i>PASSES</i>	Apoyo a la autonomía	1-7	4.98	1.11	-.347	.455	.94
<i>IED</i>	Inteligencia emocional	1-51-5	3.99	.39	.224	.319	.90
<i>SWLS</i>	Satisfacción con la vida		4.10	.54	-.556	.832	.81
<i>RSES</i>	Autoestima	1-4	3.21	.47	-.229	-.670	.80
<i>MIFAU</i>	Intención de ser físicamente activo	1-5	4.52	.50	-.967	.174	.87
<i>PANAS</i>	Emociones positivas	1-5	3.53	.63	-.518	.307	.84
	Emociones negativas		1.79	.47	.903	1.107	.77

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables de cada uno de los grupos que compusieron la muestra (medias y desviaciones típicas). Estudio uno.

Variables	Rango	Fútbol sala femenino (n=9)	Tiro con arco (n=7)	Fútbol 7 femenino (n=15)	Voleibol femenino (n=21)	Zumba (n=22)	Balonmano (n=21)	Tenis de mesa (n=10)	Bádminton experimental (n=21)	GAP experimental (n=48)
		$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT	$\pm$ DT
Regulación intrínseca		.47 $\pm$.65	4.32 $\pm$.40	4.29 $\pm$.73	4.42 $\pm$.58	4.45 $\pm$.47	4.55 $\pm$.57	4.57 $\pm$.77	4.74 $\pm$.35	4.14 $\pm$.71
Regulación integrada		.53 $\pm$.55	4.00 $\pm$.61	3.71 $\pm$ 1.01	3.71 $\pm$.96	3.73 $\pm$.79	4.37 $\pm$.64	4.12 $\pm$ 1.22	4.33 $\pm$.54	3.67 $\pm$.81
Regulación identificada		.30 $\pm$.56	4.52 $\pm$.50	4.24 $\pm$.61	4.24 $\pm$.53	4.25 $\pm$.52	4.48 $\pm$.62	4.57 $\pm$.65	4.43 $\pm$.52	4.24 $\pm$.51
Regulación introyectada		.72 $\pm$.87	2.43 $\pm$ 1.41	2.17 $\pm$.89	2.45 $\pm$.86	1.93 $\pm$.61	2.68 $\pm$.73	2.72 $\pm$.76	2.39 $\pm$.89	2.38 $\pm$.72
Regulación externa		.53 $\pm$.88	1.39 $\pm$.59	1.40 $\pm$.58	1.23 $\pm$.41	1.17 $\pm$.30	1.56 $\pm$.86	1.37 $\pm$.74	1.44 $\pm$.78	1.51 $\pm$.60
Desmotivación	1-5	.55 $\pm$ 1.00	1.14 $\pm$.20	1.43 $\pm$.56	1.23 $\pm$.45	1.25 $\pm$.41	1.38 $\pm$.66	1.15 $\pm$.32	1.23 $\pm$.32	1.43 $\pm$.49
Competencia		.03 $\pm$.63	3.86 $\pm$.54	3.43 $\pm$.49	3.89 $\pm$.64	3.84 $\pm$.44	4.08 $\pm$.53	4.05 $\pm$.66	3.95 $\pm$.56	3.58 $\pm$.58
Autonomía		.94 $\pm$.72	4.21 $\pm$.69	3.57 $\pm$.64	3.70 $\pm$.73	3.99 $\pm$.59	4.02 $\pm$.57	3.82 $\pm$.55	4.12 $\pm$.47	3.72 $\pm$.66
Relación		.28 $\pm$.55	4.43 $\pm$.37	4.07 $\pm$.53	4.32 $\pm$.56	4.25 $\pm$.57	4.40 $\pm$.48	4.52 $\pm$.97	4.59 $\pm$.43	3.92 $\pm$.57
Clima tarea		.26 $\pm$.49	3.94 $\pm$.54	3.99 $\pm$.51	4.05 $\pm$.52	3.79 $\pm$.43	4.02 $\pm$.50	4.31 $\pm$.51	4.30 $\pm$.43	3.53 $\pm$.57
Clima ego		.05 $\pm$.63	2.37 $\pm$.95	1.92 $\pm$.94	1.93 $\pm$.59	1.37 $\pm$.47	2.58 $\pm$.76	2.44 $\pm$.75	1.90 $\pm$.68	1.90 $\pm$.57
Apoyo a la autonomía	1-7	.80 $\pm$.96	5.80 $\pm$.84	4.86 $\pm$ 1.02	4.94 $\pm$ 1.05	5.17 $\pm$.74	5.25 $\pm$ 1.22	4.79 $\pm$ 1.55	5.47 $\pm$ 1.07	4.37 $\pm$.93
Inteligencia emocional	-5Pre	.91 $\pm$.56	4.08 $\pm$.21	3.89 $\pm$.24	4.02 $\pm$.36	4.07 $\pm$.33	4.08 $\pm$.43	4.02 $\pm$.46	4.05 $\pm$.45	3.90 $\pm$.39
Satisfacción con la vida		.07 $\pm$.67	4.15 $\pm$.39	4.06 $\pm$.55	4.10 $\pm$.53	4.06 $\pm$.55	3.93 $\pm$.65	4.13 $\pm$.62	4.12 $\pm$.62	4.18 $\pm$.44
Autoestima	1-4	.05 $\pm$.33	3.52 $\pm$.49	3.12 $\pm$.50	3.09 $\pm$.40	3.18 $\pm$.54	3.21 $\pm$.47	3.41 $\pm$.49	3.43 $\pm$.44	3.16 $\pm$.44
Intención de ser físicamente activo		.64 $\pm$.45	4.67 $\pm$.26	4.29 $\pm$.56	4.54 $\pm$.49	4.49 $\pm$.49	4.76 $\pm$.35	4.57 $\pm$.54	4.71 $\pm$.40	4.36 $\pm$.56
Emociones positivas	-5Pre	.52 $\pm$.71	3.73 $\pm$.45	3.53 $\pm$.65	3.57 $\pm$.71	3.48 $\pm$.61	3.68 $\pm$.46	3.59 $\pm$.71	3.41 $\pm$.77	3.49 $\pm$.63
Emociones negativas		.90 $\pm$.53	1.53 $\pm$.35	2.02 $\pm$.53	1.74 $\pm$.44	1.88 $\pm$.56	1.78 $\pm$.36	1.55 $\pm$.44	1.65 $\pm$.51	1.82 $\pm$.44

Nota. M= Media; DT= Desviación típica

Dentro del análisis general de correlaciones bivariadas (ver Tabla 6), haremos alusión de forma general a aquellas correlaciones más relevantes que se manifestaron de forma significativa ($p < .01$). La regulación intrínseca se correlacionó con numerosas variables de forma positiva con regulación integrada (.656) e identificada (.545), con las tres NPB (competencia (.543), autonomía (.407) y relación (.537), con el clima tarea (.370), con el apoyo a la autonomía (.263), con la IE (.309), con la intención de ser físicamente activo (.459) y con las emociones positivas (.288). Además, se correlacionó significativa y negativamente con la regulación externa (-.313) y con la desmotivación (-.397). Por su parte, la desmotivación correlacionó negativamente con la regulación integrada (-.301) y regulación identificada (-.323); y positivamente con la regulación introyectada (.263) y regulación externa (.505). Paralelamente, se correlacionó de forma negativa con la competencia (-.237), con la IE (-.234), con la autoestima (-.202) y con la intención de ser físicamente activo (-.204) y positivamente con las emociones negativas (.215).

Las NPB (competencia, autonomía y relación) correlacionaron positivamente con las formas más autodeterminadas de la motivación (regulación intrínseca (.543, .407 y .537 respectivamente), regulación integrada (.523, .385 y .504 respectivamente) e regulación identificada (.430, .390 y .372 respectivamente), con el clima tarea (.389, .421 y .530 respectivamente), con el apoyo a la autonomía (.297, .419 y .315 respectivamente), con la IE (.398, .337 y .329 respectivamente), con la satisfacción con la vida (.304, .253 y .156 respectivamente), con la autoestima (.242, .183 y .183 respectivamente), con la intención de ser físicamente activo (.460, .303 y .352 respectivamente) y con emociones positivas (.318, .202 y .163 respectivamente siendo la última de un $p < .05$). Además, la competencia y relación correlacionaron de forma negativa con la desmotivación (-.237 y -.189 respectivamente).

Por otro lado, el clima tarea correlacionó de forma positiva con aquellos tipos de regulaciones más intrínsecas (regulación intrínseca (.370), regulación integrada (.299) e regulación identificada (.260), con el apoyo a la autonomía (.596), con la IE (.399) y autoestima (.197). Asimismo, el clima ego lo hizo con los tipos de regulación más extrínsecos (regulación introyectada (.322) y externa (.206).

Por otro lado, la IE correlacionó positivamente con numerosas variables (además, de las citadas anteriormente): apoyo a la autonomía (.328), satisfacción con la vida (.382), autoestima (.381), intención de ser físicamente activo (.392) y emociones positivas (.336).

Como se señaló anteriormente, las emociones positivas correlacionaron positivamente con los tipos de motivación más autodeterminadas (regulación intrínseca e integrada) y con las tres NPB. Además, las emociones negativas se correlacionaron con la autoestima de forma negativa (-.330) con un $p < .01$ y con un $p < .05$ con la relación (-.161), clima tarea (-.156), inteligencia emocional (-.184) y satisfacción con la vida (-.180).

Por último, cabe destacar que existieron, además de las ya descritas, otras correlaciones entre las numerosas variables. A su vez, se encontraron otras correlaciones interesantes con un p valor que mostraron niveles de significatividad más bajos ($p < .05$).

Tabla 6. Correlaciones bivariadas de las variables del estudio. Estudio uno.

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Regulación intrínseca	-	.656**	.545**	-	-.313**	-.397**	.543**	.407**	.537**	.370**	.	.263**	.309**	.172*	.	.459**	.288**	-
2. Regulación integrada		-	.527**	.	-.290**	-.301**	.523**	.385**	.504**	.299**	.190*	.200**	.182*	.	.	.468**	.232**	-
3. Regulación identificada			-	.184*	-.162*	-.323**	.430**	.390**	.372**	.260**	.167*	.203*	.270**	.154*	.	.349**	.175*	-
4. Regulación introyectada				-	.374**	.263**	.	.	-	.	.322**	.	-	-	-	.	.	.
5. Regulación externa					-	.505**	-	-	-.207**	.	.206**	.	-	-	-	-.180*	-	.
6. Desmotivación						-	-.237**	-	-.189*	-.185*	.	-	-.234**	-	-.202**	-.204**	-	.215**
7. Competencia							-	.540**	.587**	.389**	.	.297**	.398**	.304**	.242**	.460**	.318**	-
8. Autonomía								-	.515**	.421**	-	.419**	.337**	.253**	.183*	.303**	.202**	-
9. Relación									-	.530**	.	.315**	.329**	.156*	.183*	.352**	.163*	-.161*
10. Clima tarea										-	-	.596**	.399**	.162*	.197**	.180*	.170*	-.156*
11. Clima ego											-	-	.	-	-	.	.	.
12. Apoyo a la autonomía												-	.328**	.	.	.201**	.	-
13. Inteligencia emocional													-	.382**	.381**	.392**	.336**	-.184*
14. Satisfacción con la vida														-	.419**	.306**	.387**	-.180*
15. Autoestima															-	.233**	.381**	-.330**
16. Intención de ser físicamente activo																-	.245**	-
17. Emociones positivas																	-	.
18. Emociones negativas																		-

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$ (correlaciones de Pearson)

En el análisis de las diferentes variables analizadas según el sexo (ver Tabla 7), se encontraron diferencias significativas, entre usuarios de las actividades o deportes ofertados, en las siguientes variables: regulaciones intrínseca, integrada e identificada, las tres NPB, clima tarea y clima ego, apoyo a la autonomía, autoestima, intención de ser físicamente activo y en emociones negativas. En relación a las diferencias de las medias halladas, los alumnos mostraron medias más altas respecto a las alumnas en todas las variables exceptuando las emociones negativas.

Tabla 7. Diferencias en función del sexo en las variables estudiadas.
Estudio 1.

Variables	Sexo	Media	DT	F	P
Regulación intrínseca	Hombre	4.56	.56	.17	.04
	Mujer	4.34	.64		
Regulación integrada	Hombre	4.18	.78	1.23	.02
	Mujer	3.84	.86		
Regulación identificada	Hombre	4.47	.56	.67	.03
	Mujer	4.27	.53		
Regulación introyectada	Hombre	2.46	.93	2.49	.48
	Mujer	2.36	.79		
Regulación externa	Hombre	1.49	.81	4.68	.38
	Mujer	1.38	.56		
Desmotivación	Hombre	1.29	.51	.84	.52
	Mujer	1.34	.52		
Competencia	Hombre	4.08	.52	.68	.00
	Mujer	3.71	.58		
Autonomía	Hombre	4.04	.55	1.67	.02
	Mujer	3.79	.66		
Relación	Hombre	4.54	.46	4.02	.00
	Mujer	4.13	.61		
Clima tarea	Hombre	4.13	.49	.78	.00
	Mujer	3.84	.58		
Clima ego	Hombre	2.29	.79	3.50	.00
	Mujer	1.87	.68		
Apoyo a la autonomía	Hombre	5.31	1.23	5.05	.03
	Mujer	4.86	1.04		
Inteligencia emocional	Hombre	4.07	.41	1.83	.11
	Mujer	3.96	.38		
Satisfacción con la vida	Hombre	4.14	.55	.48	.55
	Mujer	4.09	.54		
Autoestima	Hombre	3.42	.40	3.05	.00
	Mujer	3.14	.47		
Intención de ser físicamente activo	Hombre	4.71	.39	5.52	.00
	Mujer	4.46	.52		

3.2. ESTUDIO 2: ADAPTACIÓN Y VALIDACIÓN DE LA CBAS PARA LA OBSERVACIÓN DE CLIMAS MOTIVACIONALES

3.2.1. Introducción

El objetivo principal del estudio fue adaptar y validar el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) para evaluar el clima motivacional que transmite el entrenador. La muestra empleada estuvo compuesta por un único monitor de actividad física dirigida, que trabajaba en el Servicio de Deportes de una universidad pública, tenía 27 años y dos años de experiencia. En primer lugar, se realizó un análisis del contenido de la CBAS por expertos, que propusieron la inclusión de nuevos ítems. En segundo lugar, se llevó a cabo el proceso de entrenamiento de cuatro observadores para evaluar con la adaptación creada de la CBAS. A continuación, los cuatro investigadores realizaron seis observaciones sistemáticas al mismo monitor durante diferentes sesiones elegidas al azar y se calculó el índice de concordancia. Los resultados del análisis de la fiabilidad entre los observadores mostraron valores superiores al 90 %, llegando a alcanzar en la última observación el 98,9 %. Se discuten los resultados en base a la importancia de tener una herramienta que nos facilite evaluar el clima motivacional que genera un entrenador a través de la observación sistemática.

3.2.2. Metodología

3.2.2.1. Muestra

La muestra utilizada estuvo compuesta por un único monitor de 27 años, de actividades dirigidas, concretamente de GAP (actividad física dirigida enfocada principalmente al trabajo de glúteos, abdomen y piernas). Dicho monitor impartía las clases en el Servicio de Deportes de la Universidad de Huelva. Tenía una experiencia de 2 años en este tipo de actividades y una formación académica relacionada con la enseñanza de la actividad física y el deporte, con el título de Maestro Especialista en Educación física.

3.2.2.2. Instrumentos

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la observación sistemática. El comportamiento del profesor fue analizado a través de una adaptación del *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS) de Smith et al. 1977, el cual se ha mostrado como un instrumento útil para la medición (Conde et al., 2010; Mora et al., 2009; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Se utilizó una adaptación

de la versión de la CBAS aplicada por Conde et al. (2010), la cual medía 12 categorías de la conducta del entrenador, dividida en dos dimensiones: reactivas y espontáneas. Las reactivas son provocadas por la realización de la actividad de los jugadores basándose en sus aciertos, errores o conductas. Por otro lado, las espontáneas son respuestas iniciadas por el entrenador (véase Tabla 8). Atendiendo a la CBAS se considera como orientación hacia la tarea el registro de: Refuerzo (R), Ánimo al Error (AE), Mantener el Control (MC), Instrucción Técnica General (ITG), Comunicación General (CG), Organización (O) y Ánimo General (AG). Mientras que se considera como enfoque ego el registro de: No Refuerzo (NR), Punción/Castigo (P), Ignorar el Error (IE) e Instrucción Técnica Punitiva (ITP).

Tabla 8.- Adaptaciones realizadas a la CBAS por Conde et al. (2010). Estudio dos.

CBAS ORIGINAL (Smith, Smoll y Hunt, 1977)	ADAPTACIÓN CBAS (Conde et al., 2010)
Conductas Reactivas	Conductas Reactivas
Respuestas a conductas deseables - Refuerzo (R) - No Refuerzo (NR)	Respuesta a ejecuciones correctas 1. Refuerzo positivo verbal o no verbal 2. No refuerzo
Respuesta a los errores - Ánimo al error (AE) - Instrucción Técnica al Error (ITE) - Punción/ Castigo (P) - Instrucción Técnica Punitiva (ITP=ITE+P) - Ignorar el Error (IE)	Respuesta a ejecuciones incorrectas 3. Ánimo 4. Feedback técnico ▪ 4.1 Interrogativo ▪ 4.2 Ego ▪ 4.3 Tarea 5. Castigo 6. Feedback técnica de manera hostil 7. Ignorar el error
Respuesta a comportamientos disruptivos - Mantener el control (MC)	Respuesta a mala conducta 8. Mantener el control ▪ 8.1 Lo ignora ▪ 8.2 No lo ve ▪ 8.3 Control ▪ 8.4 Control hostil
Conductas Espontáneas	Conductas Espontáneas
Relacionadas con el partido/entrenamiento - Instrucción Técnica General (ITG) - Ánimo General (AG) - Organización (O)	Aspectos relacionados con la tarea 9. Instrucción técnica de forma general ▪ 9.1 Interrogativo ▪ 9.2 Ego ▪ 9.3 Tarea 10. Instrucción de ánimo de forma general 11. Organización ▪ 11.1 Formal ▪ 11.2 No formal

Irrelevantes para el partido/entrenamiento	Aspectos relacionados con la tarea
- Comunicación General (CG)	12. Comunicación general
	▪ 12.1 Inicial
	▪ 12.2 Final

3.2.2.3. Diseño y procedimiento

Se solicitó autorización al Servicio de Actividades Deportivas de la universidad, así como su colaboración para poder realizar la investigación. Además, el estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Huelva.

El primer paso de la adaptación fue la validación del contenido por expertos. Se reunió a cuatro expertos en climas motivacionales, quienes propusieron la inclusión de nuevos ítems. A la versión utilizada por Conde et al. (2010), se le añadieron cinco ítems. Uno en el factor MC y cuatro dentro CG (ver Tabla 9). Tres de los ítems incluidos (concretamente, “No existe mala conducta”, “CG inicial indagativa” y “CG final indagativa”) se incluyeron dentro de los ítems considerados como evocadoras hacia la orientación hacia la tarea. Mientras que los dos ítems restantes (“CG inicial prescriptiva” y “CG final prescriptiva”) fueron asumidos como orientadores al ego.

Tabla 9.- Nuevos ítems incluidos en la versión de la CBAS de Conde et al. (2010). Estudio dos.

Respuesta a la mala conducta		
Mantener el control (MC)	8.1. Lo ignora	Ve la mala conducta y no actúa
	8.2. No lo ve	No se da cuenta
	8.3. Control	Mantiene el control adecuadamente
	8.4. Control hostil	Mantiene el control, con amenazas, enfado, gritando...
	8.5. No existe mala conducta	No existe mala conducta
Aspectos relacionados con la tarea		
Comunicación general (CG)	12.1.1. Inicial indagativo	
	12.1.2. Inicial prescriptivo	
	12.2.1. Final indagativo	
	12.2.2. Final prescriptivo	

En el segundo paso, se comenzó con la fase de entrenamiento de los observadores. Esta fase se llevó a cabo por cuatro observadores, analizando varios entrenamientos filmados. Las dos primeras observaciones se realizaron en voz alzada y de forma grupal por los observadores. Tras el entrenamiento

descrito, se le dio a cada observador la grabación de una sesión de entrenamiento que se realizaría atendiendo a los criterios previamente expuestos sin contacto con el resto de observadores. Una vez recopilados los registros individuales se contrastaron los datos obtenidos por cada observador para determinar la fiabilidad intra-observador, obtenida mediante el análisis de frecuencia que determina el índice de concordancia.

Para la validez de contenido se usó el juicio de expertos, siguiendo el método Delphi (Landeta, 1999; Steurer, 2011). Según Van Der Fels-Klerx, Gossens, Saaticamp y Horst (2002) este método es de los más adecuados, ofrece un alto nivel de interacción entre los expertos, evitando las desventajas de otros métodos.

Autores como Moreno et al. (2002) o Flick (2007) recomiendan que el proceso de entrenamiento lo lleven a cabo varios observadores, para garantizar mayor fiabilidad. Las observaciones se llevaron a cabo por los cuatro investigadores. La primera reunión fue de familiarización con los ítems. En la segunda reunión se comenzó a observar a voz alzada discutiendo y resolviendo cada una de las dudas. Tras la segunda reunión, se fue observando individualmente y poniendo en común los resultados. Al final de cada reunión se calculó el grado de fiabilidad y cuando se superó el 80% se consideró que cada miembro podía observar por separado (Goetz y LeCompte, 1988). A continuación, los cuatro investigadores realizaron 6 observaciones sistemáticas al mismo monitor durante diferentes sesiones elegidas al azar.

Por último, hay que destacar que para sistematizar el registro y el análisis de la información, se elaboró una planilla en la que se establecía de manera neta el registro obtenido por el entrenador en cada uno de los ítems. Refiriéndonos a neto como el número de tareas dentro de una sesión que presentan registrado un ítem concreto. En la misma planilla se establecía también el porcentaje obtenido en cada ítem, de las actividades en las que se producía o no alguna intervención del entrenador referente a ese aspecto, estableciendo lo que hemos llamado porcentaje neto.

3.2.2.4. Análisis de los datos

Para el cálculo de porcentaje de clima ego y clima tarea de cada entrenamiento se realizó un sumatorio del porcentaje neto de cada ítem en relación a las actividades en las que la conducta aparecía al menos una vez, posteriormente se sumó el porcentaje obtenido entre todos los ítems, cuyo

resultado conformaría el 100%. Una vez obtenido el total se dividió el sumatorio de los ítems enfocados al ego y los enfocados a la tarea, permitiendo comprobar que porcentaje respecto al total obtenía cada uno determinando de este modo la cantidad en forma porcentual de tarea y ego transmitido durante la sesión.

Se realizó un análisis de frecuencia que determina el índice de concordancia, basado en la fórmula de porcentaje de acuerdos utilizada por Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1966) descrita en la Figura 13.

$$\text{Índice de concordancia} = \frac{n^{\circ} \text{ de acuerdos}}{(n^{\circ} \text{ de acuerdos} + n^{\circ} \text{ de desacuerdos})} \times 100$$

Figura 13. Fórmula para calcular el índice de concordancia (Bellack et al., 1966). Estudio dos.

3.2.3. Resultados

Como resultado del análisis de contenido de la CBAS original (Smith et al., 1977) y de la adaptación para evaluar climas de Conde et al. (2010), se obtuvo una nueva planilla de observación sistemática que se puede consultar en la Tabla 10.

Esta nueva versión para evaluar los climas motivacionales presenta algunas modificaciones o adaptaciones con respecto a la realizada por Conde et al. (2010). La primera adaptación hace referencia al ítem 7, enunciado como categoría Aparición de la mala conducta. Se ha añadido el Ítem 7.5, No existe mala conducta, considerando que la no existencia de mala conducta denota una orientación hacia la tarea en detrimento de la orientación al ego (si se produjera mala conducta).

La segunda adaptación hace referencia a la categoría Aspectos relacionados con la tarea, en concreto, se ha añadido el Ítem 12, Comunicación individual, así como sus categorías 12.1. Comunicación inicial indagativa; 12.2. Comunicación inicial prescriptiva; 12.3. Comunicación final indagativa y 12.4. Comunicación final prescriptiva. Se induce que al igual que el Ítem 11 y sus categorías hacen referencia a una orientación hacia la tarea, de la misma forma, la aparición de comunicaciones individuales debe también estar orientada hacia la tarea. Por otro lado, se planteó que si estas charlas son de carácter indagativo estarían más orientadas hacia la tarea en detrimento de las charlas prescriptivas, que se considerarían más orientadas hacia el ego. A pesar de ello, la simple aparición de las charlas individuales se consideró que implicaban hacia la tarea.

Tabla 10. Planilla empleada para realizar las observaciones sistemáticas. Estudio dos.

CATEGORÍAS/ ACTIVIDADES			1	2	3	4	5	...	TOTAL
RESPUESTA A EJECUCIONES CORRECTAS									
1	Refuerzo positivo verbal o no verbal								
2	No refuerzo								
RESPUESTAS A EJECUCIONES INCORRECTAS									
3	Ánimo al error								
4	Feedback técnico	Interrogativo o pregunta alumnado							
		Prescriptivo							
5	Castigo y Feedback técnico de manera hostil								
6	Ignorar el error								
RESPUESTA A LA MALA CONDUCTA									
7	Mantener el control	Lo ignora							
		No lo ve							
		Control							
		Control hostil							
		No existe mala conducta							
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA TAREA									
8	Instrucción técnica de forma general.	Interrogativo o pregunta alumnado							
		Prescriptivo							
9	Instrucción de ánimo de forma general								
10	Organización	Formal							
		Informal							
ASPECTOS NO RELACIONADOS CON LA TAREA									
11	Comunicación general	Inicial indagativo							
		Inicial prescriptivo							
		Final indagativo							
		Final prescriptivo							
12	Comunicación individual	Inicial indagativo							
		Inicial prescriptivo							
		Final indagativo							
		Final prescriptivo							

Los resultados del análisis de la fiabilidad o de concordancia de acuerdo entre los observadores se muestran en la Figura 14. Los datos mostraron una fiabilidad de más del 90%. Se mostró una evolución en cuanto a las 6 observaciones, ya que el porcentaje de acuerdos fue aumentando conforme se realizaban más observaciones, llegando a alcanzar en la última observación el 98.9 %. Sólo se muestra un descenso en la grabación 2, pero nunca bajando del ya comentado 90%.

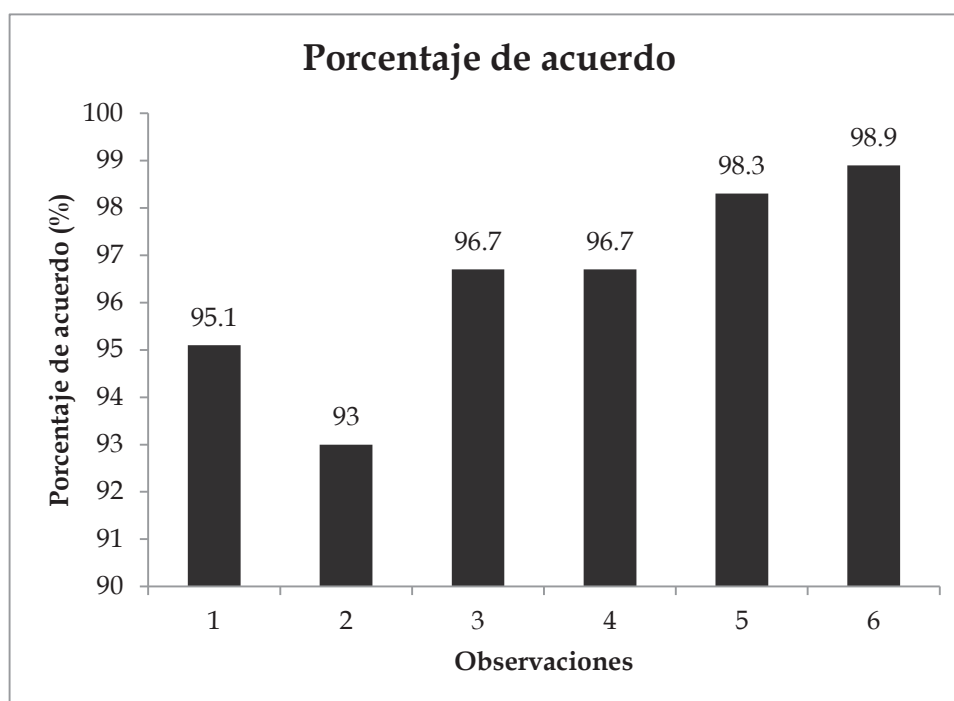


Figura 14. Evolución del porcentaje de acuerdo de los cuatro observadores. Estudio dos.

3.3. ESTUDIO 3: DISEÑO Y EFECTOS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN EN CLIMA TAREA EN MONITORES DE ACTIVIDADES FÍSICAS UNIVERSITARIAS

3.3.1. Introducción

El clima motivacional que transmite el entrenador/monitor durante las sesiones es determinante en los comportamientos y actitudes que puedan adoptar sus deportistas (Smith et al., 2007). El objetivo principal del presente estudio fue el de evaluar a los entrenadores /monitores de actividades sobre la progresión de la transmisión del clima que implica a la tarea que iban generando a lo largo de un programa de formación reflexivo e indagativo tal y como hicieron Conde et al. (2010). Dicho programa específico fue diseñado en base a estudios anteriores adaptándose al contexto universitario (Conde et al., 2015), siendo enfocado sobre las acciones de los propios entrenadores. En esta investigación, participaron un entrenador de bádminton y un monitor de GAP como sujetos experimentales; además de un entrenador de fútbol sala femenino y otro de voleibol femenino como controles. Los comportamientos de los entrenadores fueron analizados con una adaptación del *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) de Rodríguez-Peláez, Garrido, Conde y Almagro (2015). El análisis observacional fue llevado a cabo por el grupo de investigadores, quienes fueron entrenados previamente. Paralelamente, se realizaron seis sesiones de observación durante cinco meses. Los resultados de dichas observaciones mostraron el efecto del Programa Indagativo de Formación de Entrenadores (PIFE) sobre la transmisión del clima que implica a la tarea o al ego de los entrenadores/monitores. A continuación, se ofrece más información sobre el programa de formación empleado en el estudio.

3.3.2. Programa de formación

El programa de formación tuvo como objetivo principal formar a los entrenadores sobre cómo crear un clima que implique a la tarea, aspectos relacionados con la IE y estrategias para aplicar una metodología positiva durante sus entrenamientos. Los contenidos del programa abordaron las premisas establecidas por Ames (1992a) bajo el acrónimo TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo), para transmitir un clima tarea durante sus entrenamientos, contenidos que han funcionado en programas de formación anteriores (Conde et al., 2010). Los contenidos se aplicaron bajo el amparo de una metodología indagativa, en la que el supervisor

orientó al entrevistado y en la que se buscó la reflexión y la máxima implicación de éste. Se aplicaron seis ciclos de supervisión coincidiendo cada uno de ellos con la observación de la sesión de entrenamiento. Cada uno de los ciclos de supervisión se centró en el trabajo de una de las premisas del TARGET, siempre mediante la reflexión del entrenador. Estos se aplicaron cada 15 días y con el siguiente esquema común:

- Entrevista previa, donde el entrenador comentó qué tuvo previsto hacer en la sesión de entrenamiento, qué expectativas tuvo, etc.
- Observación de la sesión, se filmó la sesión y se analizó mediante las CBAS.
- Entrevista de estimulación del recuerdo, donde el entrenador realizó una reflexión sobre la sesión impartida.
- Observación de la grabación de la sesión.
- Propuesta de cambios, por parte de entrenador tras visualizar la sesión.

Como refuerzo a los contenidos trabajados en cada uno de los ciclos de supervisión se llevaron a cabo tres seminarios formativos con especialistas en la materia. El objetivo de estos seminarios parte de la idea que Jiménez y Lorenzo (2009) presentan de la importancia de los mentores en la formación de entrenadores. Ambos especialistas fueron profesores doctores de la Universidad de Huelva, con experiencia en el campo de la motivación en la actividad física y en la gestión emocional. En dichos seminarios formativos (los cuales se desarrollaron de forma conjunta y en los que participaron los dos entrenadores del grupo experimental y los expertos de la universidad) se trataron aquellos temas que los monitores y el investigador estimaron más adecuados en función de las necesidades de éste; temas como el diseño de tareas para la mejora de la motivación, las interacciones con los deportistas y el entrenador para crear un clima tarea, aspectos sobre inteligencia emocional o tipos de conocimiento de resultado que debe el entrenador procurar con sus jugadores (ver Tabla 11). Siguiendo la línea indagativa, los seminarios fueron en formato de grupo de discusión con una duración de una hora y media.

Para evaluar el programa se utilizó los siguientes instrumentos:

- Análisis cuantitativo de la conducta del entrenador. Observaciones rellenas por los observadores. En este apartado de la evaluación del programa de formación, se estudió la evolución del clima que implicaba a la tarea de ambos sujetos experimentales (correspondiente al presente

estudio, estudio 3), empleando la CBAS adaptada y validada del estudio 2.

- Análisis cuantitativo de la eficacia del programa de formación a través de un cuestionario aplicado antes y después de la intervención a los participantes de AFD en contexto universitario (estudio 4). Este cuestionario (que ya fue empleado en el estudio 1 descriptivo) incluyó escalas relacionadas con los constructos de motivación, inteligencia emocional y bienestar psicológico (ver Anexo 1).
- Análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a participantes de AFD en contexto universitario del grupo experimental tras la intervención (estudio 5). Con ello se pretendió complementar los resultados de los análisis cuantitativos y conocer la percepción de cambio de las conductas de los monitores. Se llevó a cabo un análisis de los datos con un equipo de codificadores expertos y se utilizó la aplicación informática MXQDA para simplificar la información. Se analizó tanto la frecuencia de códigos y dimensiones, como el contenido de los mismos.

En la siguiente tabla, se resumen las características y componentes del programa de formación.

Tabla 11. Resumen de programa de formación. Estudio tres.

Duración:	5 meses	De Enero a Mayo de 2014
Ciclos supervisión	6 ciclos	• Entrevista previa (planificación) • Observación de la sesión • Entrevista de estimulación del recuerdo • Observación de la grabación de la sesión • Propuesta de cambios
Seminarios específicos	Seminario 1: Motivación Seminario 2: Clima motivacional Seminario 3: Inteligencia emocional	Conocer los diferentes tipos de motivación y cómo funcionan en la personas. Reflexionar sobre la aplicación de estrategias resultantes de las teorías motivacionales: generar un clima de implicación en la tarea. Valorar la importancia de la gestión emocional y la empatía por parte del entrenador, además de conocer cómo actuar en la resolución de conflictos.
Evaluación del programa	Cuantitativa Cualitativa	• Cuestionario sobre variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico aplicado antes y después de la intervención a los participantes de AFD en contexto universitario (ver Anexo 1). • Análisis de la conducta del entrenador (CBAS). Análisis de frecuencia y contenido de las entrevistas (programa informático MXQDA).

3.3.3. Metodología

3.3.3.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por cuatro entrenadores/monitores de actividades deportivas de la Universidad de Huelva, los cuales eran varones con edades comprendidas entre los 27 y 34 años ($M = 30.25$, $DT = 3.30$). Se dividieron en dos grupos: un grupo experimental que constituido por un monitor de GAP y de otro de bádminton, y un grupo control formado por un entrenador de fútbol sala femenino y otro de voleibol femenino. Todos los entrenadores, quienes

desarrollaron su actividad en contexto universitario, disponían de al menos dos años de experiencia desarrollando su actividad. Mientras que los monitores de bádminton, fútbol sala y voleibol habían competido a nivel federativo en sus respectivas actividades, únicamente el monitor de GAP y el de fútbol sala femenino tenían formación académica vinculada con la enseñanza de la actividad física y el deporte mediante el título de Maestro especialista en Educación Física. En cuanto a los años de experiencia de los sujetos que compusieron el grupo experimental impartiendo su actividad, el monitor de GAP había dirigido la actividad durante dos años, mientras que el entrenador de bádminton lo hacía desde hace siete.

3.3.3.2. Diseño y procedimiento

En primer lugar, se contactó con el Servicio de Actividades Deportivas (SAD) de la Universidad de Huelva para que permitiera la participación de los entrenadores/monitores en nuestro estudio, siendo éstos elementos fundamentales para la investigación. Después de haber solicitado y conseguido el permiso, se contactó uno a uno con los monitores de todas las actividades deportivas de la universidad. Teniendo en cuenta la disponibilidad, predisposición de los monitores a participar en la formación y el número de horas a la semana en las que impartían su actividad o deporte, se tomó como grupo experimental a los monitores de GAP y de bádminton. Otros deportes o actividades no se desarrollaron a lo largo de todo el curso académico. Esto hubiera significado que no se hubiera podido realizar las observaciones antes y después de la intervención, haber suministrado los cuestionarios o haber realizado una adecuada aplicación del programa de formación. Por estas razones, estos deportes y actividades se incluyeron directamente en el grupo control.

Una vez configurada la muestra y el instrumento, se empezó con la fase de entrenamiento de los diferentes observadores. Esta fase fue realizada por cuatro observadores analizando tres sesiones en voz alzada y en común para todos los observadores con el objetivo de familiarizarse con el instrumento. Del mismo modo, este proceso se aplicó durante los primeros minutos de las visualizaciones de los vídeos. A continuación, se procedió al análisis individual en el que cada uno de los investigadores registraba su observación particular y personal sin tener en cuenta al resto de observadores y sin tener contacto con los mismos. Finalizado el entrenamiento, se comparaban los registros obtenidos por cada observador de forma individual para calcular la fiabilidad inter-observador. Dicha fiabilidad se determinó mediante el índice de concordancia basado en la

fórmula de acuerdos/desacuerdos empleada por Bellack et al. (1966) (ver Figura 13) que significó una fiabilidad inter observadores de más del 90%. Se realizaron seis observaciones a cada uno de los sujetos experimentales de tal forma que coincidieran en el tiempo con cada uno de los ciclos de supervisión del Programa Indagativo de Formación para Entrenadores, y dos observaciones a los sujetos del grupo control. Un total de dieciséis observaciones fueron realizadas, alcanzando un porcentaje de acuerdo entre observadores superior al 90% (entre 93%-98.9%). La intervención tuvo una duración de cinco meses.

$\text{Índice de concordancia} = \frac{n^{\circ} \text{ de acuerdos}}{(n^{\circ} \text{ de acuerdos} + n^{\circ} \text{ de desacuerdos})} \times 100$

Figura 13. Fórmula para calcular el índice de concordancia (Bellack et al., 1966). Estudio tres.

3.3.3.3. Instrumento

La verificación de la transmisión de clima tarea/ego por parte de los entrenadores y la recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la observación sistemática, así el comportamiento del profesor fue analizado a través de una adaptación del *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS) (Smith et al., 1977). La CBAS a través de múltiples estudios del comportamiento de entrenadores de diferentes prácticas deportivas se ha mostrado como un instrumento útil para registrar la conducta de los técnicos (Alonso, 2015; Conde et al., 2010; Mora et al., 2009; Sousa et al., 2006; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Para aplicarla al contexto universitario se realizaron algunas modificaciones que fueron validadas (Rodríguez-Peláez et al., 2015). Se llevaron a cabo seis observaciones a lo largo de la intervención en los grupos experimentales y una inicial y otra final en los entrenadores/monitores que conformaron el grupo control.

Este instrumento medía 12 categorías de la conducta del entrenador (Smith et al., 1977), dividida en dos dimensiones: las reactivas, provocadas por la realización de la actividad de los jugadores basándose en sus aciertos, errores o conductas; y las espontáneas, que no responden a la acción inmediata del juego, puesto que son respuestas iniciadas por el entrenador. Atendiendo a la CBAS se considera cómo orientación hacia la tarea el registro de Refuerzo (R), Ánimo al Error (AE), Mantener el Control (MC), Instrucción Técnica General (ITG), Comunicación General (CG), Organización (O) y Ánimo General (AG). Mientras que se considera como enfoque ego el registro de: No Refuerzo (NR), Punción/Castigo (P), Ignorar el Error (IE) e Instrucción Técnica Punitiva (ITP=ITE+P). A esta versión se le añadieron cinco ítems en la versión de

Rodríguez-Peláez et al. (2015), que fue empleada en esta investigación. Uno en el factor MC y cuatro dentro CG. Tres de los ítems incluidos (concretamente, “No existe mala conducta”, “CG inicial indagativa” y “CG final indagativa”) se incluyeron dentro de los ítems considerados como evocadoras hacia la orientación hacia la tarea. Mientras que los dos ítems restantes (“CG inicial prescriptiva” y “CG final prescriptiva”) fueron asumidos como orientadores al ego.

3.3.3.4. Análisis de los datos

Se realizó un análisis de las frecuencias con las que aparecían aquellas conductas de los diferentes entrenadores/monitores orientadas a la transmisión del clima ego y las orientadas a la transmisión de clima tarea de las diferentes sesiones observadas. El análisis se llevó a cabo con el fin de poder establecer comparaciones de ambos climas entre el pre y el post a la aplicación del programa de formación, y así poder evaluar la evolución de los entrenadores durante las diferentes sesiones durante las cuales duró la intervención.

3.3.4. Resultados

Los resultados obtenidos sobre el grupo experimental revelaron una mejora a través de una evolución constante de la transmisión de clima tarea, y simultáneamente, de un descenso de la transmisión del clima ego.

Analizando el caso del entrenador/monitor “experimental 1” (GAP), se demuestra que existía un gran desequilibrio de las acciones que propiciaban un clima de implicación en el ego durante la primera observación en comparación a la tarea (73.71% de implicación en el ego). A medida que el programa de formación se iba aplicando, el monitor experimentó una evolución positiva de los climas transmitidos. El clima tarea aumentó un 32.04% (alcanzando valores de clima tarea y clima ego de 58.33% y 41.67%, respectivamente) A medida que el programa de formación se iba aplicando, el monitor experimentó una evolución positiva de los climas transmitidos (ver Figura 15).

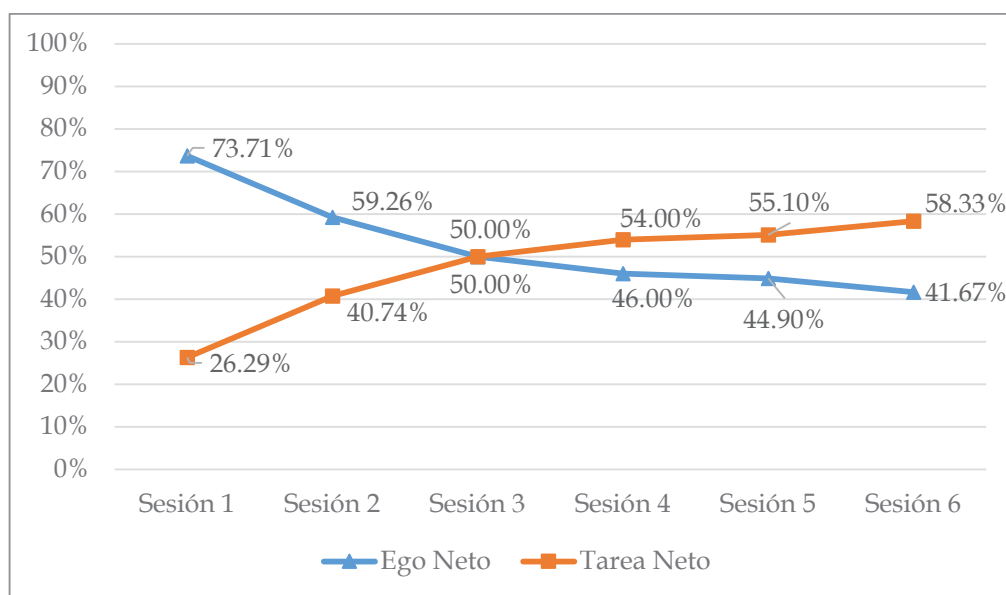


Figura 15. Porcentaje de Tarea/Ego del entrenador “experimental 1” (GAP) en las seis observaciones realizadas con la adaptación de la CBAS. Estudio tres.

Por su parte, el entrenador/monitor “experimental 2” (bádminton), se mostraba como el entrenador/monitor que partía con porcentajes más bajos de ego y más altos de tarea (37.50% y 62.50% respectivamente), en comparación al “experimental 1” durante la primera de las observaciones realizadas. Independientemente de estos datos, y al igual que ocurriera con el entrenador/monitor “experimental 1”, se mostró una desproporción notable entre las acciones que transmitían un clima orientado al ego y las que lo hacían hacia la tarea durante la primera observación. Este sujeto experimental también mostró una mejora en sus climas conforme avanzaba la intervención. A medida que el programa de formación se iba aplicando, el monitor experimentó una evolución positiva de los climas transmitidos. El clima tarea alcanzó un porcentaje del 59.31%, reduciendo paralelamente el clima ego de un 62.50% a un 40.69% (ver evolución en Figura 16).

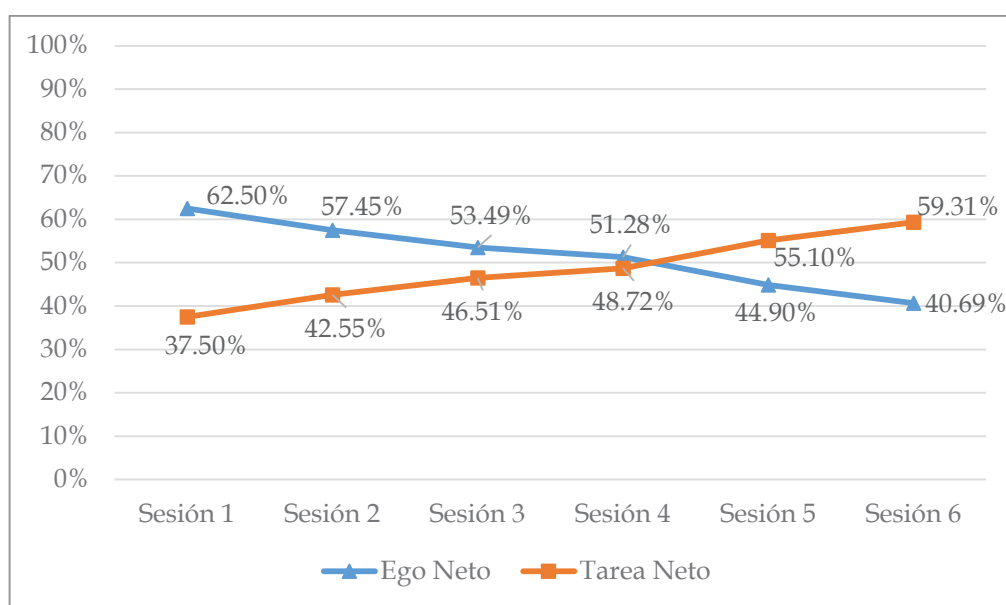


Figura 16. Porcentaje de Tarea/Ego del entrenador "experimental 2" (bádminton) en las seis observaciones realizadas con la adaptación de la CBAS (Conde et al., 2015). Estudio tres.

Tal y como se puede apreciar en las Figuras 15 y 16, respectivamente, la evolución de los climas en ambos entrenadores/monitores fue similar (aumentando el clima tarea y descendiendo el ego), aunque existieron en ellos porcentajes de mejora diferentes. Mientras que el entrenador/monitor "experimental 1" se incrementó la transmisión del clima tarea en un 32.04%, el entrenador/monitor "experimental 2" lo hizo en un 21.81%.

En relación a los sujetos que compusieron el grupo control, se aprecia cómo los comportamientos de ambos climas se han mantenido estables o incluso han evolucionado negativamente (ver Figuras 17 y 18). Mientras el entrenador/monitor "control 1" (fútbol sala femenino) experimentó porcentajes de clima tarea y ego muy parejos (diferencia de 0.54% entre la toma pre y la post), el entrenador/monitor "control 2" (voleibol femenino) registró un aumento de la transmisión del clima ego en detrimento del clima tarea (diferencia de 6.06% entre la toma pre y la post).

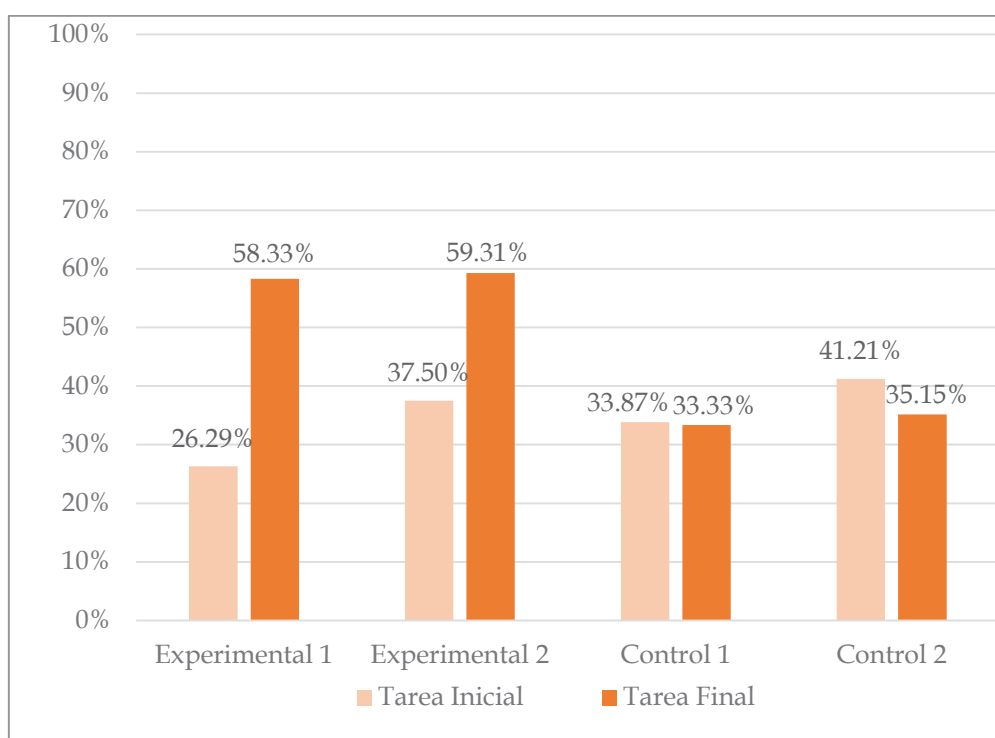


Figura 17. Comparación del porcentaje de clima tarea transmitido inicial y final de los cuatro entrenadores/monitores que formaron la muestra de este estudio. Estudio tres.

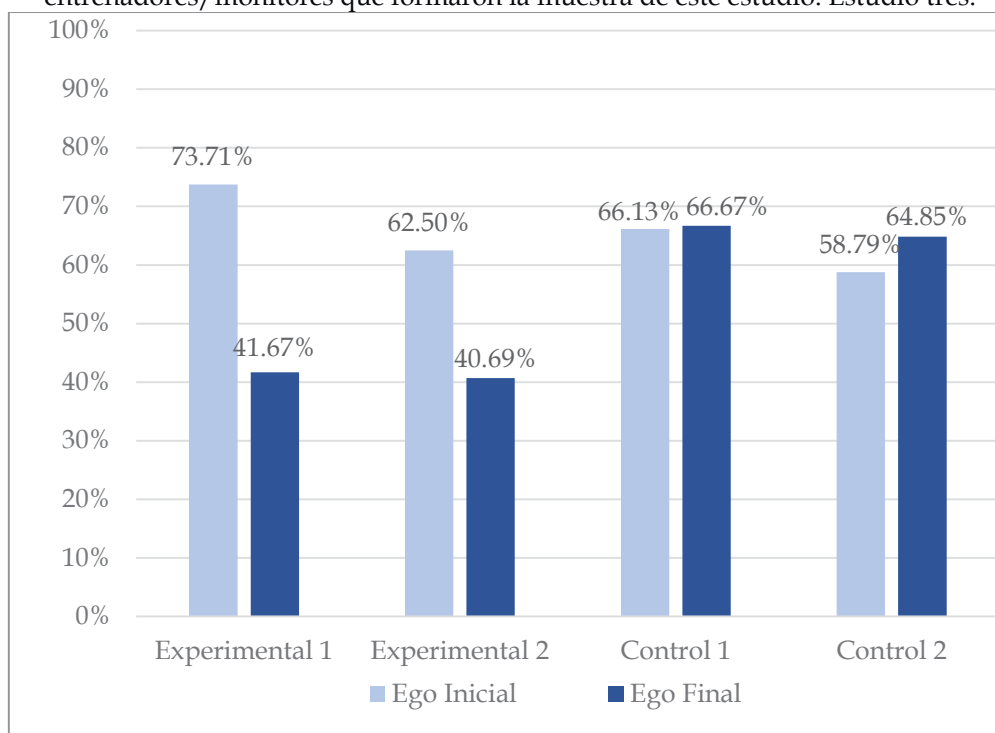


Figura 18. Comparación del porcentaje de clima ego transmitido inicial y final de los cuatro entrenadores/monitores que formaron la muestra de este estudio. Estudio tres.

3.4. ESTUDIO 4: INFLUENCIA DEL CLIMA MOTIVACIONAL TAREA EN LAS CLASES DE UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICO-DEPORTIVA UNIVERSITARIO SOBRE VARIABLES MOTIVACIONALES Y EMOCIONALES DE SUS PARTICIPANTES

3.4.1. Introducción

Las actividades o deportes impartidos en contextos universitarios pueden suponer un medio inmejorable para que los estudiantes universitarios desarrollen hábitos saludables como el mantenimiento o adherencia a la AF (Fernández-Ozcorta et al., 2015b). En este sentido, la motivación y la IE son dos constructos que juegan un papel muy importante. El objetivo de la presente investigación fue analizar los efectos de un programa de formación en clima tarea sobre las variables motivacionales y emocionales de practicantes de actividades físico-deportivas ofertadas por el Servicio de Actividades Deportivas (SAD) de la Universidad de Huelva. Se trata de un estudio de tipología cuasi-experimental en el que se formaron dos grupos: uno control en el que no hubo ningún tipo de manipulación y otro experimental donde se desarrolló la intervención. Se realizaron tomas antes y después de un programa de formación para la mejora del clima tarea del monitor/entrenador (Conde et al., 2015). La muestra total estuvo compuesta de 174 sujetos (de los cuales 69 formaron el grupo experimental y 105 el control) con edades que oscilaban entre los 18 y 57 años. Se emplearon una serie de escalas detalladas en el apartado de instrumentos. Los resultados son discutidos en base a la necesidad de aplicar intervenciones donde se incentiven estrategias orientadas a desarrollar el clima tarea y ayuden a desarrollar las competencias emocionales de nuestros discentes independientemente del nivel educativo.

3.4.2. Metodología

3.4.2.1. Muestra

En este estudio participaron 174 sujetos, de los cuales 46 fueron hombres y 128 mujeres. Las edades de estos participantes estuvieron comprendidas entre los 18 y 57 años ($M = 23.26$, $DT = 6.239$). El grupo experimental estuvo compuesto de 69 universitarios que practicaban bádminton ($n = 21$) y GAP ($n = 48$) y el control estuvo formado por 105 universitarios que participaban en deportes y actividades como: fútbol sala femenino, fútbol 7 femenino, tiro con arco, voleibol femenino, zumba, balonmano y tenis de mesa.

3.4.2.2. Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo un diseño cuasi-experimental con grupo control no equivalente (Campbell y Stanley, 1966), ya que al tratarse de grupos de clases preestablecidos por las mismas actividades físico-deportivas organizadas en la universidad no se podía respetar la aleatorización. El equipo de investigación se puso en contacto con el Servicio de Actividades Deportivas (SAD), seleccionando a los monitores/entrenadores del grupo experimental según disponibilidad y de horas impartidas por semana. Éstos, recibieron una formación para mejorar su transmisión de un clima de implicación en la tarea durante los entrenamientos, mientras que los monitores del grupo control no recibieron ningún tipo de manipulación y emplearon la misma metodología que utilizaban siempre. La intervención fue realizada entre los meses de enero y abril de 2014, con un total de dos sesiones semanales con una duración de 45 minutos aproximadamente.

Previamente a la intervención, se administraron los cuestionarios a todos los grupos en dos tandas debido a su extensión. La cumplimentación de los mismos se realizó en presencia del investigador principal, quien hizo una breve explicación del objetivo del estudio y de la forma de rellenarlos. Además, estuvo presente para resolver cualquier duda que pudiera generarse durante el proceso, insistiendo en el anonimato y en la necesidad de cumplimentarlos con total sinceridad y atención. El tiempo requerido para realizarlo fue de unos 20 minutos aproximadamente.

Posteriormente, comenzó la intervención con el objetivo de incrementar la transmisión de clima tarea. El monitor del grupo experimental participó en un programa personalizado para entrenadores (Conde et al., 2015). La metodología empleada fue indagativa, investigativa y completamente personalizada (similar a la empleada en el PIFE de Conde et al., 2010). Se reforzó la auto-reflexión y la resolución de problemas por parte del entrenador para buscar la máxima implicación de éste. El programa de formación estuvo centrado en transmitir adecuadamente un clima que implicase a la tarea. Para ello, durante los ciclos de supervisión y los seminarios se emplearon las premisas establecidas por Epstein (1989) y Ames (1992) conocidas como TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupo o agrupación, Evaluación y Tiempo) para manipular las clases, fomentando el clima tarea. Además, en los seminarios de formación también se trataron otros temas como: los diferentes tipos de motivación y estrategias para mejorarla, la gestión emocional y la resolución de conflictos, etc. Una vez finalizada la intervención, se volvió a suministrar los cuestionarios a todos los grupos con la intención de comprobar los efectos del programa de formación.

3.4.2.3. Instrumentos

➤ ***Cuestionario de la Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3).***

Se empleó la versión validada al español por González-Cutre, Sicilia et al. (2010) del *Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire* (BREQ-3; Wilson et al., 2006). Esta versión se diferencia de la versión española del BREQ-2 (Moreno-Murcia, Cervelló, y Martínez-Camacho, 2007b), original de Markland y Tobin (2004), por la inclusión de nuevos ítems para el estudio de la dimensión de regulación integrada creados por Wilson et al. (2006). La escala consta de 23 ítems: cuatro para regulación intrínseca (e.g. "Porque creo que el ejercicio es divertido"), cuatro para regulación integrada (e.g. "Porque está de acuerdo con mi forma de vida"), tres para regulación identificada (e.g. "Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico"), cuatro para regulación introyectada (e.g. "Porque me siento culpable cuando no practico"), cuatro para regulación externa (e.g. "Para complacer a otras personas") y cuatro para desmotivación (e.g. "No veo por qué tengo que hacer ejercicio físico"). La sentencia previa fue "Yo hago ejercicio físico...". La valoración se llevó a cabo en una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo el 1 Totalmente en desacuerdo y el 5 Totalmente de acuerdo. Las fiabilidades obtenidas en este estudio en las tomas pretest y posttest fueron .84 y .83 para regulación intrínseca, .85 y .86 para regulación integrada, .60 y .68 para regulación identificada, .67 y .68 para regulación introyectada, .75 y .71 para regulación externa y .66 y .68 para desmotivación.

➤ ***Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES).***

Se utilizó una adaptación para el contexto deportivo de la versión en español (Sánchez y Núñez, 2007) de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). La frase previa fue "En mi entrenamientos...". El inventario constaba de 12 ítems agrupados en tres dimensiones (cuatro ítems por dimensión): autonomía (e.g. "El programa de entrenamiento que sigo se ajusta a mis intereses"), competencia (e.g. "He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido") y relación con los demás (e.g. "Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas"). Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Se obtuvieron valores alfa de Cronbach en las tomas pre-post respectivamente de .71 y .78 para autonomía, .68 y .73 para competencia y .78 y .85 para relación con los demás.

➤ ***Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2).***

Se usó la versión testada en el contexto español por Cecchini et al. (2005) del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en el Deporte-2 (Newton et al., 2000). Este cuestionario está formado por un total de 33 ítems agrupados y divididos en dos factores, que son la percepción del clima motivacional que implica a la tarea (17 ítems) y del clima motivacional que implica al ego (16 ítems). A su vez, estos factores están formados por tres subfactores cada uno. Para medir el clima tarea se utilizan los subfactores: aprendizaje cooperativo (e.g. “Los compañeros/as te ayudan a progresar”), esfuerzo/mejora (e.g. “Los/as deportistas se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo”) y papel importante (e.g. “El entrenador/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo”). Asimismo, el clima motivacional que implica al ego se mide usando los subfactores: castigo por errores (e.g. “El entrenador/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error”), reconocimiento desigual (e.g. “El entrenador/a dedica más atención a los/as mejores”), rivalidad entre los miembros del grupo (e.g. “El entrenador/a motiva a los/as deportistas solamente cuando superan a algún compañero/a”). Para simplificar el análisis de los datos, en este estudio se emplearon como variables únicamente los dos grandes factores que mide el cuestionario (clima tarea y clima ego). El cuestionario comenzaba con la frase previa “Durante los entrenamientos...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Los valores del alfa de Cronbach en la toma pre y post fue de .90 y .89 respectivamente para la percepción del clima motivacional que implica a la tarea, y .92 y .90 para el que implica al ego.

➤ ***Escala del Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES).***

Se empleó la traducción al castellano (Moreno-Murcia, Parra et al., 2008) de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (Hagger et al., 2007). Esta escala estaba compuesta por un total de 12 ítems agrupados en un solo factor denominado apoyo a la autonomía por parte del docente (e.g. “El profesor/a me anima a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre”). La sentencia previa fue “En la actividad que participo...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Los coeficientes alfa de Cronbach revelaron fiabilidades en la toma pre y post de .94 y .96 respectivamente.

➤ ***Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte (IED).***

Se empleó la traducción al castellano (García-Coll et al., 2013), del original Schutte Self Report Inventory (SSRI; Schutte et al., 1998). La escala constaba de 30 ítems: ocho para percepción emocional (e.g. "Soy consciente de mis emociones tal y como las vivo en el juego o competición."), ocho para gestión auto-emocional (e.g. "Tengo control sobre mis emociones en el entrenamiento y/o competición"), diez para gestión hetero-emocional (e.g. "Sé cómo se encuentran otros compañeros/as sólo escuchando el tono de su voz") y cuatro para utilización emocional (e.g. "Cuando estoy en un buen estado de ánimo, me resulta fácil resolver los problemas del juego."). En este estudio se calculó un único factor, ya que la escala validada por García-Coll et al. (2013) lo permite, el cual se denominó Inteligencia Emocional en el Deporte. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que oscilaba entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Los valores alfa de Cronbach obtenidos en ambas tomas (pre y post) fueron de .90.

➤ ***Satisfacción con la vida (SWLS).***

Se empleó la versión castellana (Atienza et al., 2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener et al. (1985), que mide la satisfacción con la vida (e.g. "Las circunstancias de mi vida son buenas") como un proceso de juicio cognitivo, a través de 5 ítems. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert que se comprendía entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo). La sentencia previa fue "En relación con tu vida general...". Un ejemplo de ítem fue "En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea". Los coeficientes alfa de Cronbach revelaron fiabilidades en la toma pre y post de .81 y .82 respectivamente.

➤ ***Escala de autoestima de Rosenberg (RSES).***

Se empleó la versión validada al castellano (Martín-Albo et al., 2007) de la Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1989). El cuestionario se compuso de 10 ítems que evalúan la autoestima (e.g. "En general, estoy satisfecho conmigo mismo), los cuales fueron precedidos de la sentencia "En relación a mis sentimientos o pensamientos...". Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los ítems 1, 3, 4, 7 y 10 estaban formulados positivamente, y los ítems 2, 5, 6, 8, y 9 en negativo. El coeficiente alfa de Cronbach reveló una fiabilidad en la toma pre de .80 y de .85 en la toma post.

➤ ***Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo en el contexto Universitario (MIFAU).***

Es una versión adaptada a la de Moreno-Murcia, Moreno et al. (2007) por Expósito et al. (2012) al contexto universitario. Esta escala fue creada por Hein, Müür y Koka (2004) bajo el nombre de “Intention to be Physically Active”. Está compuesta por cinco ítems que miden la intención del sujeto de seguir siendo físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas (e.g. “Tengo intención de practicar deporte o ejercicio físico durante mi tiempo libre en los próximos meses”). La frase previa fue “Respecto a tu intención de practicar actividad físico-deportiva...”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5, donde 1 corresponde a Totalmente en desacuerdo y 5 a Totalmente de acuerdo. Los coeficientes alfa de Cronbach revelaron fiabilidades en la toma pre y post de .87 y .85, respectivamente.

➤ ***Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS).***

Es una versión española (Sandín et al., 1999) del cuestionario de afecto positivo y negativo PANAS (Positive and Negative Affect Schedule) de Watson et al. (1988). El cuestionario incluyó 20 ítems, 10 de los cuales hicieron referencia a la subescala de afecto positivo (e.g. “Entusiasmado/a”) y 10 a la subescala de afecto negativo (e.g. “Tenso/a”). El encabezado previo fue “A continuación se aparecen una serie de palabras que describen sentimientos. Lea cada palabra e indique la intensidad con que siente cada uno de los 20 sentimientos durante la última semana, incluido el día de hoy”. Las respuestas fueron puntuadas con una escala tipo Likert con un rango de 4 puntos, variando de 0 (muy ligeramente o nada en absoluto) a 4 (extremadamente). Los valores alfa de Cronbach en las tomas pre y post fueron .84 y .81 respectivamente para emociones positivas, y .77 y .73 para emociones negativas.

3.4.2.4. Análisis de los datos

En un primer momento, se utilizó el alfa de Cronbach de los distintos factores. Tras comprobar la consistencia interna, se llevó a cabo un análisis de varianza multivariante (manova) con los datos recogidos de la toma pretest. El objetivo de este análisis era conocer si existían diferencias estadísticamente significativas en las variables de estudio entre los dos grupos, previo a la intervención. Posteriormente, se comprobaron las diferencias intra-grupo, a través de una prueba t para muestras relacionadas con cada uno de los grupos, entre la toma pre y la toma post. En última instancia, se realizó un manova para

analizar las diferencias inter-grupo en la toma posttest. Los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS, versión 22.

3.4.3. Resultados

Análisis preliminar

Se realizó un manova por grupos (intervención y control), con los datos pretest, considerando como variables dependientes todas las variables de estudio. Se encontraron diferencias significativas (Wilks' $\lambda = .760$, $F(26,147) = 1.787$, $p = .017$), por lo que se parte de dos grupos heterogéneos que muestran diferencias entre ellos antes de la intervención. Los anovas, (Tabla 12) mostraron las diferencias estadísticamente significativas encontradas en las variables competencia ($F(1,172) = 4.190$, $p < .05$), relación ($F(1,172) = 3.992$, $p < .05$), clima tarea ($F(1,172) = 8.535$, $p < .01$) y apoyo a la autonomía ($F(1,172) = 7.070$, $p < .01$). Dentro de estas diferencias, el grupo experimental puntuó más alto en todas las variables mencionadas.

Efectos de la intervención

Se empleó una prueba t para muestras relacionadas con el fin de analizar los efectos de la intervención. Este análisis indicó que hubo un aumento en la puntuación, de forma significativa tras la intervención en: la regulación intrínseca ($p < .05$; $d = .28$), competencia ($p < .001$; $d = .44$), relación ($p < .01$; $d = .41$), clima tarea ($p < .001$; $d = .37$), apoyo a la autonomía ($p < .01$; $d = .29$) e inteligencia emocional ($p < .01$; $d = .47$). Asimismo, se redujo significativamente las puntuaciones sobre el clima ego ($p < .05$; $d = .28$) y emociones negativas ($p < .05$; $d = .44$).

En el grupo control únicamente se encontraron diferencias significativas entre la toma pre y la toma post en la competencia ($p < .05$; $d = .27$), inteligencia emocional con un tamaño del efecto bajo ($p < .05$; $d = .15$), satisfacción con la vida ($p < .01$; $d = .33$) y emociones negativas ($p < .01$; $d = .36$), reflejando una puntuación media mayor en la segunda toma. Por otro lado, la autoestima manifestó una puntuación media menor de manera significativa tras la intervención ($p < .001$; $d = .56$).

Tabla 12. Manova de la toma pretest (grupo experimental: Bádminton y GAP; grupo control: fútbol sala femenino, tiro con arco, voleibol femenino, zumba, balonmano, tenis de mesa) y la toma posttest para diferencias intergrupos y prueba t para muestras relacionadas para diferentecia intragrupos. Estudio cuatro.

Instrumento	Variable	Experimental				Control			
			M	DT	M	DT	F	η^2 parcial	
BREQ-3	Regulación Intrínseca	Pre	4.32	.68	4.44	.58	1.664	.010	
		Post	4.49	.50	4.52	.33	.450	.003	
		p	.035		.154				
		d	.28						
	Regulación Integrada	Pre	3.87	.80	3.98	.89	.627	.004	
		Post	3.98	.60	4.14	.54	3.306	.019	
		p	.225		.050				
	Regulación Identificada	Pre	4.30	.51	4.34	.57	.211	.001	
		Post	4.37	.50	4.40	.32	.243	.001	
		p	.389		.245				
	Regulación Introyectada	Pre	2.37	.77	2.40	.86	.017	.000	
		Post	2.38	.68	2.35	.56	.776	.004	
		p	.262		.672				
	Regulación Externa	Pre	1.49	.65	1.36	.62	1.882	.011	
		Post	1.42	.47	1.35	.32	1.889	.011	
		p	.432		.842				
	Desmotivación	Pre	1.36	.46	1.31	.55	.555	.003	
		Post	1.28	.34	1.22	.23	2.252	.013	
		p	.193		.122				

Instrumento	Variable	Experimental				Control			
		M	DT	M	DT	M	DT	F	η^2 parcial
BPNES	Competencia	Pre	3.69	.60	3.88	.58	4.190*		.024
		Post	3.93	.48	4.01	.34	1.811		.010
		p	.001		.011				
		d	.44		.27				
	Autonomía	Pre	3.83	.63	3.88	.65	.129		.001
		Post	3.97	.55	3.87	.39	1.941		.011
		p	.108		.977				
		Pre	4.12	.61	4.31	.58	3.992*		.023
	Relación	Post	4.35	.51	4.39	.32	.481		.003
		p	.005		.170				
PMCSQ-2	Clima Tarea	Pre	3.76	.63	4.02	.50	8.535**		.047
		Post	3.97	.49	4.05	.26	2.594		.015
		p	.001		.435				
		d	.37						
	Clima Ego	Pre	1.90	.60	2.03	.81	1.291		.007
		Post	1.75	.45	1.98	.48	9.076**		.050
		p	.045		.428				
		d	.28						
	Apoyo Autonomía	Pre	4.70	1.09	5.16	1.08	7.070**		.039
		Post	5.00	.99	5.13	.78	1.028		.006
		p	.006		.824				
		d	.29						
PASSES	Apoyo Autonomía	Pre	4.70	1.09	5.16	1.08	7.070**		.039
		Post	5.00	.99	5.13	.78	1.028		.006
		p	.006		.824				
		d	.29						

Instrumento	Variable	Experimental			Control		
		M	DT	F	M	DT	F
IED	Inteligencia Emocional	Pre	3.93	.41	4.03	.35	1.571
		Post	4.10	.30	4.08	.27	.026
		p	.003		.040		.000
		d	.47		.15		
SWLS	Satisfacción con la vida	Pre	4.16	.50	4.06	.56	1.638
		Post	4.23	.46	4.22	.39	.002
		p	.383		.001		.000
		d			.33		
RSES	Autoestima	Pre	3.24	.46	3.20	.48	.431
		Post	3.18	.56	2.91	.54	9.559**
		p	.229		.000		.053
		d			.56		
MIFAU	Intención ser físicamente activo	Pre	4.46	.54	4.56	.47	1.396
		Post	4.57	.39	4.61	.31	1.167
		p	.152		.137		.007
PANAS	Emociones Positivas	Pre	3.46	.67	3.58	.61	1.253
		Post	3.53	.46	3.61	.43	1.632
		p	.479		.547		.009
	Emociones negativas	Pre	1.78	.47	1.79	.48	.130
		Post	1.60	.34	1.65	.25	.533
		p	.014		.001		.003
		d	.44		.36		

Nota: M = media; DT= Desviación típica; d = tamaño del efecto; *p < .05; **p < .01

Se realizó un manova por grupos (intervención y control), con los datos posttest, considerando como variables dependientes todas las variables de estudio. Se encontraron diferencias significativas (Wilks' $\lambda = .668$, $F(25,148) = 2.948$, $p = .332$), por lo que ambos grupos se homogeneizaron tras la intervención. Aun así, en los anovas posteriores, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en clima ego ($F(1,172) = 9.076$, $p < .01$) y en la autoestima ($F(1,172) = 9.559$, $p < .01$). En concreto, el grupo control reveló mayor puntuación en el clima ego y una menor puntuación en autoestima que el grupo experimental.

ESTUDIO 5: PERCEPCIÓN DE LA SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO TRAS UN PROGRAMA DE ACTIVIDAD FÍSICA EN CLIMA MOTIVACIONAL E INTELIGENCIA EMOCIONAL

3.5.1. Introducción

El objetivo planteado del estudio fue el de profundizar y complementar los resultados obtenidos en la parte cuantitativa de la investigación. De esta forma, se triangularon los resultados obtenidos anteriormente en los cuestionarios con los de las entrevistas. Esta investigación se enfoca dentro del paradigma interpretativo y examinó una serie de variables motivacionales y emocionales en dos grupos de actividades deportivas universitarias (bádminton y GAP) después de que los monitores/entrenadores recibieran un Programa de Formación (Conde et al., 2015) sobre dichas variables. A su vez, se les preguntó por la percepción que habían tenido sobre el cambio/no cambio en la conducta de su monitor/entrenador tras la intervención realizada. Diez sujetos en total fueron entrevistados: cinco mujeres entre 20 y 26 años de la actividad de Gap en ámbito universitario y cinco hombres entre 25 y 41 años de bádminton. Se utilizó la entrevista semi-estructurada para la toma de datos.

3.5.2. Metodología

Como se ha descrito en la introducción, el estudio se posiciona en el paradigma interpretativo (Colás y Buendía, 1998), empleándose una metodología cualitativa. Dicha metodología tiene sus orígenes en la etnografía y en la fenomenología y se emplea desde hace décadas en Sociología y en el campo de la educación. Sin embargo, tal y como afirman Thomas y Nelson (2007), es relativamente reciente en el ámbito de la actividad física y particularmente del deporte.

En esta línea, se ha empleado una metodología cualitativa con la intención de profundizar sobre la evaluación del programa de formación (Castejón, 2007) e ir más allá de lo que pueda hacerlo otros métodos más superficiales o estandarizados como puedan ser los meramente cuantitativos (Biddle y Anderson, 1989). De este modo, el investigador puede conocer nuevos hechos o procesos en relación a la muestra estudiada y comprender e interpretar de una forma más óptima una realidad concreta (Fraile y Vizcarra, 2009). Los aspectos claves en base a los cuales se fundamenta este estudio son el análisis y la interpretación de las opiniones y experiencias de los sujetos entrevistados.

3.5.2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de diez sujetos de la Universidad de Huelva: cinco hombres de la actividad de bádminton y cinco mujeres de la actividad de Glúteos, Abdominales y Piernas (GAP), cuyas edades estaban comprendidas entre 25 y 41 ($M = 32$; $DT = 6.40$) en el grupo de Bádminton y entre 20 y 26 ($M = 22.8$; $DT = 2.58$) en el grupo de GAP. Los dos grupos realizaban la actividad tres veces en semana, el grupo de GAP con sesiones de una hora y el de bádminton de hora y media.

En lo referente a los años de experiencia de los participantes (ver Tabla 13), el grupo de bádminton era más homogéneo que el de GAP ya que en el primero todos los sujetos eran físicamente activos desde siempre y contaban con un mínimo de 2-3 años de experiencia en el deporte y el segundo disponía de una mayor diversidad en este sentido.

Tabla 13. Cuadro de perfiles de los entrevistados. Estudio cinco.

	Actividad	Género	Edad	Duración de práctica de AF	Deportes realizados anteriormente
Entrevistado 1	Bádminton	Hombre	27	Desde el colegio (desde los seis años)	Judo, fútbol sala
Entrevistado 2	Bádminton	Hombre	41	Desde el colegio	Fútbol y tenis
Entrevistado 3	Bádminton	Hombre	25	Desde el colegio	Fútbol sala y balonmano
Entrevistado 4	Bádminton	Hombre	32	Desde el colegio	Baloncesto, running
Entrevistado 5	Bádminton	Hombre	35	Desde el colegio	Rugby y running
Entrevistado 6	GAP	Mujer	20	Desde que practica GAP	Ninguno
Entrevistado 7	GAP	Mujer	21	Desde hace un año (entrada en Universidad)	Running
Entrevistado 8	GAP	Mujer	25	Desde el colegio	Natación, atletismo, running
Entrevistado 9	GAP	Mujer	22	Desde el instituto	Fútbol, running
Entrevistado 10	GAP	Mujer	26	Desde el colegio	Baloncesto, voleibol, tenis, squash, natación

3.5.2.2. Diseño y procedimiento

Se planteó una entrevista de forma semi-estructurada a cada uno de los sujetos para flexibilizar la misma y de permitir al investigador profundizar en determinados aspectos dependiendo de la evolución de ésta. Además, se consideró que una entrevista individual sería más adecuada para facilitar un discurso con mayor profundidad que la utilización de grupos focales (Sagar y Lavallee, 2010). Siguiendo la línea planteada de los trabajos de Conde et al. (2013) y Almagro et al. (2015), el diseño del contenido y guión de la entrevista se realizó en base a recomendaciones halladas en la bibliografía revisada en relación a la metodología cualitativa (Flick, 2007; Patton, 1983; Roulston, 2006): evitándose las preguntas dicotómicas, recuperando la pregunta en el caso de que el entrevistado no respondiera a ella, planteando las preguntas de tal forma que el sujeto tuviera tiempo suficiente a pensar y dar la respuesta más acorde y grabando la entrevista en audio para facilitar su posterior análisis.

La elaboración de la entrevista definitiva responde a la siguiente secuencia de fases: a) revisión bibliográfica y análisis inicial de estudios anteriores en los que empleaban la entrevista como instrumento principal (Almagro et al., 2015; Gillison, Osborn, Standage, y Skevington, 2009; Sagar y Lavallee, 2010), b) realización de la primera versión de la misma, c) revisión por parte de los expertos en metodología cualitativa para el análisis de contenidos, d) entrevista piloto a modo de entrenamiento para el entrevistador y e) realización definitiva con sus respectivas modificaciones. Todas las entrevistas fueron realizadas por el investigador principal y tuvieron una duración aproximada de 20 minutos cada una de ellas. Las entrevistas se desarrollaron en lugares que propiciaron el aislamiento de ruidos para favorecer la calidad del sonido en la grabación de las mismas. Todos los sujetos fueron entrevistados de forma totalmente voluntaria y sin recibir incentivos. Cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita posteriormente con la ayuda del programa Nuance Dragon Naturally Speaking versión 12.5.1.

La entrevista constaba de varios bloques definidos: 1) Motivación, 2) Necesidades Psicológicas Básicas (NPB), 3) Clima, 4) Adherencia, 5) Inteligencia emocional, 6) Bienestar psicológico, 7) Emociones y 8) Modificación de la conducta monitor, el cual fue planteado en último lugar con el fin de finalizar la entrevista con la principal pregunta que se formuló de si verdaderamente hubo o no cambios debidos al programa de formación recibido por ambos monitores.

Antes de comenzar la entrevista, se realizó una breve explicación de la investigación, y se matizó el carácter anónimo y voluntario en su participación; al igual que la grabación durante su desarrollo. Con la finalidad de que los entrevistados se sintieran cómodos a la hora de responder y de tener una primera toma de contacto con la entrevista, se formularon preguntas sencillas descriptivas sobre sus experiencias previas sobre actividad física. Durante la misma, se replantearon las preguntas a aquellos sujetos que no las entendieron adecuadamente y así poder obtener la información necesaria. A continuación, se expone la entrevista íntegra (ver tabla 14):

Tabla 14. Entrevista realizada. Estudio cinco.

Pregunta introductoria		- ¿Desde cuándo haces actividad física y qué deportes has practicado? (frecuencia)
ESCALA	CÓDIGOS/FACTORES	PREGUNTA
BREQ-3	Motivación intrínseca	-¿Por qué practicas tu deporte/actividad? -¿Qué es lo que más te gusta de la actividad en la que participas?
	Desmotivación	-¿Qué circunstancia o experiencia te ha hecho sentir mal o te ha desmotivado durante las sesiones?
BPNES	Autonomía	-¿Qué grado de autonomía percibes que vuestro entrenador/monitor os ha concedido (elegir espacio, parejas, etc)?
	Competencia	-¿Qué percepción tienes sobre tu competencia a la hora de hacer las actividades? -¿Qué influencia tiene el monitor/entrenador en sentirte competente?
	Relación con los demás	-¿Cómo son las relaciones con l@s compañer@s del grupo/equipo? -¿Cómo influye el monitor en fomentar las relaciones?
PMCSQ	Percepción del clima motivacional que implica a la tarea/ego	-¿Consideras que el monitor/entrenador enfoca más los objetivos en relación al esfuerzo y la mejora personal o, la competición/resultados y a la comparación con otros?
PASSES	Apoyo a la autonomía	-¿De qué manera os incita el monitor a mantener el hábito de ser físicamente activo en vuestro tiempo libre?
IED	Percepción emocional	-¿De qué forma eres capaz de reconocer las emociones o sentimientos propios y de los demás miembros de la clase?
	Gestión auto-emocional	-¿Qué grado de control tienes sobre tus propias emociones?
	Gestión hetero-emocional	-¿Cómo valoras/ qué importancia le das a poder percibir las emociones o sentimientos del resto del grupo?
	Utilización emocional	-¿En qué crees que un buen estado de ánimo repercute sobre la realización de las sesiones?

SWLS	Satisfacción con la vida	-¿Qué grado de satisfacción con la vida percibes que tienes? -¿Qué papel juega la actividad que practicas en tu satisfacción con la vida?
PANAS	Emociones positivas/negativas	-¿Qué emociones experimentas en las sesiones? -¿En qué momentos percibes emociones positivas /negativas?
MIFAU	Intención de ser físicamente Activo	-¿Qué perspectiva de seguir practicando AF tienes? (¿En qué medida ha influenciado la actividad que has realizado?)
Cambio o No cambio en la conducta del entrenador/monitor post-intervención		-¿Qué cambio/cambios has notado en la conducta del monitor a lo largo de las sesiones (ánimo, pregunta, motivación, competencia, autonomía...)?
Pregunta de cierre de entrevista		-¿Te gustaría añadir algo más a lo que has comentado?

Por último y posteriormente a la pregunta del cambio/no cambio, se permitió a los sujetos clarificar cualquier aspecto de las preguntas que se les había formulado o de realizar un comentario final.

3.5.2.3. Análisis de los datos

Se utilizó un análisis de contenido para analizar las transcripciones de las diez entrevistas. Después de la transcripción literal de las entrevistas y de definir y realizar la descripción de los códigos, se asignaron los diferentes códigos al texto transcrito. Dicho proceso debería llevarse a cabo entre varios codificadores con el fin de conseguir una óptima fiabilidad (Moreno et al., 2002; Flick, 2007). En nuestro estudio en concreto, la codificación se realizó entre tres codificadores expertos en investigaciones cualitativas (dos profesores universitarios y un doctorando). Todos asistieron a las reuniones que se concretaron de cara a realizar entrenamientos de los codificadores.

La relación de las dimensiones y códigos empleados con sus respectivas descripciones fue la siguiente (ver tabla 15):

Tabla 15. Relación de dimensiones y códigos. Estudio cinco.

DIMENSIÓN	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Motivación	Motivación intrínseca	Motivación de los entrevistados por causas internas
	Motivación extrínseca	Motivación de los entrevistados por causas externas
	Desmotivación	Falta de intención o ausencia de motivación
Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)	Autonomía	Esfuerzo personal para poder sentirse dueño y origen de sus acciones y decisiones sin presiones externas determinando su propio comportamiento
	Competencia	Experimentar eficacia en cuanto a la interacción con el entorno y controlar el resultado de la misma
	Relaciones sociales	Esfuerzo personal hacia la relación y la aceptación de las personas consideradas importantes, experimentando satisfacción con el mundo social
Clima	Tarea	Clima de maestría, genera situaciones de comparaciones con uno mismo
	Ego	Clima competitivo, genera situaciones de comparaciones con los demás
Adherencia AF	Intención ser físicamente activo	Perspectiva de practicar AF a medio-corto plazo
	Autonomía tiempo libre	Ánimo por parte del monitor/entrenador a fomentar la práctica de AF fuera de la propia actividad
Inteligencia emocional	Percepción emocional	Valoración de las emociones en uno mismo y en los demás
	Gestión auto-emocional	Regulación de las emociones en uno mismo
	Gestión hetero-emocional	Regulación de las emociones en los demás
	Utilización emocional	Manejo de estado de ánimo/emociones para resolver problemas
Bienestar psicológico	Satisfacción con la vida	Evaluación global realizada por el entrevistado sobre su vida
	Autoestima	Evaluación percibida de uno mismo
Emociones	Positivas	Sentimientos con connotaciones positivas
	Negativas	Sentimientos con connotaciones negativas
Modificación conducta monitor	Cambio del monitor	Percepción por parte de los entrevistados de modificaciones en las conductas del monitor/entrenador tras la intervención
	No cambio del monitor	Falta de percepción por parte de los entrevistados de modificaciones en la conductas del monitor/entrenador tras la intervención

En la primera de las reuniones, el grupo de investigadores se familiarizó con las dimensiones y categorías, y realizó una serie de modificaciones en la agrupación de los códigos por dimensión para ir matizando las definiciones de cada una de las categorías. De esta forma, se clarificó cuándo se emplearía una categoría u otra. Una vez que se definieron completamente, en la segunda de las reuniones se comenzó a codificar individualmente para posteriormente poner en común los diferentes criterios y llegar a una aprobación consensuada, siguiendo matizando algunas de las dimensiones. Este proceso se desarrolló en tres sesiones de entrenamiento con el fin de ir mejorando progresivamente el porcentaje de acuerdo (ver Figura 13). En la primera de ellas se obtuvo un 78,26%, en la segunda un 85,18% y en la tercera un 96,77%. Este último grado de coincidencia inter-codificador supera claramente el 80 % que Goetz y LeCompte (1988) establecen como mínimo para codificar de forma independiente y el 88% de Vazou, Ntoumanis y Duda (2005).

$\text{Índice de concordancia} = \frac{n^{\circ} \text{ de acuerdos}}{(n^{\circ} \text{ de acuerdos} + n^{\circ} \text{ de desacuerdos})} \times 100$

Figura 13. Fórmula para calcular el índice de concordancia (Bellack et al., 1966). Estudio cinco.

El siguiente paso fue el de analizar el contenido de manera deductiva e inductiva (extrayéndose e interpretándose las citas por cada código) para posteriormente estudiar la frecuencia de las dimensiones y códigos ya que según Maxwell (2010) puede proporcionarnos una orientación de la relevancia que han tomado. Además, la presentación de tablas de frecuencias con sus respectivos ejemplos, facilita la comprensión del análisis y a su vez es la forma más común de presentar los datos de la entrevista en lo referido a la literatura de Psicología del Deporte (Cluver, Gilbert, y Trudel, 2003). Aunque, según Almagro et al. (2015), en la metodología cualitativa la frecuencia no toma siempre la misma importancia.

Una vez finalizado el análisis de las diez entrevistas, fue supervisado por los expertos con el objetivo de proporcionar feedbacks y plantear una serie de mejoras. Por último, se realizó una discusión de los resultados encontrados.

Los datos se codificaron a través del programa informático MXQDA 2010 el cual nos permitió llevar a cabo funciones como: determinar las diferentes frecuencias de los códigos (ayudándonos de esta forma a fundamentar las

interpretaciones realizadas), recuperar los textos clasificados por los diferentes códigos y comparar resultados entre las entrevistas.

3.5.4. Resultados y discusión

Analizando las frecuencias de los diferentes códigos del estudio (Figura 19), observamos cómo la *motivación intrínseca* (46) dentro de la dimensión de motivación, la *competencia* (40) dentro de la dimensión de NPB y el *clima tarea* (36) dentro de la dimensión de clima; son los códigos que más se repiten durante las entrevistas. En cambio, códigos como el *clima ego* (2), el *no cambio de conducta* (7) y la *motivación extrínseca* (8) son los menos nombrados.

Por otro lado, es destacable que los códigos de dimensiones como la inteligencia emocional (*percepción emocional* 15, *gestión auto-emocional* 16, *gestión hetero-emocional* 15 y *utilización emocional* 17) obtuvieron frecuencias muy similares. Lo mismo ocurre con el bienestar psicológico (*satisfacción con la vida* 23 y *autoestima* 22), emociones (*positivas* 28 y *negativas* 27) y con la modificación de conducta del monitor (*cambio entrenador* 9 y *no cambio entrenador* 7).

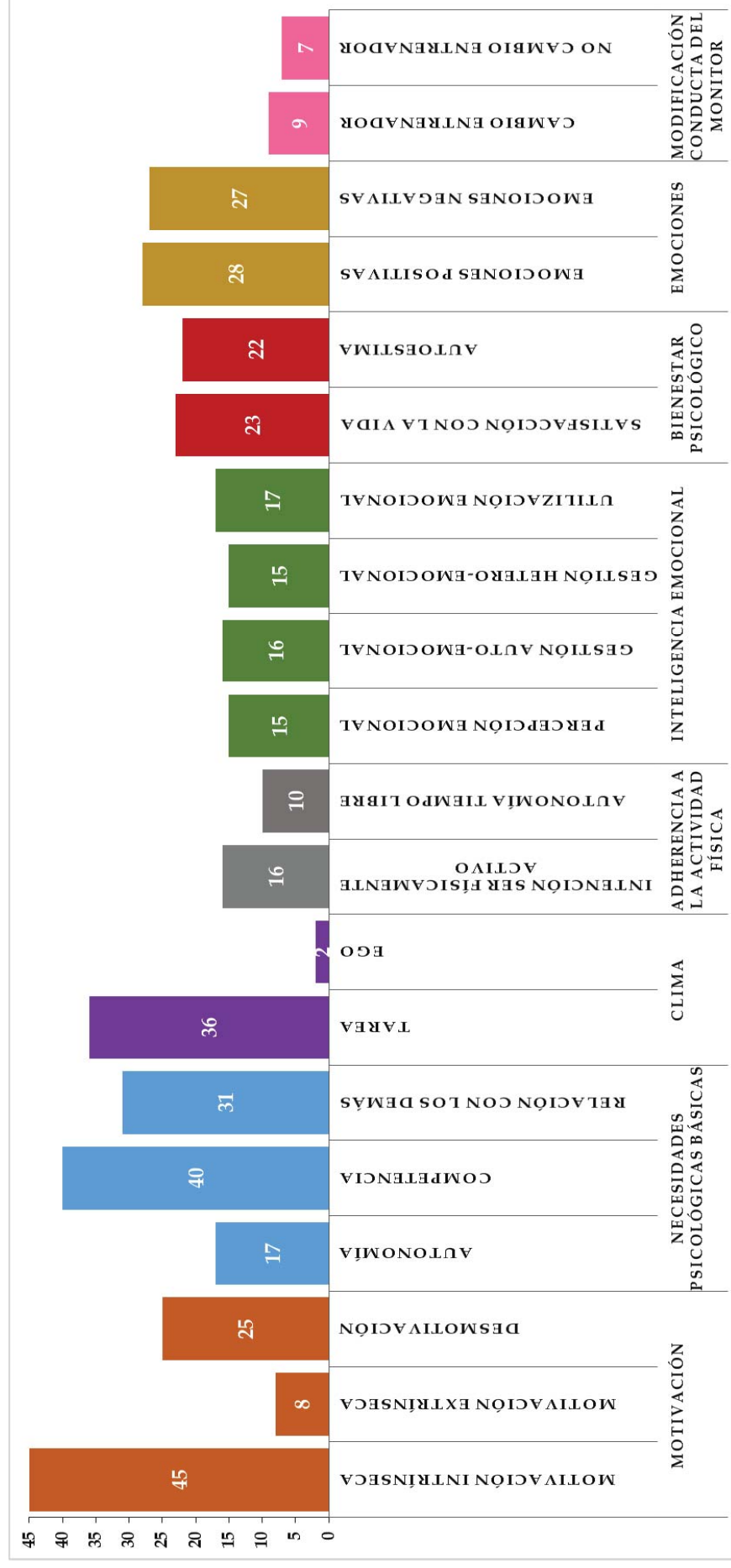


Figura 19. Frecuencia de códigos con las respectivas dimensiones. Estudio cinco.

Motivación

Como se puede apreciar en el gráfico (ver Figura 19), el código de motivación intrínseca es el más nombrado en ambos grupos dentro de esta dimensión. En el caso del bádminton, hubo una variedad de razones por las que practicaban ese deporte siendo todos ellos motivos vinculados a este primer factor: predilección desde infancia, diversión, compañeros, buen ambiente generado en las clases, familiares, salud, desconexión de la rutina, satisfacción y superación (e.g., “El objetivo de todos los que estamos aquí más que buscar un objetivo, un fin, una meta o una medalla, es el de pasárselo bien y hacer deporte... Estoy muy implicado aquí.” [H-1-Bádminton]; “Porque entre otras cosas se siente uno bien haciendo deporte y te conservas mejor. Te mantienes en forma, activo. A la vez que me gusta, me sirve para mantenerme en forma.” [H-2-Bádminton]; “... Lo que está claro es que no quiero dejar el deporte por nada del mundo.” [H-5-Bádminton]). La gran mayoría de las causas mencionadas son consideradas como consecuencias positivas (esfuerzo, competencia, disfrute, interés, conductas positivas, etc) del clima orientado hacia la tarea facilitado por el entrenador/monitor (e.g., Amorose et al., 2005; Moreno-Murcia, Cervelló et al., 2007). Uno de los entrevistados definió claramente lo que es un ejemplo evidente de motivación intrínseca: (e.g., “... El motivo más importante es porque me lo paso bien y creo que es lo que debe ser primordial de toda la gente. El no practicar deporte por obligación es algo primordial como es el ejemplo de que “me lo manda el médico”. El caso es hacer deporte para pasárselo bien y eso también tiene otros beneficios sobre la salud... ” [H-1-Bádminton]). Se hizo mención a su vez a unas citas que se deduce que podrían estar relacionadas con el clima tarea transmitido por su monitor por la superación personal y a la no comparación con otros (e.g., “...Cosas buenas si, como el ver que vas progresando poco a poco. Además vas viendo que vas mejorando y que va dando frutos el tiempo que has dedicado ese deporte y es por eso por lo que me he vuelto a enganchar.” [H-3-Bádminton]). Existen numerosos estudios que han correlacionado positivamente una motivación más autodeterminada con la transmisión de climas motivacionales implicados a la tarea (e.g., Almagro et al., 2011; Cera, Almagro, Conde, y Sáenz-López, 2015; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Méndez, Fernández-Río, y Cechini-Estrada, 2013). Varios entrevistados dejaron claro que el enfoque que se le daba a la actividad era

meramente lúdico (e.g, "Simplemente estamos aquí para divertirnos y no hacer de nosotros unos profesionales. Estamos para estar a gusto y no hace falta competir con los compañeros para llegar a ningún lado... No pretendemos ir más allá de echar un buen rato de echar un buen rato." [H-3-Bádminton]; "...No hay otro objetivo que no sea el de pasarlo bien y el realizar actividad física." [H-4-Bádminton]). En lo referente al código desmotivación, casi la totalidad coincidieron en señalar que en la mayoría de las ocasiones no han experimentado este tipo de motivación (e.g, "Estando aquí, no me he sentido mal en ningún momento." [H-5-Bádminton]). Sin embargo, la mayoría de los sujetos destacaron el efecto negativo que puede producir la desmotivación sobre el rendimiento en su deporte tal y como se analizó en la dimensión de emociones (e.g, "Estoy seguro que cuando vienes con problemas o decaído, no respondes igual ante el ejercicio físico." [H-4-Bádminton]). Se evidencia por lo tanto la estrecha relación que mantienen los constructos de motivación e IE. Martín y Guzmán (2012) hallaron una relación significativa entre los niveles de motivación autodeterminada y los de IE. A su vez se demostró que aquellos sujetos con mayores niveles de IE satisfacían en mayor medida las NPB. Siguiendo con este vínculo, niveles bajos de motivación autodeterminada predicen positivamente estados psicológicos más negativos e indeseables entre los deportistas (Zarauz-Sancho y Ruiz-Juan, 2015). Por otro lado, deportistas mencionaron que en alguna ocasión pudieron verse desmotivados por la percepción de escasa evolución en sus rendimientos siendo esto vinculable a la competencia física o incluso a la autoestima (e.g, "...Llegas a un nivel que te estancas un poco. Entonces, hay días que ves que no mejoras. Eso supone que te vengas un poquillo abajo." [H-1-Bádminton]) o por tener problemas físicos (e.g, "Desmotivar lo único que me desmotiva es alguna que otra limitación física que pueda tener. Que no me hacen llegar donde también me gustaría llegar." [H-4-Bádminton]). En ninguna de las dos preguntas planteadas los entrevistados mencionaron el código de motivación extrínseca, por lo que se interpreta que el perfil de motivación de este grupo tiende claramente hacia la motivación intrínseca. Se nombró indirectamente pero con el objetivo de clarificar que el clima generado por el entrenador era hacia la tarea y que el motivo por el que practicaban la actividad era meramente por motivación intrínseca (e.g, "Aquí más que buscar un fin o un objetivo una meta o una medalla, aquí el objetivo es pasárselo bien, a hacer deporte." [H-1-Bádminton]). Este

resultado se interpreta como positivo ya que mientras la motivación extrínseca se asocia a estados de ansiedad, la intrínseca se vincula más a niveles de autoconfianza (Cecchini et al., 2004).

En lo que respecta al grupo de Gap, éstos fueron los motivos con tendencia hacia la motivación intrínseca por los que practicaron su actividad: salud, entretenimiento, variedad de ejercicios, diversión, superación, presencia de componente musical, competencia física, desconexión y relajación (e.g., “A mí me encanta el deporte. Es algo que hago habitualmente y lo necesito más ahora porque estoy estudiando y es mi momento para relajarme y salir con otro mentalidad.” [M-4-Gap]). Paralelamente, varias entrevistadas hicieron alusión al vínculo que tiene la motivación intrínseca con la intención de ser físicamente activo o activa en un futuro tal y como ocurriera con el grupo de bádminton (Gardner y Lally, 2013) (e.g., “Lo he probado y me ha gustado. Ahora me gustaría seguir haciéndolo el año que viene porque me parece una actividad interesante.” [M-2-Gap]; “Es más motivador y divertido que otros deportes. Me llevo una muy buena imagen de las sesiones y es por eso por lo que me gustaría continuar.” [M-3-Gap]) siendo este resultado referenciado y discutido posteriormente en la dimensión de Adherencia a la AF. Para el código de desmotivación, y coincidiendo con el grupo anterior, establecieron una importante relación del tipo de motivación con el rendimiento logrado durante las sesiones (e.g., “Porque cuando te sientes bien es cuando realmente vas motivado y cuando realmente haces bien los ejercicios. Por ejemplo, en época de exámenes que estoy más cansada no tengo ganas de ir al GAP. Sin embargo, una vez iniciado el curso es cuando estás motivada porque te sientes mejor.” [M-3-Gap]; e.g., “Porque cuando no estás motivado, no tienes ganas de realizar las sesiones o de hacer la con las mismas ganas que otros días. El día que no estoy al cien por cien estoy deseando que termine la clase.” [M-4-Gap]). Se interpreta por lo tanto que los sujetos que experimentan niveles más bajos de desmotivación están más predispuestos a mantener la conducta de practicar AF (García-Calvo et al., 2011). Mientras algunas alumnas vieron en la falta de competencia física como una de las causas para la desmotivación (e.g., “A lo mejor algunas personas tenían más aguante que yo en ciertos aspectos y eso ha podido ser lo que me haya podido desmotivar algo.” [M-1-Gap]; e.g., “Quizás las experiencias de los días que estaba cansada. Que a lo mejor el cuerpo no te

responde y te encuentras mal físicamente, lo que dificulta realizar bien la actividad bien.” [M-5-Gap]), otras negaron la presencia de este tipo de motivación en su actividad (e.g., “Ninguna circunstancia o experiencia me han desmotivado, siempre me he sentido bien.” [M-2-Gap]). Esto se apoya en los resultados de trabajos donde la intención de práctica de AF se correlaciona positivamente con el autoconcepto físico (Hellín, Moreno-Murcia, y Rodríguez, 2006; Moreno-Murcia, Moreno et al., 2007). Más concretamente se establece la competencia percibida como el mayor predictor, siendo esto mencionado anteriormente en el apartado de adherencia a la práctica física. Los resultados hallados de la investigación de Álvarez et al. (2015) también en contexto universitario coinciden con los nuestros al señalar que el autoconcepto físico se correlaciona significativamente con el sexo, siendo el femenino el que desarrolla niveles más bajos. Asimismo, se confirmó que los universitarios físicamente activos disponían de mejores niveles de autoconcepto (Revuelta, Esnaola, y Goñi, 2013). La carencia de esta competencia física hace deducir que es un elemento a tener en cuenta durante la planificación de nuestras sesiones de cualquier actividad físico-deportiva.

Por otro lado, varias fueron las entrevistadas que aclararon que notaron una mejora en las sesiones respecto al primer cuatrimestre y, por ende, sobre sus motivaciones; estando todo esto relacionado directamente con el cambio del monitor percibido analizado anteriormente (e.g., “Si es verdad que en el primer cuatrimestre nos resultó un poco más aburrido en las primeras clases. Además acababa antes.” [M-3-Gap]). Una única entrevistada hizo alusión al código de motivación extrínseca a la hora de buscar objetivos estéticos (e.g., “Lo practico también para verme bien físicamente y porque trabajamos todas las partes del cuerpo que quiero tonificar.” [M-4-Gap]).

Se destaca la necesidad de aplicar programas en contextos educativos en base a mejorar la motivación intrínseca y por lo tanto, a desarrollar patrones conductuales más autodeterminados que impliquen el desarrollo de hábitos de práctica de AF y a su adherencia (e.g. García-Calvo, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva, y Amado, 2011; Moreno-Murcia y Martínez, 2006; Van Den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk, y Haerens, 2014). Esto puede ser extrapolable a cualquier nivel o ámbito en el que se desarrolle la práctica físico-deportiva. Por consiguiente, la motivación

autodeterminada debe ser considerada como un elemento de estudio imprescindible en el desarrollo de actividades físico-deportivas (Jõesaar, Hein, y Hagger, 2011) evitando por lo tanto posibles estados de desmotivación entre los discentes (Gómez, 2013).

Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

El código de *competencia* fue el más nombrado dentro de esta dimensión coincidiendo con el trabajo de Almagro et al. (2015), seguido por el de *relaciones sociales* y el de *autonomía*. De hecho, varios estudios indican esta competencia como el denominador común de las teorías de motivación (Elliot y Conroy, 2005; Moreno-Murcia, González-Cutre, Sicilia, y Spray, 2010; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003b). En este código (*competencia*), hay que destacar que se relaciona directamente con el código de autoestima (la cual se analizará posteriormente) ya que como varios entrevistados destacaron, el bádminton les favoreció para sentirse mejor consigo mismos y por lo tanto más competentes desde un punto de vista físico y de tener perspectiva de seguir practicando AF (e.g, “Por ejemplo, ahora hago más bicicleta y creo que es gracias a raíz de encontrarme bien aquí. Haciendo AF, te encuentras bien y te facilita el practicar otro tipo de actividad.” [H-4-Bádminton], e.g “Negativo no tengo nada. Pero cosas buenas si, como el sentirme bien y el ver que vas progresando poco a poco. Además vas viendo que vas mejorando y que va dando frutos en tiempo que has dedicado ese deporte.” [H-3-Bádminton]). Varios participantes resaltaron la relevancia que adquirió el monitor para que se sintieran competentes (e.g, “...En este caso el monitor es muy importante para mí, de él aprendo pues todo. Era un deporte desconocido y él se ha encargado de que aprenda muchas cosas” [H-4-Bádminton]). Este papel determinante del docente sobre la percepción de competencia de su alumnado ya ha sido manifestada en diversos estudios (Jaakkola, Washington, y Yli-Piipari, 2013). La comodidad con la que el monitor hace sentir a su alumnado también es nombrada, vinculándose con el clima tarea que éste genera en sus sesiones (e.g, “Porque Carlos no te chilla. Al revés, te motiva. Te dice “Venga, vamos” y dentro de tus posibilidades pues hace que te impliques y que lo hagas lo mejor que puedas.” [H-2-Bádminton]; e.g, “Evidentemente es un buen profesor, en este caso un buen monitor, y gracias a él me siento muy bien a lo largo de toda la sesión.” [H-1-Bádminton]).

En cuanto al código de *relaciones sociales*, éste se estableció como uno de los motivos diferenciales por los que diversos participantes practicaban el deporte y como factor que favoreció a su predisposición de seguir realizándolo (e.g., “Me gusta hacer amigos y el buen ambiente que hay aquí...” [H-1-Bádminton]; e.g., “Me llevo bien con todos los compañeros. Estoy contento y bien y por eso sigo practicándolo.” [H-2-Bádminton]; “Lo que más me gusta es la convivencia y el estar con gente que vas conociendo poco a poco. Tenemos un ambiente muy sano” [H-3-Bádminton]). Varios sujetos señalaron la calidad de estas relaciones con los compañeros y compañeras (e.g., “Yo creo que son inmejorables. Esta es mi segunda temporada aquí y de lo mejor que he encontrado ha sido a toda la gente. Hablamos de todo, nos reímos, competimos y lo pasamos estupendamente.” [H-1-Bádminton]). En esta línea, se ha confirmado la gran capacidad educativa y socializadora del deporte (e.g., Gutiérrez, 1995; Hernández, 2005; Ramírez, Vinaccia, y Suárez, 2004; Zulaika, 2005). Por otro lado, estas características no son inherentes a la práctica en sí, sino que es necesario planificar y aplicar estrategias específicas y eficaces que desarrollen dichos beneficios (Monjas, Ponce, y Gea, 2015). Se coincidió en señalar la importancia del monitor en fomentar las relaciones además de formar parte de las sesiones, lo que se interpreta que como anteriormente se analizó, pudo favorecer el clima generado hacia la tarea (e.g., “Nos busca la forma de hacer parejas para que nos vayamos conociendo y compenetrando” [H-5-Bádminton]); e.g., “No deja de ser uno más de nosotros e interactúa jugando a veces con nosotros.” [H-1-Bádminton]; e.g., “El monitor es uno más. Se encarga que seamos una familia y compartamos buenos momentos.” [H-2-Bádminton]). Recientemente se ha estudiado la relevancia que toman los entrenadores en los climas motivacionales transmitidos sobre la cohesión y motivación de los grupos creando perfiles más o menos autodeterminados (Balaguer, Castillo, Ródenas, Fabra, y Duda, 2015). En esta misma investigación la motivación autodeterminada y la cohesión se relacionaban positivamente, además de que los climas que implicaban al ego dificultaban la cohesión grupal por una baja motivación de los practicantes. Por último, un entrevistado subraya el papel que juega el grupo para fomentar consecuencias emocionales positivas, vinculándose con el código de gestión hetero-emocional que se analizará posteriormente (e.g., “En estos momentos difíciles, nos apoyamos los unos a los otros y la

verdad que el grupo es bueno y que intentan animarte y tranquilizarte y que te olvides en esos momentos en todo.” [H-3-Bádminton]).

Para la *autonomía* en el grupo de bádminton, mientras que uno de los entrevistados indicó que el monitor era buen profesional y por lo tanto sabía cómo gestionar los grupos y las actividades (e.g., “Es bastante bueno en todo lo que hace. La mayoría las actividades y partidos que hacemos, los organiza él.” [H-2-Bádminton]); el resto señaló que se destacaba el objetivo de pasar un buen rato sobre el de trabajar el perfeccionamiento, disponiendo de total libertad de cara a escoger dicho objetivo individualmente (e.g., “Es bastante flexible. Como venimos a luchar el rato, nos da la opción de hacer o bien un entrenamiento más intensivo para aprender un poquito más de lo que es el bádminton o bien dejarnos un poco más a nuestro aire y hacer lo que queramos. Es flexible en ese sentido por lo tanto creo que autonomía tenemos bastante.” [H-4-Bádminton] e.g., “Es una enseñanza más global que analítica. Por lo tanto aquí se nos da mucho más autonomía de actividad y demás que en una escuela.” [H-1-Bádminton], e.g., “Muchas veces cogemos a las parejas y al compañero que queremos y nos echamos lo que queremos, una pachanguita. Y él siempre está abierto a todo el tema ese.” [H-5-Bádminton])). Queda demostrado que la libertad en la elección de las tareas por parte del alumnado disminuyendo la imposición de las mismas, ayuda notablemente a mejorar la toma de decisiones del deportista y por ende, a desarrollar una motivación más autodeterminada (Deci y Ryan, 1985, 1991). Numerosos estudios han mostrado la necesidad de tener en cuenta los intereses del alumnado y de cederles autonomía (Calderón, Martínez de Ojeda, y Martínez, 2013; Mowling, Brock, Eiler, y Rudisill, 2004). A su vez se destacó la conformidad de los participantes para la planificación de las sesiones organizando parejas heterogéneas, lo que se interpreta que es una de las estrategias empleadas por el monitor para favorecer el clima orientado a la tarea (e.g., “No es que haya puesto los mejores con los mejores ni los peores con los peores. Simplemente hace que nos sentamos a gusto. Y la evaluación en este caso para el monitor es positiva. No tengo que objetar nada en contra de cómo planifica las sesiones.” [H-3-Bádminton])). Almagro et al. (2015) han revelado el papel crucial que juega la satisfacción de dichas NPB sobre la motivación de los deportistas.

En lo que respecta al grupo de Gap y al código *competencia*, todas las entrevistadas denotaron una clara mejora al final del curso con respecto al principio en cuanto a la competencia física (e.g., “Sí, al principio me costaba más trabajo pero ahora aguanto más, me veo mejor ahora. En este cuatrimestre, me veo mejor que en el primero.” [M-3-Gap]; e.g., “Me he notado mejor físicamente y también he visto que me he superado un poco más” [M-1-Gap]) e incluso dejaron claro que el clima generado por su monitor era completamente orientado hacia la tarea al no establecer comparaciones con el resto de compañeras (e.g., “...También es verdad que en la clase hay físicos y físicas por lo que están más o menos acostumbradas a practicar actividad física. Pero tampoco te vas a poner a compararte con el resto de la clase.” [M-5-Gap]). Varias son las estrategias que se mencionaron como el ánimo, atención individual y la pregunta, con el propósito de generar climas orientados hacia la tarea cuando se les preguntó por las estrategias empleadas por el monitor para que se sientan competentes. La competencia se muestra como la NPB principal que fomentan las conductas más activas de adherencia a la AF, siendo necesario desarrollar climas motivacionales implicados a la tarea para lograr dicho compromiso (Jiménez, Moreno, Leyton, y Claver, 2015). Asimismo, la autonomía y la competencia son las dos NPB que tienen mayor incidencia sobre la motivación más autodeterminada de los deportistas (e.g. Kirby et al., 2015; Perlman, 2011; Wallhead y Ntoumanis, 2004) e incluso predicen estados emocionales positivos como la diversión (Gómez, 2013). Adicionalmente, surgió espontáneamente el cambio experimentado por el monitor sin ser preguntadas directamente por ello (e.g., “Nos da ánimo. A lo mejor estamos paradas y nos dice “venga seguid”, “ustedes podéis”. Siempre nos anima.” [M-1-Gap]; “Este segundo cuatrimestre me ha gustado bastante más que el primero. Veo yo a Luis más suelto, nos guía mejor y nos anima...Por ejemplo a mí me ha venido y me ha dicho “pues el último día te escaqueaste” por lo que este cuatrimestre ha prestado más atención. Ha mejorado.” [M-2-Gap]; e.g., “Explica bien los ejercicios. Preguntaba mucho “¿Cómo vais?” por si nos veía que estábamos muy cansadas pues a lo mejor hacíamos algún cambio o hacíamos un descanso o una parada. Y claro, pienso que esto ayuda mucho.” [M-3-Gap]). Por otro lado una de las participantes indicó que no se sintió demasiado competente, lo que pudo propiciar desmotivación y ella misma vinculó con tener una baja autoestima (e.g., “A lo mejor algunas personas tenían más aguante que yo. No me he

notado demasiado competente. Yo es que soy muy negativa y tengo poca autoestima.” [M-2-Gap]). A su vez, se relaciona la competencia con la intención de seguir practicando AF tal y como ocurriera en el grupo de bádminton (e.g., “...Y creo que a partir de ahora no lo voy a dejar porque yo me veo los resultados durante este año.” [M-4-Gap]).

En relación al código de *relaciones sociales*, aunque todas coincidieron en la poca relación existente entre las compañeras de actividad (e.g., “... Llegas allí, haces tus ejercicios y después cada una tira para su casa.” [M-1-Gap]; e.g., “Por mi parte, poca. Sólo mantengo relación con las compañeras con las que asisto y punto. Con las demás, poca cosa.” [M-2-Gap]), después valoraron la relevancia que toma esta NPB (e.g., “Es bastante importante para tener una buena relación y que cree un buen clima en clase”. [M-2-Gap]). Todas las entrevistadas destacaron que el monitor no adquirió un papel demasiado relevante para fomentar las relaciones entre ellas (e.g., “Creo que el monitor no ha trabajado mucho para que interaccionemos entre nosotras. Pero tampoco creo que sea el objetivo del GAP.” [M-4-Gap]; e.g., “La verdad es que no presta atención en eso.” [M-2-Gap]), pudiendo esto verse justificado por las características de esta actividad tal y como reflejaron dos de las entrevistadas (e.g., “Hombre en este caso, al ser una actividad de carácter más individual, las relaciones tampoco han sido muy potentes como por ejemplo puede ser una actividad del grupo o de equipo. Como puede ser el baloncesto, el fútbol y voleibol. Entonces por esto creo que las relaciones no han sido demasiado fuertes, han sido débiles.” [M-5-Gap]; e.g., “La verdad es que como la clase empezaba con un ejercicio y terminaba con otro, no ha habido ninguna actividad para que podamos conocernos entre nosotras.” [M-3-Gap]). Este aspecto debería tomarse en cuenta ya que unas relaciones sociales de calidad pueden derivar en numerosas consecuencias positivas, entre ellas lograr mejores niveles de autoestima (Gatzke, McNamara, Papadakis, y Grover, 2015). Sin embargo, otras investigaciones han comprobado que la relación con los demás es la NPB que repercute menos de las tres en la EF (Barkoukis, Hagger, Labropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; González-Cutre, Sicilia, Beas-Jiménez, y Hagger, 2014).

Para el código de *autonomía* en el grupo de Gap, prácticamente la totalidad de las participantes hubieran elegido otros ejercicios o trabajado más específicamente alguna zona del cuerpo si se les hubiera concedido la

posibilidad (e.g, “En algunos de los ejercicios me hubiera gustado que hubiera metido pesas al igual que el primer cuatrimestre” [M-4-Gap]); e.g “Sí, me hubiera gustado trabajar más la zona de los abdominales” [M-5-Gap]). Algunas de las entrevistadas mencionaron la libertad que otorgaba el monitor a la hora de auto-gestionar la intensidad de la actividad (e.g, “El monitor lo que nos hacía básicamente era dirigir los ejercicios y nosotras los hacíamos. Pero también nos daba la oportunidad de subir o bajar el ritmo o la intensidad” [M-5-Gap]). También fue comentada la autonomía adquirida por parte de las discentes a lo largo del año (e.g, “Al principio del curso no sabía bien cómo realizar las actividades pero al final las hacíamos prácticamente sin mirarlo. En cuanto a la organización de la clase nos colocamos como queremos.” [M-3-Gap]). Otras intervenciones basadas en la Teoría de la Autodeterminación, han manifestado una percepción más positiva de la actividad en aquellos participantes cuyos docentes favorecieron el apoyo a la autonomía (Chatzisarantis y Hagger, 2009). Diversos estudios han manifestado la relación entre autonomía, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida (Balaguer et al., 2008; Gómez, 2013).

A modo de síntesis y en base a esta dimensión, hay que destacar que ambas actividades son de naturaleza y características diferentes. Mientras el Bádminton (deporte colectivo) permite una constante interacción entre sus participantes, el Gap (actividad individual) y su elemento musical como hándicap, no facilita que se produzcan demasiadas relaciones sociales exceptuando los posibles descansos que el monitor introduzca a lo largo de sus sesiones.

En el momento en el que planificamos las sesiones debemos tener en cuenta determinados aspectos que pueden determinar la eficacia de las mismas. Por ejemplo, un clima orientado hacia la tarea predice positivamente la satisfacción de las NPB favoreciendo niveles más autodeterminados de motivación y, como consecuencia, genera mayores percepciones de importancia de la AF (Moreno-Murcia et al., 2013). Sin embargo, Braithwaite et al. (2011) destacan que se necesita emplear este tipo de estrategias con una determinada frecuencia para afianzar las consecuencias positivas sobre la motivación.

Por otro lado, la satisfacción de las NPB es un elemento predictor de la continuidad en la actividad en la que se participe (García-Calvo et al., 2011), mientras que el clima orientado al ego se relaciona de forma negativa con dicha satisfacción (e.g., Moreno-Murcia, López de San Román, Martínez-Galindo, Alonso, y González-Cutre, 2008; Sarrazin et al., 2002). En este sentido, varios trabajos han realizado un programa de intervención sobre docentes de EF en base a las NPB obteniendo consecuencias positivas en relación a la motivación (e.g., Cheon, Reeve y Moon, 2012; Tessier et al., 2010). Por último y consiguientemente, la Teoría de la Autodeterminación está adquiriendo cada vez mayor importancia en el contexto de la Educación Física y debe ser objeto de estudio y conocimiento de los docentes (Van Den Berghue et al., 2014) además de la relevancia que toma consiguiente formación inicial y continua de los discentes sobre este constructo (Sevil, Abós, Generelo, Aibar, y García-González, 2016).

Clima motivacional

La frecuencia con la que se repite el código de *clima orientado a la tarea* es claramente superior a la del clima orientado al ego (ver Figura 1). En el grupo de Bádminton, todos los sujetos mencionaron la tendencia al *clima orientado a la tarea* del monitor en el planteamiento de sus sesiones y, más concretamente, al disfrute, a la prevalencia de la mejora y esfuerzo personal y a la no comparación con los otros (e.g., “No plantea las sesiones para mejorar a los peores ni para perfeccionar a los mejores. Hace que nos sintamos a gusto sin llegar a ningún tipo de objetivo porque estamos aquí para disfrutar y hacer un poco de deporte.” [H-3-Bádminton]). Basándonos en esta apreciación, existe la necesidad de crear climas adecuados en contextos físico-deportivos para fomentar la motivación, y por lo tanto, el compromiso deportivo (Moreno-Murcia, Parra et al., 2008). Más concretamente, es fundamental fomentar una adecuada orientación a la tarea, ya que esta predirá positivamente la satisfacción de las NPB y la motivación autodeterminada (e.g. Fernández-Ozcorta et al., 2015b; Méndez, Fernández-Río, y Cecchini, 2013). Esa sensación de disfrute, felicidad o satisfacción hace que los participantes practiquen la actividad durante más tiempo y más continuamente (e.g., Adie, Duda, y Ntoumanis, 2012; Allender, Cowburn, y Foster, 2006). Asimismo, fueron nombradas una gran variedad de estrategias que el monitor empleó con el objetivo de fomentar

dicho clima, quizás siendo explicada por la dilatada experiencia del monitor:

- Interacción y participación del monitor en sus clases siendo un alumno más.
- Implicar y motivar al alumnado, haciendo que se sientan a gusto.
- Confección de un grupo unido.
- Atención individual y trato por igual.
- Flexibilidad durante sus sesiones (organización informal).
- Búsqueda de diversión, con matices competitivos positivos.

Sin embargo, es sólo un entrevistado en este grupo el que realizó una cita que relacionamos con el *clima orientado al ego* en base a la dilatada experiencia del monitor en este deporte y al matiz ganador que inculca, pero finalizando con una cita que también nos hace deducir que también hace referencia al *clima tarea* (e.g, “Pues lógicamente él ha jugado al bádminton. Él sabe que hay que ganar, y eso no los intenta reflejar. Es un juego, pero hay que intentar ganar. Todo deporte es eso, intentarte superarte a ti mismo, luchar.” [H-5-Bádminton]). Las conductas desarrolladas por el *clima ego* pueden generar valores más altos de burnout (Schellenberg, Gaudreau, y Crocker, 2013) y más bajos de motivación (Stenseng, Rise, y Kraft, 2011), autoestima (Stenseng y Dalskau 2010), rendimiento de la actividad practicada (Stenseng, Forest, y Curran, 2015) y de satisfacción con la vida y bienestar (Vallerand, 2010).

En lo referente al grupo de GAP y tal como ocurriera con el grupo de bádminton, todas las entrevistadas explicaron que el objetivo principal propuesto por su monitor a lo largo de las sesiones ha sido fundamentalmente el de fomentar el esfuerzo y la mejora personal y a la no comparación con las compañeras de clase o *clima tarea* (e.g, “Creo que se ha centrado más en lo que es la mejora personal más que a la hora de la comparación, centrándose más en el esfuerzo de cada una.” [M-5-GAP]). Éstos resultados coinciden con los de Sevil, Abós et al. (2014) al realizarse una intervención basada en la TAD y Metas de Logro sobre contenidos de expresión corporal. Los hallazgos señalaron mejoras significativas en el grupo experimental en cuanto a valores de *clima orientado a la tarea*,

motivación intrínseca, autonomía, competencia y disfrute; además de disminuir los niveles de clima orientado al ego.

La totalidad de las participantes hicieron alusión al uso de la pregunta por parte de su monitor en el segundo cuatrimestre tal y como se ha clarificado en la dimensión del cambio. Ésta, fue una herramienta que se introdujo como aspecto clave en el programa de formación y que se impartió anteriormente a la realización de las entrevistas (e.g, “Al principio del curso estaba más distante con nosotras [...] pero después sí que se dirigía a nosotros individualmente y nos preguntaba “¿Estáis cansadas?”, “¿Queréis seguís?” o “¿Comenzamos con piernas”?.” [M-4-GAP]). En esta línea, aunque se ha demostrado que el *feedback* interrogativo tiene una gran eficacia en el ámbito educativo (Nicholl y Tracey, 2007; Sachdeva 1997) y una gran implicación cognitiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los discentes (Larson y Lovelace, 2013; Sáenz-López, 1997); existe la necesidad de seguir investigando sobre este campo dada la importancia que puede tomar en contextos deportivos (Natori, 2007).

Además, otras estrategias fueron nombradas por parte de las entrevistadas tales como:

- Capacidad de motivación y de animar.
- No utilización del control hostil ante una mala conducta.
- Evitar ser autoritario.
- Variedad en los ejercicios.

No se recogió ninguna cita en este grupo con respecto al *clima orientado hacia el ego*.

Estos resultados obtenidos se interpretan como positivos ya que la orientación al ego se relaciona directamente con el aburrimiento (Castillo, Balaguer, Duda, y García-Merita, 2004) mientras que la orientación a la tarea lo hace con el disfrute y esfuerzo (Ruiz-Juan, Gómez, Pappous, Alacid, y Flores, 2010). Asimismo, se concluye que la percepción de los cambios en climas motivacionales se perfila como crucial para lograr cambios en consecuencias positivas como la motivación intrínseca y predisposición hacia la AF (Halvari, Skjesol, y Bagøien, 2011).

Adherencia a la actividad física

Dentro de la presente dimensión y partiendo del análisis del grupo de Bádminton, el código de *intención de ser físicamente activo* todos los entrevistados estuvieron de acuerdo en querer seguir practicando AF (e.g., “Tengo mucha perspectiva de seguir practicando actividad física.” [H-3-Bádminton]; “...Lo que está claro es que no quiero dejar el deporte por nada del mundo.” [H-5-Bádminton]). Recientemente se ha observado una correlación significativa entre la intención de práctica de AF y la motivación intrínseca (e.g. Almagro et al. 2011; Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015) siendo necesario un recuerdo positivo de sus experiencias para que esto ocurra (Gutiérrez, 2014). Asimismo, la mayoría coincidieron en que el bádminton ayudó a retomar la rutina deportiva así como a incrementar su percepción de competencia y por lo tanto una mayor autoestima para practicar ese mismo deporte u otros (e.g., “Ahora hago más bicicleta y creo que es gracias a raíz de encontrarme bien aquí. Haciendo AF, te encuentras bien y te facilita el practicar otro tipo de actividad.” [H-4-Bádminton]; “...La presencia del bádminton es muy importante de cara a que yo en un futuro quiero practicar otra actividad y mi perspectiva o visión del deporte es muy positiva gracias al bádminton.” [H-1-Bádminton]). Moreno-Murcia, Moreno et al. (2007) manifestaron la relación positiva entre la intención del alumnado de seguir practicando AF y el autoconcepto físico, siendo factores como el de competencia percibida o autoestima los que predecían en mayor medida dicha intención.

Para el código de *autonomía en el tiempo libre*, tuvo una respuesta unánime y fue que el monitor no hacía referencia al respecto durante las sesiones que impartía (e.g., “El monitor no se mete en nada y no nos habla de ningún aspecto del pabellón hacia fuera.” [H-2-Bádminton]). Un sujeto mencionó que esto pudo ser explicado por el conocimiento de práctica del grupo por parte del monitor (e.g., “Quizás de ese tema ha hablado poco. Puede ser por el motivo de que nos conoce a prácticamente todos y sabe que cada uno nos dedicamos y hacemos algo de deporte aunque sea.” [H-5-Bádminton]). Dados estos resultados se debería intervenir sobre el monitor/entrenador en esta variable, ya que se ha observado la relevancia de su retroalimentación hacia el alumnado para favorecer el compromiso continuado y autónomo de la práctica de AF fuera de la propia actividad u deporte (Huéscar y Moreno-Murcia, 2012).

En el grupo de GAP, y en lo que concierne al código de *intención de ser físicamente activo*, todas señalaron que les gustaría seguir practicando AF y que el Gap influyó positivamente en tener esa perspectiva futura (e.g., “Tengo mucha perspectiva de seguir. Una vez que me he puesto quiero seguir. El GAP ha influenciado de forma positiva.” [M-1-GAP]). Además, este código se relaciona con el de motivación intrínseca ya que son varias las entrevistadas que hicieron citas al respecto (e.g., “Antes iba solo a correr o andar y ahora he visto que esto me gusta. Ha sido eso lo que me ha influido y por eso me quiero apuntar este verano para seguir haciendo cosas.” [M-2-GAP]). En conexión a esto último, Fernández-Ozcorta et al. (2015b) remarcan la relevancia que toma el entrenador/monitor como figura imprescindible en la mejora de la motivación y del desarrollo de una vida activa en alumnado universitario. Por lo tanto, una adecuada orientación a la tarea supondrá un aumento de adherencia a la AF y niveles de práctica creando patrones motivacionales adaptativos (Cuevas et al., 2012). Adicionalmente, adquiere una alta importancia que los docentes entiendan que favoreciendo altos niveles de motivación en sus clases ayudan a generar una mayor implicación física entre sus discentes fuera de la actividad y como hábito de vida (Bryan y Solmon, 2007).

Para el código de *autonomía en el tiempo libre*, todas las respuestas de las alumnas estuvieron de acuerdo en que su monitor únicamente se refirió a aspectos de AF durante sus sesiones (e.g., “Él se centra en la clase y no dice nada del tiempo libre.” [M-2-GAP]) y que fuera de dicha actividad, sólo hizo alusión cuando se le realizaba alguna consulta individualizada (e.g., “Sólo he tratado el tema cuando yo individualmente le he preguntado cuestiones como si es mejor correr antes o después de la sesión.” [M-4-GAP]). Al igual que ocurriera con el grupo anterior, la motivación intrínseca del grupo es determinante para que realicen AF en su tiempo libre (e.g. Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2003a), por lo que es una variable que todo monitor/entrenador deberá abarcar empleando las estrategias adecuadas teniendo en cuenta la individualización (Shen, 2014).

Para finalizar el análisis de esta dimensión, la cesión de autonomía en cualquier proceso educativo ha de ser reconocida como uno de los elementos clave en cualquier contexto educativo (Aibar et al., 2015). De esta forma, se formarán un mayor número de sujetos con mayor predisposición de ser físicamente activos en el tiempo libre (Almagro, Conde, y Moreno-

Murcia, 2009; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse et al., 2003; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, y Baranowski, 2005).

Inteligencia emocional

Para analizar esta dimensión, cabe destacar que la misma está estrechamente vinculada con la discusión de “Emociones”. Ros et al. (2013), tras una revisión del estado actual de investigaciones de IE y deporte indicaron que existían escasos estudios de esta variable en contexto universitario, surgiendo cierta dificultad para contrastar nuestros resultados. Además, es destacable el papel que ha ido tomando la IE en el deporte durante la última década debido a un creciente número de investigaciones (Laborde, Dosseville, Guillén, y Chávez, 2014). Los códigos que incluyen esta dimensión son los siguientes: *percepción emocional*, *gestión auto-emocional*, *gestión hetero-emocional* y *la utilización emocional*. Éstos fueron mencionados de forma proporcional dentro de cada uno de los grupos, siendo en el de bádminton donde se recogió con una mayor frecuencia. En dicho grupo y a lo que respecta a la *percepción emocional*, se aludió a la percepción de emociones negativas cuando no hay resultados satisfactorios (e.g, “En determinados momentos que puedo estar enfadado conmigo mismo porque igual las cosas no me sale como yo quiero o como yo pienso que me deberían salir.” [H-1-Bádminton]; eg. “Las reconozco bastante bien. Porque yo soy el primero que cuando las cosas no va bien, se me nota en el carácter.” [H-3-Bádminton]) y la de emociones positivas por la confortabilidad e implicación personal en la actividad (e.g, “En la mayoría de las sesiones, estás a gusto e implicado y tienes buenas emociones.” [H-2-Bádminton]). A nivel de alto rendimiento, se ha correlacionado los niveles de IE con el rendimiento logrado de los deportistas (Hemmatinezhad, Ramazaninezhad, Ghezelsefloo, y Hemmatinezhad, 2012), lo que nos puede hacer deducir que esto es extrapolable a cualquier contextos físico-deportivos. Cuando se les interrogó en relación a cómo percibían las emociones de los compañeros, mientras que varios de ellos indicaron que a través de charlas o gestos vinculándolo con el código de relaciones sociales (e.g, “No sé, cada uno tiene una forma diferente de actuar. Ya vas conociendo al grupo. Hay gente con las que contactas mejor, no sé por la forma de expresarse jugando, algunos tienen más garras, otros tienen menos actividad, los gestos...” [H-4-Bádminton]; e.g, “Se suele reflejar a la

hora de gesticular o de hablar.” [H-5-Bádminton]), otros aseguraron que no se lo plantearon (e.g., “En relación a las emociones de los demás, no me lo he planteado.” [H-2-Bádminton]). Esto es justificado por un entrevistado por la concentración que experimenta una vez iniciada la sesión (e.g., “De los demás miembros, al no ser que lo manifiesten de una forma muy airada pues no lo veo. Evidentemente, porque cuando estoy jugando o cuando una persona está jugando se centra más en sí mismo que los demás.” [H-1-Bádminton]). En lo que respecta al código de *gestión auto-emocional*, aunque algunos ratificaron un control alto sobre sus propias emociones (e.g., “Pues prácticamente yo me considero que, aunque no la tengo al cien por cien lógicamente, pero bastante alto.” [H-5-Bádminton]), varios fueron los que expresaron la dificultad de mantener un control constante sobre estas emociones y ante todas las situaciones de juego que se les presentan durante las sesiones (e.g., “La verdad es que en determinados momentos es difícil controlarte.” [H-3-Bádminton]). Posteriores estudios como el de Cera et al. (2015) muestran cómo la claridad emocional o capacidad de entender las propias emociones o estados de ánimo, correlaciona con una motivación más introyectada pudiendo obtener consecuencias positivas (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008). Mientras que uno de los participantes atribuye a momentos competitivos una mala gestión de las propias emociones (e.g., “Los momentos más difíciles, son en los momentos más competitivos en el que intentas llevar a la práctica determinados aspectos técnicos-tácticos e igual esto no te sale. Y esto puede influir negativamente en el control de las emociones a veces. Si no consigues determinados puntos, y vas perdiendo así sucesivamente, repercute sobre la moral.” [H-1-Bádminton]), otro de ellos lo relaciona con su impulsividad (e.g., “Creo que controlo, pero lo que pasa es que soy una persona impulsiva. En ciertos momentos quizás a lo mejor peque de ímpetu.” [H-4-Bádminton]). De estas afirmaciones se deduce la necesidad de desarrollar programas específicos de formación del profesorado en relación a variables de educación emocional para el beneficio del alumnado (Bisquerra y Pérez, 2007; Cabello et al., 2010; Cera et al., 2015). Este control de las emociones y de forma más generalizada, unos mayores niveles de IE, se perfila como crucial de cara a obtener rendimientos óptimos tal y como encontraron Crombie, Lombard y Noakes (2009). Además estos autores vinculan la IE con disponer de ciertas ventajas competitivas en comparación a aquellos grupos con valores más bajos de este constructo. Para el código de *gestión*

hetero-emocional, las respuestas concordaron con lo respondido en el primer código en aquellos entrevistados que no se planteaban el reconocer las emociones ajenas (e.g, “Aunque hay algunos compañeros que la manifiestan más que otros, no me meto mucho. Aunque las manifiesten, no les prestó atención.” [H-2-Bádminton]). Sin embargo, varios sí que pensaron que jugaban un papel relevante en su deporte (e.g, “Hombre importancia, bastante. Creo que percibir cómo se siente el compañero con el que estás jugando y que está en frente. Intentas que esté bien, que esté cómodo y echemos un buen rato.” [H-4-Bádminton]) y que además es necesario para motivar en adversidades que puedan surgir surgiendo de esta forma el concepto de empatía (e.g, “Si tú ves un compañero un poco bajo, intentas motivarlo o que se venga arriba de ánimos. Eso nos pasa a todos en algún momento. Al final, estamos para echarle el rato y si hay algún problema, nos levantamos el ánimo los unos a los otros.” [H-3-Bádminton]). Uno de los participantes destaca la importancia de expresión como elemento clave (e.g, “Cada persona debe expresarse, y las emociones es el mecanismo o el instrumento que utilizan como vía de escape para expresarse. Por lo tanto lo considero bastante importante.” [H-1-Bádminton]). En lo que concierne al código de *utilización emocional*, la gran totalidad de los entrevistados hizo alusión a que emoción y motivación son dos factores clave, influyentes y condicionantes en el rendimiento del deportista tal y como se analizó en el código de bienestar psicológico con su respectiva extrapolación a otras situaciones cotidianas (e.g, “Si tú vienes motivado, seguro que te va a salir todo mejor. Si bien es desmotivado, incluso cansado, o tienes un día malo o te afecta algo, pues seguramente te influya negativamente en la ejecución de todo y seguramente tengas más ganas de irte más rápido de lo que es el tiempo real de la sesión.” [H-1-Bádminton]; e.g, “Creo que es fundamental en todo. Un estado de ánimo no es lo mismo cuando vienes con problemas de casa o decaído. Estoy seguro que por estas cosas no respondes igual ante el ejercicio físico.” [H-4-Bádminton]; e.g, “Pues en un cien por cien. Si yo vengo con un mal estado de ánimo, o decaído pues lógicamente no “funcionas”. Y si vienes con ánimos excelente, la verdad es que te comes el mundo. Pero vamos, eso es en el bádminton, en el deporte y en todo a modo general.” [H-5-Bádminton]). De esta forma, se requiere que los educadores de cualquier nivel educativo desarrollen altos niveles de IE ya que tienen que gestionar grupos heterogéneos de personas donde se generan gran variedad de

situaciones emocionales. Así, los docentes universitarios deben asesorar al alumnado de este ámbito generando situaciones de aprendizaje emocionales para que mejoren los niveles de IE debido al déficit encontrado entre ellos (Volberding, Baghurst, y Brown, 2015). En este sentido, también se comentó la importancia de saber gestionar adecuadamente las emociones para obtener un buen rendimiento (e.g, “Si se da la ocasión de que vengas enfadado a clase, los resultados pueden no ser tan buenos. El objetivo de esto es que te relaje.” [H-2-Bádminton]).

Haciendo alusión al grupo de Gap e iniciando el análisis con el código de *percepción emocional*, prácticamente la totalidad de las entrevistadas relacionaron las emociones con la motivación y, por ende, a la importancia de estos dos constructos sobre el rendimiento durante las sesiones (e.g, “Si voy más animada me veo más capaz de hacer las cosas y a lo mejor se tengo un día malo no rindo todo lo que me gustaría.” [M-1-Gap]; e.g, “El estado de ánimo es fundamental a la hora de realizar una sesión. ... Pero sí creo que hay que reconocer esas emociones porque cuando estás en plan en un estado emocional positivo o neutro o normal vas a trabajar muchísimo mejor físicamente.” [M-5-Gap]; e.g, “El día que no estoy al cien por cien estoy deseando que termine la clase.” [M-4-Gap]). Coincidiendo con el grupo anterior, la mayoría manifestó que sí reconocían las propias emociones pero no se planteaban el poder percibir las del resto de compañeras (e.g, “Los míos si lo reconozco pero el resto de compañeros no tanto. Yo voy mucho a lo mío y no presto atención a las demás.” [M-2-Gap]). Sin embargo, algunas si son capaces de percibirlas a través de su comportamiento a lo largo de la sesión (e.g, “En mis compañeras por la forma en la que manifiestan su ánimo y la forma en la que la que realizan los ejercicios.” [M-4-Gap]). El carácter poco integrador en lo que se refiere a fomentar relaciones sociales debido a las características de la propia actividad de Gap y más concretamente por la introducción del elemento musical y la propia predisposición, induce a pensar que es por ello por lo que existe un bajo planteamiento de emociones ajenas (e.g, “Si te acostumbras a trabajar con personas, al final las terminas conociendo. Si conoces a la persona, si le ves a la cara o ves cómo viene andando más o menos puedes intuir si ha tenido un buen día o malo o si le ha pasado algo. Si está enfadado o enfadada. Entonces depende del grado de compenetración que tengas con la persona que tienes enfrente.” [M-5-Gap];

e.g, “Los propios bien. Los del resto de la clase, salvo las de mi compañeras de piso, no tan bien ya que no las conocía.” [M-3-Gap]). Dentro de la *gestión auto-emocional*, todas las participantes destacan su propio control de emociones dentro de la normalidad (e.g, “Normal, no me descontrolo. Creo que estoy entre los límites aceptables.” [M-3-Gap]). Por otro lado, una de ellas señaló la progresión que fue desarrollando (e.g, “Más o menos, creo que voy mejorando en eso.” [M-4-Gap]) y otra destacó, al igual que ocurriera en el grupo anterior: el hecho de la gran dificultad de lograr un control completo sobre todas las emociones (e.g, “El grado óptimo sería tener un control perfecto. Pero como somos personas, pues obviamente tenemos fallos y no controlamos todo lo que nos gustaría controlar. Y este es mi caso. Intento controlarlo pero si es verdad que hay ciertos días o ciertos momentos que quizás no controlo todo lo que deberían de controlar.” [M-5-Gap]). En esta línea, la investigación de Fernández-Ozcorta et al. (2015a) se perfila como una de las primeras aproximaciones al estudio de la IE y de bienestar psicológico en contexto universitario en función de la práctica de AF realizada. En ella, los alumnos físicamente activos desarrollan valores más altos de IE que los inactivos. Asimismo y tal y como se cita en la dimensión de “Emociones” ha quedado verificada que los alumnos físicamente activos tienden a desarrollar mayores niveles de IE en relación a aquellos que son sedentarios (Li et al., 2009). Estos autores a su vez destacan la relevancia de promover el incremento de práctica de AF a estos niveles. En lo que respecta a la *gestión hetero-emocional*, y en contraposición a lo señalado anteriormente, convergieron en otorgarle una alta relevancia al percibir las emociones de las compañeras mediante el interés por ellas y a través del planteamiento de preguntas (e.g, “Si la veo deprimida, le pregunto qué le pasa.” [M-1-Gap]; e.g, “Mucho. Porque por ejemplo si tú ves que una compañera está mal y eres capaz de percibirlo, puedes ayudarla.” [M-4-Gap]). Además, mientras que una subrayó el papel fundamental para fomentar las relaciones sociales (e.g. “Es bastante importante para tener una buena relación y que cree un buen clima en clase.” [M-2-Gap]), otra acentuó dicha importancia desde el punto de vista de la planificación de las sesiones (e.g, “Yo creo que debe de ser fundamental. Porque a partir de las emociones que puedas percibir, puedes enfocar lo que es la sesión de trabajo de una forma o de otra. No es lo mismo una persona que te viene más triste o con problemas o incluso enfadada, no va a trabajar de la misma forma que una persona que viene más contenta,

activa o positiva. Entonces supongo que el saber reconocer esas emociones es importante.” [M-5-Gap]]. Analizando el código de *utilización emocional*, concordando con el grupo de bádminton y explicándolo desde otra perspectiva, una mala gestión de las emociones sumada a la desmotivación puede afectar de forma negativa en la actividad (e.g., “Mucho. Si no tienes un buen estado de ánimo va a influir negativamente en las sesiones. Puede que hagas el ejercicio mal o que simplemente no lo hagas. No tienes ganas de ir a clases.” [M-2-Gap]; e.g., “Porque cuando no estás motivado, no tienes ganas de realizar las sesiones o de hacerla con las mismas ganas que otros días. Si no estás motivado, tienes ganas de que termine pronto la sesión y en esos momentos es cuando influye el Estado de ánimo.” [M-4-Gap]). Dentro de estas perspectivas, la experimentación de emociones positivas han sido vinculadas a óptimos rendimientos, mientras que las negativas lo han hecho a resultados deportivos poco favorables (Lane et al., 2010), estableciéndose correlaciones significativas positivas entre la IE y emociones agradables en situaciones de rendimientos óptimos y negativas en rendimientos desfavorables. Por ello, son imprescindibles intervenciones a largo plazo en las que se focalice sobre la IE con el objetivo de conseguir eliminar problemas de regulación emocional (Kotsou, Nelis, Grégoire, y Mikolajczak, 2011).

Los niveles de IE y de satisfacción con la vida correlacionan positivamente con la práctica de AF (Barreiro, Boleto, Marques, y Serpa, 2013). En este sentido, nuestra tarea como docentes es la de buscar el mayor número de herramientas para desarrollar conductas/patrones emocionales positivos independientemente del nivel educativo: por ejemplo, el juego deportivo en EF en Secundaria (Durán, Lavega, Salas, Tamarit, e Invernó, 2015). Se debe tener en cuenta que éste se presenta como una oportunidad para el aprendizaje y la resolución de conflictos durante las clases (Sáez de Ocáriz, Lavega, y March, 2013). Diversos autores consideran la adolescencia como la etapa más óptima para incidir sobre la incorrecta gestión de las emociones (e.g., Aliste y Alfaro, 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Jiménez y López-Zafra, 2009). Finalmente, futuras investigaciones se necesitan para profundizar sobre aquellos resultados que muestran que la IE y las motivación se correlacionan positivamente (Martín y Guzmán, 2012), así como con las NPB (Fernández-Ozcorta, 2013).

Bienestar psicológico

Dentro del grupo de bádminton y con respecto al código de *satisfacción con la vida* a modo general, mencionar que el perfil del grupo fue alto (e.g., “Mi grado de satisfacción con la vida es bastante bueno aunque siempre hay circunstancias que se pueden mejorar.” [H-2-Bádminton]). Varios son los estudios que comprueban dicha relación positiva entre la práctica de AF y una mayor satisfacción con la vida (Hagger et al., 2007; Moraes, Corte-Real, Dias, y Fonseca, 2009). La gran totalidad destacó el papel decisivo que juega en sus vidas el deporte que practican: haciéndose sentir bien, olvidándose de problemas cotidianos, de desconectar de la rutina y de hacer amigos (e.g., “Lógicamente esto me hace sentir bien, me quita de historias. Quizás si no tuviera esto, tendría algún que otro problema. Y entonces esto me hace olvidarme de mis problemas y además de hacerme sentir bien lógicamente, me influye para todo lo demás.” [H-5-Bádminton]). Coincidiendo con nuestra investigación, esta evidencia de los beneficios emocionales del deporte ya ha sido demostrada. A modo de ejemplo: mayor sentimiento de felicidad (Szabo, 2003) y la experimentación del aumento de emociones positivas y agradables (e.g., Kerr y Kuk, 2001; Turnbull y Wolfson, 2002). Haciendo referencia al código de la *autoestima*, se ha de señalar que está estrechamente relacionado con el código anteriormente descrito tal y como recoge el estudio de Moreno-Murcia y Vera (2011) donde hallaron que la satisfacción con la vida era predicha positivamente por una mayor autoestima y diversión del practicante. En este sentido, los entrevistados tuvieron en cuenta las sensaciones agradables que experimentan durante la sesión y al final de la misma lo que hizo sentirse bien con ellos mismos; además del papel que juega el discente en esas dichas emociones positivas (Nicholls, 1989) (e.g., “Es una forma de mantenerme activo y bien conmigo mismo, y en esto el monitor también tiene su función.” [H-1-Bádminton]). La importancia de una adecuada autoestima para el deporte y su extrapolación fuera del contexto deportivo también fue destacada (e.g., “Si yo vengo decaído pues lógicamente no “funcionas”. Y si vienes con ánimos excelente, la verdad es que te comes el mundo. Pero vamos, eso es en el bádminton, en el deporte y en todo a modo general.” [H-4-Bádminton]). Otro sujeto señaló la relevancia que tuvo el bádminton de cara a practicar otro tipo de deportes ya que se teoriza que se ha sentido mejor físicamente, siendo esto vinculado con un código que se

analizó con anterioridad: la competencia siendo en este caso, física (e.g., "...Por ejemplo, ahora hago más bicicleta y creo que es gracias a raíz de encontrarme bien aquí. Haciendo AF, te encuentras bien y te facilita el practicar otro tipo de actividad." [H-4-Bádminton]) En esta línea, los resultados encontrados en el estudio de Joseph et al. (2014), sugieren que programas educativos saludables para promover AF regular en contextos universitarios deben ser desarrollados con la intención de aumentar la autoestima física y mejorar de esta forma la calidad de vida. A su vez, Moreno-Murcia, Moreno et al. (2007) destacan la importancia que toma las estrategias tomadas por el docente con la intención de mejorar variables como la competencia percibida o la autoestima entre otras.

En cuanto al grupo de Gap, el nivel de *satisfacción con la vida* es medio-alto ya que hay algunas entrevistadas que mencionaron el deseo de cubrir algunas expectativas que hoy en día son complicadas (e.g., "A modo general bien. Obviamente, siempre te gustaría alcanzar unos retos que no tienes a mano o te gustaría aspirar a algo más. O en este caso, tal y como está la situación actualmente, no pides mucho. Pero a lo mejor lo que pides o necesitas, no lo tienes." [M-5-GAP]). De cara a favorecer una mayor satisfacción con la vida de los discentes, se ha demostrado que una mayor satisfacción de las NPB y un entrenador/monitor democrático o no controlador obtendría mejores resultados en este componente cognitivo del bienestar psicológico (Torregrosa et al., 2014). Paralelamente, estudiantes universitarios con un perfil más autodeterminados han presentado niveles más altos de satisfacción con la vida en comparación con aquellos que disponían de un perfil menos autodeterminado (Moreno-Murcia y Silveira, 2015). Además se remarca la influencia positiva que tuvo la actividad sobre la satisfacción de la vida al querer mantener su práctica en un futuro, correlacionándose con la *autoestima* de las practicantes (e.g., "Estoy muy contenta de haber asistido a GAP y de cara al año que viene me gustaría volver." [M-1-GAP]; e.g., "Sí ha influenciado porque yo GAP nunca lo había hecho. Y creo que a partir de ahora no lo voy a dejar porque yo me veo los resultados durante este año." [M-4-GAP]) y la necesidad de practicarla en el día a día a modo de relajación (e.g., "... Me lo pide el cuerpo y lo necesito. Es algo que me gusta hacerlo y lo necesito más ahora que estoy estudiando y es mi momento para relajarme." [M-4-GAP]). Refiriéndonos de nuevo al código de *autoestima* y coincidiendo con el grupo anterior, las sesiones

realizadas a lo largo del año hizo que varias entrevistadas notaran una mejora en su competencia física con respecto al inicio de la actividad; al igual que ocurriera en el trabajo de Biddle (2000) donde se destacó la relación positiva entre la práctica regular de AF y una mejor percepción de uno mismo (e.g, "...En este cuatrimestre, me veo mejor que en el primero." [M-2-GAP]). Se apreció en algunas de las entrevistadas una clara satisfacción personal al concluir las sesiones (e.g, "Me siento bien conmigo misma cuando llego a mi casa y me doy cuenta de que he hecho bien las actividades." [M-5-GAP]). Al mismo tiempo, la autonomía percibida en las sesiones correlaciona de forma positiva con el autoconcepto y el bienestar (Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure, 2012).

Se concluye en este apartado y coincidiendo con nuestros resultados, que los deportistas del género masculino que practican deporte en contexto universitario muestran una mayor autoestima que el femenino (Molina-García et al., 2007). Por norma general los resultados se ajustan a los hallados por Fernández-Ozcorta et al. (2015a), donde los alumnos físicamente activos tienden a desarrollar unos valores altos en las variables que explican el bienestar psicológico (autoestima y satisfacción con la vida). Por último, parece que una práctica de AF regular coincide con mayores niveles de bienestar psicológico (Schulz, Meyer, y Langguth, 2012).

Emociones

Dentro de esta dimensión, se discernirá entre los códigos de emociones positivas y negativas. En el grupo de bádminton, y a lo que las *emociones positivas* respecta, varias fueron citadas tal y como: diversión, risa, implicación, relajación, esfuerzo personal, alegría, compañerismo, euforia, desahogo, agrado, satisfacción y tranquilidad. Numerosos estudios han verificado los beneficios psicológicos aportados por la práctica de AF regular (e.g Anderson y Brice, 2011; Berger y Motl, 2000; Biddle y Mutrie, 2001; Contreras, Fernández, García, Palou, y Ponseti, 2010; Kantomaa, Tammelin, Ebeling, y Taanila, 2008). Por otro lado, la comprensión de los factores que favorecen el desarrollo de emociones positivas es esencial para que los participantes practiquen AF más regularmente y de una forma más mantenida en el tiempo (Stenseng et al., 2015). Todas ellas fueron experimentadas durante la sesión (e.g, "Alegría cuando haces una jugada buena y consigues el punto. Te gusta esta situación, te emociona." [H-3-

Bádminton]) o en momentos pre-post sesión en los que los participantes mantuvieron conversaciones entre ellos (e.g. “Las emociones positivas las experimento en las charlas que tenemos todos los compañeros y sobre todo lo que es la práctica en sí del deporte del bádminton.” [H-5-Bádminton]). Varios entrevistados relacionaron esta serie de emociones positivas con la predisposición de seguir practicado AF estando esto ligado a la motivación (e.g. “... Estoy contento y por eso sigo practicándolo. En la mayoría de las sesiones, estás a gusto y tienes buenas emociones.” [H-2-Bádminton]). En ámbito universitario, se mostró que el bienestar psicológico, físico, de salud y emocional puede verse beneficiado por la práctica de AF (Li et al., 2009). En lo que concierne a las *emociones negativas*, se nombraron: rabia, enfado, ira, frustración, impulsividad. Algunos incluso se refirieron a la no aparición de dichas emociones: (e.g. “Aquí nunca he experimentado nada negativo.” [H-4-Bádminton]). La gran totalidad coincidieron en señalar que hay una alta probabilidad de obtener rendimientos poco óptimos en las sesiones cuando se experimentan emociones negativas o desmotivación (e.g. “Si tienes un día malo o te afecta algo, pues seguramente te influya negativamente en la ejecución de todo y seguramente tengas más ganas de irte más rápido de lo que es el tiempo real de la sesión.” [H-1-Bádminton]; e.g. “Si se da la ocasión de que vengas enfadado a clase, los resultados pueden no ser tan buenos.” [H-2-Bádminton]). Esto concuerda con lo expuesto en otros estudios donde se destaca que las emociones pueden influir sobre los niveles de rendimiento de los deportistas (e.g., Hanin, 2000, 2007; Jones, 2003; Jones, Mace, y Williams, 2000). Por otra parte, los sujetos que no practican AF de forma regular tienen una mayor predisposición a padecer niveles altos de estrés que los físicamente activos (Lippke, Wienert, Kuhlmann, Fink, y Hambrecht, 2015). En todo caso, se destacaron las emociones positivas sobre las negativas.

El grupo de Gap comentó a su vez una serie de emociones positivas: satisfacción, bienestar, esfuerzo, agrado, alegría, felicidad, risa y diversión. La práctica regular de AF se perfila como elemento fundamental de cara a prevenir o reducir los niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarias (Olmedilla, Ortega, y Candel, 2010). En contexto deportivo, se han hallado resultados que indican que una motivación más autodeterminada podría predecir un mayor número de emociones positivas (Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand, y Provencher, 2009). Con respecto

a las emociones negativas, se mencionaron en menor medida: negatividad, nerviosismo, cansancio, enfado e incompetencia. Al igual que en el grupo de bádminton, fueron experimentadas durante y sobre todo, a la finalización de las sesiones (e.g, "Experimento las emociones positivas cuando termino y te dices a ti misma "lo he hecho", "me encuentro muy bien" y "ole por mí"." [M-5-GAP]). Se coincide a su vez con el grupo anterior en el vínculo de emociones-rendimiento destacando su relación con la motivación (e.g, "Cuando te sientes bien es cuando realmente vas motivado y cuando realmente haces bien los ejercicios." [M-3-GAP]); e.g, "No es lo mismo una persona que te viene más triste o con problemas o incluso enfadada, no va a trabajar de la misma forma que una persona que viene más contenta, activa o positiva. Entonces supongo que el saber reconocer esas emociones es importante." [M-5-GAP]) y en la intención de seguir practicando AF y a la motivación (e.g, "Estoy muy contenta de haber asistido a GAP y de cara al año que viene me gustaría volver." [M-1-GAP]). Se ha demostrado que las personas que practican AF desarrollan niveles superiores de emociones positivas y más bajos de emociones negativas en relación a las sedentarias (e.g. Hogan et al., 2015; Mata et al., 2013).

Concluyendo, debemos otorgarle una destacada relevancia a la educación de las emociones sea cual sea el contexto de enseñanza de la AFD. En esta línea, ya han aparecido programas que las han trabajado en el contexto de EF (Miralles, 2013; Pellicer, 2011). Además, es fundamental hacer un seguimiento del clima ego generado en nuestras clases ya que está asociado a la experimentación de emociones negativas cuando el alumnado tiene algún tipo de fracaso (Gutiérrez, 2014).

Modificación/no modificación de la conducta del monitor

Dicha dimensión fue planteada intencionadamente en último lugar de la entrevista, con el objetivo de finalizarla con una pregunta directa y específica sobre el programa de formación que sus monitores/entrenadores habían recibido con anterioridad tal y como se ha comentado en el apartado de instrumentos. Se planteó una pregunta enfocada a saber si habían notado algún tipo de cambio en la conducta del monitor a lo largo del semestre que duró la intervención.

En el grupo de bádminton, el código de *No Cambio* de la conducta del entrenador fue el más mencionado en el 100% de los entrevistados (e.g., “No, creo que él ha llevado una línea bastante homogénea durante todo el año.” [H-1-Bádminton]; “No, he notado exactamente lo mismo. Igual, no he notado ninguna diferencia ni en positivo ni en negativo. Desde el principio de curso hasta ahora, he notado lo mismo.” [H-5-Bádminton]). Un único entrevistado, comentó la aparición de un posible cambio en la conducta de su monitor (e.g., “Cambio siempre hay en todas las personas.” [H-4-Bádminton]); pero cuando se le volvió a insistir en aspectos más específicos del programa de formación comentó el *No cambio* (e.g., “No, yo no he notado cambio particularmente en cuanto a que haga más preguntas o de más ánimos.” [H-4-Bádminton]). La razón de esta percepción de los participantes podría encontrarse en el buen clima predominante durante las sesiones o a diversos aspectos que el entrenador tiene en cuenta propiciando climas orientados hacia la tarea, el estado de ánimo del monitor, su motivación y su predisposición y actitud positiva hacia el grupo (e.g., “El monitor lo que intenta es que el que vaya peor, vaya mejorando. Que haya un buen ambiente, a ayudarnos los unos a los otros y a no compararnos. Aquí no se trata del mejor y del peor, para él somos todos iguales.” [H-3-Bádminton]). Además, es destacable la valoración que hicieron sobre competencias emocionales como el control que tiene el propio monitor sobre sus propias emociones (e.g., “... es una persona que sabe controlar todas las situaciones, además de sus emociones...” [H-1-Bádminton]; “Nunca se enfada, ni te chilla ni nunca ha tenido malas palabras.” [H-2-Bádminton]) y a propiciar la empatía entre su alumnado (e.g., “El entrenador siempre intenta que haya buen ambiente en clase, a ayudarnos los unos a los otros y a no compararnos.” [H-3-Bádminton]).

Por tanto, la tendencia de los jugadores de bádminton hacia el *No cambio* pudo ser debida a la buena percepción que éstos tenían sobre las sesiones y sobre su propio entrenador antes de comenzar la intervención; pudiendo esto ser explicado por la dilatada experiencia docente y a los conocimientos específicos del deporte. Por lo tanto, el predominio del *no cambio* percibido en este grupo no necesariamente refleja un resultado negativo cuando se ha evaluado el programa de formación en base a la opinión de los entrevistados. Independientemente de que a corto plazo se pueden mostrar cambios significativos en aspectos motivacionales del

alumnado, son necesarias unas intervenciones que sean desarrolladas durante mayores periodos de tiempo (Cheon et al., 2012; Digelidis et al., 2003) para lograr resultados más estables y consolidar conductas con el transcurso del tiempo (Cuevas et al., 2012).

Por otro lado, en el grupo de Gap el código de *Cambio* de la conducta del monitor fue comentado en el 100% de los entrevistados, mencionando a su vez estrategias que se emplearon por parte del monitor para fomentar un clima tarea durante la intervención (Cuevas et al., 2012; González-Cutre et al., 2011; Sevil et al., 2014) como fue el caso de la pregunta y la instrucción al ánimo una vez finalizado el programa de formación (e.g, "Quizás durante el segundo cuatrimestre si nos haya preguntado más y ha estado más encima nuestra a la hora de realizar los ejercicios." [M-3-Gap]; "He notado que durante los últimos meses si se ha mostrado más participativo con nosotras. Sí se interesaba más por nuestro estado físico o intentaba motivarnos más a la hora de realizar las actividades. He visto que ha ido mejorando gradualmente... estaba más pendiente de cómo realizábamos los ejercicios individualmente." [M-5-Gap]; "Se ha notado sobre todo los últimos dos o tres meses. Nos animaba y preguntaba más y manteníamos más conversación con él que antes...Después sí que nos preguntaba "¿Estáis cansadas?" o "¿Queréis seguir?" o "¿Comenzamos con piernas?." [M-4-Gap]). A su vez, las cinco mujeres entrevistadas hicieron referencia a la creciente confianza y soltura que su monitor iba logrando con el paso de las sesiones, superando la timidez inicial y mejorando tanto la competencia percibida por parte del grupo como las habilidades sociales (e.g, "Este segundo cuatrimestre me ha gustado bastante más que el primero. Veo yo a Luis más suelto, nos guía mejor y nos anima." [M-2-Gap]; "Es cierto que al final ha cogido más confianza y se le ha visto mucho más suelto." [M-1-Gap]; "Al principio del curso estaba más distante con nosotras [...] pero después sí que se dirigía a nosotros individualmente y nos preguntaba "¿Estáis cansadas?", "¿Queréis seguís?" o "¿Comenzamos con piernas?"." [M-4-GAP]). Esta apreciación va en la línea del estudio de Hancox, Quested, Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis (2015), donde se realizó una intervención en estilos de comunicación basados en la teoría de la autodeterminación sobre monitores de actividades dirigidas. Paralelamente, se destaca el gran impacto que estos monitores pueden tener sobre sus grupos en variables motivacionales dependiendo del estilo de

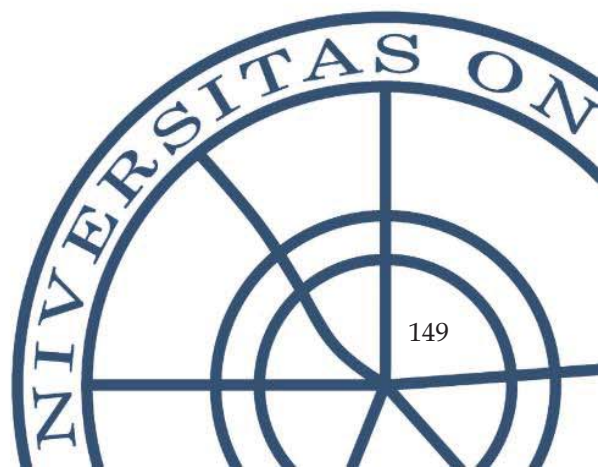
comunicación empleado. En relación a las competencias emocionales, varias son las entrevistadas que destacaron la mejora en habilidades sociales tal y como la atención individual recibida o la superación de la timidez anteriormente mencionadas (e.g, "Al principio el monitor parecía algo más tímido pero ya después se ha ido comunicando bastante más." [M-4-GAP]).

Al contrario que ocurriera con el grupo de bádminton, el programa de formación aplicado y la corta experiencia del monitor parecen haber sido factores clave de cara a favorecer la percepción del cambio entre las participantes en la actividad de Gap; además de mejorar la impresión sobre su monitor una vez finalizada la intervención. Tal y cómo sugirieron MClaren, Eys y Murray (2015), se destaca la importancia de lograr cierta eficacia en las intervenciones sobre climas orientados a la tarea introduciendo varias estrategias o manipulando las habilidades docentes.

Para concluir con la discusión de este estudio, surge la necesidad de gestionar diversas variables con el fin de favorecer un clima emocional y motivacional adecuado independientemente del nivel educativo y actividad o deporte que se practique, por lo que la formación del docente sobre los constructos analizados en este estudio es esencial. De esta manera, el propio docente fomentará una serie de consecuencias positivas entre su alumnado (tanto a nivel motivacional, como a nivel emocional o de bienestar psicológico) que puedan favorecer la adherencia a la práctica físico-deportiva.



4. Discusión



4. DISCUSIÓN

4.1. Discusión general

4.2. Triangulación

Cuadro 4. Contenidos del capítulo de discusión.

4.1. DISCUSIÓN GENERAL

Con el objetivo de facilitar la comprensión del documento, se ha organizado la discusión analizando cada una de las hipótesis planteadas en el apartado de introducción (1.4). La discusión se realiza en el mismo orden en el que dichas hipótesis fueron formuladas (exceptuando la discusión del estudio 5, que se plasmó de forma paralela con los resultados):

❖ **Hipótesis 1:** se teorizó que existiría una relación positiva entre variables motivacionales, la IE, indicadores de bienestar psicológico y la intencionalidad de seguir siendo físicamente activos.

Tal y como se teorizó, se dieron numerosas relaciones significativas entre variables motivacionales, emocionales, indicadores de bienestar psicológico y con la intencionalidad de ser físicamente activos. De forma general, las motivaciones más autodeterminadas o cuyas regulaciones eran más intrínsecas se correlacionaron positivamente con las tres NPB, con la intención de ser físicamente activos, con la IEP, con las emociones positivas y, aunque correlacionó con indicadores de bienestar psicológico como la satisfacción con la vida, no lo hizo así con la autoestima. También, la desmotivación se correlacionó de forma negativa con la intención y positivamente con las emociones negativas y con la autoestima. Por su parte, el clima tarea correlacionó de forma positiva con la motivación intrínseca, las NPB, la IEP e intención. En relación a la IEP, correlacionó de positivamente con las tres NPB, satisfacción con la vida e intención. Por último, los indicadores de bienestar psicológico (satisfacción con la vida y autoestima) correlacionaron positivamente con emociones positivas, las tres NPB, el clima tarea y con la intención.

Entrando a discutir estos resultados, como ya han mostrado estudios previos, como ya han mostrado estudios previos, las motivaciones más autodeterminadas o cuyas regulaciones eran más intrínsecas manifestaron una correlación positiva con las tres NPB (e.g., Almagro et al., 2011; Sebire et al., 2009; Ulstad et al., 2016) y con la intención de ser físicamente activos (e.g., Almagro et al., 2011; Baena-Extremera et al., 2016; Cuevas, Contreras, Fernández, y González-Martí, 2014; Fernández-Ozcorta et al., 2015b; Teixeira et al., 2012). Las motivaciones más intrínsecas también se correlacionaron con algunos indicadores de bienestar psicológico como satisfacción con la vida, como encontraron previamente Balaguer et al. (2008). No obstante, esta última relación no se manifestó con la autoestima como lo hiciera en otros trabajos (Sebire et al., 2009). Paralelamente, se ha sugerido que aquellas motivaciones más autodeterminadas podrían predecir positivamente la experimentación de emociones positivas (Blanchard et al., 2009) y el nivel de AFD en contexto universitario (Sibley y Bergman, 2016). Que la desmotivación correlacionara de forma negativa con la autoestima va en línea con el estudio de Standage y Gillison (2007), quienes destacan que aquellas motivaciones más autodeterminadas predicen altos niveles de autoestima y, coincidiendo también con nuestro trabajo, la intención de ser físicamente activo (Fernández-Ozcorta, 2013; Hagger et al., 2003; Standage et al., 2003a). La desmotivación a su vez correlacionó de forma positiva con emociones negativas, al igual que ocurriera con estudios donde lo hacía con sentimientos de aburrimiento e infelicidad (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, y Sideridis, 2008; Ntoumanis, 2001b; Zarauz-Sancho y Ruiz-Juan, 2015). Desde otra perspectiva, la experimentación de emociones positivas han sido vinculadas a rendimientos óptimos, mientras que las negativas lo han hecho a resultados deportivos poco favorables (Lane et al., 2010).

Por su parte, la autonomía percibida se ha correlacionado con aquellas motivaciones más autodeterminadas y con estados emocionales positivos, como estableció la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y han encontrado diferentes estudios (Lochbaum y Jean-Noel, 2016; Moreno-Murcia, Huéscar, y Cervelló, 2012). Diversos autores destacan la relevancia que toma el soporte o apoyo de autonomía durante las sesiones (e.g., Abós, Sevil, Sanz, Aibar, y García-González, 2016; Aibar, et al., 2015; Amorose y Anderson-Butcher, 2015; Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; De

Meyer et al., 2016; Standage et al., 2003a) y el consecuente compromiso de práctica física regular reflejada entre alumnado universitario (Gao, Podlog, y Harrison, 2012). El apoyo a la autonomía por parte del docente, correlacionó positivamente con la satisfacción de las tres NPB como ya mostraran diferentes trabajos (e.g., Adie et al., 2008; Fortier, Sweet, O'Sullivan, y Williams, 2007; López-Walle et al., 2012) y negativamente con la desmotivación tal y como confirmaran Ramis, Torregrosa, Viladrich y Cruz (2013). Aunque este apoyo no correlacionó con la satisfacción con la vida, existen estudios que así lo indican (Torregrosa et al., 2014). Según Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia (2010), el apoyo a la autonomía puede predecir positivamente la motivación intrínseca y ésta a su vez la intención de ser físicamente activo en un futuro. Esto puede propiciar que los practicantes de actividades físico-deportivas se impliquen emocionalmente durante las mismas (Monteiro et al., 2015) con mayores niveles de bienestar (González, García-Merita, Castillo, y Balaguer, 2016) y de satisfacción con la vida (Torregrosa, 2015) y menores de burnout (Adie et al., 2012).

Asimismo, diversos estudios señalan la competencia (Baena-Extremara et al., 2016; Hodge, Lonsdale, y Jackson, 2009; Jiménez et al., 2015; Standage et al., 2003b) y las relaciones con los demás como las dos NPB que pueden tener un mayor poder predictivo sobre la motivación intrínseca (Belandó et al., 2015). Otras investigaciones muestran que estas dos NPB predicen de forma más significativa (incluso por encima de los índices de autodeterminación) la diversión y, por ende, la práctica de AFD (García-Calvo et al., 2012). A modo general, se concluye que cuando se abarcan estas NPB, existe una mayor probabilidad de desarrollar el compromiso deportivo de nuestro grupo (e.g., Curran, Hill, Ntoumanis, Hall, y Jowett, 2016; Gucciardi y Jackson, 2015) además de mayores niveles de bienestar, más concretamente de autoestima (Amorose, Anderson-Butcher, y Cooper, 2009). En cambio, y en línea con varias de nuestras correlaciones, la no satisfacción o frustración de las NPB puede derivar en una mayor probabilidad de existencia de desmotivación y de motivación extrínseca (Álvarez et al., 2009; Jackson-Kersey y Spray, 2016). Este hecho ocurre conforme el alumnado avanza en las diferentes etapas educativas variando entre el género (Gómez, Hernández, Martínez, y Gámez, 2014) pudiendo diferir el nivel de conductas más o menos autodeterminadas en

función a la modalidad deportiva practicada (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Sánchez-Miguel, García-Calvo, 2011). En definitiva, la TAD ha sido empleada para estudiar la persistencia o el abandono en ámbito físico deportivo (Belandó et al., 2015; Boiché y Sarrazin, 2007; García-Calvo et al., 2010; Molinero, Salguero, y Márquez, 2011), situándose como objetivo fundamental, de cualquier investigación relacionada con nuestro campo, el mantener dicha conducta físico-deportiva independiente-mente de la etapa educativa o formativa en la que nos encontremos.

En relación a los climas motivacionales percibidos y coincidiendo con varias investigaciones (e.g., Cera et al., 2015; Gutiérrez, Ruiz, y López, 2010; Weiss, Amorose, y Wilko, 2009), se pone de manifiesto la relación significativa y positiva entre el clima que implica a la tarea y las motivaciones más autodeterminadas; y entre el clima tarea y la satisfacción de las NPB (Sánchez-Oliva et al., 2010; Sarrazin et al., 2002) y la intención de ser físicamente activo (Almagro et al., 2011). Paralelamente, se halló que el clima tarea se relacionó positiva y significativamente con la IE, en línea con el estudio de Núñez et al. (2011). Otras investigaciones han confirmado cómo este clima de implicación en la tarea se ha asociado con sentimientos y emociones positivas y agradables (como la diversión y el disfrute), lo que puede incidir sobre la intención de participar en futuras actividades físico-deportivas (García-Bengoechea et al., 2010). Por lo tanto, se destaca la importancia de transmitir un clima tarea durante las sesiones para favorecer conductas activas de los discentes (Conde et al., 2013; Sánchez-Oliva et al., 2010) teniendo en cuenta a su vez que el entorno de los mismos juegan un papel determinante en su motivación (García-Calvo, Leo, Martín, y Sánchez-Miguel, 2008) y en su bienestar psicológico (Stenling, Lindwall, y Hassmén, 2015).

El estudio de la IE sugirió que este constructo se correlacionaba significativa y positivamente con el de motivación. Más concretamente, con los tipos de motivación cuyas regulaciones eran más intrínsecas, al igual que en el estudio de Martín y Guzmán (2012), y negativamente con la desmotivación. Esta relación entre la IE y la motivación intrínseca mostró en nuestro trabajo coeficientes de correlación altos, al contrario que en las investigaciones como las de Núñez et al. (2011) y Cera et al. (2015) donde se puso de manifiesto la relación de forma menos significativa. Asimismo, la IE manifestó una correlación significativa positiva con las tres NPB, tal y

como ocurriera en el trabajo de Fernández-Ozcorta (2013), y con las emociones positivas. La IE también manifestó una correlación significativa negativa con las emociones negativas coincidiendo con Extremera y Fernández-Berrocal (2006). Además, los niveles de IE correlacionaron positivamente con la satisfacción con la vida y con la intención de seguir siendo activo como se mostrara en la investigación de Barreiro et al. (2013). En otros estudios, la IE se mostró como mediadora de la autodeterminación general y el constructo de bienestar psicológico (Perreault, Mask, Morgan, y Blanchard, 2014). Estos indicios que vinculan los constructos de motivación y de IEP también han sido demostrados por Martín y Guzmán (2012), quienes establecen (como ocurriera en el presente trabajo) tanto la relación positiva entre la IE y la motivación autodeterminada, como la de la IE con las NPB. En otros estudios, la satisfacción de las NPB ha sido planteada como mediadora entre IE percibida y la autoestima (Fernández-Ozcorta, Almagro, y Sáenz-López, 2014).

En esta línea, nuestro trabajo sugiere que las emociones positivas se correlacionan positivamente con la intención de mantener la AFD en un futuro como obtuvieron Klusmann et al. (2016), siendo esta adherencia a la AF uno de los temas de interés más crecientes en la actualidad (Goldfield et al., 2015; Izumi et al., 2015). Según la investigación reciente de Lee, Kwon y Oh (2016), el contexto físico-deportivo se postula como generador de una gran gama de emociones y por lo tanto, ha de considerarse como una gran oportunidad para educar sobre las mismas para beneficio de profesorado y alumnado. Esto cobra especial relevancia al haberse determinado que las emociones transmitidas por los entrenadores pueden incidir sobre los comportamientos de sus deportistas (Allan y Côté, 2016) y que la experimentación de estados emocionales/ afectivos positivos puede influir en el incremento de la adherencia a la actividad física comentada anteriormente (Jekauc, 2015). Desde otra perspectiva, aquellas personas que adopten una predisposición sedentaria tienden a reducir sus emociones positivas (Hogan et al., 2015). En este sentido, en otro estudio previo, se hallaron niveles de IE mayores en universitarios físicamente activos que en sus pares sedentarios (Fernández-Ozcorta et al., 2015a).

En base a los indicadores estudiados de bienestar psicológico (satisfacción con la vida y autoestima), ambos correlacionaron positiva y significativamente con las emociones positivas y con la intención de ser

físicamente activo en un futuro como ya confirmaran otras investigaciones (Cantón, 2001; Guillén, Castro y Guillén, 1997). Adicionalmente, estos indicadores correlacionaron con las tres NPB, con el clima tarea y con la IEP. En este sentido, tanto la satisfacción con la vida como la autoestima pueden llegar a ser predichas por la IEP (Fernández et al., 2014). Asimismo, Hein y Hagger (2007) integraron la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de Metas para explicar que, satisfaciendo las tres NPB, se podía influir de manera positiva sobre la autoestima de los deportistas (Monteiro et al., 2015). Por su parte, Philippe y Vallerand (2008) mostraron que un adecuado enfoque sobre dichas NPB repercute positivamente sobre una mayor satisfacción con la vida. Por último, este constructo se postula esencial ya que una participación regular en AFD tiende a desarrollar mayores niveles de bienestar psicológico (Martín-Albo et al., 2012; Molina-García, Castillo, y Queralt, 2011; Reed y Ones, 2006). Más concretamente, puede aumentar la autoestima y la satisfacción con la vida entre colectivo universitario (Fernández-Ozcorta et al., 2015a).

Por último y teniendo en cuenta el sexo, se destaca que, al contrario que ocurriese en el estudio de Varela-Mato et al. (2012) en contexto universitario, el índice de participación masculina se vio superado por el femenino debido a las numerosas actividades desarrolladas dentro de este género. En línea con el trabajo de Amado et al. (2014); los hombres presentaron valores más altos en aquellas formas de motivación más autodeterminadas, mientras que las mujeres lo hicieron en las variables de motivación más extrínsecas o desmotivación en relación a la AFD.

A modo de síntesis, parece fundamental el determinar aquellos factores que puedan predecir el nivel de AF dentro de contextos universitarios (Sibley y Bergman, 2016) ya que, tal y como fundamentan Práxedes, Sevil, Moreno, del Villar y García-González (2016) con una muestra universitaria española, los niveles de AF se sitúan por debajo de las recomendaciones de AF saludable. Por ello, es aconsejable desarrollar intervenciones que fomenten la AF en esta etapa educativa. Entre estos factores comentados anteriormente, en el presente estudio se destacan variables motivacionales (e.g., Almagro et al. 2011), emocionales (Bortoli et al., 2015) y de bienestar psicológico (Romero, Brustad, y García-Mas, 2007); las cuales han sido testadas como consecuencias positivas de la práctica de actividad física en estos contextos (Castillo y Molina-García, 2009; Li et al.,

2009; Molina-García et al., 2007). El trabajo de Núñez et al. (2011) pone de manifiesto la relación de estos tres constructos: la IE mediaba el clima motivacional a la tarea, influyendo este último sobre la motivación intrínseca y ésta a su vez sobre el bienestar psicológico. Por este motivo, se requiere una adecuada o formación de todo docente de actividades físico-deportivas sobre los constructos estudiados favoreciendo sesiones motivantes y atractivas (Slingerland et al., 2017) para el propio beneficio del docente y para el del grupo de alumnado o de deportistas que gestione. Asimismo, es imprescindible una adecuada oferta de actividades para evitar el abandono deportivo (Nuviala, Tamayo, y Nuviala, 2012) y para generar conductas activas entre nuestro alumnado universitario.

❖ **Hipótesis 2:** las modificaciones sobre la versión en castellano del *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) adaptada por Conde et al. (2010), mejorará la precisión para evaluar el clima motivacional generado por el entrenador-monitor, sin afectar negativamente a la fiabilidad inter observadores².

Este estudio trató de adaptar el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) para evaluar el clima motivacional que transmite el entrenador o el monitor de una actividad física dirigida. Para ello, se analizó una primera adaptación de la CBAS realizado en un estudio previo (Conde et al., 2010), que se centró en estudiar la conducta del entrenador en relación con los climas motivacionales que generan y su posible mejora a través de un programa de formación individualizado. En este sentido, los resultados obtenidos mostraron que los cambios introducidos han mejorado la utilidad de la CBAS para analizar el clima motivacional que transmiten los monitores o entrenadores. Igualmente, el porcentaje de acuerdo entre los observadores fue superior al 90% en las seis sesiones evaluadas, como en su día obtuvieron Conde et al. (2010).

Los resultados de las observaciones, realizadas por los cuatro investigadores en seis sesiones, mostraron un porcentaje de acuerdo entre

² En relación a esta hipótesis y a la validación de la CBAS, y como resultado de la investigación de esta tesis doctoral, se publicó un artículo que se puede consultar en el Anexo 2, cuya referencia es: Rodríguez-Peláez, D., Garrido, P., Conde, C., y Almagro, B. J. (2015). Adaptación y validación de la CBAS para la observación de climas motivacionales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 253-260.

ellos considerablemente alto (entre el 93% y 98.9 %). Asimismo, la fiabilidad inter observadores fue aumentando conforme se realizaban más observaciones, llegando a alcanzar en la última observación el 98,9%. Sólo se produjo un descenso en la grabación 2 (93%), aunque nunca bajando del ya comentado 90%. Estos resultados muestran que los cambios introducidos, consensuados por los expertos, no han producido un deterioro sobre la fiabilidad inter e intra-observadores en comparación con los datos que ya aportasen otros estudios que emplearon una adaptación de la CBAS (Conde et al., 2010; Conde et al., 2009).

Conocer el clima motivacional que transmite un monitor deportivo es fundamental para poder crear programas de formación personalizados en función de las necesidades de éstos. En esta línea, la investigación (e.g., Conde, 2011; González-Cutre et al., 2011; Smith et al., 2007b) ya ha mostrado los numerosos beneficios que tienen sobre los deportistas/alumnos/practicantes el uso de un clima motivacional que implique a la tarea por parte de los entrenadores/profesores/monitores. De ahí la importancia de crear o adaptar herramientas que permitan evaluar de manera objetiva el clima motivacional que generan las personas encargadas de dirigir actividades físico-deportivas de cualquier tipo. En este sentido, la adaptación realizada de la CBAS recogida en este manuscrito es un instrumento válido y fiable para ser utilizado en la observación sistemática del comportamiento de los entrenadores, pudiendo distinguir entre conductas que implican hacia la tarea o hacia el ego.

En línea con el objetivo del estudio, se concluye que la hoja de registro CBAS utilizada, a la que previamente se realizó unas modificaciones, resultó un instrumento válido y fiable para analizar el clima motivacional transmitido por un monitor deportivo. La inclusión de los nuevos ítems, además de no interferir en la fiabilidad inter observadores, puede aumentar la precisión con la que la CBAS evalúa el clima generado por el entrenador. Para que la influencia del entrenador sea positiva sobre la motivación y el compromiso con la práctica deportiva, es fundamental determinar, de forma objetiva, cómo se producen las interacciones en sus clases. Por tanto, el entrenador debe aprender estrategias para fomentar el esfuerzo, la mejora personal, un buen clima de participación y trabajo en grupo, etc.

❖ **Hipótesis 3:** el programa de formación individualizado desarrollado modificará los climas motivacionales transmitidos por entrenadores-monitores de actividades deportivas universitarias³.

Los resultados hallados una vez realizados los análisis pertinentes, nos llevaron a verificar que, tal y como se teorizó, el programa de formación recibido por los dos entrenadores-monitores de actividades deportivas universitarias del grupo experimental resultó efectivo al modificar los climas motivacionales transmitidos. Esto sucedió independientemente de la diferencia del nivel inicial de ambos sujetos, ya que uno partía de niveles de ego transmitido mayores que el otro. En línea con nuestro estudio, se sitúan diversos trabajos (Cruz et al.; 2016; Conde et al., 2010; Gonçalves, Coelho e Silva, Cruz, y Figueiredo, 2010; Mora, Cruz y Sousa, 2013; Soriano et al., 2014) donde se incrementaron aquellas conductas del monitor que implicaban a la tarea mientras que se disminuirían aquellas vinculadas al ego. Paralelamente, los entrenadores controles no experimentaron cambios en sus conductas o éstas fueron poco llamativas (obteniendo resultados negativos al incrementar en uno de los sujetos controles el clima transmitido ego y disminuyendo el de tarea).

En este sentido, el clima tarea generado por el entrenador-monitor predice positivamente las consecuencias emocionales, cognitivas y conductuales de los deportistas (Duda, 2013). Entre otras consecuencias positivas generadas indirectamente sobre los discentes por esta transmisión de clima tarea, se destacan: la intención de mantener la práctica deportiva (e.g., Almagro et al., 2011; Almagro y Conde, 2012; Hohengasser y Russell, 2015), la autoestima (Reinboth y Duda, 2006) la motivación autodeterminada (e.g., Cecchini et al., 2004; Moreno-Murcia et al., 2014; Morgan y Kingston, 2010; Ntouamnis, 2001a; Torregrosa et al., 2008) y la satisfacción

³ En relación a esta hipótesis y al programa de formación, como resultado de la investigación de esta tesis doctoral se publicó un artículo que se puede consultar en el Anexo 3, cuya referencia es: Conde, C., Fernández-Ozcorta, E. J., Garrido, P., y Rodríguez-Peláez, D. (2015). Diseño de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores universitarios. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 34, 42-51. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/Dise%C3%B1o_de_un_programa_de_formacion_orientado_a_la_mejora_del_clima_motivacional.pdf

de las NPB (e.g., Taylor y Ntoumanis, 2007; Sari, 2015); entre otras. Sin embargo, el clima que implica al ego puede promover patrones desadaptativos asociados al abandono de la actividad físico-deportiva (Cervelló, 2002; González-Cutre et al., 2009; Liukkonen et al., 2010) e influir negativamente sobre la autoestima de los discentes (Stenseng y Dalskau, 2010) y su motivación (Stenseng et al., 2011). En este sentido, el esfuerzo y la dimensión se muestran como predictores del clima que implica a la tarea, mientras que el aburrimiento y la capacidad lo hace del clima que implica al ego (Abralles, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Gómez-López, y Rodríguez-Suárez, 2016).

Coincidiendo con otros estudios (Conde et al., 2010; Mora et al., 2009; Sousa et al., 2006), la consecución de resultados positivos del programa de formación se refleja a través de este aumento significativo del porcentaje de clima implicado hacia la tarea ya comentado anteriormente; y un descenso paralelo del clima ego transmitido por los entrenadores a lo largo de la intervención. De esta manera, se incrementaron el número de conductas deseables de los sujetos experimentales durante las sesiones. Respecto a las conductas punitivas, hay que destacar que sobre este contexto apenas sucedieron; por lo que predominó el nuevo ítem *No existe mala conducta* incorporado a la conducta reactiva de *Mantener el control* por Rodríguez-Peláez et al. (2015).

En cambio, las conductas punitivas difieren en aquellos contextos en los que las edades de los grupos de alumnos/deportistas son menores. Este es el caso de varias investigaciones (Ortín et al., 2016; Soriano, et al., 2014) donde el programa de intervención redujo de forma significativa las conductas punitivas fomentando un estilo de comunicación más positivo de los entrenadores y favoreciendo la satisfacción de las NPB. Asimismo, recientemente se ha demostrado la alta influencia paternal (además de la figura del entrenador) sobre la orientación de las metas; por lo que en estas edades sería otra de las figuras a tener en cuenta de cara a programas de formación (Schwebel, Smith, y Smoll, 2016).

Por otro lado, y concordando con el estudio de Conde et al. (2010), las instrucciones técnicas generales y al error se dividieron en tres categorías con el objetivo de precisar el análisis de las conductas: ego, tarea e interrogativa. Esta última, fue la clave alrededor de la cual giró el programa

de formación aplicado por Conde et al. (2015) con el objetivo de fomentar un aprendizaje más indagativo por parte del entrenador-monitor. De esta manera, se destaca un aumento del *feedback* interrogativo proporcionado por ambos entrenadores coincidiendo con Conde et al. (2010), lo que se interpreta como positivo ya que favorecerá la reflexión de los discentes en relación a su propia actividad (Pieron, 1999). En este sentido, Mouratidis et al. (2008) sugieren que el uso de *feedback* positivos se correlaciona con motivaciones más autónomas y mayores niveles de bienestar por parte de los deportistas.

Una vez comprobada la eficacia del programa de formación llevado a cabo por Conde et al. (2015), se destaca la importancia de generar climas motivacionales que impliquen a la tarea (Hall, Newland, Newton, Podlog, y Baucom, 2017) y la de aplicar este tipo de programas (e.g., Cruz, et al., 2016; Sousa et al., 2006), ya que supondrán un desarrollo de las estrategias empleadas por el entrenador-monitor de cara a favorecer un clima tarea (Ames, 1992a) y promover los consiguientes beneficios indirectos sobre los discentes (como pueden ser la superación personal o la no comparación con los demás), que a su vez incidirán positivamente sobre su motivación y sobre las experiencias en contextos deportivos (e.g., Duda, 2013; Ntoumanis y Biddle, 1999; O'Rourke, Smith, Smoll, y Cumming, 2014; Smith, Smoll, y Cumming, 2009). Otra de las ventajas que se derivan de estos programas es que el entrenador-monitor puede ser consciente de su propia evolución y, además, comprobar las consecuencias positivas sobre el grupo, lo que le hará reflexionar sobre la importancia de transmitir un clima motivacional adecuado y de seguir desarrollando una formación eficaz y continua.

En esta línea, e independientemente de que los progresos de ambos sujetos experimentales hayan sido sustanciales, los resultados sugieren la necesidad de seguir con la intervención sobre los mismos (ya que el margen de mejora en ambos es aún evidente) con el objetivo de fomentar la secuencia: formación continua del entrenador - aumento de la transmisión de clima tarea - mayor compromiso deportivo de los discentes (García-Calvo et al., 2008). Esto indica la relevancia que toma la figura del entrenador al generar climas motivacionales adaptativos que promuevan dicho compromiso y bienestar del grupo que gestione (Tessier et al., 2013).

❖ **Hipótesis 4:** se teorizó que una formación en clima tarea e IE sobre los entrenadores-monitores tendría consecuencias positivas sobre variables motivacionales, emocionales e indicadores de bienestar psicológico de los practicantes de AFD universitarias.

Este estudio ha supuesto una primera aproximación para evaluar de manera cuasi-experimental los efectos de un programa de formación basado en clima motivacional e IE en contexto universitario, predominando hasta el momento el desarrollo de diseños correlaciones y descriptivos. Es por esta razón por la que numerosos trabajos recomiendan investigaciones de diseños cuasi-experimentales (e.g., Bortoli et al., 2015; Braithwaite et al., 2011; Cruz et al.; 2016; Ntoumanis y Standage; 2009; Schwebel et al., 2016).

Se partió de grupos heterogéneos en algunas variables, ya que al comienzo de la intervención los grupos que compusieron la muestra venían establecidos por cada una de las actividades físico-deportivas ofertadas por el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad. Las diferencias significativas halladas inicialmente (entre el grupo control y el experimental) fueron minimizadas tras la intervención, ya que únicamente se encontraron diferencias en las dimensiones de clima ego y autoestima en el post-test.

El objetivo establecido fue el de mejorar en aquellas variables sobre motivación e IE percibida del grupo experimental una vez llevada a cabo la intervención sobre su monitor-entrenador. En el pre-test, el grupo control reveló niveles mayores de aquellas motivaciones más autodeterminadas y de variables emocionales (IE y emociones positivas) y menores de motivación extrínseca y desmotivación con respecto al grupo experimental. Por lo general la intervención llevada a cabo con los monitores-entrenadores sobre los constructos mencionados anteriormente, resultó ser eficaz reflejándose mediante varias consecuencias positivas: el aumento o la disminución significativa de algunas de las variables motivacionales y emocionales (regulación intrínseca, competencia, relación, clima tarea y clima ego, apoyo a la autonomía, IE y emociones negativas).

Pasando a discutir los resultados en sí, destacamos un aumento significativo en la percepción de clima tarea de los practicantes en detrimento de las percepciones de ego y, paralelamente, de aquel tipo de

motivación cuya regulación era más intrínseca (e.g., Bortoli et al., 2015; Carrasco et al., 2015; Cuevas et al., 2012; Edmunds et al., 2008; González-Cutre et al., 2011; Hassan et al., 2015; Jaakkola y Liukkonen, 2006; Moreno-Murcia, Conte et al., 2010; Prichard y Deutsch, 2015; Sevil, Abós et al., 2014; Smith et al., 2007b; Viciano et al., 2007; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Sin embargo, estas consecuencias positivas no vienen acompañadas de descensos de la motivación extrínseca y desmotivación, tal y como ocurrió en otros trabajos (Chatziplanteli et al., 2015).

En relación a esto, tenemos que hacer alusión al estudio de Braithwaite et al. (2011), quienes realizaron una revisión sobre intervenciones en clima tarea existentes. Parece evidente que aquellas consecuencias más positivas están relacionadas con las regulaciones motivacionales más autodeterminadas. En este sentido, un aumento de la motivación intrínseca va relacionada con una mayor adherencia a la AF (Teixeira et al., 2012). Además, Vallerand (2007b) sostiene que aquellas formas de motivación más autodeterminadas están asociadas con diversas consecuencias positivas: autoestima, afecto positivo, satisfacción, interés, esfuerzo, persistencia y vitalidad; entre otras.

Con respecto a las NPB, se coincide con los trabajos de Sevil et al. (2014) y el de Sari (2015) al señalar que, las dos NPB que aumentaron su satisfacción con la intervención, fueron la de relación con los demás y la de competencia. Sin embargo, no encontramos aumentos significativos de la NPB de autonomía como ocurriera en otros trabajos (Cecchini, Fernández-Rio, Méndez-Giménez, Cecchini, y Martins, 2014). En cambio, estos resultados obtenidos contrastan con intervenciones donde únicamente se encontraron aumentos significativos en la variable de competencia (Amado et al., 2014) o en la relación con los demás (Tessier et al., 2010); mientras que otras intervenciones no han logrado incrementar las NPB, aunque sí la percepción positiva que tenían sobre la actividad (Mitchell, Gray, e Inchley, 2015). Dicha satisfacción de las NPB, se postula esencial para fomentar una menor desmotivación y un mayor compromiso con la actividad practicada (Tessier et al., 2010).

En otros estudios un aumento significativo en la percepción de apoyo de autonomía a los participantes no se vio acompañada de un aumento en la satisfacción de la NPB de autonomía tal y como ocurriera (Ntoumanis,

2005; Shen, 2014). No obstante, este aumento del apoyo de autonomía concedido por el monitor/entrenador se ha correlacionado de forma positiva con las motivaciones autodeterminadas, tal y como recogen varias investigaciones (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007). En este sentido, sería conveniente llevar a cabo intervenciones focalizadas en la formación de los educadores en relación a favorecer el apoyo de la autonomía entre sus discentes (Moreno-Murcia y Huéscar, 2013; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016; Puigarnau, Foguet, Balcells, Ambrós, y Anguera, 2016; Tessier, Sarrazin, y Ntoumanis, 2008) ya que pueden favorecer efectos positivos como incrementos de niveles de AFD y descensos en conductas sedentarias (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Lonsdale et al., 2013).

Resumiendo a lo que mediadores psicológicos respecta, se ha demostrado que las conductas y estilos de enseñanza de los docentes son modificables, repercutiendo sobre el grupo de personas gestionado. Por este motivo, se destaca la necesidad de que éstos generen estrategias y oportunidades de aprendizaje que se basen en la satisfacción de las tres NPB, previniendo el desarrollo de aquellas regulaciones menos autodeterminadas o desmotivación (Jackson-Kersey y Spray, 2016) y aumentando la probabilidad de que el alumnado/deportistas sigan siendo físicamente activos (Ntoumanis, 2005). Ntoumanis y Standage (2009) en su revisión, ya postulaban cómo las NPB y las motivaciones más autodeterminadas predecían una serie de beneficios a nivel afectivo, cognitivo y comportamentales del alumnado de EF, contexto que ha de ser tomado como oportunidad potencial para desarrollar ambientes de aprendizaje que fomenten comportamientos positivos como la responsabilidad, cooperación, tolerancia, respeto o autocontrol (García-Calvo, Sánchez-Oliva, Leo, Amado, y Pulido, 2015).

En cuanto a variables emocionales, y más concretamente acerca de la IE, tanto el grupo experimental como el control obtuvieron mejoras significativas en el posttest al igual que ocurriera con la investigación sobre niños de primaria de Ambrona et al. (2012); lo que puede ser explicado por el hecho de que la AF puede incrementar los niveles de IE de sus practicantes (Fernández-Ozcorta et al., 2015a; Li et al., 2009; Penedo y Dahn, 2005; Ristea et al., 2016). Esta mejora significativa de la IE del grupo experimental concuerda con la intervención de Campo, Laborde y Mosley

(2016) y difiere con la de Ladino, González-Correa, González-Correa y Caicedo (2016) donde no se encontraron diferencias significativas entre los componentes de IE. Es destacable señalar que mientras que el experimental obtuvo un tamaño de efecto alto ($d = .47$), el control presentó niveles de dicho tamaño del efecto bajos o muy bajos ($d = .15$). No es el caso de las emociones negativas, que disminuyeron los dos significativamente, aunque con tamaño de efecto algo más alto en el grupo con el que se desarrolló la intervención (.44 del experimental frente a .36 del control). En esta línea, Mata et al. (2013) indican cómo la AFD puede incidir sobre la disminución de las emociones negativas. Estos resultados pueden verse explicados por el periodo de aplicación de los cuestionarios, donde ni los integrantes de los grupos mantenían relaciones cercanas entre ellos ni los monitores/entrenadores conocían en demasía a los participantes. Por ende, las variables relacionadas con la IE han podido ir aumentando conforme ha ido transcurriendo el curso por motivos como pueden ser los incrementos de confianza, empatía, afecto, cercanía, reconocimiento, sintonía con la figura del docente y con los compañeros (e.g., Burdette y Whitaker, 2005; Laborde, Guillén, y Watson, 2017; Solanki y Lane, 2010; Zanuso, Sieverdes, Smith, Carraro, y Bergamin, 2012) y otros aspectos que pueden explicar tanto una mejora en la percepción de emociones propias como en las ajenas; además de las gestiones emocionales consigo mismo y con los demás. La disminución significativa de las emociones negativas va en línea con otros estudios que han favorecido niveles menores de ansiedad a través de sus intervenciones (Smith et al., 2007a). Paralelamente, aquellos sujetos que no practican AF de forma regular tienen una mayor predisposición a padecer niveles altos de estrés que los físicamente activos (Lippke et al., 2015), perfilándose esta práctica como elemento fundamental de cara a prevenir o reducir los niveles de depresión y ansiedad en estudiantes universitarios (Olmedilla, Ortega, y Candel, 2010). Otra de las consecuencias positivas derivadas de la práctica regular de AF, es que las personas que son físicamente activas desarrollan niveles superiores de emociones positivas y más bajos de emociones negativas en relación a las sedentarias (e.g. Hogan et al., 2015; Mata et al., 2013).

Aunque sin tener relación directa con la AF y el deporte, es interesante mencionar el estudio de Pool y Qualter (2012), cuya intervención sirvió para señalar que la IE puede predecir de forma positiva

la salud, el bienestar y una adecuada inserción laboral de estudiantes universitarios. Dentro de nuestro ámbito, encontramos la intervención de Rackow, Scholz, y Hornung (2015), quienes indicaron que la realización conjunta de actividades con otros compañeros conllevaría un mayor apoyo emocional, propiciando conductas activas y sentimientos de autoeficacia o competencia. En esta línea, se deduce que se ha de profundizar en el estudio de la relación de este constructo tanto con el de la motivación como con el de las NPB en ámbitos físico-deportivos (Cera et al., 2015; Fernández-Ozcorta, 2013; Martín y Guzmán, 2012). Asimismo, existe la necesidad de desarrollar programas específicos de formación de docentes en relación a variables de educación emocional (Gutiérrez et al., 2016), tanto para el propio beneficio en relación al bienestar y predisposición hacia su trabajo (Lee et al., 2016), como para el beneficio de su alumnado (Bisquerra y Pérez, 2007; Cabello et al., 2010; Palomera et al., 2008), y, más concretamente, del universitario debido al reciente déficit de niveles de IE encontrado entre ellos (Volberding et al., 2015). Entre otros, uno de los beneficios más relevantes reside en que aquellos alumnos que desarrollan mayores niveles de IE, se consideran físicamente más activos en relación a aquellos que son sedentarios (Li et al., 2009), derivándose la vinculación de estados emocionales/afectivos positivos con el incremento de la adherencia a la actividad física en la intervención de Jekauc (2015). El no incremento de emociones positivas puede explicarse teniendo en cuenta el trabajo de Isaacowitz, Allard, Murphy y Schlangel (2009), quienes argumentan la importancia de incrementar los periodos de tiempo para que la mejora de variables emocionales tengan efecto. Este hecho debe ser abarcado en un futuro ya que un aprovechamiento positivo de las emociones puede derivar en el mantenimiento de las conductas activas de nuestros alumnos/deportistas (Klusmann et al., 2016).

Refiriéndonos a los indicadores de bienestar psicológico, únicamente hubieron variaciones significativas en el grupo control: disminución de la autoestima y aumento de la satisfacción con la vida. Por otro lado, en el grupo experimental ninguno de estos indicadores experimentó mejoras significativas, ya que con la intervención se priorizó en formar a los entrenadores/monitores sobre variables motivacionales y emocionales. En contraste con nuestros resultados surge, recientemente, la intervención de Lubans et al. (2016) donde las mejoras significativas de bienestar estuvieron

positivamente asociadas con cambios en las NPB y aquellas motivaciones de regulación más autodeterminadas. Estos autores sugieren que aquellas intervenciones basadas en la TAD pueden tener efectos positivos paralelos en relación al bienestar. De esta manera, comprobamos que no es suficiente con la manipulación de variables motivacionales (en nuestro caso más focalizadas en climas motivacionales) y emocionales. Por ello, se requieren intervenciones intencionales y específicas en contexto universitario basadas de bienestar psicológico para obtener mejoras sobre los indicadores de este constructo como han planteado varios trabajos (Fernández-Ozcorta et al., 2015a; Tymms et al., 2016), ya que una práctica de AF regular coincide con mayores niveles de bienestar psicológico (Fernández-Ozcorta et al., 2015a; Molina-García et al., 2011; Schulz et al., 2012).

La escasez de diseños cuasi-experimentales basados en IE y bienestar psicológico en ámbitos de AFD y que además se hayan aplicado en contexto universitario (Ros et al., 2013), nos ha impedido realizar una discusión más exhaustiva y de mayor profundidad. Éste no ha sido el caso del constructo de motivación, el cual ha experimentado un creciente número de investigaciones durante los últimos años (e.g., Harwood et al., 2015; Texeira et al., 2012; Van Den Berghe et al., 2014). Por lo tanto, se hace imprescindible seguir aumentando las mismas incluyendo en las intervenciones variables emocionales y de bienestar psicológico de cara a futuros estudios.

Por su parte, la variable de intención de seguir físicamente activo no manifestó mejoras significativas tras la intervención en contraste con el trabajo de Conde (2013). Aunque la literatura pone de manifiesto que la motivación intrínseca puede predecir positivamente la intención de práctica de AFD (e.g., Almagro et al., 2011; Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij, y Vansteenkiste, 2010; Hein et al., 2004; Standage et al., 2003), este hecho no se ha visto reflejado en nuestra investigación. Esto puede ser explicado por el hecho de que el grupo experimental partía de niveles altos en esta variable antes de la intervención. Además, el periodo en el que se aplicó el programa (enero-mayo) o la estacionalidad, es interpretada como un aspecto clave, ya que los primeros meses del año es cuando puede existir una mayor predisposición a la práctica de AFD.

Acerca del tamaño del efecto (d de Cohen), o lo que es lo mismo, la cuantificación de la relevancia de las consecuencias obtenidas, habría que

señalar que todos se situaron alrededor de .30 (varios incluso por encima de .40), lo que nos indica que se consideran importantes (Luz y Fernández, 2014); partiendo del hecho de que en contextos educativos suelen hallarse tamaños del efecto más bajos con respecto a otras disciplinas (León, Polo, Gozalo, y Mendo, 2016). Por este motivo, y tal y como se ha señalado anteriormente, varios autores encuentran como relevantes aquellos tamaños del efecto situados en torno a .30 (Borg, Gall, y Gall, 1993; Valentine y Cooper, 2003). Paralelamente, Hattie (2009) tras una revisión sobre intervenciones educativas, sitúa un tamaño del efecto medio de .40, por encima del cual se sitúan diversas variables de nuestro estudio (competencia, relación, IE y emociones negativas) lo que indica que han existido numerosos cambios positivos y consistentes después de nuestra intervención.

Langan, Blake, y Lonsdale (2013), a través de su revisión sobre intervenciones en contextos deportivos, matizan que se antoja complicado establecer conclusiones consistentes hasta la fecha; debiéndose por lo tanto profundizar sobre este tipo de diseño con el objetivo de que docentes e investigadores encuentren estrategias óptimas para que los deportistas/alumnado obtengan beneficios a nivel comportamental, afectivo y cognitivo. Adicionalmente, tal y como se ha plasmado en nuestra intervención, el diseño cuasi-experimental se ha postulado como una forma efectiva de medir la eficacia de este tipo de estudios (Barker, Mellalieu, McCarthy, Jones, y Moran, 2013).

4.2 TRIANGULACIÓN

La inclusión de este apartado surge de la necesidad de poner en común todos los resultados obtenidos en los diferentes estudios que componen la presente tesis doctoral, a través de una discusión conjunta. Esto permitirá una mejor comprensión global de la misma ya que los estudios se complementan entre sí. Por lo tanto, debido a la gran cantidad de variables manejadas a lo largo de la investigación, se realizará una explicación de las mismas organizadas en los siguientes constructos o bloques:

1. CLIMA MOTIVACIONAL

Uno de los hallazgos más significativos de la presente investigación radica en que, tras las diversas observaciones realizadas sobre las respectivas conductas de ambos monitores de actividades universitarias que conformaban el grupo experimental, se incrementaron aquellas que implicaban a la tarea y, consecuentemente, se redujeron aquellas que implicaban al ego (estudio 3). Estos resultados coinciden con estudios planteados en ámbito universitario (Moreno-Murcia, Conte et al., 2010) y en contextos competitivos y educativos (Conde, 2011; Cruz, et al., 2016; Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis, 2003; Jaakkola y Liukkonen, 2006; González-Cutre et al., 2011; McLaren et al., 2015; Sousa et al., 2006; Wallhead y Ntoumanis, 2004; entre otros). Asimismo, dicho incremento se vio acompañado de un aumento paralelo, positivo y significativo del clima tarea percibido por los discentes (estudio 4) con un tamaño del efecto considerable ($d=.37$) y de un descenso significativo en el clima que implicaba al ego con un tamaño del efecto aceptable ($d=.28$). Esto va en línea con la revisión de intervenciones sobre clima motivacional de Braithwaite et al. (2011). Además, existió una apreciación positiva de cambio en las entrevistas posteriores a la intervención (estudio 5).

En este último estudio, los discentes pusieron de manifiesto la evolución del monitor en base a una serie de estrategias que el monitor empleó tras el programa de formación que permitió incrementar dicho clima a la tarea percibido (e.g., el uso de la pregunta, el uso del *feedback* positivo/ interrogativo, forma de motivarlos individual y colectivamente, variedad de ejercicios, la convivencia con el grupo, la organización informal durante las sesiones, etc.) al igual que hicieran Conde et al. (2010) en su estudio. Sin embargo, hay que matizar que mientras el grupo de bádminton no expresó, en general, cambios significativos sobre las conductas de su monitor, el grupo entrevistado de GAP sí lo hizo. Esta apreciación se verifica a través de los resultados del estudio 3, donde el monitor de GAP incrementó la transmisión del clima tarea en un 32,04%, mientras que el de bádminton lo hizo en un 21,81%. Como se explica en el estudio 5, esto puede explicarse por la dilatada experiencia docente del monitor de bádminton, mientras que la del monitor de GAP se perfilaba, a priori, más moldeable por el corto periodo de tiempo impartiendo sesiones. A pesar de ser resultados positivos, es fundamental continuar con la formación sobre estos

monitores para seguir incrementando dicha transmisión de clima tarea la cual (tal y como se ha plasmado en el estudio 1) propiciará una serie de consecuencias positivas sobre el monitor e, indirectamente, sobre sus discentes. Entre dichas consecuencias positivas se pueden encontrar el compromiso deportivo (e.g., Almagro et al., 2011; Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2012; García-Calvo et al., 2008), mayores niveles de bienestar y rendimiento (Iwasaki y Fry, 2016; Reinboth y Duda, 2016) o la experimentación de disfrute y de la creencia que el esfuerzo conduce al éxito (Selfriz, Duda, y Chi, 1992).

2. MOTIVACIÓN

Tipos de motivación

De todos los tipos de regulación del continuo de motivación, el único que presentó mejoras significativas entre el alumnado en el estudio 4 (pre-post) fue el de la regulación intrínseca con un tamaño del efecto aceptable ($d = .28$). En otros contextos como el deportivo o educativo, se han revelado estos mismos resultados post-intervención (e.g., Cuevas, García-López, y Serra-Olivares, 2016; Hassan et al., 2015; Moreno-Murcia, Conte et al., 2010; Tessier et al., 2010) situándose la investigación de Martens et al. (2012) como uno de las primeras intervenciones basadas en motivación con el objetivo de aumentar la AF entre universitarios.

Esto sugiere que, aunque hubiera sido positivo haber obtenido los mismos resultados sobre las otras motivaciones más autodeterminadas (integrada e identificada) acompañado de un descenso significativo de la desmotivación o regulaciones externas, el programa de formación llevado a cabo sobre los monitores ha tenido una influencia positiva sobre el alumnado universitario. En este sentido, varios trabajos indican la eficacia de diversos programas de formación (e.g., Conde et al., 2010; Cruz et al., 2016; Ortín et al., 2016; Smith et al., 2007b). Dicho incremento del tipo de regulación más intrínseco puede explicarse por un lado por la mejora del clima tarea percibido (estudio 4) y por el transmitido por el monitor (estudio 3), y por otro; con la mejora que se especifica posteriormente de la competencia y relaciones con los demás (estudio 4). Todo ello conllevaría a un aumento de la motivación intrínseca, y por ende, proporcionará una serie de consecuencias positivas sobre el alumnado. Por ejemplo, un

aumento la motivación intrínseca puede ir relacionada con una mayor adherencia a la AF (e.g., Mouratidis y Lens, 2015; Teixeira et al., 2012).

Cuando los sujetos entrevistados en el estudio 5 fueron preguntados por los motivos de práctica de su actividad, prevalecieron razones que se pueden vincular con las motivaciones más intrínsecas: superación personal, desconexión, placer, carácter lúdico, satisfacción, ambiente generado en las sesiones, entre otras. Se refleja a su vez en este estudio la percepción del cambio de la conducta del monitor de bádminton sin ser preguntadas directamente por ello en relación a favorecer motivaciones más intrínsecas (preguntas, atención individual, aumento de confianza, etc.) lo que puede explicar el aumento significativo del estudio 4 en la regulación intrínseca.

Paralelamente, se establecen vínculos de la motivación con los de IE (recogidos en el apartado de hipótesis) en la discusión del estudio 1 (descriptivo) y en el estudio 5 (cualitativo); tal y como sugirieran Perreault et al. (2014) donde la autodeterminación incluso se establece como antecedente de la IE.

Necesidades Psicológicas Básicas (NPB)

Aunque nuestro programa de formación no se basó específicamente en fomentar las NPB, mediante el estudio 4 (cuantitativo) se mostraron incrementos significativos en dos de las tres NPB (competencia y relación, con tamaños del efecto altos: .44 y .41, respectivamente). Sin embargo, el grupo control también mostró una mejora significativa en competencia pero con un tamaño del efecto menor ($d = .27$). La percepción de mejora de estos dos mediadores psicológicos en los sujetos experimentales también se vio reflejada en el estudio 5 (cualitativo), coincidiendo en ser los dos códigos más nombrados dentro de esta escala. Esto nos lleva a deducir que las mejoras sobre estas variables han sido consecuencias positivas de nuestro programa de formación, debido al fomento del clima tarea transmitido por los monitores del grupo experimental. Basándonos en esta premisa, diversos estudios corroboran esta relación entre el clima tarea transmitido y las NPB (e.g., Almagro et al., 2011; Fernández-Río, Méndez-Giménez, y Cecchini, 2014; Sánchez-Oliva et al., 2010; Sarrazin, et al., 2002; Sevil, Abarca-Sos, Julián, Murillo, y García-González, 2016).

Hay que matizar que mientras el monitor de bádminton gestionó a su grupo con anterioridad, el caso del monitor de GAP fue pionero. Esto puede ser interpretado que, al incrementar este último la confianza con el grupo como se recoge en el estudio 5, se propició un mejor fomento de las relaciones sociales. Aunque la mejora en la dimensión de relaciones sociales es significativa, el GAP se caracteriza como una actividad dirigida, por lo que puede ser más complicado que los participantes establezcan relaciones durante las sesiones en comparación con otras actividades como deportes colectivos en los que se dan un mayor número de interacciones entre los participantes. En relación a la competencia, la mayoría mencionó que se sentían más competentes físicamente una vez finalizada la intervención pero sin establecer comparaciones con el resto del grupo, estando en estrecha relación con el indicador de bienestar psicológico de la autoestima y con la intención de ser físicamente activo (estudio 1 descriptivo). Dentro del estudio 5, la competencia fue la NPB que más se menciona como ocurrió en otro estudio previo (Almagro et al., 2015), siendo considerada en varias investigaciones como la más relevante para favorecer perfiles más autodeterminados (e.g., Elliot y Conroy, 2005; Moreno-Murcia, González-Cutre, Sicilia, y Spray, 2010; Standage et al., 2003b).

En el caso del bádminton, la dinámica de la sesión establecida desde hace tiempo era informal, con agrupaciones heterogéneas, con libertad para escoger las parejas y el grupo tenía automatizada la dinámica de la sesión, por lo que esto sugiere que ya partían de niveles altos de autonomía, siendo más difícil incrementarlos de forma significativa. Entre estos datos y la inexperiencia del monitor del GAP al no cederles el rol principal a sus discentes o cederles autonomía en la elección de ejercicios (estudio 5), puede verse explicada la no mejora de esta variable. El no incremento significativo de esta NPB confirma que, presumiblemente, sería positivo realizar intervenciones que focalicen simultáneamente sobre las tres NPB y de forma más concreta en nuestro caso sobre el apoyo a la autonomía, ya que como se ha indicado en la discusión del estudio 1, se postula como esencial para favorecer consecuencias positivas de los discentes (e.g., Almagro et al., 2010; De Meyer et al., 2016; Hastie, Rudisill, y Wadsworth, 2013; Leptokaridou, Vlachopoulos, y Papaioannou, 2014; Moreno-Murcia y Huéscar, 2013). Esto se sustenta en el estudio 1 (descriptivo) al relacionarse positiva y significativamente los tres mediadores psicológicos con los tipos

de regulaciones más intrínsecas (Almagro et al., 2011; Sebire et al., 2009; Ulstad et al., 2016).

Apoyo a la autonomía

Aunque no se lograra un aumento directo del mediador de autonomía como se ha puesto anteriormente de manifiesto en las NPB, el apoyo a la autonomía sí incrementó significativamente con un tamaño del efecto aceptable ($d=.29$) en relación a practicar AF en el tiempo libre. Por lo que ha existido un cambio en la percepción del apoyo ofrecido por el entrenador para su práctica en el tiempo libre, consecuencia que resulta especialmente positiva ya que fomentar conductas más activas debe ser el fin que todo docente relacionado con la Actividad Física y el Deporte debe perseguir. Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina (2014) indicaron acerca de esta dimensión que aquellos alumnos que desarrollan perfiles de motivación más autodeterminados, tienden a desarrollar una mayor adherencia de práctica físico-deportiva en tiempo libre. Es por ello por lo que un clima que apoye a la autonomía por los docentes de AFD estará vinculado con un mayor número de sujetos activos en este tiempo libre (Aibar et al., 2015; Hagger et al., 2005).

3. VARIABLES EMOCIONALES

Inteligencia Emocional

En el estudio 4, se muestran cómo hay diferencias significativas entre el pre y el post en ambos grupos (tanto en el experimental como en el control) al igual que ocurriera en el trabajo de Ambrona et al., (2012). Mientras en los sujetos que compusieron el grupo experimental el tamaño del efecto fue alto ($d= .47$) coincidiendo con la intervención de Campo et al. (2016), en el control fue muy bajo ($d= .15$). Este aumento significativo del grupo control (aunque con tamaño del efecto bajo) puede explicarse por variables externas que no se han controlado, como puede ser la mejora del clima creado, de la confianza y/o ambientes de aprendizajes más óptimos de las sesiones conforme el curso académico fue avanzando. Por otra parte, estos datos pueden deberse al hecho de que la práctica de AF regular puede propiciar numerosos beneficios emocionales tal y como se indicara en el marco teórico (e.g, Biddle, 2000; Caruso y Wolfe, 2001; Kerr y Kuk, 2001;

Klaperski et al., 2013; Hogan et al., 2015; Mata et al., 2013; Puett et al., 2006; Saklofske et al., 2007).

Paralelamente y concordando con el estudio 5, un vez finalizada la intervención, la mayoría de los sujetos entrevistados otorgan gran relevancia al papel que juega las emociones, no sólo durante el momento en el que practican su actividad o deporte pudiendo repercutir sobre el rendimiento deportivo, si no en la vida en general. Además, destacan la importancia de saber gestionar e identificar estas emociones sobre ellos mismos y sobre el resto de compañeros. Por lo que esto ha de ser concebido como uno de los resultados positivos y destacables de nuestro trabajo. Esta necesidad de valorar la IE como otro constructo importante a gestionar para garantizar el éxito deportivo se ha ido incrementando a lo largo de los últimos años en investigadores, practicantes y educadores (e.g., Chan y Mallet, 2011; Crombie et al., 2009; Gil-Madróna y Martínez-López, 2015; Laborde et al., 2016; Meyer y Fletcher, 2007; Mills, Butt, Maynard, y Harwood, 2012). Otro de los hallazgos significativos es que en varios entrevistados hicieron alusión al vínculo de los tres grandes constructos estudiados en esta investigación: IE - motivación - bienestar psicológico (Perreault et al., 2014). El trabajo de Núñez et al. (2011) pone también de manifiesto esta relación: la IE mediaba el clima motivacional a la tarea, influyendo este último sobre la motivación intrínseca y ésta a su vez sobre el bienestar psicológico. Esto va en línea con lo hipotetizado y con los resultados obtenidos y la discusión realizada del estudio 1.

Sin embargo, hay otros sujetos que manifestaron una escasa importancia a la percepción de emociones ajenas debida a la poca relación establecida con los compañeros del grupo, aunque si le dieran importancia a las mismas, suponiendo esto una barrera. Arruza, González, Palacios, Arribas y Telletxea (2013) denominan en su trabajo a esta competencia como “reconocimiento emocional” la cual determinan como los pilares de la IE deportiva junto a la empatía y el control emocional. Se sugiere pues, que una intervención focalizada sobre la NPB de relación con los demás podría ayudar a modificar esta perspectiva mejorando habilidades emocionales con los demás como la empatía. En relación a esto, el sentimiento y reconocimiento social que revele la pertenencia a un grupo en AFD se postula fundamental para incrementar el disfrute de la propia actividad (Wallhead, Garn, y Vidoni, 2013). A su vez, y como se ha descrito

anteriormente, ha de destacarse las características de actividades dirigidas como el GAP a la hora de buscar mejoras en este tipo de habilidades.

Emociones

Estando este bloque en estrecha relación con el anterior, observamos cómo existieron puntuaciones medias menores de manera significativa tras la intervención en cuanto a la variable de emociones negativas en ambos grupos. Pero al igual que ocurriera con la IE, el tamaño del efecto fue más alto en el grupo experimental ($d = .44$) que en el control ($d = .36$). En cuanto al grupo experimental, este descenso significativo de emociones negativas va en línea con lo plasmado en el estudio 5 (cualitativo) donde, tal y como se matizó en la IE, los entrevistados son conscientes de que la experimentación tanto de emociones positivas como negativas puede influir sobre el resultado deportivo obtenido (e.g., Compte y Postlewaite, 2004; Jones, 2003; Lazarus, 2000). En esta línea, Nicholls, Morley y Perry (2016) han sugerido recientemente que, aunque se recomienda centrarnos en fomentar el compromiso deportivo, existe la necesidad de minimizar la desafección; dado que este constructo se asocia positivamente con ciertas emociones negativas (Skinner y Pitzer, 2012) y negativamente con la satisfacción de las NPB (Curran, Hill, y Niemec, 2013).

El no aumento significativo de las emociones positivas puede deberse a que, como se señala en el estudio 5, prevalecían las emociones positivas sobre las negativas a lo largo de las sesiones. De esta forma, se ha sugerido que la experimentación de emociones positivas está ligada a motivaciones autodeterminadas y a sentimientos de cohesión grupal (Blanchard et al., 2009). Por ello, se deduce que esta experimentación de emociones positivas tendría vínculo, en este caso, con la NPB de relación tal y como se plasmara en el apartado anterior de IE. Paralelamente, se asienta de nuevo el vínculo IE- motivación- bienestar psicológico (Perreault et al., 2014) y su consiguiente intención a ser físicamente activo establecido en el estudio 1 (descriptivo) y en el estudio 5 (cualitativo).

4. BIENESTAR PSICOLÓGICO

Dentro de los indicadores de bienestar psicológico, el grupo control fue el único que reflejó cambios significativos tras la intervención (estudio

4). Mientras hubo mejoras en la variable de satisfacción con la vida ($d = .33$), la autoestima manifestó una puntuación media menor de manera significativa tras la intervención ($d = .56$) por lo que se valoran dichos resultados como contradictorios. Recordemos que el primer resultado (la mejora de la satisfacción con la vida) puede ser explicado por el hecho de que una práctica de AF regular coincide con mayores niveles de bienestar psicológico (e.g., Castillo, Molina-García, y Álvarez, 2013; Fernández et al., 2015a; Fox, 1999; Janisse, Nedd, y Escamilla, 2004; Jiménez, Martínez, et al., 2008; Khan, Marlow, y Head, 2008; Molina-García et al., 2011; Schulz et al., 2012; Surawska, y Zalewska, 2016) y en particular con esta satisfacción con la vida (Iannotti et al., 2009; Reigal, Videra, y Gil, 2014; Zullig y White, 2011) entre universitarios (Molina-García et al., 2007). Este último estudio también sugirió que el clima generado por el docente se postula esencial para favorecer ciertos indicadores de bienestar psicológico.

Por otro lado, el grupo experimental también aumentó la media de esta variable pero no de forma significativa ya que partían de niveles ligeramente superiores con respecto al grupo control. Esta alta satisfacción con la vida se puso a su vez de manifiesto en el estudio 5 (cualitativo), jugando un papel determinante la actividad en la que participaron sobre esta variable. En este sentido, los perfiles más autodeterminados tienden a desarrollar una mayor satisfacción con la vida (Moreno-Murcia y Silveira, 2015) la cual ha sido predicha positivamente por las NPB (Torregrosa et al., 2014). Nuevamente en este mismo estudio, surgen los constructos de motivación e IE sin ser específicamente preguntado por ellos, lo que coincide con el estudio 1 (descriptivo) donde se establecen relaciones positivas y significativas entre las variables que componen estos tres constructos (Perreault et al., 2014).

Independientemente de esto y de que nuestra intervención no se basó específicamente sobre el bienestar, se quiso comprobar si de una forma indirecta la intervención podría repercutir sobre estos dos indicadores de bienestar psicológico dada la importancia que se le ha asignado junto al constructo de motivación en diversos ámbitos incluido el de AF (Deci y Ryan, 2008; Kajbafnezhad, Ahadi, Heidarie, Askari, y Enayati, 2012; McCarthy, 2011).

5. ADHERENCIA A LA ACTIVIDAD FÍSICA

A pesar de no haber generado directamente cambios significativos tras nuestra intervención en relación a la intención de seguir siendo físicamente activos tal y como se ha expuesto en la discusión general del estudio 4, sí existen cambios en el apoyo de autonomía durante el tiempo libre (con un tamaño de efecto medio; $d = .29$) aunque no fueran expresamente manifestados en el estudio 5 (cualitativo). En este estudio, esto es justificado por los entrevistados por el conocimiento del entrenador de su participación en otras AFD. Dicha participación les ha permitido incrementar tanto su competencia física como su autoestima en ambos grupos (mencionada en el estudio 5), lo que derivará en mejores actitudes y predisposiciones hacia la actividad física independientemente de que no se hayan recogido los datos cuantitativos esperados sobre la dimensión de ser físicamente activos. Esta competencia percibida (junto a las otras dos NPB) ha sido testada como predictor del compromiso con la AF (Jaakkola, Yli-Piipari, Watt, y Liukkonen, 2016) y de las motivaciones autodeterminadas; que a su vez se han vinculado con mayores niveles de los dos indicadores de bienestar psicológicos analizados en el presente estudio (autoestima y satisfacción con la vida) (Balaguer et al., 2008). Moreno-Murcia, Moreno et al. (2007) sitúan en este sentido el autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activos.

Estos datos hallados en el estudio cualitativo nos hacen deducir que la participación en las respectivas actividades (bádminton y GAP) ha influido positivamente en la perspectiva futura de ser físicamente activos. En base a dichos resultados, el clima motivacional generado por el docente (analizado anteriormente) se postula esencial para favorecer la continuidad de la actividad y la mejora de ciertos indicadores de bienestar psicológico (Álvarez et al., 2012).

En definitiva, a la misma vez que se hacen referencia a los tres constructos analizados en este trabajo (motivación, IE y Bienestar psicológico) durante el estudio 5 (entrevistas), se observa cómo de manera paralela se establecen relaciones positivas significativas de estos constructos con la variable de ser físicamente activos en un futuro.

Se debe tener en cuenta que los contextos físicos-deportivos, debido a las diferentes características que presentan, hacen de ellos excelentes oportunidades para influir sobre las variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico del alumnado; lo que repercutirá indirecta y positivamente sobre el mantenimiento de conductas activas. Por este motivo, una adecuada formación permanente de los docentes se perfila como esencial (Calderón y Martínez de Ojeda, 2014) sobre estos constructos; además de una correcta oferta de actividades que se adecue a la demanda de los universitarios para evitar el abandono deportivo (Nuviala et al., 2012).



5. Conclusiones



5. CONCLUSIONES

En este apartado se presentan las diferentes conclusiones derivadas de los estudios que componen esta tesis doctoral. A través del estudio 1, donde se tuvo como objetivo analizar las posibles relaciones entre variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico de los practicantes de actividades físico-deportivas universitarias, se obtuvieron las siguientes conclusiones de forma general:

- ✓ La regulación intrínseca se correlacionó positivamente con numerosas variables de forma positiva y significativa: con regulación integrada e identificada, con las tres NPB (competencia, autonomía y relación), con el clima tarea, con el apoyo a la autonomía, con la IE, con la intención de ser físicamente activo y con las emociones positivas.
- ✓ La desmotivación presentó relaciones significativas y negativas con la regulación intrínseca, con la competencia, con la IE, con la autoestima y con la intención de ser físicamente activo. Además, se correlacionó positivamente con las emociones negativas.
- ✓ Las tres NPB se relacionaron significativa y positivamente con las formas más intrínsecas de motivación (regulación intrínseca, integrada e identificada), con el clima tarea, con el apoyo a la autonomía, con la IE, con la satisfacción con la vida, con la intención de ser físicamente activo y con emociones positivas.
- ✓ El clima tarea mostró relaciones positivas y significativas con aquellos tipos de regulaciones más autodeterminadas (regulación Intrínseca, integrada e identificada), con la IE, con el apoyo a la autonomía y autoestima. El clima ego lo hizo, por su parte, con los tipos de regulación más extrínsecos (regulación introyectada y externa).
- ✓ La IE presentó correlaciones significativas y positivas con numerosas variables: apoyo a la autonomía, satisfacción con la vida, autoestima, intención de ser físicamente activo y emociones positivas.

- ✓ Las emociones positivas correlacionaron positivamente con las formas de motivación más autodeterminadas (intrínseca e integrada) y con las tres NPB. Mientras que las emociones negativas se correlacionaron con la autoestima de forma negativa, con la desmotivación lo hizo positivamente.

En relación al estudio 2 en el que se trató de validar la adaptación de la CBAS al contexto de actividad físico-deportiva universitaria, se concluyó que la hoja de registro CBAS empleada, a la que previamente realizó unas modificaciones, resultó un instrumento válido y fiable para analizar el clima motivacional transmitido por un monitor/entrenador de AFD. Además, la inclusión de los nuevos ítems permitió una mayor precisión con la que la CBAS evaluó dicho clima motivacional sin interferir en la fiabilidad inter-observador.

Con respecto al estudio 3, donde se pretendió diseñar un programa de formación en clima que implica a la tarea y comprobar sus efectos en la mejora de esta variable, se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ✓ El programa de formación resultó eficaz, mejorando los climas motivacionales transmitidos por parte de los dos monitores que conformaban el grupo experimental: se incrementaron aquellas conductas que implicaban a la tarea (se plantearon un mayor número de refuerzos positivos, feedbacks e instrucciones técnicas orientados a la tarea y de tipo interrogativa y un uso de una comunicación más indagativo que prescriptivo) acompañadas de una disminución paralela de aquellas vinculadas al ego (reducción de aquellas interacciones orientadas al ego como fueron feedbacks o instrucciones de forma prescriptiva).
- ✓ Los entrenadores del grupo control no experimentaron cambios en sus conductas o fueron poco significativos (incrementando el clima transmitido ego y disminuyendo el de tarea).

En cuanto a las conclusiones derivadas del estudio 4, cuyo objetivo fue el de comprobar la influencia de un programa de intervención en clima motivacional tarea en las clases de actividades físico-deportivas

universitarias sobre las variables motivacionales y emocionales de sus participantes, se obtuvo que:

- ✓ El grupo experimental incrementó de forma significativa la regulación intrínseca, competencia, relación, clima tarea, apoyo a la autonomía e IE.
- ✓ El grupo experimental redujo significativamente las puntuaciones sobre el clima ego y emociones negativas.
- ✓ En el grupo control se encontraron diferencias significativas en las emociones negativas (reflejando una puntuación media mayor tras la intervención) y en la autoestima (con una puntuación media menor en la segunda toma). Paralelamente, la competencia, la IE (con un tamaño del efecto bajo) y la satisfacción con la vida obtuvieron puntuaciones medias mayores de manera significativa tras la intervención.
- ✓ En definitiva, se muestra la utilidad del programa individualizado de formación de entrenadores/monitores empleado (centrado en la transmisión de clima tarea) para influir positivamente sobre diferentes variables motivacionales y emocionales de los participantes.

En el estudio cualitativo (estudio 5), donde se analizó la influencia del programa de forma cualitativa a través de entrevistas a los usuarios universitarios de las actividades o deportes ofertados, se concluyó lo siguiente:

- ✓ La percepción del cambio del monitor por parte del alumnado gracias al programa de formación fue más pronunciada en el grupo de GAP que en el de bádminton.
- ✓ Los entrevistados manifestaron una serie de cambios en las conductas de los monitores que evidenciaría la eficacia del programa de formación: transmisión de mayor motivación, soltura, atención individualizada, interés por el alumnado, mayor número de *feedbacks* interrogativos; entre otros.

- ✓ Los entrevistados vincularon variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico.



6. Limitaciones, obstáculos y perspectivas futuras de investigación



6. LIMITACIONES, OBSTÁCULOS Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

6.1. Limitaciones y obstáculos

6.2. Perspectivas futuras de investigación

Cuadro 5. Contenidos del capítulo de limitaciones, obstáculos y perspectivas futuras de investigación.

6.1. LIMITACIONES Y OBSTÁCULOS

Cabe señalar que el proceso de desarrollo de esta investigación ha presentado diferentes limitaciones que han de ser reconocidas y que deberían ser subsanadas, en la medida de lo posible, en futuros estudios. A continuación, se presentan las más relevantes con el objetivo de plantear cambios e ideas para futuras investigaciones.

En primer lugar, el principal obstáculo con el que nos encontramos fue la muestra. Por un lado, el hecho de que la intervención se realizó sobre AFD universitarias supuso que, a pesar de que hubo un número considerable de personas que eran constantes a lo largo del curso en su participación, en muchas sesiones se sumaron nuevos participantes o, por el contrario, se dieron de baja. Es decir, nos encontramos ante una muestra definida que resultó ser poco controlable y, parte de la misma, con poca continuidad en lo que la participación en la actividad se refiere. Esto dificultó la aplicación práctica del programa de formación recibido por los monitores y el suministro de los cuestionarios post-intervención. Paralelamente, el acceso a esta muestra supuso otro obstáculo ya que al intentar contactar con los participantes desde el Servicio de Actividades Deportivas de la Universidad de Huelva, éstos se aferraron a la ley de protección de datos personales a la hora de proporcionarnos algún tipo de contacto (ya fuera teléfonos o correos). Además, hubo actividades que se desarrollaron durante un mayor número de veces por semana, lo que también condicionó la elección de los grupos experimentales. Otro de los obstáculos encontrados es que, al abarcar todas las actividades ofertadas

por la universidad, en varias ocasiones se solapaban las actividades por tener horarios parejos.

Por otro lado, y en relación a los monitores, la disponibilidad y la predisposición, ante el programa de formación, marcó la elección de aquellos grupos que formarían el grupo experimental (debido al elevado coste de tiempo de este tipo de intervenciones individualizadas). Esto supuso una gran implicación por parte de los monitores, ya que la dedicación de su tiempo iba a ser un factor clave: ciclos de formación, entrevistas de estimulación de recuerdo, lectura de material, etc.

Refiriéndonos a las limitaciones, la que destaca por encima de todas es el acceso y variabilidad de muestra con la que se ha trabajado durante esta investigación. En este sentido, la muerte experimental estuvo presente entre los participantes de las AFD universitarias (algunos por abandono de la actividad, otros por no asistencia). Este hecho no pudo ser subsanado debido a la limitación del acceso a la muestra, ya que únicamente nos pudimos ceñir a las actividades universitarias ofertadas y a sus respectivos monitores del curso académico en que se desarrolló la presente investigación. Otra de las limitaciones, que se han descrito anteriormente en el estudio 2 (adaptación y validación de la CBAS), es que únicamente se emplearon las observaciones de las sesiones de un mismo monitor deportivo, por lo que sería interesante testar esta adaptación del CBAS con otros monitores (como se hizo en el estudio 3) y con otros observadores distintos. Por su parte, a lo que el estudio 4 respecta, se encontró la limitación de que nuestro programa de formación se basó en los constructos de motivación e IE. Por esta razón, puede que se hallaran mejoras sobre variables motivacionales y emocionales pero no en relación a las variables relacionadas con el bienestar psicológico y con la adherencia a AFD. En definitiva, son necesarias más investigaciones que traten de corroborar los resultados obtenidos, puesto que la validación es un proceso que no se puede limitar a un solo estudio.

En cuanto a la parte cualitativa de la tesis (estudio 5), presentó algunas limitaciones que deberían ser tenidas en cuenta en futuros estudios: a cada participante de los grupos experimentales se le realizó una única entrevista. Hubiese sido interesante realizar dos entrevistas con cada participante de los grupos experimentales (en momentos diferentes del

proceso de formación del monitor) para ver la evolución de sus percepciones de cambio a lo largo de la intervención.

6.2. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez realizado el repaso por las limitaciones de este trabajo (en el que se ha podido deducir posibles perspectivas de investigaciones futuras), se ha creído oportuno incluir este apartado derivándose nuevas ideas que han ido surgiendo. A continuación, se presentan algunas de estas ideas o cuestiones que podrían ser abordadas en futuros estudios:

- ⇒ Llevar a cabo intervenciones cuyos pilares fundamentales sean el desarrollo de la inteligencia emocional y la motivación tanto de los practicantes como de los docentes en diferentes contextos deportivos (salud, ocio, competición, etc), en diferentes rangos edades (niños, adolescentes, adultos y tercera edad), con deportes/ actividades de diferentes características (e.g, tanto individuales como colectivos). En definitiva, son necesarios más estudios con diseños cuasi-experimentales para seguir testando la aplicabilidad de las diferentes teorías en nuestro ámbito.
- ⇒ Únicamente participaron monitores varones en los grupos experimentales de la intervención, por lo que sería conveniente incluir mujeres, ya que los resultados no se pueden generalizar (Schwebel et al., 2016). Paralelamente, se podría ampliar el tamaño muestral de participantes de AFD universitarias perteneciente al grupo experimental.
- ⇒ Incluir en futuras investigaciones el estudio de las metas de logro (Elliot, 1999), las metas sociales (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007) y el estado de flow, explicado como el óptimo estado psicológico que favorece la mejor predisposición para que todo fluya adecuadamente y donde la concentración es máxima (Csikszentmihalyi, 1990); tal y como hicieron en su estudio cuasi-experimental de González-Cutre et al. (2011).
- ⇒ Además, sería interesante emplear otros cuestionarios como el de clima en el deporte de Balaguer, Castillo, Duda y Tomás (2009) en el

cual se testa el apoyo a la autonomía u otros cuestionarios de inteligencia emocional aplicado a contextos físico-deportivos (e.g., Laborde et al., 2014; Lane et al., 2009; Nathan, McKinnon, Mar y Levine, 2009).

- ⇒ Incluir el constructo del bienestar psicológico en el programa de formación (además del de motivación e inteligencia emocional) como hicieran Núñez et al. (2011). Esto puede enriquecer futuros proyectos de investigación además de ofrecer una mejor explicación de las conductas de los practicantes de AFD, ayudando además a establecer estrategias docentes que favorezcan una vida físicamente más activa (Braithwaite et al., 2011). Sin embargo, otros autores defienden que en aquellas intervenciones en las que se incluyen varios constructos, es más complicado establecer relaciones causales en relación a aquellas variables independientes que puedan ser más efectivas (Barker et al., 2013; Sousa et al., 2008).
- ⇒ Abordar claves de intervenciones en relación a favorecer la adherencia a la AFD, con el objetivo de aumentar la intención de seguir siendo físicamente en un futuro (Craig et al., 2015; Epton et al., 2013; Poobalan, Aucott, Clarke, y Smith, 2012; Uijtdewilligen et al., 2011; Webb, Joseph, Yardley, y Michie, 2010) teniendo en cuenta la estacionalidad de aplicación del programa.
- ⇒ Seguir investigando cómo pueden llegar a relacionarse los constructos de motivación e inteligencia emocional en AFD a través del análisis de ecuaciones estructurales (Fernández-Ozcorta, 2013; Perrault et al., 2014).
- ⇒ Para la adaptación de la CBAS: testar el nuevo instrumento en otros ámbitos de enseñanza de actividad física o deportiva, con otros observadores distintos y en otras poblaciones debido a que la validación es un proceso que no se puede limitar a un solo estudio (Rodríguez-Peláez et al., 2015). Además, sería interesante aplicarlo en contextos competitivos, tal y como hicieran Mora et al. (2009).
- ⇒ A pesar de que los progresos de ambos sujetos experimentales hayan sido sustanciales, los resultados sugieren la necesidad de seguir con

la intervención sobre los mismos (ya que el margen de mejora en ambos es aún evidente). En este sentido, independientemente de que a corto-medio plazo se pueden mostrar cambios significativos en aspectos motivacionales del alumnado, son necesarias intervenciones que sean desarrolladas durante mayores periodos de tiempo (Cheon, et al., 2012; Digelidis et al., 2003) para lograr resultados más estables y consolidar conductas con el transcurso del tiempo (Cuevas et al., 2012).

- ⇒ Abordar estudios de corte o diseño longitudinales para evaluar la eficacia de la intervención y comprobar en qué medida las conductas y efectos del programa se mantienen con el paso del tiempo. En este sentido, son necesarios más estudios que determinen tanto la intensidad/frecuencia de las sesiones de formación, las metodologías más eficaces y la duración óptima de intervención para lograr los efectos deseados (Braithwaite et al., 2011).

En definitiva, esta tesis supone un avance en el conocimiento de las claves motivacionales y emocionales en contexto universitario. Para compensar las limitaciones expuestas se han abordado estudios con diferentes diseños metodológicos. De esta manera, se abren nuevas líneas de estudio para seguir trabajando y progresando en el desarrollo de los constructos de motivación y de IE y sus consiguientes consecuencias positivas como son el bienestar, la adherencia a la AFD y la mejora de funciones cognitivas (Martin y Ergas, 2016), entre otras.



7. Implicaciones prácticas



7. IMPLICACIONES PRÁCTICAS

7.1. Implicaciones para la intervención

7.1.1. Yo conmigo mismo

7.1.2. Yo con los demás

7.1.3. Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

7.2. Implicaciones para la formación

Cuadro 6. Contenidos del capítulo de implicaciones prácticas.

7.1. IMPLICACIONES PARA LA INTERVENCIÓN

En este apartado, se presentan diversas implicaciones prácticas derivadas de los estudios que componen esta tesis doctoral. Esta sección irá dirigida a todos los docentes/formadores de cualquier actividad físico-deportiva (independientemente del nivel educativo en el que se encuentren) que busquen la mejora de variables motivacionales, emocionales y de bienestar psicológico de su alumnado con el objetivo de incidir directamente sobre su adherencia a la práctica físico-deportiva.

Estas implicaciones se desarrollarán en tres subapartados: yo conmigo mismo, yo con los demás y satisfacción de las NPB.

Entre los resultados encontrados en nuestro trabajo, ha quedado reflejado el papel fundamental que juega una adecuada formación de los docentes/ formadores y las consiguientes consecuencias positivas que ésta puede llegar a tener sobre el alumnado. Se remarca pues, la importancia que ha de ser asignada a toda actuación docente.

En esta línea, a continuación se plantean una serie de estrategias fundamentadas y contextualizadas en las aportaciones de bibliografía revisada y en los constructos que se han empleado en la presente investigación como son la satisfacción de NPB y la inteligencia emocional. Entre estos constructos, también se podría considerar la inclusión de estrategias relacionadas con generar un clima motivacional de implicación en la tarea. Sin embargo, cómo generar este clima ha sido tratado en

diferentes publicaciones (González-Cutre, 2008; Conde et al., 2010; Martínez, Alonso, González-Cutre, Parra, y Moreno-Murcia, 2010b). De esta manera, transferiremos los conocimientos científicos a una perspectiva más aplicable por todos los profesionales dedicados a la enseñanza actividades físico-deportivas.

Según Cabello, Ruiz-Aranda y Fernández-Berrocal (2010), es imprescindible que el docente/formador sea emocionalmente inteligente conociendo y dominando a cierto nivel este tipo de capacidades o habilidades y desarrollando, por tanto, su conciencia emocional. En este sentido, surgen diversos materiales donde la IE se prioriza sobre un enfoque más práctico (e.g, Lynn, 2001, Punset, 2012; Thalmann, 2011; Torrabadella, 2012) basándonos fundamentalmente en la investigación de Fernández-Ozcorta (2013). Aunque la IE estudiada en el presente trabajo ha sido analizada de forma general, las estrategias propuestas a continuación serán clasificadas por cada una de las dimensiones que componen la misma.

7.1.1. YO CONMIGO MISMO

Una de los primeros aspectos a tener en cuenta es que la mejora de la IE se extiende durante toda la vida, viéndose marcado el potencial de cada alumno o participante por la capacidad del docente de establecer estrategias para su mejora. Durante este proceso, se deberá reconocer los puntos estratégicos (puntos más débiles versus puntos más fuertes) de cada uno de los alumnos para así facilitar el proceso de individualización.

I. ATENCIÓN EMOCIONAL

Se define como la conciencia que tiene la persona sobre sus emociones, tanto positivas como negativas. Es decir, la capacidad para reconocer los sentimientos y emociones, además de comprender su significado. De los aspectos más importantes en este apartado es que el alumno debe tener la sensación de ser reconocidos y comprendidos. El monitor/entrenador ha de tener en cuenta la posición que ocupa dentro del grupo, y por lo tanto, debe tener cierta sintonía con las emociones, preocupaciones y estados de ánimo de las personas que tiene a su cargo.

Uno de los puntos claves es que el monitor ayude a la toma de conciencia las propias emociones y de los propios sentimientos experimentadas durante las sesiones. Para que esto suceda, es fundamental que se emplee (durante todo el periodo que dure la actividad) un vocabulario emocional y expresiones adaptadas a los participantes, empleando nombres reconocibles y entendibles para describir las emociones para facilitar su comprensión.

Por otra parte, es esencial prestar atención a las emociones y sentimientos introducidos en los mensajes transmitidos. Por esta razón, la introducción de un proceso de escucha puede ser altamente beneficioso. La estructura general de este proceso podría ser el siguiente:

- a) Dedicar exclusivamente un tiempo diario a escuchar a los participantes. Durante este tiempo los monitores deberán prestar atención íntegra a lo que verbalizan sin realizar otras cosas. Asimismo, será importante mantener el contacto visual mostrando una actitud de interés o asintiendo, evitando juzgar.
- b) Evitar la interrupción de la verbalización del participante hasta que no concluya su exposición sobre el tema a tratar.
- c) Interpretar todo lo verbalizado con buena intención como constructivo, sin criticar lo que se ha escuchado y facilitando la confianza necesaria para que los participantes se expresen.
- d) Después de haber escuchado el problema, puede ser positivo que el propio docente realice un breve resumen para mostrar su escucha activa (opinando desde su posición y de una forma clara del hecho comentado). A su vez, debe intentar transmitir en el mensaje el nombre de la emoción o sentimiento que puedan estar experimentando. En definitiva, el alumnado se sentirá más comprendido y valorado, y su autoestima podrá verse aumentada percibiendo que el monitor muestra empatía con él.
- e) Finalizar con algún comentario positivo-constructivo que permita al alumno experimentar emociones positivas. Así, sentirá que esta

verbalización resulta positiva para él, por lo que seguirá participando activamente en estos procesos.

Por otro lado, es destacable que personas con similares motivos de práctica u objetivos, suelen manifestar preocupaciones e intereses parecidos. Esto puede conllevar a la experimentación de emociones bastante similares, por lo que se puede realizar un análisis de los diferentes perfiles de participantes que podamos gestionar dentro de un grupo.

Aunque no es lo más común en contexto universitario, cuando existan conductas o comportamientos que dificulten el desarrollo normal de la sesión, no se ha de prestar atención de forma automática como reacción a los mismos (aunque depende de la gravedad de estas conductas o comportamientos); permitiendo al alumno que recapacite sobre actuación de forma autónoma. Este principio se explica a que el alumno no puede asociar la atención del monitor a conductas disruptivas.

Algunos ejemplos prácticos:

- ✓ Interesarnos por las emociones o sentimientos de todos los miembros del grupo, haciendo que los verbalicen de la forma más clara posible.
- ✓ Preguntar por las experiencias en relación a las AFD, tanto actuales como previas.
- ✓ Introducir actividades que favorezcan el autoconocimiento como pueden ser las sesiones de relajación (e.g., respiración, masajes)
- ✓ Un ejemplo para mostrar una escucha activa puede ser “Parece ser que te sientes... porque, como comentaste anteriormente, ...”.
- ✓ Al comenzar la sesión, realizar una reunión grupal y preguntar sobre cómo se han sentido a lo largo de la sesión. Ídem a la finalización, agradeciendo su participación.
- ✓ Favorecer la evaluación de las emociones propias y ajenas que les sugieren la práctica de AFD.

II. CLARIDAD EMOCIONAL

La claridad explica la capacidad de conocer y entender las emociones, mostrando la posibilidad de diferenciarlas entendiendo cómo éstas evolucionan y se integran en nuestro pensamiento. En las AFD, se podría extrapolar a cuando el monitor pueda apreciar que ciertos participantes tengan un concepto negativo sobre sí mismos. El entrenador debe plantear metas alcanzables, progresivas y a corto plazo para que el alumnado experimente competencia constantemente dejando entrever que todos los miembros del grupo son capaces de mejorar individualmente.

Durante la competición, se pueden generar situaciones estimulantes que pueden ser interpretadas como oportunidades, permitiendo al docente a generar un mayor número de aprendizajes. Educar sobre la derrota es una gran oportunidad de aprendizaje, a pesar de que ganar se considera lo más gratificante. Esto es debido a que se genera un cierto grado de estrés que puede facilitar nuevos estímulos para mejorar sobre las habilidades que se posea y mantener la práctica.

Por otro lado, es fundamental que se conciencie al grupo que se gestiona que cualquier el aprendizaje de habilidades o destrezas ha de pasar por un proceso de ensayo-error. El error o las equivocaciones son esenciales en el proceso de aprendizaje, ya que obligan al cerebro a reorientar y renegociar nuestras capacidades siendo consideradas como grandes oportunidades de aprendizaje (O'Rourke et al., 2014). De esta forma, estaremos también favoreciendo el desarrollo de la resiliencia de nuestro alumnado.

Algunos ejemplos prácticos:

- ✓ Plantear actividades o tareas en las que se manifiesten diferentes emociones: la alegría (e.g., juegos cooperativos), la ira (e.g., competición), el miedo (e.g, retos).
- ✓ Eliminar el miedo a equivocarse entre el alumnado, dejando claro que, cuanto más se practica, mayores posibilidades de conseguir el objetivo. Además es esencial recordar que a bases de errores se aprende.

- ✓ Dedicar tiempo para la reflexión al finalizar la sesión para que verbalicen y examinen las diferentes emociones experimentadas (tanto propias como ajenas).
- ✓ El monitor/entrenador debe reflexionar con su grupo sobre posibles errores acontecidos y realizar propuestas de mejora.
- ✓ Debido a que el alumnado suele responder a las expectativas que depositamos sobre ellos, sería interesante verbalizar mensajes positivos para evitar posibles conductas disruptivas de determinados alumnos (aunque en contexto universitario no sea lo más común). Por ejemplo, se podrían emplear frases como: “has hecho un gran esfuerzo”; “Gracias por colaborar y ayudar”; “Vas mejorando/progresando”; “Sois estupendos”; “Así da gusto”...

III. REPARACIÓN EMOCIONAL

Se define como la capacidad de regular y controlar tanto las emociones positivas como negativas. La tarea del entrenador/monitor en este caso es, entre otras, facilitar determinadas estrategias que ayude al alumnado a solucionar problemas o retos planteados. Varias de estas estrategias pueden ser: animar a buscar alternativas en vez de aportar directamente la solución, ayudar a gestionar personas tóxicas o situaciones emocionalmente negativas como la frustración, etc. En este sentido, aplicar el método de exploración de alternativas puede ser una estrategia adecuada de cara a evitar emociones o sentimientos negativos. Dicho método, consta de varias etapas: a) identificar el problema; b) buscar tranquilizarme; c) valorar más una forma más racional la importancia del problema; d) dedicar el tiempo necesario para la búsqueda de posibles soluciones o alternativas al problema; y e) intentar disipar el malestar que puede generar el problema mediante diferentes estrategias (e.g., botiquín emocional de Sáenz-López y Díaz, 2012).

En línea con lo anterior, es importante señalar que las mujeres y los hombres muestran comportamientos diferentes en base a cómo gestionar este tipo de situaciones. Mientras que el hombre es más pragmático, la mujer reflexiona y analiza en mayor medida, (Seligman, 2007). Es por esta

razón, por la que el tiempo empleado en las diferentes etapas posiblemente pueda diferir en función del género.

Otro aspecto a tener en cuenta es que se debe evitar emplear la amenaza como medio para provocar el miedo o sentimientos de culpa con el objetivo de modificar determinados comportamientos. El alumnado con miedo puede que tienda a protegerse del fracaso y sus posibles consecuencias, denotando una cierta apatía a lo largo de las sesiones por no poder regular su habilidad. Por ello, es esencial emplear el optimismo en la mayor medida de lo posible durante las sesiones. Por otra parte, otra premisa fundamental es la de ayudar a concienciar de lo gratificante y apasionante que puede ser el proceso para alcanzar los objetivos establecidos y asumir la responsabilidad generada. Es por ello por lo que se deberá incitar a disfrutar más del camino o proceso que del resultado.

Algunos ejemplos prácticos:

- ✓ Generar situaciones en las que pueda aparecer el conflicto (e.g., competición), entendido como situaciones para afrontar determinados aprendizajes. Para ello, se debemos ser conscientes que para llevar a cabo esta estrategia, se requiere una adecuada formación y habilidades en lo que respecta a la gestión emocional.
- ✓ En el momento en el que se genere alguna situación conflictiva si se produjese, el monitor/entrenador deberá tranquilizarse así mismo (mostrándose como ejemplo para sus discentes) para posteriormente calmar a los alumnos en conflicto. También es conveniente que en este tipo de situaciones, se tranquilice primero al damnificado (si lo hubiese), para después gestionar la situación con el supuesto generador del conflicto o de la situación disruptiva.
- ✓ Recordar los objetivos, contenidos y tareas que se van a trabajar relacionándolos con los de sesiones anteriores, puede favorecer que el alumnado afronte de mejor manera los obstáculos que puedan surgir a lo largo de la sesión.

- ✓ El monitor/entrenador expresará mayor empatía y sensibilidad en relación a los contenidos que muestren mayor nivel de complejidad para su asimilación.
- ✓ Diseñar tareas en las que se aplique el botiquín emocional de Sáenz-López y Díaz (2012). Afrontar situaciones que puedan provocar emociones negativas con recursos que provoquen bienestar. Por ejemplo: la música, bailar, cambio de dinámica de la clase, jugar, deporte, visualización de fotos o videos, generar ciertas agrupaciones, proyectos...
- ✓ En las situaciones o momentos en los que el monitor/entrenador perciba que el alumnado está experimentando una mayor fatiga o desmotivación, emplear música o frases motivantes.
- ✓ Si se experimenta alguna emoción negativa, hacer ver al alumnado que es más beneficioso tomar como referencia las positivas. Por ello, se incitará a que se recuerde alguna experiencia positiva, que les provoque bienestar.
- ✓ Hacer verbalizar al alumnado sobre las estrategias que utilizan para combatir las emociones negativas (enfado, tristeza,...) para afrontarlas o para volver al estado de calma. A su vez, resultará altamente útil concienciar que la práctica AFD es uno de los mejores medios o estrategias a emplear para repercutir positivamente sobre el estado de ánimo.

7.1.2. YO CON LOS DEMÁS

Para el desarrollo del proceso de la auto-metacognición de las habilidades emocionales, es esencial que la persona mejore en el conocimiento de sus propias emociones. Sin embargo, éstas se encuentran condicionadas por la evaluación que hace la persona de su propio desempeño emocional en diferentes situaciones o escenarios de interacción social. Según Goleman (1999), la IE consta de dos áreas: el yo o competencias personales y los demás o competencias sociales. En esta línea, Bizquerra y Pérez (2007) argumentan que la competencia emocional se muestra mediante la relación entre la persona y el ambiente. Por otro lado,

la evaluación realizada por los demás sobre nosotros, facilita una mayor comprensión de nosotros mismos (Goleman, 1999). Asimismo, el apoyo social se ha postulado como un factor fundamental para evitar enfermedades, ya sean físicas o psicológicas ya que el sentimiento de pertenencia a algún grupo o comunidad tiene poder protector sobre el fracaso (Seligman, 2007). Es por ello, por lo que las estrategias propuestas están planteadas para la figura del monitor/entrenador **en su responsabilidad** de fomentar determinadas habilidades como pueden ser: la comunicación afectiva, empatía, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

En este sentido y como se ha comentado anteriormente, además de ofrecer estrategias que supongan una mejora emocional intra-individual, necesitamos ser conscientes que la habilidad o competencia social juega también un papel fundamental en el desarrollo emocional del individuo (mejora emocional inter-individual). Esta habilidad o competencia social es explicada como la capacidad para mantener relaciones sociales de calidad con otras personas (Bizquerra y Pérez, 2007). Por otra parte, es conveniente matizar que, por lo general, la práctica de AFD conlleva a establecer contacto y relaciones con otros participantes (Carranza y Maza, 2011).

Consideramos que la principal premisa a tener en cuenta, es que se debería tener presente que somos ejemplos para el grupo que gestionamos. Todas y cada una de las interacciones que se tenga con el alumnado serán relevantes para favorecer un adecuado estado emocional y motivacional. Por ello, el establecer buenas relaciones estará condicionado por emplear una serie de habilidades (las cuales deben tener como denominador común el respeto hacia el propio alumnado) como pueden ser las siguientes: amabilidad o cortesía, desarrollar la escucha activa, fomentar la empatía en uno mismo y en el alumnado, rechazar el papel autoritario de la figura de docente, creer en la posibilidad de evolución de todo el alumnado en la actividad, etc.

Estas habilidades mencionadas estarán condicionadas por detalles pequeños como puede ser la forma de saludar/despedir al grupo, la manera de establecer el contacto visual y la comunicación con ellos a lo largo de la actividad. Por su parte, tendremos que dedicar especial atención al tipo de lenguaje que empleamos: al lenguaje verbal, no verbal (e.g., asentir mientras

se escucha, gesticulación), y paraverbal (e.g., entonación, pausas, tono) teniendo en cuenta las expresiones y vocabulario empleados. Paralelamente, el lenguaje utilizado debe llevar implícitas connotaciones positivas y motivantes, focalizando sobre aspectos relacionados con el progreso, con el esfuerzo y, en definitiva, con actitudes positivas. De esta manera, mediante el reconocimiento de sus fortalezas, transmitiremos que su conducta es valorada de forma positiva.

Adicionalmente, en cuanto a errores cometidos, es conveniente usar un lenguaje constructivista y que ayude a aceptar la frustración y permita a los participantes percibir que se le está redirigiendo a cómo podrían superarlos. Es aquí cuando el monitor/entrenador debe hacer ver que este tipo de circunstancias han de tomarse como una oportunidad de aprendizaje. Se destaca, a su vez, la necesidad de no limitar las interacciones con los practicantes a cuestiones puramente relacionadas con la propia actividad desarrollada, sino que debemos ir más allá y no tratarlos como simples alumnos (Erickson y Côte, 2016).

Con estas premisas, los participantes se sentirán valorados percibiendo que reciben afecto, atención y respeto. En definitiva, el monitor/entrenador debe tener siempre presente la relevancia que posee dentro del grupo y valorar la responsabilidad que conlleva el conocer los sentimientos, preocupaciones y emociones de todos los miembros del grupo que está gestionando.

Algunos ejemplos prácticos:

- ✓ Incentivar que los participantes se auto-presente al inicio del curso académico indicando aspectos como: nombre, edad, grado estudiado, situación profesional o laboral si la hubiese, gustos, etc).
- ✓ Emplear el nombre, apellido o apodo (siempre que no sea ofensivo) para el monitor/entrenador se dirija a algún alumno.
- ✓ Siempre que exista la posibilidad en la organización de la tarea o actividad, emplear una disposición de los alumnos que permita tener contacto visual entre ellos y el entrenador/monitor (e.g., en forma de "U") promoviendo una mayor interacción.

- ✓ Finalizar las sesiones con una breve conclusión realizada por el entrenador/monitor sobre el/los contenido/s trabajado/s durante la misma. Sería interesante, a su vez, preguntar por la opinión, satisfacción y cómo se encuentran los participantes una vez concluida la sesión.
- ✓ Estudiar la afinidad que muestran los componentes del grupo con el resto de compañeros, preguntando a la finalización de las sesiones con qué integrantes se han sentido mejor o más cómodos y las causas.
- ✓ Emplear en todas las sesiones tareas o actividades que faciliten la socialización del grupo. Un claro ejemplo sería la utilización de organizaciones informales de las tareas o actividades desarrolladas. De esta manera, se promoverán relaciones sin barreras y abiertas de todos los integrantes del grupo.
- ✓ Las tareas o actividades que conlleven un trabajo cooperativo o en equipo con la búsqueda conjunta de una solución, permitirá fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo generando vínculos socio-afectivos entre los participantes.
- ✓ Facilitar alguna vía de comunicación que permita al docente estar siempre presente y disponible para los componentes del grupo fuera de las sesiones. De esta forma, se verán valorados y reconocidos al apreciar que el interés del docente no se limita a preocuparse por ellos en las horas lectivas.
- ✓ Cuando se presenten las diferentes tareas o actividades, se deberá emplear un mensaje que resulte atractivo con un lenguaje corporal adecuado.
- ✓ Ceder la responsabilidad a los participantes para que realicen ciertas demostraciones, intentando que este rol principal pase por todos los integrantes del grupo.
- ✓ Mostrar interés por cómo se encuentra cada participante (al ser posible) y por sus estados de ánimo al antes, durante y después de las sesiones. Interesarse por ellos más allá de la propia actividad.

✓ Los alumnos deben sentir que son ellos los protagonistas de cada sesión y de sus propios aprendizajes.

7.1.3. SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Los diferentes beneficios de la satisfacción de las NPB (cuando se emplean estilos en los que se fomenten el apoyo a la autonomía, la implicación y la participación) han sido demostrados tanto en la motivación del docente como en la del alumnado (Ntoumanis y Standage, 2009). Dada la relación existente entre la evaluación que hace la persona sobre sus emociones y la satisfacción de las NPB (Fernández-Ozcorta, 2013), encontramos diversas estrategias motivacionales que pueden desarrollar diferentes competencias emocionales.

Ha sido demostrado que la satisfacción de las NPB es un gran predictor del mantenimiento de conductas físicamente activas (García-Calvo et al., 2011). Por otro lado, es importante recalcar que existen diferencias motivacionales entre los distintos contextos de AFD: EF, deporte competitivo y AF no competitiva (Moreno-Murcia, Sicilia et al., 2015). Además, estos autores recalcan que es determinante fomentar un clima que implique a la tarea en cualquiera de los tres contextos debido a las consecuencias motivacionales positivas derivadas ya mencionadas anteriormente. Por ello, el ámbito será un aspecto clave a considerar de cara a emplear determinadas estrategias motivacionales.

Entre las propuestas estudiadas, encontramos las de Moreno-Murcia, Cervelló et al. (2011) (quienes proponen estrategias motivacionales que pueden utilizar los profesionales de la enseñanza de la actividad física y del deporte para crear climas positivos y lograr, entre diferentes consecuencias adaptativas, la adherencia a la práctica física) y la de Moreno-Murcia, González y Ambit (2012) (donde se presentan estrategias motivacionales dirigidas a los técnicos deportivos que dirigen a grupos deportivos en edad escolar). Por su parte, Almagro (2012) propone aquellas que se centran en ayudar a los entrenadores/monitores a crear climas que favorezcan la motivación y la adherencia a la AFD. En otras palabras, establecer estrategias que se centren en crear las circunstancias adecuadas para que el

individuo busque su propia motivación que le lleve a orientar su propia conducta (Urcola, 2008). Aunque las estrategias propuestas por Almagro (2012) son específicas de cada una de las necesidades, nuestro enfoque irá en línea con el trabajo de Fernández-Ozcorta (2013), tratando de ampliar las mismas vinculándolas con el desarrollo de la inteligencia emocional.

I. NECESIDAD DE COMPETENCIA

1. Ofrecer refuerzos positivos-afectivos. Cuando el entrenador/monitor suministra refuerzos positivos, reconoce el esfuerzo y la mejora en las tareas, puede hacer que el practicante se sienta más competente (e.g, mostrar gratitud a practicantes que ayudan con el material, toque en el hombro ante alguna conducta positiva, agradecer cuando se muestra especial atención, a la puntualidad, etc.). Para ello, será pertinente reforzar las conductas correctas animando al alumnado. Paralelamente, es esencial que el docente se muestre con una sonrisa, con una actitud positiva en todo momento, entusiasmo y dedicación. Además, el propio practicante ha de darse cuenta de lo que hace bien y de lo que hace mal, emitiendo el docente el ánimo necesario para que no cese en intentarlo y haciéndole ver al propio practicante que la mejor de las recompensas es disfrutar de la práctica sintiéndose bien consigo mismo y con el resto de compañeros. El trabajo de Curran et al. (2013) abogan por este tipo de estrategias para aumentar la motivación autodeterminada de los discentes.

Desde el punto de vista emocional, el hecho de dar refuerzos motivacionales puede resultar beneficioso ya que ayudará a regular la conducta del alumnado mediante del reconocimiento social y tomando conciencia de sí mismos. “Saber cómo estamos haciendo las cosas nos mantiene en el buen camino” (Goleman, 1999, p. 169). El uso del *feedback* ha de ser justificado y empleado de forma adecuada en el momento correcto, sin llegar a abusar del mismo y buscando siempre el aumento de la motivación más intrínseca de los discentes y el desarrollo de emociones positivas (Natori, 2007), además de la eficacia del acto motor.

2. Favorecer que el alumnado se plantee como objetivo el esfuerzo y la superación personal. El monitor/entrenador ha de valorar aspectos como la mejora, el esfuerzo y el aprendizaje de los integrantes del grupo que gestione, empleando criterios auto-referenciales y favoreciendo el clima

tarea por encima del clima ego. De esta forma, se estará fomentando que los participantes prioricen sobre la superación personal (aproximación-maestría). Al tomar como objetivo la mejora y superación personal sin establecer comparaciones con otros, existirá una mayor probabilidad de que el alumno se sienta competente. Por ello, es conveniente hacerle ver al practicante que lo importante es el progreso individual y no el resultado, de tal forma que experimente un estado de eficacia al conseguir los objetivos personales y ajustados a las potencialidades individuales evitando excesivas presiones (Méndez, Cecchini, y Fernández-Río, 2015b). Además, es trascendental concienciar a los practicantes que todas las personas son buenas en algo, evitando la rivalidad entre compañeros.

Esto se puede conseguir a través de la combinación de juegos de carácter cooperativo, competitivo, lúdico, atrayente y exigente en su óptima medida. El discurso y el trato empleado por el docente es fundamental, debiendo involucrar al alumnado para que éste se sienta válido, con empeño y con dedicación hacia el objetivo a conseguir.

Vinculando esta estrategia con la IE, existe la necesidad de que el alumnado experimente diversión, disfrute y un gran número de emociones positivas para que no ceje en la persecución de sus objetivos personales. La vinculación por parte de los participantes de estas emociones positivas con la consecución de mejoras personales, hará que sigan siendo constantes, aprendiendo a disfrutar de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje sin darle importancia a los resultados. En esta línea, Bisquerra y Pérez (2007) establecen una serie de competencias para la vida y el bienestar, ajustándose a los desafíos de la vida.

3. Diseñar tareas asequibles, realizables, alcanzables y novedosas; y que supongan un reto. Las tareas o actividades diseñadas deberán ajustarse a las habilidades o capacidades de los practicantes (individualizarlas en la medida de lo posible). Dichas tareas o actividades deben suponer un reto para los practicantes. En este sentido, se debe buscar un equilibrio entre tareas demasiado complejas, que pueden llevar a la frustración de la necesidad de competencia; y tareas demasiado sencillas, que pueden producir un rápido desinterés por la actividad o desmotivación. Para ello se deberá tener en cuenta el nivel de cada uno de los alumnos, así como diseñar tareas con variantes y diferentes niveles de consecución,

ya que esto les ofrecerá a todos la posibilidad de tener éxito (Almagro, 2012) evitando caer en el error de presentar metas inalcanzables. Es importante que vayan percibiendo constantemente que van alcanzando los objetivos propuestos. Aquellas metas realistas y específicas son las más propensas para generar eustrés, definiéndose éste como el estrés positivo que debemos estimular entre nuestro alumnado. El eustrés favorece y estimula la conducta necesaria para desarrollar cualquier actividad.

Paralelamente, el monitor/entrenador ha de evaluar y reconocer el nivel de destreza emocional del participante y potenciarla, reforzando aquellas habilidades emocionales que sean positivas para el desarrollo de la tarea o actividad y modificando aquellas negativas que imposibiliten o desmotiven para la misma.

4. Planificar la progresión de las actividades o tareas. Programando adecuadamente la secuenciación de las actividades a desarrollar y de los objetivos (evolucionando de lo simple/global a lo complejo/específico) permitirá que los participantes puedan ir aprendiendo progresivamente, favoreciendo que éstos satisfagan su necesidad de competencia. “El modo más eficaz para alcanzar grandes metas consiste en descomponerlas en pasos sencillos y manejables” (Goleman, 1999, p. 167).

El nexo de esta estrategia con la IE reside en que, las actividades u objetivos establecidos que vayan encaminadas a potenciar este constructo, deberán cubrir en primer lugar competencias o etapas individuales/iniciales para después pasar a competencias con un componente más social. Esto se justifica por el hecho de que un alumno que no sea capaz de reconocer sus propias emociones, no podrá reconocer las de los demás.

5. Conceder suficiente tiempo para practicar y asimilar. Esta estrategia permitirá mejorar la toma de decisiones de los participantes así como interiorizar contenidos, destrezas y patrones motrices. Para ello, el docente permitirá que el alumnado tenga tiempo suficiente de experimentar el éxito, permitirá que el alumnado aprenda de sus propios errores, evitará las explicaciones o demostraciones excesivamente largas, diseñará actividades simultáneas, etc. En este sentido, cuando al usuario se le ofrece un tiempo suficiente para que practique y experimente mejora en sus habilidades o ejecuciones, se estará favoreciendo la satisfacción de la

necesidad de competencia. Para ello, el docente deberá conocer las características cognitivas y motrices del grupo para poder individualizar en la mayor medida de lo posible e ir ajustando los tiempos de la sesión. Además es aconsejable que, de cara a plantear nuevos aprendizajes, se dividan los contenidos a que se planteen sesiones intensas para su asimilación.

Desde una perspectiva emocional, el aprendizaje de una nueva destreza o habilidad será facilitada cuando se conceden diversas oportunidades. Es por ello por lo que experimentar el éxito subjetivo irá vinculado con la experimentación de emociones positivas y bienestar, lo que permitirá al alumnado tener una mayor predisposición a mantener la AFD.

6. Ser paciente. Todo participante necesitará de un tiempo diferente para la asimilación de los contenidos o para desarrollar ciertas habilidades/destrezas o rutinas (e.g., aseo, hidratación, calentamiento, vueltas a la calma, etc). Mientras que aquellos motrizmente mejor dotados dispondrán de una mayor facilidad y menor tiempo para la asimilación de estas habilidades/destrezas, aquellos a los que les cuesten más trabajo requerirán un mayor tiempo de práctica. Es por este motivo por el que el entrenador/monitor deberá ser empático con el grupo y saber que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje.

7. Fomentar el éxito y enseñar a gestionar el fracaso. Si el monitor/entrenador enseña a su alumnado a afrontar tanto situaciones exitosas como de error o fracaso, estará logrando que el alumnado sepa responder ante este tipo de circunstancias adecuadamente a nivel de motivación y de emociones. De esta forma, serán capaces de tener una mayor conciencia emocional sobre sí mismos y tendrán una mayor facilidad para reconocer sus puntos fuertes y débiles. Para ello, todo docente de AFD necesitará una adecuada formación emocional-motivacional para saber gestionar este tipo de situaciones (éxito y fracaso). En esta estrategia, surge de nuevo la necesidad de concienciar a los participantes de la importancia de estar aprendiendo constantemente en un proceso de ensayo-error. Con esto, el grupo que se esté gestionando tendrá la posibilidad de afrontar las adversidades o ser más resiliente.

8. Evaluar el progreso. Una gran oportunidad de aprendizaje es la evaluación por parte del participante de su propio progreso, debiendo ser dirigida por el monitor/entrenador y compartida con el grupo. La idea es que el propio alumno sea consciente de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, mostrando tanto sus propias fortalezas como debilidades. Esta estrategia bien gestionada por el docente, podrá facilitar el desarrollo de la empatía de sus compañeros. Para ello, se deberá concienciar al alumno que este tipo de evaluaciones son situaciones únicas para aprender, evitando posibles comparaciones con compañeros. En esta línea, esta estrategia permitirá tanto al alumno como al propio docente a evaluar todo el proceso.

9. Generar actitudes de participación activa en la sesión, valorándolas y reconociendo el interés. Generando expectativas de valoración del esfuerzo, de utilidad en la tarea o actividad y de eficacia, se satisfará la necesidad de competencia. De esta forma, puede ser que determinados alumnos se autoperciban con un menor talento que otros compañeros pero mantengan una adecuada predisposición a la práctica de AF (Nicholls, 1984; McArdle y Duda, 2002). Paralelamente, reconocer al participante como el eje central de toda sesión, permitirá que se generen sentimientos de pertenencia a la misma.

10. Establecer agrupaciones heterogéneas en base al nivel de los participantes. En equipos y persiguiendo los mismos objetivos, los menos valorados tratan de mejorar su rendimiento para acercarse a la media del grupo (Feltz, Kerr, e Irwin, 2011; Lount, Kerr, Messé, Seok, y Park, 2008). Esto se debe a que, cuando se forman agrupaciones en las que se encuentren alumnos con mayores habilidades, la dificultad de la tarea es igualada entre todos los miembros del grupo, a que los practicantes menos valorados pueden mostrar una mayor predisposición a obtener rendimientos óptimos y a que exista una mayor preocupación entre compañeros (Irwin, Scorniaenchi, Kerr, Eisenmann, y Feltz, 2012). De esta forma, la realización conjunta de actividades con otros compañeros puede conllevar un mayor apoyo emocional, propiciando conductas activas y sentimientos de autoeficacia o competencia (Rackow et al., 2015).

II. NECESIDAD DE AUTONOMÍA

11. Emplear la indagación. Utilizar técnicas de enseñanza en las que se favorezca la indagación, puede ayudar a que el papel del alumno sea mucho más activo y a que se sienta el propio protagonista de su proceso de aprendizaje. Esta cesión de responsabilidad aumentará aquellos tipos de regulación más intrínsecas de la motivación del participante. Para ello, el entrenador/monitor planteará tareas o actividades a modo de resolución de problemas a resolver por ellos mismos; permitiendo una mejor retención de los aprendizajes.

12. Ofrecer *feedback* interrogativo. Empleando *feedbacks* interrogativos (Saenz-López, 1997) hará que el alumnado reflexione sobre sus propias ejecuciones, implicándolos cognitivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (dando respuestas de alto impacto en este proceso). De esta forma, es conveniente preguntar y escuchar activamente, permitiendo que sean los propios discentes los que realicen una autoevaluación. Así, cobra especial relevancia ofrecer una adecuada pregunta para que el alumno realice la búsqueda de la mejor respuesta posible a las tareas o problemas planteados, importancia ofrecer una buena pregunta que incite a su cerebro a la búsqueda.

En cuanto a su vínculo con aspectos emocionales, se puede utilizar dicha estrategia para desarrollar la autoconciencia emocional propia y de los demás durante las sesiones (e.g., “¿Cómo te sientes/ crees que se siente el compañero?”, “¿Por qué crees que te sientes/se siente así?”; ¿Cuál crees que es la causa de esa reacción?”).

13. Dar al participante la posibilidad de elegir. Monitores/entrenadores que promuevan un clima de apoyo a la autonomía consensuando las decisiones con los discentes, donde se permita elegir al alumno (e.g., preguntar al alumnado por los contenidos que les gustaría trabajar), así como modificar y controlar algunas de las tareas durante las sesiones; les ofrecerán a sus alumnos la posibilidad de satisfacer las necesidades de competencia y autonomía. De esa forma, se estará incidiendo sobre aspectos como la predisposición, responsabilidad, autoestima, experimentación de emociones positivas, etc. El alumnado tendrá, por lo tanto, una mayor predisposición o adherencia hacia la actividad física aumentando la motivación más autodeterminada (e.g.,

Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012; Moreno-Murcia y Sánchez, 2016; Puigarnau et al., 2016).

“Los cambios más eficaces tienen lugar cuando disponemos de un programa de aprendizaje que se ajusta a nuestras expectativas, intereses, recursos y objetivos personales” (Goleman, 1999, p. 166). El docente deberá tener estos aspectos en cuenta valorando las necesidades individuales de cada alumno (tanto motivacionales como emocionales).

14. Valorar el comportamiento autónomo. Si los participantes perciben que se les refuerza positivamente sus ideas, iniciativas o ejecuciones autónomas; habrá una mayor probabilidad que éstos se sientan el origen de sus propias acciones. Por ejemplo, un participante puede servir como ejemplo para realizar una demostración a sus compañeros, sirviendo para mejorar tanto su autonomía como su competencia. Otro caso similar sería que el alumno interpretara el rol del profesor planificando y planteando una sesión; así como la autoevaluación del propio alumnado.

Esta estrategia puede favorecer a que el alumno tome conciencia emocional sobre sí mismo, además de incidir sobre indicadores de bienestar psicológico o de experimentación de emociones positivas. Mediante el refuerzo de determinadas conductas positivas, se estará facilitando que el alumno las asocie con alguna emoción positiva y, por ende, a la predisposición hacia la práctica de AFD. En este sentido, Bisquerra (2005) señala que la cognición, la emoción y el comportamiento se encuentran en constante interacción, resultando complicado discernir el orden de aparición de los mismos.

15. Explicar los objetivos de cada actividad. Es fundamental explicar los objetivos de cada actividad con un lenguaje que todos comprendan, para que los alumnos sepan por qué y para qué tienen que hacer la actividad o tarea que se les plantea. Esto les permitirá a sentirse más autónomos durante las sesiones. En esta línea, para que una habilidad se interiorice, ha de ser aplicada a una situación de aprendizaje concreta, de lo contrario sentirá que el docente ha impuesto la actividad o tarea sin ninguna justificación incidiendo negativamente sobre su motivación.

16. Ayudar a tener una adecuada autoestima. El papel del entrenador/monitor será el de mantener o aumentar la autoestima de su alumnado trabajando desde cada componente que la conforman: afectivo, cognitivo y conductual.

Uno de las acciones más importantes para preservar la autoestima es intervenir cuando se cometa un error por parte del participante. En esta línea, Sáenz-López (1997) propone diferentes estrategias para gestionar este tipo de situaciones, empleando por ejemplo *feedback* interrogativo (estrategia anteriormente citada) o buscando que sea el propio alumno, en lugar del docente, quien identifique su error.

III. NECESIDAD DE RELACIÓN CON LOS DEMÁS

17. Ser modelos. Emplear una adecuada actitud, respeto, amabilidad y comunicación, permitirá que el alumnado perciba que su entrenador/monitor es empático con ellos permitiendo también crear sentimientos de afecto hacia él. Por ello, que el docente logre que el grupo se sienta identificado con él, permitirá desarrollar una mejor predisposición de los discentes durante las sesiones y, por ende, a mejorar las habilidades o destrezas.

Por otro lado, esta estrategia también viene justificada ya que el modelamiento de la conducta viene en parte condicionada por ciertas pautas (ya sean positivas o negativas) de aquellas personas que son consideradas como relevantes. Por esta razón, un contagio emocional positivo del docente es fundamental para el beneficio del grupo que se esté gestionando (tratando de evitar castigos, presiones sociales o *feedbacks* negativos). “En el proceso de aprendizaje de toda conducta nueva, el hecho de contar con la posibilidad de tener la referencia de alguien que ilustre la habilidad que queremos desarrollar resulta inmensamente útil” (Goleman, 1999, p. 172).

18. Fomentar el aprendizaje cooperativo. Para satisfacer la NPB de relación con los demás, será conveniente emplear estilos de enseñanza socializadores en las que se favorezcan las ayudas entre compañeros y se planteen problemas en los que se pongan en común las ideas y se busque conjuntamente la solución. Por lo tanto se deberán diseñar juegos y tareas

en los que se potencien las relaciones entre los compañeros, fomenten la colaboración y el trabajo en equipo. Mediante esta estrategia podremos potenciar el sentimiento de identidad o pertenencia al grupo de nuestro alumnado, generándose vínculos socio-afectivos entre los participantes.

Asimismo, una de las estrategias más influyentes en el desarrollo de la competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Determinadas actividades (tareas cooperativas, reflexiones grupales, debates, lluvia de ideas, etc.) y estilos de enseñanza socializadores son varias de las premisas para trabajar dicha competencia en las clases, ya que está demostrado que los estilos más controladores son predictivos de la frustración de las NPB (Castillo, González, Fabra, Mercé, y Balaguer, 2012) y de bajos niveles de autoestima (González et al., 2016).

19. Establecer diferentes tipos de agrupaciones. Las formas de agrupación deberán ser heterogéneas y flexibles, facilitando diferentes formas de agrupación y la relación entre todos los integrantes del grupo. Una de las estrategias a emplear durante las sesiones sería, por ejemplo, organizar los grupos de forma aleatoria o permitir que elijan los compañeros para que a posteriori, se cambie de compañeros en los intercambios de actividades (Almagro, 2012). De esta forma, cada vez que se cambie de compañeros o adversarios, se estará asegurando un gran número de interacciones y el planteamiento de nuevos retos.

Desde un punto de la IE, esta estrategia podrá permitir al participante a disponer de mayor información y conocimiento emocional sobre sí mismo y sobre los demás.

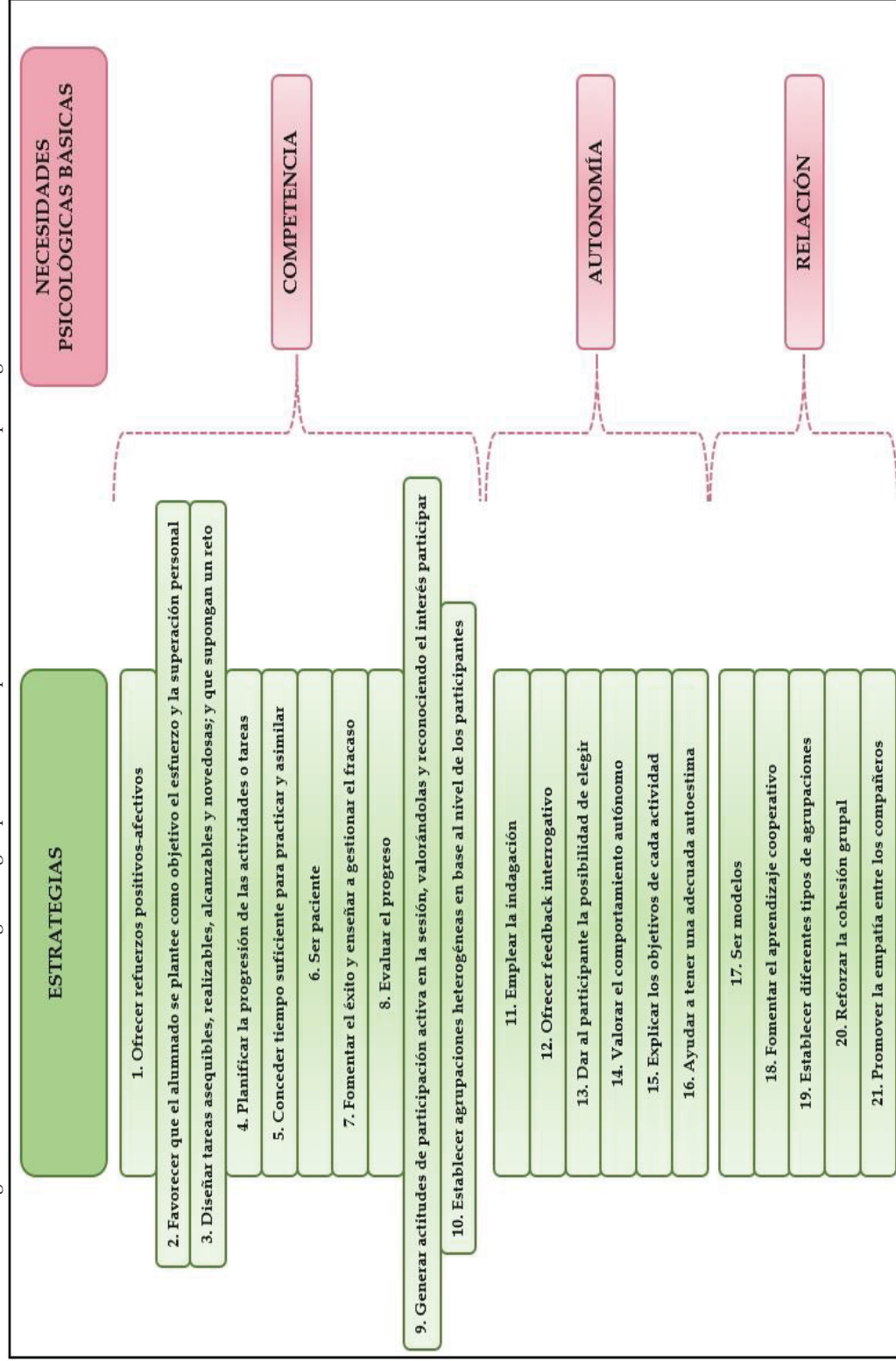
20. Reforzar la cohesión grupal. Esta cohesión puede verse fomentada dentro de la propia sesión (e.g., estableciendo múltiples agrupaciones, introduciendo elementos motivadores como el soporte musical permitiendo al grupo que elijan determinadas canciones, que el propio docente participe en las tareas o actividades propuestas, estableciendo ciertas normas todos, planteando juegos cooperativos donde conjuntamente se busque un objetivo, etc.) y fuera de la misma (realizando convivencias o juegos y actividades en otros contextos o ambientes, creando grupos de WhatsApp donde se compartan archivos como fotos o vídeos con el grupo, etc.). Asimismo, el entrenador/monitor debe lograr que todos los alumnos

del grupo, independientemente del nivel de habilidad, perciban que tienen un papel determinante e importante y que todos pueden contribuir en algo. De esta forma, los alumnos sentirán competentes y autónomos aportando además de no existir problemas de favoritismos y envidias, pudiéndose reforzar así esta cohesión grupal (Almagro, 2012).

21. Promover la empatía entre los compañeros. Fomentando la empatía entre los practicantes mejoraremos las relaciones entre los mismos. En esta línea, si logramos que los participantes tengan la capacidad de ponerse en el lugar del compañero, podrán entender lo que están sintiendo otros compañeros cuando experimentan alguna emoción negativa (e.g., al lesionarse, cuando no se alcanzan los objetivos propuestos, cuando fallan o se equivocan en alguna tarea o actividad). De esta forma, se fomentará el apoyo entre los integrantes del grupo en situaciones emocionalmente negativas, generando vínculos socio-afectivos y sentimientos de cohesión grupal y de pertenencia al grupo (Almagro, 2012).

A continuación, en la Figura 20, se presenta un resumen de todas las estrategias propuestas.

Figura 20. Resumen de las estrategias a seguir por los docentes para satisfacer las necesidades psicológicas básicas del alumnado.



A modo de conclusión de este apartado y en concordancia con el trabajo de Fernández-Río, Calderón, Hortiguëla, Pérez y Aznar (2016), no existen “recetas” para que todo el alumnado aprenda y disfrute de las experiencias educativas; pero tampoco debe existir la conformidad de la comunidad educativa debiéndose encontrar en constante innovación y formación.

7.2. IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN

La aplicación de todas las estrategias planteadas anteriormente no es tarea sencilla. Por esta razón, se requiere una adecuada formación del profesorado para asegurar resultados positivos (Fernández-Río et al., 2016) debido al gran potencial que disponen las actividades físico-deportivas en el desarrollo integral del individuo. En este sentido, queda evidenciada la importancia de una correcta formación docente, ya que ésta repercutirá directamente sobre la calidad de la enseñanza y sobre las conductas del grupo que se gestione (Lorenzo, 1997; Sáenz-López, 2001).

La formación del profesorado de actividades físico-deportivas se va a ver influenciada por el contexto profesional en el que se desenvuelva el docente (Carreiro, González, y González, 2016). La mayoría de las estrategias empleadas tradicionalmente para la formación docente (cursos, seminarios, programas de formación, etc.) se caracterizan por tener un bajo impacto sobre el profesorado. En relación a esto, ha quedado demostrada la distancia existente entre las demandas profesionales de los docentes y la formación recibida durante la etapa universitaria (Basozábal y Del Valle, 2009; Mérida, 2009).

Por lo tanto, si buscamos efectos que se consoliden entre nuestros docentes, se debe perseguir un enfoque principalmente práctico y una formación a demanda donde exista la posibilidad de elegir contenidos que desarrollen las competencias deseables por los docentes y responda a sus necesidades (Ion y Cano, 2012). De esta manera, no se impondrán los conocimientos a aprender o perfeccionar, sino que se asimilarán más eficazmente aquellos en los que se tiene mayor interés generando un aumento en la motivación intrínseca del docente. En definitiva, aprender a demanda tiene un alto impacto, por lo que es necesario preguntar al

monitor/ profesor las competencias o destrezas docentes que desea desarrollar para favorecer aprendizajes significativos de los contenidos y actitudes más comprometidas (Hernández y Hernández, 2011).

En aplicación a lo establecido por Jordell (1987), la formación del monitor de AFD universitarias será una resultante entre diferentes niveles: las experiencias previas, la formación formal (o reglada) y la formación permanente; entendida por Camargo et al. (2004) como el proceso en el que el docente se actualiza para posibilitar la práctica de una manera significativa y adaptada a los contextos en los que se mueve. Por su parte, Feiman-Nemser (1983) citado por Rodríguez (1995, p.18), establece las siguientes fases por las que va pasando la formación, aplicables en nuestro caso al colectivo de monitores de AFD universitarias:

- Fase de preentrenamiento: experiencias previas como deportista o como alumno de AFD.
- Fase de preservicio o formación inicial: etapa de preparación en determinadas instituciones donde se asimilan conocimientos teóricos y realiza las prácticas de la formación como monitor (e.g., universidad, administraciones públicas, entidades privadas, etc).
- Fase de inducción o iniciación a la enseñanza: primeras experiencias como monitor a través de, generalmente, mecanismos de supervivencia.
- Fase de servicio: vida profesional del monitor, actividades formativas que perfeccionan su enseñanza.

La formación que se desarrolla a lo largo de toda la vida del docente, se va configurando a través de tres posibilidades o tipos de formación (Debesse, 1982):

- a) Autoformación. Autodidactismo o autoaprendizaje. Relacionada con fase de preentrenamiento y con la formación permanente. En nuestro programa de formación se empleó una metodología indagativa: lectura de artículos recomendados y relacionados con la motivación e IE, visualización de determinados vídeos, observación de su propia sesión (grabación y visualización de vídeo) y autoreflexión. Además, podemos encontrar: diseño de

materiales, diarios, autocrítica y autoevaluación, portafolios o carpetas de trabajos, etc.

- b) Interformación. Formación entre iguales o aprendizaje compartido. Para Gamo (2016), “El cerebro es un órgano social que aprende haciendo cosas con otras personas”. Recientemente, la formación permanente colaborativa a través de favorecer la pertenencia a un grupo puede llegar a ser altamente positiva (Barba, Barba, y Martínez, 2016; Córdoba et al., 2016; López et al., 2016). Está relacionada con la metodología empleada en la formación inicial. En nuestra investigación, se emplearon seminarios formativos en formato de grupos de discusión impartidos por especialistas en la temática. Además, podemos encontrar varias formas de intercambio de información como puede ser a través de: grupos de discusión, investigación-acción, , redes de aprendizaje, redes sociales, grupos de trabajo, proyectos de innovación, charlas, blogs, debates, talleres, etc. A su vez, la imitación de modelos es una forma efectiva de aprendizaje.
- c) Heteroformación. Formación externa de un experto o Mentoring (Weaver y Chelladurai, 1999); como puede ser el trabajo de Sánchez y Mayor (2006) aplicado a contexto universitario. Es especialmente aplicable en la formación permanente. En nuestro trabajo, se utilizaron ciclos de supervisión (empleando entrevistas de estimulación del recuerdo) en los cuales se daban una serie de recomendaciones a modo de propuesta de cambios a los monitores. Además, podemos encontrar: observaciones entre experto-novato, congresos, conferencias, cursos, libros, webs, visualización de vídeos, etc.

Paralelamente, coincidimos con Rodríguez (1997) al reconocer la reflexión y la cooperación como los dos pilares fundamentales a partir de los cuales ha de asentarse el desarrollo profesional. Por otro lado, Feu, Ibáñez y Gozalo (2010a) indican que es tan importante la educación formal o reglada como aquella que se desarrolla una vez finalizada la misma (formación permanente), debido tanto a los cambios constantes que va experimentando nuestra sociedad como a las demandas de la misma

(Ortega, 2005). En este sentido, surge la necesidad del monitor o docente en innovar constantemente a lo largo de toda su práctica profesional y desarrollar esa capacidad de adoptar una postura investigadora y reflexiva en relación al ejercicio docente con el objetivo de una toma de decisiones inteligentes (Stenhouse, 1986). Extrapolándolo al ámbito físico-deportivo, los nuevos modelos educativos y deportivos sugieren la necesidad de formar un perfil de docente/entrenador que se adapte a las necesidades del contexto.

Otro de los aspectos a tratar, es la metodología empleada en nuestras sesiones, perfilándose la resolución de problemas, la libre exploración y el descubrimiento guiado como aquellas que pertenecen a una metodología más comprensiva o indagativa y adecuada para fomentar la creatividad.

Para autores como Fernández y Elortegui (1996), el mejor modelo didáctico es el ecléctico (el que combina los tres tipos de formación enumerados anteriormente) ya que se perfila como el que mayor riqueza puede aportar a los discentes durante su participación. Además, desde nuestro punto de vista, este modelo es el idóneo para favorecer un desarrollo más equilibrado entre los contenidos a impartir y para trabajar las emociones.

Además, debemos establecer varios elementos comunes e imprescindibles en todos los docentes (ya sean maestros, profesores, monitores, entrenadores, etc.) que, desde nuestra perspectiva, debe conformar el reto de formación de los mismos para buscar la máxima competencia a través de actuaciones/destrezas docentes eficaces (independientemente de la materia o actividad que impartan y del nivel educativo en el que se encuentren):

- ❖ Capacidad de automotivarse y de motivar al alumnado. Siguiendo la línea de Sáenz-López (2016), la motivación del docente tiene que ser considerada más imprescindible que la del alumno.
- ❖ Capacidad de indagación, reflexión y autoevaluación.
- ❖ Entender la formación como proceso continuo que dura toda la vida profesional.

- ❖ Emocionar, sorprender e impactar. En este sentido, Gamo (2016) señala que “el cerebro necesita emocionarse para aprender”.
- ❖ Generar climas motivacionales adecuados ya que predicen las consecuencias emocionales, cognitivas y comportamentales del alumnado (Duda, 2013).
- ❖ Saber formular preguntas inteligentes.
- ❖ Conocer el funcionamiento de la mente.
- ❖ Construir sobre lo positivo discriminando aspectos negativos.
- ❖ Resolver conflictos en clase y saber gestionar los secuestros o desbordamientos emocionales.
- ❖ Desarrollar la empatía propia y del alumnado con el objetivo de favorecer la comunicación emocional.

Sin embargo, se denota una necesidad formativa en todo docente para desarrollar estas habilidades o competencias que consideramos imprescindibles para una adecuada intervención sobre el alumnado. Por lo tanto, consideramos la formación de los docentes una estrategia fundamental para mejorar la calidad educativa (Cano, 2016), viéndose beneficiados tanto ellos como el alumnado. Para implantar una adecuada formación, será imprescindible realizar estudios para analizar las demandas formativas de los docentes y así poder constituir las líneas base para diseñar planes de formación permanente que ayuden a reducir los déficits formativos previos (Feu, Ibáñez, y Gozalo, 2010b). En resumen y basándonos en Marcelo (1995), las características que debe incluir la formación permanente de los monitores de AFD universitaria son las siguientes:

- Continuidad: la formación tiene que ser concebida como un proceso continuo que se prolongue durante toda la vida profesional de los monitores, evitando limitarla a momentos puntuales o aislados. Esta continuidad se posiciona esencial para afianzar determinados conocimientos y para introducir otros nuevos, de tal forma, que los monitores se encuentren en una situación de constante innovación.
- Centrada en las sesiones cotidianas de AFD impartidas: la formación ha de estar vinculada con lo que se trabaja en las sesiones, evitando formar en contenidos aislados que no tengan

relación con lo que se trabaja en el día a día, la utilización de la reflexión a través de diarios, valorar el *feedback* de los propios participantes, aplicar en cada sesión algún tipo de innovación, etc.

- Conectar con las características específicas de cada monitor: una formación a demanda que se ajuste a cada monitor, tal y como se realizó en nuestro programa de formación, permitirá una mayor implicación y motivación por aprender de los monitores. Esto repercutirá positivamente sobre la práctica docente e indirectamente sobre la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.
- Trabajar en equipos docentes/ aprender en equipo: reunir a monitores de las mismas actividades o deportes para el intercambio de ideas, conocimientos, perspectivas, informaciones, opiniones, etc.; ayudará a desarrollar un mayor sentimiento de pertenencia al colectivo y facilitará un enriquecimiento profesional.
- Ser participativa: la formación ha de ser enfocada como un proceso de reflexión e indagación que fomente la implicación de los monitores, para que ellos mismos sean protagonistas de sus propios aprendizajes y que despierte su interés. En este sentido, para fomentar todos estos aspectos, se desarrollaron los seminarios con formato de grupo de discusión.
- Ser diversa y flexible en las ofertas e instrumentos a emplear: la utilización de una amplia gama de recursos es fundamental para que resulte una formación atrayente e innovadora que involucre a los monitores en su propia formación y que evite la monotonía. En nuestro programa de formación se emplearon medios o instrumentos de formación como fueron: seminarios formativos, visualización de vídeos, autorreflexión, lectura de documentos de interés, observaciones de sesiones propias, etc. Para futuros programas, el uso de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación o TIC puede ser una posibilidad a tener en cuenta.



8. Referencias bibliográficas



8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abós, A., Sevil, J., Sanz, M., Aibar, A., y García-González, L. (2016). El soporte de autonomía en Educación Física como medio de prevención de la oposición desafiante del alumnado. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 65-78. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04304>
- Abraldes, J. A., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremuera, A., Gómez-López, M., y Rodríguez-Suárez, N. (2016). Orientaciones de meta, satisfacción, creencias de éxito y clima motivacional en nadadores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(62), 583-599. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd.2016.63.011>
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well-and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(1), 51-59.
- Adie, J. W., y Jowet, S. (2010). Meta-perceptions of the coach-athlete relationship, achievement goals, and intrinsic motivation among sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 2750-2773.
- Ahmadi, M., Namazizadeh, M., y Mokhtari, P. (2012). Perceived motivational climate, basic psychological needs and self-determined motivation in youth male athletes. *World Applied Sciences Journal*, 16(9), 1189-1195.
- Aibar, A., Julián, J. A., Murillo, B., García- González, L., Estrada, S., y Bois, J. (2015). Actividad física y apoyo de la autonomía: el rol del profesor de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(1), 155-161.

- Aliste, A., y Alfaro, V. (2007). Educación emocional una alternativa para evitar el fracaso escolar y social. *Educación*, 3(4), 81-95.
- Allan, V., y Côté, J. (2016). A cross-sectional analysis of coaches' observed emotion-behavior profiles and adolescent athletes' self-reported developmental outcomes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(3), 321-337. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2016.1162220>
- Allender, S., Cowburn, G., y Foster, C. (2006). Understanding participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research*, 21(6), 826-835.
- Almagro, B. J. (2012). *Factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica deportiva competitiva en adolescentes*. Huelva: Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Almagro, B. J., y Conde, C. (2012). Factores motivacionales como predictores de la intención de ser físicamente activos en jóvenes jugadores de baloncesto. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(Supl.1), 1-4.
- Almagro, B. J., Conde, C., y Moreno-Murcia, J. A. (2009). Mediación de la percepción de competencia entre las metas 2x2 y la intención de ser físicamente activo en deportistas adolescentes. *VIII Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el deporte escolar*. Ceuta, 3-6 septiembre.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.

- Almagro, B. J., Sáenz-Lopez, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Almagro, B. J., Sáenz-Lopez, P., Moreno-Murcia, J. A., y Spray, C. (2015). Motivational factors in young spanish athletes: A qualitative focus drawing from self-determination theory and achievement goal perspectives. *The Sport Psychologist*, 29, 15-28. <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0045>
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2012). The coach-created motivational climate, young athletes' well-being, and intentions to continue participation. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 6(2), 166-179.
- Álvarez, L., Cuevas, R., Lara, A., y González, J. (2015). Diferencias del autoconcepto físico en practicantes y no practicantes de actividad física en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(2), 27-34.
- Amado, D., Del Villar, F., Leo, M.L., Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P.A., y García-Calvo, T. (2014). Effect of a multi-dimensional intervention programme on the motivation of physical education students. *Plos One*, 9(1), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0085275>
- Ambrona, T., López-Pérez, B., y Márquez-González, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 39-49.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2015). Exploring the independent and interactive effects of autonomy-supportive and controlling coaching behaviors on adolescent athletes' motivation for sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 206-218. <http://dx.doi.org/10.1037/spy0000038>
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., y Cooper, J. (2009). Predicting changes in athletes' well-being from changes in need satisfaction over the course of a competitive season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 386-392.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Anderson, R. J., y Brice, S. (2011). The mood enhancing benefits of exercise: Memory biases augment the effect. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(2), 79-82.
- Ang, E. T., y Gomez-Pinilla, F. (2007). Potential therapeutic effects of exercise to the brain. *Current Medicinal Chemistry*, 14(24), 2564-2571.
- Anguera, M. T., y Hernández-Mendo, A. (2013). La metodología observacional en el ámbito del deporte. *Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), 135-160.
- Anguera, M. T., y Hernández-Mendo, A. (2014). Metodología observacional y psicología del deporte: Estado de la cuestión. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 103-109.
- Arruza, J. A., González, O., Palacios, M., Arribas, S., y Telletxea, S. (2013). Un modelo de medida de la inteligencia emocional percibida en contextos deportivo/competitivos. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(2), 405-413.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015a). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177-192. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.11268
- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015b). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 132-144.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Ponce, A., Sanz, E, Valdemoros, M.A., y Martínez, M. (2016). Psychological factors related to physical education classes as predictors of students' intention to partake in leisure-time physical activity. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(4), 1105-1112. DOI: 10.1590/1413-81232015214.07742015
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y García-Merita, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 133-148.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del cuestionario de clima en el deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- 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(1), 233-242.
- Balaguer, I. Givernau, M., Duda, J. L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de

clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-58.

Baldwin, D. R., Datta, S., Bassett, D. R., Overstreet B. S., y Schweighart, P. (2016). Feel better but exercise less: An examination of exercise enjoyment, personality and physical activity in young adults. *Acta Psychopathologica*, 2, 1-9. DOI: 10.4172/2469-6676.100029

Barba, R. A., Barba, J. J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, 19, 161-175. DOI: 10.18172/con.2769

Barker, J. B., Mellalieu, S. D., McCarthy, P. J., Jones, M. V., y Moran, A. (2013). A review of single case research in sport psychology 1997-2012. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25, 4-32.

Barkoukis, V., Hagger, M. S., Labropoulos, G., y Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending then trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 647-670.

Bar-On, R. (1988). The development of an operational concept of psychological well-being. Tesis doctoral, Rhodes University: Sudáfrica. Recuperado de: <http://eprints.ru.ac.za/1994/1/BAR-ON-PhD-TR89-44.pdf>

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On, y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 363-388). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Barreiro, J. F., Boleto, A. F., Marques, C. M., y Serpa, S. (2013). Relação entre inteligência emocional, satisfação com a vida e prática desportiva. *Revista IberoAmericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 93-109.

- Basozábal, E., y Del Valle, A. I. (2009). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 19-37.
- Belando, N. B., Ferriz, R., Rivas, S., Almagro, B., Sáenz-López, P., Cervelló, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Sport commitment in adolescent soccer players. *Motricidade*, 11(4), 3-14. <http://dx.doi.org/10.6063/motricidade.2969>
- Bellack, A., Kliebard, H., Hyman, R., y Smith, F. (1966). *The language of the classroom*. Nueva York: Teachers College, Columbia University Press.
- Berger B. G., y Motl, R. W. (2000). Exercise and mood: a selective review and synthesis of research employing the profile of mood states. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12(1), 69-92.
- Bhochhibhoya, A., Branscum, P., Taylor, E. L., y Hofford, C. (2014). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence, and mental health among college Students. *American Journal of Health Studies*, 29 (2), 191-199.
- Biddle, B. J., y Anderson, D. S. (1989). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos* (pp. 95-144). Barcelona: Paidós Educador. M.E.C.
- Biddle, S. J. H. (2000). Exercise, emotions, and mental health. En Y. L. Hann (ed.), *Emotions in Sport*. (267-292). Champaign: Human Kinetics Brackets.
- Biddle, S. J. H., y Mutrie, N. (2001). *Psychology of physical activity determinants, well-being and interventions*. Londres: Routledge.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., y Spray, C. S. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research from 1990-2000. *European Journal of Sport Sciences*, 3, 1-20.

- Biddle, S. J. H., Whitehead, S. H., O'Donovan, T. M., y Nevi, M. E. (2005). Correlates of participation in physical activity for adolescent girls: A systematic review of recent literature. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 423-434.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Boiché, J. C., y Sarrazin, P. G. (2007). Self-determination of contextual motivation, inter-context dynamics and adolescents' patterns of sport participation over time. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 685-703.
- Boiché, J. C., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Bollen, K. A., y Long, J. S. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Borg, W. R., Gall, J. P., y Gall, M. D. (1993). *Applying educational research: A practical guide*. (3ª ed.). New York: Longman.

- Borges, F., Prieto, A., Alias, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Predicción del motivo salud en el ejercicio físico en centros de fitness. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(40), 163-172.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E., y Robazza, C. (2015). The effects of motivational climate interventions on psychobiosocial states in high school Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86 (2), 196-204. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2014.999189>
- Bortoli, L., Messina, G., Zorba, M., y Robazza, C. (2012). Contextual and individual influences on antisocial behavior and psychobiosocial states of youth soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 397-406.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 628-638.
- Bray, S. R., y Born, H. A. (2004). Transition to university and vigorous physical activity: implications for health and psychological wellbeing. *Journal of American College Health*, 52, 181-188.
- Bray, S. R., y Kwan, M. Y. W. (2006). Physical activity is associated with better health and psychological well-being during transition to university life. *Journal of American College Health*, 55, 77-82.
- Bryan, C. L., y Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: Designing class environments to promote active lifestyles. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 260-278.
- Buckworth, J. (2001). Exercise adherence in college students: Issues and preliminary results. *Quest*, 53(3), 335-345.
- Buckworth, J., y Nigg, C. (2004). Physical activity, exercise, and sedentary behavior in college students. *Journal of American College Health*, 53(1), 28-34.

- Burdette, H. L., y Whitaker, R. C. (2005). Resurrecting free play in young children: looking beyond fitness and fatness to attention, affiliation, and affect. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(1), 46-50.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Calderón, A., Martínez de Ojeda, D., y Martínez, I. (2013). Influencia de la habilidad física percibida sobre la actitud del alumnado tras una unidad didáctica basada en educación deportiva. *Retos*, 24, 16-20.
- Calderón, A., y Martínez de Ojeda, D. (2014). La formación permanente del profesorado de educación física. Propuesta de enseñanza del modelo de Educación Deportiva. *Revista de Educación*, 363, 128-153. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-363-173
- Calfas, K. J., Sallis, J. F., Nichols, J. F., Sarkin, J. A., Johnson, M. F., Caporosa, S., ... y Alcaraz, J. E. (2000). Project GRAD: Two-year outcomes of a randomized controlled physical activity intervention among young adults. *American Journal of Preventive Medicine*, 18, 28-37.
- Camargo, M., Calvo, G., Franco, M. C., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F., y Garavito, C. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Educación y Educadores*, 7, 79-112.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1966). *Experimental and Quasi-experimental Designs for Research*. New York: Rand McNally & Company.
- Campo, M., Laborde, S., y Mosley, E. (2016). Emotional Intelligence Training in Team Sports. *Journal of Individual Differences*, 37, 152-158. DOI: 10.1027/1614-0001/a000201
- Candel, N., Olmedilla, A., y Blass, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(1), 61-78.
- Cano, E. (2016). Factores favorecedores y obstaculizadores de la transferencia de la formación del profesorado en educación

- superior. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(2), 133-150. doi: 10.15366/reice2016.14.2.008
- Cantón, E. (2001). Deporte, salud, bienestar y calidad de vida. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1, 27-38.
- Carranza, M., y Maza, G. (Coords.) (2011). *Deporte, actividad física e inclusión social: Una guía para la intervención social a través de las actividades deportivas* [Documento en línea]. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de: <http://www.planamasd.es/sites/default/files/programas/medidas/actuaciones/WEB-GUIA+I.pdf>
- Carrasco, H., Chiroso, L. J., Martín, I., Cajas, B., y Reigal, R. E. (2015). Efectos de un programa extraescolar basado en juegos reducidos sobre la motivación y las necesidades psicológicas básicas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 23-31.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Carreiro, F., González, M. A., y González, M. F. (2016). Innovación en la formación del profesorado de educación física. *Retos*, 29, 251-257.
- Caruso, D. R., y Wolfe, C. J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life* (pp. 150-167). Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Cashmore, E. (2002). *Sport Psychology: the key concepts*. Londres: Routledge.
- Castañer, M., Camerino, O., y Anguera, M. T. (2013). Métodos mixtos en la investigación de las ciencias de la actividad física y el deporte. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 112(2), 31-36.
- Castejón, F. J. (2007). *Evaluación de programas en ciencias de la actividad física*. Madrid: Síntesis.

- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J., y García-Merita, M. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 505-515.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., 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, 149-164.
- 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, 143-146.
- Castillo, I., y Molina-García, J. (2009). Adiposidad corporal y bienestar psicológico: efectos de la actividad física en universitarios de Valencia, España. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 26(4), 334-340.
- Castillo, I., Molina-García, J., y Álvarez, O. (2013). Resultados de un programa de ejercicio físico acuático sobre el bienestar psicológico en mujeres sedentarias. *Salud i Ciencia*, 19 (8), 708-712.
- Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Mendez-Gimenez, A., Cecchini, C., y Martins, L. (2014). Epstein's TARGET framework and motivational climate in sport: effects of a field-based, long-term intervention program. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 9(6), 1325-1340.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., López Prado, J., y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 469-479.

- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cera, E., Almagro, B. J., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2015). Inteligencia emocional y motivación en educación física en secundaria. *Retos*, 27, 8-13.
- Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-188). Ourense: Gersam.
- Cervelló, E. M., Santos-Rosa, F. J., García-Calvo, T., Jiménez, R., e Iglesias, D. (2007). Young tennis players' competitive task involvement and performance: the role of goal orientations, contextual motivational climate, and coach-initiated motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 304-321.
- Chacón-Moscoso, S., Sanduvete, S., Portell, M., y Anguera, M. T. (2013). Reporting a program evaluation: Needs, program plan, intervention, and decisions. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 58-60.
- Chan, J. T., y Mallett, C. J. (2011). The value of Emotional Intelligence for high performance coaching. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 3, 315 – 328.
- Chatzipanteli, A., Digelidis, N., y Papaioannou, A. G. (2015). Self-regulation, motivation and teaching styles in physical education classes: an intervention study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 333-344. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.2013-0024>
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H., y Meek, G. A. (1997). A selfdetermination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.

- 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 and Health*, 24(1), 29-48.
- Cheon, S. H., y Reeve, J. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive PE teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518.
- 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 & Exercise Psychology*, 34, 365-396.
- Cluver, D. M., Gilbert, W. D., y Trudel, P. (2003). A decade of qualitative research in sport psychology journals: 1990-1999. *The Sport Psychologist*, 17, 1-15.
- Colás, M. P., y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Compte, O., y Postlewaite, A. (2004). Confidence-enhanced performance. *The American Economic Review*, 94(5), 1536-1557.
- Conde, C. (2011). *Efectos de la intervención en el clima tarea sobre la motivación en jóvenes deportistas*. Huelva: Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Conde, C., y Almagro, B. J. (2013). Estrategias para desarrollar la inteligencia emocional y la motivación en el alumnado de educación física. *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 212-220.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Castillo, E. (2009). Intervention and evaluation of the motivational climate transmitted by a basketball coach. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 357-361.
- Conde, C., Almagro, B. J., Sáenz-López, P., Domínguez, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). Evaluación e influencia de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores de baloncesto. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 25, 165-182.

- Conde, C., Fernández-Ozcorta, E. J., Garrido, P., y Rodríguez-Peláez, D. (2015). Diseño de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores universitarios. *EmásF Revista Digital de Educación Física*, 34, 42-51. Recuperado de: http://emasf.webcindario.com/Dise%C3%B1o_de_un_programa_de_formacion_orientado_a_la_mejora_del_clima_motivacional.pdf
- Conde, C., Sáenz-López, P. y Moreno-Murcia, J. A. (2013) Un estudio de casos sobre la transmisión de un clima tarea en el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(50), 329-344.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2006). Coach training as a strategy for promoting youth social development. *The Sport Psychologist*, 20, 128-144.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Hofer, S. M. (2003). A 2 x 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69-92.
- Contreras, O., Fernández, J., García, L., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 23-39.
- Cooper, K. S. (2014). Eliciting engagement in the high school classroom. A mixed-methods examination of teaching practices. *American Educational Research Journal*, 51 (2), 363-402. DOI: 10.3102/0002831213507973

- Córdoba, T., Carbonero, L., Sánchez, D., Inglada, S., Sierra, M., Blasco, M., ... e Ivanco, P. (2016). Educación Física cooperativa, formación permanente y desarrollo profesional. De la escritura colectiva a un relato de vida compartido. *Retos, deporte y recreación*, 29, 264-269.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y aplicaciones* (6º ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Craig, C. L., Bauman, A., Latimer-Cheung, A., Rhodes, R. E., Faulkner, G., Berry, T. R., ... y Spence, J. C. (2015). An evaluation of the My ParticipACTION campaign to encrease self-efficacy for being more physically active. *Journal of Health Communication*, 20(9), 995-1003.
- Crombie, D., Lombard, C., y Noakes, T. (2009). Emotional intelligence scores predict team sports performance in a national cricket competition. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4(2), 209-224.
- Cruz, J. (1994). El asesoramiento psicológico a entrenadores: Experiencia en baloncesto de iniciación. *Apunts. Educació Física i Esports*, 35, 5-14.
- Cruz, J., Mora, À., Sousa, C., y Alcaraz, S. (2016). Effects of an individualized program on coaches' observed and perceived behavior. *Revista de Psicologia del Deporte*, 25 (1), 137-144.
- 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, 179-195.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper & Row
- Cuevas, R., Contreras, O., Fernández, J. G., y González-Martí, I. (2014). Influencia de la motivación y el autoconcepto físico sobre la intención de ser físicamente activo. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(1), 17-24.
- Cuevas, R., Contreras, O., y García-Calvo, T. (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical

- education of Spanish students. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738.
- Cuevas, R., García-Calvo, T., y Contreras, O. (2013). Perfiles motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la teoría de las Metas de Logro 2x2. *Anales de Psicología*, 29(3), 685-692.
- Cuevas, R., García-López, L. M., y Serra-Olivares, J. (2016). Sport Education model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. Kinesiology. *International Journal of Fundamental and Applied Kinesiology*, 48(1), 30-38.
- Cunningham, G. B., y Xiang, P. (2008). Testing the mediating role of perceived motivational climate in the relationship between achievement goals and satisfaction: are these relationships invariant across sex? *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 192-204.
- Curran, T., Hill, A. P., Hall, H. K., y Jowett, G. E. (2015). Relationships between the coach-created motivational climate and athlete engagement in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 37(2), 193-198. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2014-0203>
- Curran, T., Hill, A. P., y Niemiec, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(1), 30-43.
- Curran, T., Hill, A. P., Ntoumanis, N., Hall, H. K., y Jowett, G. E. (2016). A three-Wave longitudinal test of self-determination theory's mediation model of engagement and disaffection in youth sport. *Journal of sport & exercise psychology*, 38(1), 15-29. <http://dx.doi.org/10.1123/jsep.2015-0016>
- Dacre, L., y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306-312.
- Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- Daskapan A., Tuzun E. H., y Eker, L. (2006). Perceived barriers to physical activity in university students. *Journal of Sports Science and Medicine*, 5, 615-620.
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones*. Barcelona: Destino.
- De Meyer, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van Petegem, S., y Haerens, L. (2016). Do students with different motives for physical education respond differently to autonomy-supportive and controlling teaching? *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 72-82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.06.001>
- Debesse, M. (1982). Un problema clave de la educación escolar contemporánea. En M. Debesse, y G. Miaraleit (Eds.), *La formación de los enseñantes* (pp. 13-34). Barcelona: Oikos-Tau.
- De-Charms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13., pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, USA: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories social psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2014). Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships Motivation Theory. En N. Weinstein (Ed.), *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53-73). New York: Springer.
- Deliens, T., Deforche, B., De Bourdeaudhuij, I., y Clarys, P. (2015). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in university students: a qualitative study using focus group discussions. *BMC Public Health*, 15(1), 201-211. DOI: 10.1186/s12889-015-1553-4
- Deslandes, A., Moraes, H., Ferreira, C., Veiga, H., Silveira, H., Mouta, R., ... Laks, J. (2009). Exercise and mental health: many reasons to move. *Neuropsychobiology*, 59(4), 191-198.
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31, 103-157.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 71-75.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 195-210.
- Dishman, R. K., McIver, K. L., Dowda, M., Saunders, R. P., y Pate, R. R. (2015). Motivation and behavioral regulation of physical activity in middle-school students. *Medicine Science in Sports Exercise*, 47(9), 1913-1921. doi: 10.1249/MSS.0000000000000616

- Duda, J. L. (1995). Motivación en los escenarios deportivos: Un planteamiento de perspectiva de meta. En G. C. Roberts (Eds.), *Motivación en el deporte y el ejercicio* (pp. 85-122). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318.
- 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., y Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2ª ed., pp. 417-443). New York: Wiley.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Durán, C., Lavega, P., Salas, C., Tamarit, M., e Invernó, J. (2015). Educación Física emocional en adolescentes. Identificación de variables predictivas de la vivencia emocional. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 5-18.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.

- Ebben, W., y Brudzynski, L. (2008). Motivations and barriers to exercise among college students. *Journal of Exercise Physiology Online*, 11(5), 1-11.
- 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.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3) (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Epton, T., Norman, P., Sheeran, P., Harris, P. R., Webb, T. L., Ciravegna, F., ... y Petroczi, A. (2013). A theory-based online health behavior intervention for new university students: study protocol. *BMC Public Health*, 13(1), 1.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot, y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 52-73). Nueva York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1, 17-25.
- Elliot, A. J., y Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: The Guilford Publications.
- Elliot, A. J., y Fryer, J. W. (2008). The Goal construct. En J. Shah, y W. Gardner (Eds.), *Handbook of Motivation Science* (pp. 235-250). Nueva York: The Guilford Press.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

- Elliot, A. J., Murayama, K., y Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Erickson, K., y Côté, J., (2015). The intervention tone of coaches' behaviour: development of the assessment of coaching tone (ACT) observational coding system. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 10(4), 699-716.
- Erickson, K., y Côté, J. (2016). A season-long examination of the intervention tone of coach-athlete interactions and athlete development in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 264-272. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.006>
- Expósito, C., Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2012). Validación de la escala de medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12, 49-56.
- Extremuera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47, 116-121.
- Extremuera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremuera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Fedewa, M. V., Das, B. M., Evans, E. M., y Dishman, R. K. (2014). Change in weight and adiposity in college students: a systematic review and meta-analysis. *American journal of preventive medicine*, 47(5), 641-652. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.amepre.2014.07.035>
- Feinman-Nemser, S. (1983). Learning to teach. In L. S. Shulman y G. Sykes (Eds.). *Handbook of teaching and policy* (pp. 150-170). New York: Longman.

- Feltz, D. L., Kerr, N. L., e Irwin, B. C. (2011). Buddy up: The Köhler effect applied to health games. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33(4), 506-526.
- Fernández, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J. P., y Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4, 67-89.
- Fernández, J., y Elortegui, N. (1996). Qué piensan los profesores acerca de cómo se debe enseñar. *Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 331-342.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2008). Inteligencia emocional, afecto positivo y felicidad. En E. García-Abascal (Ed.), *Emociones positivas*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle, y J. C. Núñez (Eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67-88). New York: Nova.
- Fernández-Ozcorta, E. J. (2013). *Factores motivacionales y su relación con la práctica de actividad física en el alumnado universitario de Huelva*. Huelva: Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2014). Explanatory model of psychological well-being in the university athletic context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 132, 255-261. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.307
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015a). Inteligencia emocional percibida y el bienestar psicológico de estudiantes universitarios en función del nivel de actividad física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 10(28), 31-39.
- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. J., y Sáenz-López, P. (2015b). Predicción de la intención de seguir siendo físicamente activos en estudiantes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284.

- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, 55-75.
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., y Cecchini, J. A. (2014). A cluster analysis on students' perceived motivational climate. Implications on psycho-social variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-13. doi: 10.1017/sjp.2014.21
- Feu, S., Ibáñez, S. J., y Gozalo, M. (2010a). Influencia de la formación formal y no formal en las orientaciones que adoptan los entrenadores deportivos. *Revista de Educación*, 353, 615-640.
- Feu, S., Ibáñez, S. J., y Gozalo, M. (2010b). La formación inicial de los entrenadores de balonmano para la enseñanza del deporte en la edad escolar. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(14), 109-117.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2ª ed.). Madrid: Morata.
- Fortier, M. S., Sweet, S. N., O'Sullivan, T. L., y Williams, G. C. (2007). A self-determination process model of physical activity adoption in the context of a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 741-757.
- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental well-being. *Public Health Nutrition*, 2, 411-418.
- Fraile, A., y Vizcarra, M. T. (2009). La investigación naturista e interpretativa desde la actividad física y el deporte. *Revista de Psicodidáctica*, 1(14), 119-132.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Funk, D. C., y James, J. (2001). The psychological continuum model: A conceptual framework for understanding an individual's

- psychological connection to sport. *Sport Management Review*, 4(2), 119-150.
- Gamo, J. R. (18 de julio 2016). El cerebro necesita emocionarse para aprender. *El País*. Recuperado de: http://economia.elpais.com/economia/2016/07/17/actualidad/1468776267_359871.html
- Gao, Z., Podlog, L. W., y Harrison, L. (2012). College students' goal orientations, situational motivation and effort/persistence in physical activity classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(3), 246-260.
- García-Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R., y Farnoush, M. (2010). Exploring links to unorganized and organized physical activity during adolescence: The role of gender, socioeconomic status, weight status, and enjoyment of physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 7-16.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2010) Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 675-682.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez-Miguel, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(12), 45-58.
- García-Calvo, T., Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., y Pulido, J. J. (2015). Effects of an intervention programme with teachers on the development of positive behaviours in Spanish physical education classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 572-588. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1043256>
- García-Calvo, T., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *International Journal of Sport Science*, 25(7), 266-276.

- García-Calvo, T., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 7-13.
- García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 3(81), 21-28.
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J. L., Ruiz-Pérez, L. M., y Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia Emocional en el Deporte: Validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 1, 25-36.
- Gardner, B., y Lally, P. (2013). Does intrinsic motivation strengthen physical activity habit? Modeling relationships between self-determination, past behaviour, and habit strength. *Journal of Behavioral Medicine*, 36(5), 488-497.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- Gatzke, J., McNamara, C., Papadakis, A., y Grover, R. (2015). The buffering effect of friendship quality on the relation between perceived athletic discrepancies and self-esteem in female college athletes. *Athletic Insight*, 7(1), 83-99.
- Gee, C. J., y Potwarka, L. R. (2007). The impact of introducing legal punishment on the frequency of aggressive behaviour in professional ice hockey: Using the Todd Bertuzzi incident as an ecological case study. *Athletic Insight*, 9(3), 15-30.

- Gillison, F., Osborn, M., Standage, M., y Skevington, S. (2009). Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 309-319.
- Gil-Madrona, P., y Martínez-López, M. (2015). Self-perceived Emotions in Physical Education in Primary. *Universitas Psychologica*, 14(3), 923-936. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.eapc>
- Goetz, J. P. y, LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gokee-LaRose, J., Gorin, A. A., y Wing, R. R. (2009). Behavioral self-regulation for weight loss in young adults: A randomized controlled trial. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 6, 10-19.
- Goldfield, G. S., Kenny, G. P., Alberga, A. S., Prud'homme, D., Hadjiyannakis, S., Gougeon, R., ... Sigal R. J. (2015). Effects of aerobic training, resistance training, or both on psychological health in adolescents with obesity: The hearty randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 83(6), 1123-1135. <http://dx.doi.org/10.1037/ccp0000038>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gómez, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 77-85.
- Gómez, A., Gámez, S., y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 183-196.
- Gómez, A., Hernández J., Martínez, I., y Gámez, S. (2014). Necesidades psicológicas básicas en educación física según el género y el ciclo

educativo del estudiante durante la escolaridad obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 159-167. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.1.172311>

Gonçalves, C. E., Coelho e Silva, M. J., Cruz, J., y Figueiredo, A. (2010). Efeito da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo*, 24(1), 15-26.

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. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 30(4), 1147-1154. doi: 10.1519/JSC.0000000000001170

González-Cutre, D. (2008). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Tesis doctoral. Almería: Universidad de Almería.

González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: conceptualización. En J. A. Moreno, y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 119-150). Sevilla: Wanceulen.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Beas-Jiménez, M., y Hagger, M. S. (2014). Broadening the trans-contextual model of motivation: A study with Spanish adolescents. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 24, 306-319. doi: 10.1111/sms.12142

González-Cutre, D., Sicilia A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.

González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno-Murcia, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships

- with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Montero, C., Cervelló, E., Esteve, J., y Alonso, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General con adultos españoles. *Terapia Psicológica*, 33(2), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200003>
- Goñi, E., e Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208.
- Gordon-Larsen, P., Adair, L. S., Nelson, M. C., y Popkin, B.M. (2004) Five-year obesity incidence in the transition period between adolescence and adulthood. *American Society for Clinical Nutrition*, 80, 569-75.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos*, 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A., y Martínez-Molina, M. (2014). Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70.
- Grim, M., Hartz, B., y Petosa, R. (2011). Impact evaluation of a pilot web-based intervention to increase physical activity. *American Journal of Health Promotion*, 25(4), 227-230.
- Gropper, S. S., Simmons, K. P., Connell, L. J., y Ulrich, P. V. (2012). Changes in body weight, composition, and shape: a 4-year study of college students. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 37(6), 1118-1123.
- Gucciardi, D. F., y Jackson, B. (2015). Understanding sport continuation: An integration of the theories of planned behaviour and basic

- psychological needs. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 18(1), 31-36. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2013.11.011>
- Guillén, F., y Angulo, J. (2016). Análisis de rasgos de personalidad positiva y bienestar psicológico en personas mayores practicantes de ejercicio físico vs no practicantes. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 113-122.
- Guillén, F., Castro, J. J., y Guillén, M. A. (1997). Calidad de Vida, salud y ejercicio físico: Una aproximación al tema desde una perspectiva psicosocial. *Revista de Psicología del Deporte*, 6(2), 91-110.
- Guillén, F., y Laborde, S. (2014). Higher-order structure of mental toughness and the analysis of latent mean differences between athletes from 34 disciplines and non-athletes. *Personality & Individual Differences*, 60, 30-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2013.11.019>
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La actividad física y el deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos*, 26, 9-15.
- Gutiérrez, M., Ibáñez, R., Aguilar, R., y Vidal, A. (2016). Assessment of emotional intelligence in a sample of prospective secondary education teachers. *Journal of Education for Teaching*, 42(2), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/02607476.2016.1143144>
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., y López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 597-608.
- Guzmán, J. F., Carratalá, E., García-Ferriol, Á., y Carratalá, V. (2006). Propiedades psicométricas de una escala de motivación deportiva. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 16, 85-98.

- Guzmán, J. F., y García-Ferriol, Á. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 9, 65-82.
- Haerens, L., Kirk, D., Cardon, G., De Bourdeaudhuij, I., y Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16(2), 117-139.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., y Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in Physical Education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 376-390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): development, validity, and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 632-653.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. España: Prentice Hall.
- Hall, M. S., Newland, A., Newton, M., Podlog, L., y Baucom, B. R. (2017). Perceptions of the social psychological climate and sport commitment in adolescent athletes: a multilevel analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 29(1), 75-87. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2016.1174906>

- Halvari, H., Skjesol, K., y Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1) 79-104.
- Han, J. L., Dinger, M. K., Hull, H. R., Randall, N. B., Heesch, C., y Fields, D. (2008). Changes in women's physical activity during transition to college. *American Journal of Health Education*, 39, 194-199.
- Hancox, J. E., Quested, E., Thøgersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2015). An intervention to train group exercise class instructors to adopt a motivationally adaptive communication style: a quasi-experimental study protocol. *Health Psychology and Behavioural Medicine*, 3(1), 190-203. <http://dx.doi.org/10.1080/21642850.2015.1074075>
- Hanin, Y. L. (2000). Individual zones of optimal functioning (IZOF) model: Emotions- performance relationships in sport. En Y. L. Hanin (Ed.), *Emotions in sport* (pp. 65-89). Champaign, IL Human Kinetics.
- Hanin, Y. L. (2007). Emotions in sport: current issues and perspectives. En G. Tenenbaum, y R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp.31-58). New York, NY: Wiley.
- Harwood, C. G., Keegan, R. J., Smith, J. M., y Raine, A. S. (2015). A systematic review of the intrapersonal correlates of motivational climate perceptions in sport and physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 9-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.11.005>
- Harwood, C. G., Spray, C. M., y Keegan, R. (2008). Achievement goal theories in sport. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3ª ed., pp. 157-185). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haskell, W. L., Lee, I. M., Pate, R. R., Powell, K. E., Blair, S. N., Franklin, B. A., ... y Bauman, A. (2007). Physical activity and public health: updated recommendation for adults from the American College of

- Sports Medicine and the American Heart Association. *Circulation*, 116(9), 1081-1093.
- Hassan, M. F. H., Morgan, K., Cumming, S., y Horn, T. (2015). Effects of a mastery intervention programme on the motivational climate and achievement goals in sport coaching: a pilot study. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 10, 487-504.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., y Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38-56.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of meta-analyses in education*. London: Routledge.
- Hein, V., y Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of sports sciences*, 25(2), 149-159.
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19.
- Hellín, P., Moreno-Murcia, J. A., y Rodríguez, P. (2006). Relación de la competencia motriz percibida con la práctica físico-deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 219-231.
- Hemmatinezhad, M. A., Ramazaninezhad, R., Ghezelsefloo, H., y Hemmatinezhad, M. (2012). Relationship between emotional intelligence and athlete's mood with team-efficiency and performance in elite-handball players. *International Journal of Sport Studies*, 2(3), 155-162.
- Hernández, J. L. (2005). El deporte en el currículum de EF: justificación curricular y educación en valores. En Vizuite, M. y García, V. (Coords.) *Valores del deporte en la educación: (Año europeo de la Educación a través del Deporte)* (pp. 127-158). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Hernández, L., y Hernández, C. (2011). Hacia un modelo dinámico y eficiente de formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 53-66.
- Hillman, C. H., Erickson, K. I., y Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews neuroscience*, 9(1), 58-65.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S.A. (2009). Athlete engagement in elite sport: An exploratory investigation of antecedents and consequences. *The Sport Psychologist*, 23, 186-202.
- Hodge, K., y Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 256-272.
- Hogan, C. L., Catalino, L. I., Mata, J., y Fredrickson, B. L. (2015). Beyond emotional benefits: physical activity and sedentary behaviour affect psychosocial resources through emotions. *Psychology & health*, 30(3), 354-369. <http://dx.doi.org/10.1080/08870446.2014.973410>
- Hohengasser, L. C., y Russell, P. J. (2015). Mastery motivational climate: influencing vocational students' enjoyment of physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, A30-A31. <http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2015.1049504>
- Huéscar, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Relación del tipo de feedback del docente con la percepción de autonomía del alumnado en clases de educación física. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 87-98.
- Hyde, A. L., Conroy, D. E., Pincus, A. L., y Ram, N. (2011). Unpacking the feel-good effect of free-time physical activity: between- and within-person associations with pleasant-activated feeling States. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 884-902.
- Iannotti, R. J., Janssen, I., Haug, E., Kololo, H., Annaheim, B., y Borraccino, A. (2009). Interrelationships of adolescent physical activity, screen-based sedentary behaviour, and social and psychological health. *International Journal of Public Health*, 54(2), 191-198.

- Ion, G., y Cano, E. (2012). La formación del profesorado universitario para la implementación de la evaluación por competencias. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 249-270.
- Irwin, B. C., Scorniaenchi, J., Kerr, N. L., Eisenmann, J. C., y Feltz, D. L. (2012). Aerobic exercise is promoted when individual performance affects the group: a test of the Kohler motivation gain effect. *Annals of Behavioral Medicine*, 44(2), 151-159. doi:10.1007/s12160-012-9367-4
- Isaacowitz, D. M., Allard, E. S., Murphy, N. A., y Schlangel, M. (2009). The time course of age-related preferences toward positive and negative stimuli. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 64, 188-192.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Iwasaki, S., y Fry, M. D. (2016). Female adolescent soccer players' perceived motivational climate, goal orientations, and mindful engagement. *Psychology of Sport and Exercise*, 27, 222-231.
- Izumi, B. T., Schulz, A. J., Mentz, G., Israel, B. A., Sand, S. L., Reyes, A. G., ... Diaz, G. (2015). Leader behaviors, group cohesion, and participation in a walking group program. *American Journal of Preventive Medicine*, 49(1), 41-49. doi: 10.1016/j.amepre.2015.01.019
- Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2006). Changes in students' self-determined motivation and goal orientation as a result of motivational climate intervention within high school physical education classes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 302-324.
- Jaakkola, T., Wang, C. J., Soini, M., y Liukkonen, J. (2015). Students' Perceptions of motivational climate and enjoyment in finnish physical education: A latent profile analysis. *Journal of Sports Science & Medicine*, 14(3), 477.
- Jaakkola, T., Washington, T., y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-

determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127- 141.

Jaakkola, T., Yli-Piipari, S., Watt, A., y Liukkonen, J. (2016). Perceived physical competence towards physical activity, and motivation and enjoyment in physical education as longitudinal predictors of adolescents' self-reported physical activity. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 19(9), 750-754. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2015.11.003>

Jackson-Kersey, R., y Spray, C. (2016). The effect of perceived psychological need support on amotivation in physical education. *European Physical Education Review*, 22(1), 99-112. doi: 10.1177/1356336X15591341

Jacob, T., Itzchak, E. B., y Raz, O. (2013). Stress among healthcare students– A cross disciplinary perspective. *Physiotherapy theory and practice*, 29(5), 401-412.

Janisse, H., Nedd, D., Escamilla, S., y Nies, M. (2004). Physical activity, social support, and family structure as determinants of mood among European-American and African-American women. *Women Health*, 39, 101-116.

Janssen, I., y LeBlanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 7(1), 40-56.

Jekauc, D. (2015). Enjoyment during exercise mediates the effects of an intervention on exercise adherence. *Psychology*, 6(1), 48-54. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.61005>

Jiménez, M. I., y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117.

Jiménez, M., Martínez, P., Miró, E., Sánchez, A. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.

- Jiménez, R., Moreno, B., Leyton, M., y Claver, F. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204.
- Jiménez, S., y Lorenzo, A. (2009). El mentoring como medio formativo en la educación del entrenador de baloncesto. *International Journal of Sport Science*, 5(15), 36-45.
- Jõesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508.
- Johansson, M., Hassmén, P., y Jouper, J. (2011). Acute effects of Qigong exercise on mood and anxiety. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 1, 60-65.
- Jones, M. V. (2003). Controlling Emotions in Sport. *The Sport Psychologist*, 17, 471- 486.
- Jones, M. V., Mace, R. D., y Williams, S. (2000). Relationship between emotional state and performance during international field hockey matches. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 691-701.
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165-177.
- Joseph, R. P., Royse, K. E., Benitez, T. J., y Pekmezi, D. W. (2014). Physical activity and quality of life among university students: exploring self-efficacy, self-esteem, and affect as potential mediators. *Quality of Life Research*, 23(2), 659-667. doi:10.1007/s11136-013-0492-8
- Jung, M. E., Bray, S. R., y Ginis, K. A. M. (2008). Behavior change and the Freshman 15: tracking physical activity and dietary patterns in 1st-year university women. *Journal of American College Health*, 56, 523-30.
- Kajbafnezhad, H., Ahadi, H., Heidarie, A., Askari, P., y Enayati, M. (2012). Predicting athletic success motivation using mental skin and

emotional intelligence and its components in male athletes. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 52(5), 551-557.

Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J., y Watt, A. (2010). The role of gender, enjoyment, perceived competence, and fundamental movement skills as correlates of the physical activity engagement of finnish physical education students. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 1, 69-87.

Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H., y Taanila, A. (2008). Emotional and behavioral problems in relation to physical activity in youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40(10), 1749-1756.

Kasser, T., y Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. En P. Schmuck, y K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being: towards a positive psychology of human striving* (pp. 115-129). Goettingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.

Kavussanu, M., y McAuley, E. (1995). Exercise and optimism: are highly active individuals more optimistic. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 3, 246-258.

Keating, X. D., Guan, J., Pinero, J. C., y Bridges, D. M. (2005). A Meta-analysis of college students' physical activity behaviors. *Journal of American College Health*, 54(2), 116-125.

Keegan, R., Spray, C., Harwood, C., y Lavalley, D. (2010). The motivational atmosphere in youth sport; coach, parent, and peer influences on motivation in specializing sport participants. *Journal of Applied Sport Psychology*, 22(1), 87-105.

Kerr, J. H., y Kuk, G. (2001). The effects of low and high intensity exercise on emotions, stress and effort. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 173-186.

Keyes, L. M., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.

- Khan, R. S., Marlow, C., y Head, A. (2008). Physiological and psychological responses to a 12-week BodyBalance training programme. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 11, 299-307.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Bartholomew, J. (2005). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health*, 54(2), 87-94.
- Kinnafick, F. E., Thøgersen-Ntoumani, C., y Duda, J. (2016). The effect of need supportive text messages on motivation and physical activity behaviour. *Journal of Behavioral Medicine*, 39(4), 574-586. doi: 10.1007/s10865-016-9722-1.
- Kirby, S., Byra, M., Readdy, T., y Wallhead, T. (2015). Effects on spectrum teaching styles on college students' psychological needs satisfaction and self-determined motivation. *European Physical Education Review*, 21(4), 521-540. DOI: 10.1177/1356336X15585010
- Klaperski, S., von Dawans, B., Heinrichs, M., y Fuchs, R. (2013). Does the level of physical exercise affect physiological and psychological responses to psychosocial stress in women? *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 266-274.
- Klusmann, V., Musculus, L., Sproesser, G., y Renner, B. (2015). Fulfilled emotional outcome expectancies enable successful adoption and maintenance of physical activity. *Frontiers in psychology*, 6, 1-10. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01990
- Knight, J. A. (2012). Physical inactivity: associated diseases and disorders. *Annals of Clinical & Laboratory Science*, 42(3), 320-337.
- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology*, 96, 827-839.
- La Guardia, J. G., y Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49, 201-209.

- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., y Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367-384
- Laborde, S., Dosseville, F., y Allen, M. S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 26, 862-874. doi:10.1111/sms.12510
- Laborde, S., Dosseville, F., Guillén, F., y Chávez, E. (2014). Validity of the trait emotional intelligence questionnaire in sports and its links with performance satisfaction. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(5), 481-490. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.05.001>
- Laborde, S., Guillén, F., y Watson, M. (2017). Trait emotional intelligence questionnaire full-form and short-form versions: Links with sport participation frequency and duration and type of sport practiced. *Personality and Individual Differences*, 108, 5-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.061>
- Ladino, P. K., González-Correa, C. H., González-Correa, C. A., y Caicedo, J. C. (2016). Ejercicio físico e inteligencia emocional en un grupo de estudiantes universitarias. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 31-36.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi*. Barcelona: Ariel
- Lane, A., Devonport, T., Soos, I., Karsai, I., Leibinger, E., y Hamar, P. (2010). Emotional intelligence and emotions associated with optimal and dysfunctional athletic performance. *Journal of Sports Science & Medicine*, 9(3), 388-392.
- Lane, A., Meyer, B., Devonport, T., Davies, K., Thelwell, R., Gill, G., ... Weston, N. (2009). Validity of the emotional intelligence scale for use in sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 289-295.
- Langan, E., Blake, C., y Lonsdale, C. (2013). Systematic review of the effectiveness of interpersonal coach education interventions on athlete outcomes. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(1), 37-49.

- Larson, L. R., y Lovelace, M. D. (2013). Evaluating the efficacy of questioning strategies in lecture-based classroom environments: Are we asking the right questions? *Journal on Excellence in College Teaching*, 24(1), 105-122
- Latorre, P. Á., Jiménez, A., Párraga, J., y García, F. (2016). Dependencia al ejercicio físico e insatisfacción corporal en diferentes deportes de resistencia y su relación con la motivación al deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 113-120.
- Lazarus, R. S. (2000). How emotions influence performance in competitive sports. *The Sport Psychologist*, 14(3), 229-252.
- Le Bars, H., Gernigon, C., y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 19(2), 274-285.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.807491>
- Lee, Y. H., Kwon, H. H., y Oh, H. (2016). Emotional labour in teaching secondary physical education. *International Journal of Kinesiology and Sports Science*, 4(2), 1-10. doi:10.7575/aiac.ijkss.v.4n.2p.1
- León, B., Polo, M. I., Gozalo, M., y Mendo, S. (2016). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-88. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. Las Palmas de Gran Canaria: Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., y Martín-Albo, J. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología*, 27, 405-411.

- Leptokaridou, E. T., Vlachopoulos, S. P., y Papaioannou, A. G. (2014). Experimental longitudinal test of the influence of autonomy-supportive teaching on motivation for participation in elementary school physical education. *Educational Psychology*, 36 (7), 1-22. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2014.950195>
- Li, G. S. F., Lu, F. J., y Wang, A. H. H. (2009). Exploring the relationships of physical activity, emotional intelligence and health in Taiwan college students. *Journal of Exercise Science & Fitness*, 7(1), 55-63.
- Lim, B. C., y Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Lippke, S., Wienert, J., Kuhlmann, T., Fink, S., y Hambrecht, R. (2015). Perceived stress, physical activity and motivation: findings from an internet study. *Annals of Sports Medicine and Research*, 2, 1012-1016.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., y Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *Journal of Educational Research*, 103, 295-308.
- Lochbaum, M. R., y Noel, J. J. (2016). Perceived autonomy-support instruction and student outcomes in physical education and leisure-time: A meta-analytic review of correlates. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 29-47. doi: 10.5232/ricyde
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Webster, E. K., y Rudisill, M. E. (2015). The influence of instructional climates on time spent in management tasks and physical activity of 2nd-grade students during physical education. *European Physical Education Review*, 21(2), 195-205. DOI: 10.1177/1356336X14555304
- Lonsdale, C., Rosenkranz, R. R., Sanders, T., Peralta, L. R., Bennie, A., Jackson, B., ... y Lubans, D. R. (2013). A cluster randomized controlled trial of strategies to increase adolescents' physical activity and motivation in physical education: results of the Motivating Active

- Learning in Physical Education (MALP) trial. *Preventive Medicine*, 57(5), 696-702.
- López, V. M., Ruano, C., Hernangómez, A., Cabello, A. M., Hernández, B., Sánchez, B., ... y Lucía, D. (2016). Veinte años de formación permanente del profesorado, investigación-acción y programación por dominios de acción motriz. *Retos*, 29, 270-279.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2012). Autonomy support, basic psychological needs and well-being in mexican athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1283-1292.
- Lorenzo, J. (1996). *El entrenamiento psicológico en los deportes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lorenzo, J. (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Lount, R. B., Kerr, N. L., Messé, L. A., Seok, D. H., y Park, E. S. (2008). An examination of the stability and persistence of the Köhler motivation gain effect. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 12(4), 279-289.
- Lower, L. M., y Turner, B. A. (2016). Examination of the 3x2 achievement goal model in collegiate recreation: comparison across sport programs. *Journal of Amateur Sport*, 2(2), 75-102.
- Lubans, D. R., Smith, J. J., Morgan, P. J., Beauchamp, M. R., Miller, A., Lonsdale, C., ... y Dally, K. (2016). Mediators of psychological well-being in adolescent boys. *Journal of Adolescent Health*, 58, 230-236. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.10.010>
- Lundqvist, C., y Raglin, J. S. (2015). The relationship of basic need satisfaction, motivational climate and personality to well-being and stress patterns among elite athletes: An explorative study. *Motivation and Emotion*, 39(2), 237-246. <http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9444-z>
- Luz, M., y Fernández, S. (2014). Eficacia de la enseñanza adaptativa en el aprendizaje del inglés de personas adultas. *Magister*, 26(2), 82-89.

- Lynn, A. B. (2001). *50 actividades para desarrollar la inteligencia emocional*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Machida, M., Ward, R. M., y Vealey, R. S. (2012). Predictors of sources of selfconfidence in collegiate athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 172-185
- Madera, E., y González, R. (2003). Del INEF a la Facultad: Motivaciones, conocimientos, consideraciones y hábitos de los alumnos de primer curso de la Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de la Universidad de León. En *Actas del IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte "Perspectiva Latina"* (pp. 349-355). León: Asociación de Psicología del Deporte.
- Marcelo, C. (1995). *Desarrollo Profesional e Iniciación a la Enseñanza*. Barcelona: PPU.
- Marcos, P. J., Orquín, F. J., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Motivación autodeterminada en adultos mayores practicantes de ejercicio físico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 149-156.
- Marcus, B. H., Williams, D. M., Dubbert, P. M., Sallis, J. F., King, A. C., Yancey, ... Claytor, R. P. (2006). Physical activity intervention studies. What we know and what we need to know: A scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, physical activity, and metabolism (Subcommittee on Physical Activity); Council on cardiovascular disease in the Young; and the Interdisciplinary Working Group on Quality of Care and Outcomes Research. *Circulation*, 114(24), 2739-2752.
- Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Marques, M., Nonohay, R., Koller, S., Gauer, G., y Cruz, J. (2015). El estilo de comunicación del entrenador y la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros. *Cuadernos*

- de Psicología del Deporte*, 15(2), 47-54. <http://dx.doi.org/10.4321/S1578-84232015000200006>
- Martens, M. P., Buscemi, J., Smith, A. E., y Murphy, J. G. (2012). The short-term efficacy of a brief motivational intervention designed to increase physical activity among college students. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(4), 525-532.
- Martín, M., y Guzmán, J. F. (2012). Inteligencia emocional, motivación autodeterminada y satisfacción de necesidades básicas en el deporte. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(2), 39-44.
- Martin, C., y Ergas, O. (2016). Mindfulness, sport and the body: the justification of physical education revisited. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(2) 1-14. <http://dx.doi.org/10.1080/17511321.2016.1166151>
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Domínguez, E., León, J., y Tomás, J. M. (2012). Relationships between intrinsic motivation, physical self-concept and satisfaction with life: A longitudinal study. *Journal of Sports Sciences*, 30(4), 337-347.
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-esteem scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2010a). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: Conceptualización. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 41-68). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2010b). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: Instrumentos de medida y propuestas prácticas. En J. A. Moreno, y E. Cervelló (Coords.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 69-102). Sevilla: Wanceulen.

- Mata, J., Hogan, C. L., Joormann, J., Waugh, C. E., y Gotlib, I. H. (2013). Acute exercise attenuates negative affect following repeated sad mood inductions in persons who have recovered from depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 122, 45-50.
- Mateo, M., Rodríguez, M. A., Costa, R., Sánchez, C., Casimiro, A. J., y Zabala, M. (2013). Efecto de un programa de intervención sobre el estrés percibido, autoestima y rendimiento en jóvenes pilotos de motociclismo de elite. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 125-133.
- Maxwell, J.A. (2010). Using numbers in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 16, 475-482.
- Mayer, J. D., y Cobb, C. D. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence. New ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242.
- McArdle, S., y Duda, J. K. (2002). Implications of the motivational climate in youth sports. *Children and Youth in Sport: A Biopsychosocial Perspective*, 2, 409-434.
- McCarthy, P. J. (2011). Positive emotion in sport performance: current status and future directions. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(1), 50-69.
- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological

- needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- McLaren, C. D., Eys, M. A., y Murray, R. A. (2015). A coach-initiated motivational climate intervention and athletes' perceptions of group cohesion in youth sport. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(2), 113-126. <http://dx.doi.org/10.1037/spy0000026>
- Méndez, A., Cecchini, J. A., y Fernández-Río, J. (2014a). Motivational profiles and achievement goal dominance in physical education. *The Spanish Journal of psychology*, 17, 36-43. <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.37>
- Méndez, A., Cecchini, J. A., y Fernández-Río, J. (2014b). Examinando el modelo de metas de logro 3 x 2 en el contexto de la Educación Física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 157-168.
- Méndez, A., Cecchini, J. A., y Fernández-Río, J. (2015a). Perfeccionismo, metas de logro 2x2 y regulaciones motivacionales en el contexto de la educación física. *Aula Abierta*, 43(1), 18-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2014.09.001>
- Méndez, A. M., Cecchini, J. A., y Fernández-Río, J. F (2015b). Perfeccionismo, afectividad y satisfacción con la vida en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 11(41), 297-304. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2015.04107>
- Méndez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios de Psicología*, 33(3), 325-336.
- Méndez, A., Fernández-Río, J., y Cecchini, J. A. (2013). Climas motivacionales, necesidades, motivación y resultados en educación física. *Aula Abierta*, 41(1), 63-72.
- Méndez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A, y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio

- complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 39-47.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Meyer, B., Enström, M. K., Harstveit, M., Bowles D. P., y Beeversc, C. G. (2007). Happiness and despair on the catwalk: Need satisfaction, well-being, and personality adjustment among fashion models. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 2-17.
- Meyer, B. B., y Fletcher, T. B. (2007). Emotional intelligence: A theoretical overview and implications for research and professional practice in sport psychology. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 1-15.
- Meyer, B. B., y Zizzi, S. (2007) Emotional intelligence in sport: conceptual, methodological, and applied issues. En A. M. Lane (ed.), *Mood and human performance: Conceptual, measurement, and applied issues* (pp. 131-154). Nueva York: Nova Science.
- Miller, Y. D. (2010). Psychological determinants and outcomes of sedentary and physical activity behaviours. *International Journal of Behavioral Medicine*, 17(4), 243-245.
- Mills, A., Butt, J., Maynard, I., y Harwood, C. (2012). Identifying factors perceived to influence the development of elite youth football academy players. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1593-1604.
- Miquelon, P., Chamberland, P. É., y Castonguay, A. (2016). The contribution of integrated regulation to adults' motivational profiles for physical activity: A self-determination theory perspective. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2016.1155637>

- Miquelon, P., y Vallerand, R. J. (2008). Goal motives, well-being, and physical health: An integrative model. *Canadian Psychology*, 49, 241-249.
- Miralles, R. (2013). *La relació entre els jocs motors i les emocions en el cicle superior d'educació primària: ajudant els mestres a prendre decisions*. Tesis doctoral. Lleida: Universitat Lleida.
- Mitchell, F., Gray, S., y Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 593-611. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2013.837433>
- Molina-García, J., Castillo, I., y Pablos, C. (2007). Bienestar psicológico y práctica deportiva en universitarios. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 18, 79-91.
- Molina-García, J., Castillo, I., y Queralta, A. (2011). Leisure-time physical activity and psychological well-being in university students. *Psychological Reports*, 109, 453-460.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2010). Propiedades psicométricas y estructura dimensional de la adaptación española del Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento en Competición Deportiva. *Psicothema*, 22(4), 975-982.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 7(25), 287-304.
- Monjas, R., Ponce, A., y Gea, J. M. (2015). La transmisión de valores a través del deporte. Deporte escolar y deporte federado: relaciones, puentes y posibles trasferencias. *Retos*, 28, 276-284.
- Monteiro, L. A. C., Novaes, J. S., Santos, M. L. B., y Fernandes, H. M. G. (2015). Relationships between basic psychological needs, body dissatisfaction and self-esteem in dance practitioners. *Medicina dello Sport*, 68(2), 243-252.

- Mora, A., Cruz, J., y Sousa, C. (2013). Como mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la Educación Física y el Deporte. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 91-103.
- Mora, A., Cruz, J., y Torregrosa, M. (2009). Effects of a training program in communication styles of basketball coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 299-302.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A. M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciencias del Deporte*, 30(2), 137-149.
- Moreno, M. P., Santos, J. A., Ramos, L. A., Sanz, D., Fuentes, J. P., y Del Villar, F. (2002) Aplicación de un sistema de codificación para el análisis de contenido de la conducta verbal del entrenador de voleibol. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 9, 119-140.
- Moreno-Murcia, J. A., Borges, F., Marcos, P. J., Sierra, A. C., y Huéscar, E. (2012). Motivación, frecuencia y tipo de actividad en practicantes de ejercicio físico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12, 649-662.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310-317.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25, 35-51.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., González-Cutre, D., Julián, J. A., y Del Villar, F. (2011). *La motivación en el deporte. Claves para el éxito*. Barcelona: Inde.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., y Martínez-Camacho, A. (2007a). Validación de la escala de medida de los motivos para la actividad física-revisada en españoles: diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23(1), 167-176.

- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., y Martínez-Camacho, A. (2007b). Measuring selfdetermination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *The Journal of Sport Medicine and Physical Fitness*, 47, 366-378.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1) 171-183.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación física*, 40, 18-27.
- Moreno-Murcia, J. A., Conte, L., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., y Núñez, J. L. (2010). Effects of a task climate intervention on students' motivation in sport instruction. *Estudios de Psicología*, 31(1), 67-77.
- Moreno-Murcia, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 101-118.
- Moreno-Murcia, J. A., Gimeno, E. G., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno-Murcia, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 1-21.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351- 368.

- Moreno-Murcia, J. A., González. V. M., y Ambit, M. (2012). *Guía de motivación para técnicos deportivos* [Documento en línea]. Madrid: Consejo Superior de Deportes. Recuperado de: <http://www.csd.gob.es/csd/estaticos/dep-escolar/guia-motivacion-tecnicos-deportivos.pdf>
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, A., y Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: integrating constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.
- Moreno-Murcia, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 X 2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 167-168.
- Moreno-Murcia, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., y Huéscar, E. (2013). The importance of supporting adolescents' autonomy in promoting physical-sport exercise. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 81-89.
- Moreno-Murcia, J. A.; Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100.
- Moreno-Murcia, J. A., López de San Román, M., Martínez-Galindo, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2008). Peers' influence on exercise enjoyment: A self-determination theory approach. *Journal of Sport Science and Medicine*, 7, 23-31.
- Moreno-Murcia, J. A., y Martínez-Camacho, A. (2006). Importancia de la teoría de la autodeterminación en la práctica físico-deportiva: fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.

- Moreno-Murcia, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Moreno-Murcia, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., y Sánchez, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 79-89. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04305>
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Cervelló, E., Huéscar, E., y Dumitru, D. C. (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Moreno-Murcia, J. A., Sicilia, A., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., Almagro, B. J., y Conde, C. (2015). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 14(56), 665-685.
- Moreno-Murcia, J. A., y Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 169-181. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>
- Moreno-Murcia, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Moreno-Murcia, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Morgan, K., y Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8(3), 207-229.

- Morgan, K., y Kingston, K. (2010). Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9, 73-84.
- Morris, R. L., y Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Science*, 26, 465-476.
- Mouratidis, A., y Lens, W. (2015). Adolescents' psychological functioning at school and in sports: The role of future time perspective and domain-specific and situation-specific self-determined motivation. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 34(8), 643-673. DOI: 10.1521/jscp.2015.34.8.643
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., y Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Moustaka, F. C., Vlachopoulos, S. P., Kabitsis, C., y Theodorakis, Y. (2012). Effects of an autonomy-supportive exercise instructing style on exercise motivation, psychological well-being, and exercise attendance in middle-age women. *Journal of Physical Activity and Health*, 9(1), 138-150.
- Mowling, C. M., Brock, S. J., Eiler, K. K., y Rudisill, M. E. (2004). Studentmotivation in physical education: Breaking down barriers. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 40-51.
- Mullan, E., Markland, D., y Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualization of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality and Individual Differences*, 23, 745-752.
- Nathan, R., McKinnon, M. C., Mar, R. A., y Levine, B. (2010). The Toronto Empathy Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, 1, 62-71.
- Natori, H. (2007). Coaches' verbal feedback and elementary school football players' motivation. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 55(2), 244-254.

- Naveira, A. G. (2015). Optimismo, estrategia de afrontamiento, afectividad y satisfacción en la vida en atletas adolescentes de rendimiento. *Anuario de Psicología*, 45(2), 161-175.
- Nelson, M., Kocos, R., Lytle, L.A., y Perry, C.L. (2007). Understanding the perceived determinants of weight related behaviors in late adolescence: A qualitative analysis among college youth. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 41(4), 287-292.
- Nelson, M., Story, M., Larson, N.I., Neumark-Sztainer, D., y Lytle, A. (2008). Emerging adulthood and college-aged youth: an overlooked age for weight-related behavior change. *Obesity*, 16, 2205-2211.
- Németh, L., de la Vega, R., y Szabo, A. (2016). Research in sport and exercise psychology between 2003 and 2013: An analysis of the english speaking publication trends before the field's 50th anniversary. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 157-165.
- Newton, M. L., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholl, H., y Tracey, C. (2007). Questioning: a tool in the nurse educator's kit. *Nurse Education in Practice*, 5, 285-292.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nicholls, A. R., Morley, D., y Perry, J. L. (2016). The model of motivational dynamics in sport: Resistance to peer influence, behavioral engagement and disaffection, dispositional coping, and resilience. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-9. doi: 10.3389/fpsyg.2015.02010

- Niemiec, C. P. (2010). *Contextual supports for autonomy and the development of high-quality relationships following mutual self-disclosure*. Tesis doctoral, University of Rochester: Nueva York.
- Nien, C. L., y Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Ntoumanis, N. (2001a). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.
- Ntoumanis, N. (2001b). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19(6), 397-409.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197-214.
- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194-202.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 223-242.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Domínguez, E. (2010). Psychometric properties of the satisfaction with life scale in physical activity practitioners. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 291-304.

- Nuviala, A., Tamayo, J. A., y Nuviala, R. (2012). Calidad percibida del deporte escolar como predictor del abandono deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(47), 389-404.
- O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2014). Relations of parent and coach-initiated motivational climates to young athletes' self-Esteem, performance anxiety, and autonomous motivation: Who is more influential? *Journal of Applied Sport Psychology*, 26(4), 395-408. <http://dx.doi.org/10.1080/10413200.2014.907838>
- Olmedilla, A., Ortega, E., y Candel, N. (2010). Ansiedad, depresión y práctica de ejercicio físico en estudiantes universitarias. *Apunts. Medicina de l'Esport*, 45(167), 175-180.
- Ortega, E. (2005). La educación a lo largo de la vida: la educación social, la educación escolar, la educación continua... todas son educaciones formales. *Revista de Educación*, 338, 167-176.
- Ortín, F. J., Maestre, M., y García-de-Alcaraz, A. (2016). Formación a entrenadores de fútbol base y grado de satisfacción de los deportistas. *Sportk: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 11-17.
- Page, R. M., y Suwanteerangkul, J. (2009). Self-rated health, psychosocial functioning, and health-related behavior among Thai adolescents. *Pediatrics International*, 51(1), 120-125.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. F., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454.
- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Patton, M. Q. (1983). *Cualitative Evaluation Methods*. London: Sage Publications Beverly Hills.

- Pauline, J. (2013). Physical activity behaviors, motivation, and self-efficacy among college students. *College Student Journal*, 47(1), 64-74.
- Pavón, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: diferencias por géneros. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 7-23.
- Pavón, A., Moreno-Murcia, J. A., Gutiérrez, M., y Sicilia, A. (2003). La práctica físico-deportiva en la Universidad. *Revista de Psicología del Deporte*, 12 (1), 39-54.
- Pelletier, L. G., Fostier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, D. M., Brière, N. M., y Bais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pellicer, I. (2011). *Educación Física Emocional. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial INDE.
- Penedo, F. J., y Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*, 18(2), 189-193.
- Perlman, D. (2011) Examination of self-determination within the sport education model. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 2(1), 72-92.
- Perreault, D., Mask, L., Morgan, M., y Blanchard, C. M. (2014). Internalizing emotions: Self-determination as an antecedent of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 64, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.056>
- Philippe, F. L., y Vallerand, R. J. (2008). Actual environments do affect motivation and psychological adjustment: a test of self-determination theory in a natural setting. *Motivation and Emotion*, 32(2), 81-89.
- Pieron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE.

- Pintanel, M., y Capdevila, L. (1999). Una intervención motivacional para pasar del sedentarismo a la actividad física en mujeres universitarias. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 53-66.
- Plotnikoff, R. C., Costigan, S. A., Williams, R. L., Hutchesson, M. J., Kennedy, S. G., Robards, S. L., ... Germov, J. (2015). Effectiveness of interventions targeting physical activity, nutrition and healthy weight for university and college students: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 12, 45-55. DOI: 10.1186/s12966-015-0203-7
- Poobalan, A. S., Aucott, L. S., Clarke, A., y Smith, W. C. S. (2012). Physical activity attitudes, intentions and behaviour among 18-25 year olds: A mixed method study. *BMC Public Health*, 12(1), 640-650.
- Pool, L. D., y Qualter, P. (2012). Improving emotional intelligence and emotional self-efficacy through a teaching intervention for university students. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 306-312.
- Práxedes, A., Sevil, J., Moreno, A., del Villar, F., y García-González, L. (2016). Niveles de actividad física en estudiantes universitarios: diferencias en función del género, la edad y los estados de cambio. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(1), 123-132.
- Prichard, A., y Deutsch, J. (2013). The effects of motivational climate on students in physical education classes. *Global Journal of Health and Physical Education Pedagogy*, 2(2), 103-110.
- Prichard, A., y Deutsch, J. (2015). The effects of motivational climate on youth sport participants. *Physical Educator*, 72, 200-214.
- Puett, R., Teas, J., España, V., García, E., Lee, D., Baruth, M., ... Blair, S. N. (2014). Physical activity: Does environment make a difference for tension, stress, emotional outlook, and perceptions of health status? *Journal of Physical Activity and Health*, 11, 1503-1511. doi: 10.1123/jpah.2012-0375

- Puigarnau, S., Foguet, O. C., Balcells, M. C., Ambrós, Q. P., y Anguera, M. T. (2016). El apoyo a la autonomía en practicantes de centros deportivos y de fitness para aumentar su motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(43), 48-64. <http://dx.doi.org/10.5232/ricyde2016.04303>
- Pullman, A. W., Masters, R. C., Zalot, L. C., Carde, L. E., Saraiva, M. M., Dam, Y. Y., ... Duncan, A. M. (2009). Effect of the transition from high school to university on anthropometric and lifestyle variables in males. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 34, 162-171.
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo*. Barcelona: Destino.
- Rackow, P., Scholz, U., y Hornung, R. (2015). Received social support and exercising: An intervention study to test the enabling hypothesis. *British Journal of Health Psychology*, 20(4), 763-776. DOI: 10.1111/bjhp.12139
- Ramírez, W., Vinaccia, S., y Suárez, G. R. (2004). El impacto de la actividad física y el deporte sobre la salud, la cognición, la socialización y el rendimiento académico: una revisión teórica. *Revista de Estudios Sociales*, 18, 67-75.
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., y Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248.
- Rawsthorne, L. J., y Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.
- Reed, J., y Ones, D. S. (2006). The effect of acute aerobic exercise on positive activated affect: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 477-514.
- Reeve, J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. En D. M. McInerney, y S. Van Etten (Eds.), *Big*

- theories revisited. Research on sociocultural influences on motivation and learning* (vol. 4; pp. 31-60). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Reigal, R. E., Videra, A., y Gil, J. (2014). Physical exercise, general self-efficacy and life satisfaction in adolescence. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 14(55), 561-576.
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad físico deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos*, 22, 19-23.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2016). Effects of competitive environment and outcome on achievement behaviors and well-being while engaged in a physical task. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 5(4), 324-336. <http://dx.doi.org/10.1037/spy0000075>
- Reis, H. T. (2011). Perceived partner responsiveness as an organizing theme for the study of relationships and well-being. En L. Campbell, y T. J. Loving (Eds.), *Close relationships: An interdisciplinary integration* (pp. 27-52). Washington, DC: APA Books.
- Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi. (2013). El autoconcepto físico determinante de la actividad física en la adolescencia. *Behavioral Psuchology*, 21(3), 581-601.
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20, 227-234.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., y Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.

- Ristea, C., Macovei, S., y Leonte, N. (2016). The influence of motor activities on the development of emotional intelligence. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 11, 379-384. DOI: 10.15405/epsbs.2016.06.52
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivation processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodgers, W. M., Hall, C. R., Duncan, L. R., Pearson, E., y Milne, M. I. (2010). Becoming a regular exerciser: Examining change in behavioural regulations among exercise initiates. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(5), 378-386.
- Rodríguez, J. M. (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Rodríguez, J. M. (1997). *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué Editores.
- Rodríguez-Peláez, D., Garrido, P., Conde, C., y Almagro, B. J. (2015). Adaptación y validación de la CBAS para la observación de climas motivacionales. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 253-260.
- Romero, A. E., Brustad, R. J., y García-Mas, A. (2007). Bienestar psicológico y su uso en la psicología del ejercicio, la actividad física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 31-52.
- Romero, A. E., García-Mas, A., y Brustad, R. J. (2009). Estado del arte y perspectiva actual del concepto de bienestar psicológico en Psicología del Deporte. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41, 335-347.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.

- Ros, A., Moya-Faz, F. J., y Garcés de Los Fayos, E. J. (2013). Inteligencia emocional y deporte: situación actual del estado de la investigación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 105-112.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey, USA: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image* (Rev. ed.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press.
- Roulston, K. (2006). Close encounters of the CA kind: a review of literatura analysing talk in research interviews. *Qualitative Research*, 6, 515-534.
- Ruiz, F., García, E., y Hernández, A. I. (2001). El interés por la práctica de actividad físico deportiva de tiempo libre del alumnado de la Universidad de Almería. Un estudio longitudinal. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 63, 86-92.
- Ruiz-Juan, F., Gómez, M., Pappous, A., Alacid, F., y Flores, G. (2010). Dispositional goal orientation, beliefs about the causes of success and intrinsic satisfaction in young elite players. *Journal of Human Kinetics*, 26, 122-136.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., y Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- 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 well-being. *Journal of Personality*, 65, 529-565.
- Ryan, R. M., La Guardia, J. G., Solky-Butzel, J., Chirkov, V., y Kim, Y. (2005). On the interpersonal regulation of emotions: Emotional reliance across gender, relationships, and cultures. *Personal Relationships*, 12, 145-163.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Selfdetermination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Ryff, C. D., y Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719-727.
- Sachdeva, A. (1996). Use of effective questioning to enhance the cognitive abilities of students. *Journal of Cancer Education*, 1, 17-24.
- Sáenz-López, P. (1997). *La educación física y su didáctica. Manual para el profesor*. Sevilla: Wanceulen.
- Sáenz-López, P. (2001). Estrategias de formación del profesorado en EF. *Revista de Ciencias de la Educación*, 187, 382-409.
- Sáenz-López, P. (12 de Julio 2016). La motivación del docente es más importante que la del alumno. *El Mundo*. Recuperado de: <http://www.elmundo.es/andalucia/2016/07/12/5785274b268e3ee17d8b461b.html>
- Sáenz-López, P., y Díaz, P. (2012). La educación de la felicidad. *Revista Wanceulen Educación Física Digital*, 9, 25-36.
- Sáenz-López, P., y De las Heras, M. A. (2013). ¿Por qué y cómo plantear la educación emocional como el reto del siglo XXI? *E-motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 1, 67-82.
- Sáez de Ocáriz, U., Lavega, P., y March, J. (2013). El profesorado ante los conflictos en la educación física. El caso de los juegos de oposición en

- Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 163-176.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Rohr, B. A., y Andrews, J. J. W. (2007). Personality, emotional intelligence and exercise. *Journal of Health Psychology*, 12, 937-948.
- Sagar, S. S., y Lavalley, D. (2010). The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 177-187.
- Sage, G. H. (1997) *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing.
- Sage, L. D., y Kavussanu, M. (2008). Goal orientations, motivational climate, and prosocial and antisocial behavior in youth football: exploring their temporal stability and reciprocal relationships. *Journal of Sports Sciences*, 26, 717-732.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D. Sánchez-Miguel, P. A., y García-Calvo, T. (2011). La modalidad deportiva como factor determinante de la motivación, el compromiso y la deportividad en adolescentes. *Revista Movimiento Humano*, 1, 43-55.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 6(20), 177-195.
- Sánchez, J. M., y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2, 83-92.

- Sánchez, M., y Mayor, C. (2006). Los jóvenes profesores universitarios y su formación pedagógica: claves y controversias. *Revista de Educación*, 339, 923-946.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANAS). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8(2), 173-182.
- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, 11, 37-51.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Sari, I. (2015). Satisfaction of basic psychological needs and goal orientation in young athletes: a test of basic psychological needs theory. *Kinesiology*, 47(2), 159-168.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.
- Savage, M. P. (1998). University students' motivation for participation in a basic instruction program. *College Student Journal*, 32 (1), 58-65.
- Schellenberg, B. J., Gaudreau, P., y Crocker, P. R. (2013). Passion and coping: Relationships with changes in burnout and goal attainment in collegiate volleyball players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(3), 270-280.
- Schulz, K. H., Meyer, A., y Langguth, N. (2012). Exercise and psychological well-being. *Bundesgesundheitsbl*, 55, 55-65.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, Ch. J., y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16, 769-785.
- Schwebel, F. J., Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2016). Measurement of perceived parental success standards in sport and relations with athletes' self-esteem, performance anxiety, and achievement goal orientation: comparing parental and coach influences. *Child Development Research*, volumen 2016, 1-13. <http://dx.doi.org/10.1155/2016/7056075>
- Sebire, S. J., Jago, R., Fox, K. R., Edwards, M. J., y Thompson, J. L. (2013). Testing a self-determination theory model of children's physical activity motivation: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10, 111-120.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: Evidence for a mediational model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 175-197.
- Selfriz, J. J., Duda, J. L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 375-391
- Seligman, M. E. P. (2007). *Aprenda optimismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Sevil, J., Abarca-Sos, A., Julián, J. A., Murillo, B., y García-González, L. (2016). Optimización de variables motivacionales en actividades expresivas en Educación Física. *SPORTK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(2), 103-112.
- Sevil, J., Abós, A., Aibar, A., Julián, J. A, y García-González, L. (2014). Gender and corporal expression activity in physical education: Effect of an intervention on students' motivational processes. *European Physical Education Review*, 22(3), 372-389. DOI: 10.1177/1356336X15613463

- Sevil, J., Abós, A., Generelo, E., Aibar, A., y García-González, L. (2016). Importancia del apoyo a las necesidades psicológicas básicas en la predisposición hacia diferentes contenidos en Educación Física. *Retos*, 29, 3-8.
- Sevil, J., Clemente, J. A. 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*, 26, 108-113.
- Shen, B. (2014). Outside-school physical activity participation and motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 40-57. DOI: 10.1111/bjep.12004
- Sibley, B. A., y Bergman, S. M. (2016). Relationships among goal contents, exercise motivations, physical activity, and aerobic fitness in university physical education courses. *Perceptual and Motor Skills*, 122(2), 678-700. DOI: 10.1177/0031512516639802
- Sicilia, A., Moreno-Murcia, J. A., y Rojas, A. J. (2008). Motivational profiles and flow in physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 106, 473-494.
- Silva, M. N., Markland, D., Minderico, C. S., Vieira, P. N., Castro, M. M., Coutinho, S. R., ... y Teixeira, P. J. (2008). A randomized controlled trial to evaluate self-determination theory for exercise adherence and weight control: rationale and intervention description. *BMC Public Health*, 8(1), 234-247.
- Skinner, E. A., y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer Science and Business.
- Slingerland, M., Borghouts, L., Jans, L., Weeldenburg, G., van Dokkum, G., Vos, S., y Haerens, L. (2017). Development and optimisation of an in-service teacher training programme on motivational assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 23(1), 91-109. DOI: 10.1177/1356336X16639212

- Smith, N., Tessier, D., Tzioumakis, Y., Fabra, P., Quested, E., Appleton, P., ... 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.11.001>
- Smith, R.E., y Smoll, F.L. (2014). *Sport Psychology for Youth Coaches: Developing Champions in Sports and Life*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(1), 39-59.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33(2), 173-183.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Curtis, B. (1979). Coach effectiveness training: A cognitive-behavioral approach to enhancing the relationship skills in youth sports coaches. *Journal of Sports Psychology*, 1(1), 59-75.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Hunt E. B. (1977). A system for behavioral assessment of athletic coaches. *Research Quarterly*, 48, 401-407.
- Smith, R. E., Smoll, F. L. y Cumming, S. P. (2007). Effects of a motivational climate intervention for coaches on young athletes' sport performance anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 39-59.
- Smoll, F. L., y Smith, R. E. (2006). Enhancing coach-athlete relationships: Cognitive-behavioral principales and procedures. En J. Dosil (Ed.), *The sport psychologist's handbook* (pp.19-37). Reino Unido: John Wiley & Sons.
- Smoll, F. L., y Smith. R. E. (2009). *Claves para ser un entrenador excelente*. Barcelona: INDE.

- Smoll, F. L., Smith, R. E., Barnett, N. P., y Everett, J. J. (1993). Enhancement of children's self-esteem through social support training for youth sport coaches. *Journal of Applied Psychology*, 78, 602-610.
- Smoll, F. L., Smith, R. E., y Cumming, S. P. (2007). Effects of amotivational climate intervention for coaches on changes in young athletes' achievement goal orientations. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(1), 23-46.
- Soini, M., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S., y Jaakkola, T. (2014). Factorial validity and internal consistency of the motivational climate in physical education scale. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13, 137-144.
- Solanki, D., y Lane, A. M. (2010). Relationships between exercise as a mood regulation strategy and trait emotional intelligence. *Asian Journal of Sports Medicine*, 1(4), 195-200.
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación*, 19(1), 47-59.
- Soriano, G., Ramis, Y., Cruz, J., y Sousa, C. (2014). Un programa de intervención individualizado con entrenadores de fútbol. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 99-106.
- Sousa, C., Cruz, J., Torregrosa, M., Vilches, D., y Viladrich, C. (2006). Evaluación conductual y programa de asesoramiento personalizado (PAPE) a entrenadores de deportistas jóvenes. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(2), 263-278.
- Sousa, C., Cruz, J., Viladrich, C., y Torregosa, M. (2007). Efectos del programa de asesoramiento personalizado a entrenadores (PAPE) en el compromiso de futbolistas jóvenes. *Motricidad. European Journal of Movement*, 19, 97-116.
- Sousa, C., Smith, R. E., y Cruz, J. (2008). An individualized behavioral goal-setting program for coaches. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 2, 258-277.

- Sparling, P. B., y Snow, T. K. (2002). Physical activity patterns in recent college alumni. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 200-205.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J., y Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21(8), 631-647.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., y Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 704-721.
- Standage, M., Gillison, F., Ntoumanis, N., y Treasure, D. (2012). Predicting students' physical activity and health-Related well-being: A prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 34, 37-60.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.

- Stenhouse, D. (1986). Conceptual change in science education: Paradigms and language-games. *Science Education*, 70(4), 413-425.
- Stenling, A., Lindwall, M., y Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 50-61. 0 <http://dx.doi.org/10.1037/spy0000027>
- Stenseng, F., y Dalskau, L. H. (2010). Passion, self-esteem, and the role of comparative performance evaluation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 32(6), 881-894.
- Stenseng, F., Forest, J., y Curran, T. (2015). Positive emotions in recreational sport activities: The role of passion and belongingness. *Journal of Happiness Studies*, 16(5), 1117-1129. DOI 10.1007/s10902-014-9547-y
- Stenseng, F., Rise, J., y Kraft, P. (2011). The dark side of leisure: obsessive passion and its covariates and outcomes. *Leisure Studies*, 30(1), 49-62.
- Steurer, J. (2011). The Delphi Method: an efficient procedure to generate knowledge. *Skeletal Radiology*, 40(8), 959-961.
- Strong, K., Parks, S., Anderson, E., Winett, R., y Davey, B. (2008). Weight gain prevention: Identifying theory-based targets for health behavior change in young adults. *Journal of American Dietetic Association*, 108(10), 1708-1715.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ... y Rowland, T. (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *The Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- Surawska, M., y Zalewska, A. M. (2016). Personality, subjective well-being and involvement in sport activity. *Personality and Individual Differences*, 101, 520-534. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.319
- Syväoja, H. J., Tammelin, T. H., Ahonen, T., Kankaanpää, A., y Kantomaa, M. T. (2014). The associations of objectively measured physical activity and sedentary time with cognitive functions in school-aged

- children. *Plos One*, 9(7), 1-10. <http://dx.doi.org/sci-hub.cc/10.1371/journal.pone.0103559>
- Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *Journal of Leisure Research*, 2, 152-162.
- Taylor, S.E. (2012) *Health Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-783.
- Teixeira, P., Carraça, E., Markland, D., Silva, M., y Ryan, R. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: a systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9, 78-108. doi: 10.1186/1479-5868-9-78
- 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(3), 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, student's motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242-253.
- Tessier, D., Smith, N., Tzioumakis, Y., Quested, E., Sarrazin, P., Papaioannou, A., ... Duda, J. L. (2013). Comparing the objective motivational climate created by grassroots soccer coaches in England, Greece and France. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 365-383.
- Thalmann, Y. (2011). *Cuaderno de ejercicios para aprender a ser feliz*. Barcelona: Terapias Verdes.
- Thelwell, R. C., Lane, A. M., Wetson, N. J. V., y Greenlees, I. A. (2008). Examining relationships between emotional intelligence and coaching

efficacy. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6, 224-235.

Thøgersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301-315.

Thomas, J. R., y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

Tobar, B. A. U. (2015). Análisis del liderazgo preferido, percibido y observado por técnicos y deportistas en fútbol formativo: un estudio de caso. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15, 197-210.

Torrabadella, P. (2012). *Cómo desarrollar la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Vía libro.

Torregrosa, D. (2015). *Efecto del soporte de autonomía y motivación en el entrenamiento personal*. Tesis doctoral. Elche: Universidad Miguel Hernández.

Torregrosa, D., Belando, N., y Moreno-Murcia, J. A. (2014). Predicción de la satisfacción con la vida en practicantes de ejercicio físico saludable. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(1), 117-122.

Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 2, 254-259.

Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.

Torres, E., García-Mas, A., Palmer, A., y Cruz, J. (2008). El comportamiento observado del árbitro de voleibol y su percepción por parte de las

- jugadoras: una adaptación preliminar del CBAS. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 8(2), 5-18.
- Turnbull, M., y Wolfson, S. (2002). Effects of exercise and outcome feedback on mood: evidence for misattribution. *Journal of Sport Behavior*, 4, 394-406.
- Tymms, P. B., Curtis, S. E., Routen, A. C., Thomson, K. H., Bolden, D. S., Bock, S., ... Kasim, A. S. (2016). Clustered randomised controlled trial of two education interventions designed to increase physical activity and well-being of secondary school students: the MOVE Project. *BMJ Open*, 6(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2015-009318>
- Uijtdewilligen, L., Nauta, J., Singh, A. S., van Mechelen, W., Twisk, J. W., van der Horst, K., y Chinapaw, M. J. (2011). Determinants of physical activity and sedentary behaviour in young people: a review and quality synthesis of prospective studies. *British Journal of Sports Medicine*, 45(11), 896-905.
- Ullrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 7-95.
- Ulstad, S. O., Halvari, H., Sørenbø, Ø., y Deci, E. L. (2016). Motivation, learning strategies, and performance in physical education at secondary school. *Advances in Physical Education*, 6(1), 27-41. <http://dx.doi.org/10.4236/ape.2016.61004>
- Urcola, J. L. (2008). *La motivación empieza en uno mismo*. Madrid: ESIC.
- Valentine. J., y Cooper. H. (2003). *Effect Size Substantive Interpretation Guidelines: Issues in the Interpretation of Effect Sizes*. Washington. D.C.: What Works Clearing House.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Nueva York: Academic Pres.

- 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. 263-319). Champaign, IL: HumanKinetics.
- Vallerand, R. J. (2007a). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J. (2007b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M.S. Hagger, y L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2010). On passion for life activities: The dualistic model of passion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 42, 97-193.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 142-169.
- Vallerand, R. J., y Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Van Den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., y Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>
- Van Der Fels-Klerx, I. Gossens, L. Saaticamp, H, y Horst, S. (2002). Elicitation of quantitative data from a heterogeneous Expert Panel: Formal process and application in animal health. *Risk Analysis*, 22(1), 67-81.
- Van Dyck, D., De Bourdeaudhuij, I., Deliens, T., y Deforche, B. (2015). Can changes in psychosocial factors and residency explain the decrease in

- physical activity during the transition from high school to college or university? *International Journal of Behavioral Medicine*, 22, 178-186. doi: 10.1007/s12529-014-9424-4
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan, y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 16: *The decade ahead* (pp. 105-166). Reino Unido: Emerald Publishing.
- Varela-Mato, V., Cancela, J. M., Ayan, C., Martín, V., y Molina, A. (2012). Lifestyle and health among spanish university students: Differences by gender and academic discipline. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 10(8), 2728-2741.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2005). Peer motivational climate in youth sport: A qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 497-516.
- Vella-Zarb, R. A., y Elgar F. J. (2009). The 'freshman 5': a meta-analysis of weight gain in the freshman year of college. *Journal of American College Health*, 58(2), 161-166.
- Vera, J. A, y Moreno-Murcia, J. A. (2016). Razones intrínsecas para la disciplina en estudiantes adolescentes de educación física. *Educación XX1*, 19(2), 317-335. DOI: 10.5944/educXX1.13950
- Viciano, J., Cervelló, E. M., y Ramírez-Lechuga, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 67-82.
- Villamizar, M. M., Acosta, J. F., Cuadros, J. G., y Montoya, J. C. (2009). Factores motivacionales de los futbolistas profesionales, como deportistas y clientes internos en Boyacá, Colombia. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 148-157.

- Vlachopoulos, S. P. (2008). The basic psychological needs in exercise scale: measurement invariance over gender. *Structural Equation Modeling*, 15(1), 114-135.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Vlachopoulos, S. P., Ntoumanis, N., y Smith, A. L. (2010) The basic psychological needs in exercise scale: Translation and evidence for cross-cultural validity. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 394-412.
- Volberding, J. L., Baghurst, T., y Brown, T. C. (2015). Emotional intelligence levels of undergraduate kinesiology students: Brief report. *North American Journal of Psychology*, 17(1), 37.
- Wallhead, T. L., Garn, A. C., y Vidoni, C. (2013). Sport education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 4-18.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., y Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in selfdetermination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, J. C., Morin, A. J., Liu, W. C., y Chian, L. K. (2016). Predicting physical activity intention and behaviour using achievement goal theory: A person-centred analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 13-20. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.004>

- Warburton, D. E., Nicol, C. W., y Bredin, S. S. (2006). Health benefits of physical activity: the evidence. *Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801-809.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Weaver, M. A., y Chelladurai, P. (1999). A mentoring model for management in sport and physical education. *Quest*, 51(1), 24-38.
- Webb, T., Joseph, J., Yardley, L., y Michie, S. (2010). Using the internet to promote health behavior change: a systematic review and meta-analysis of the impact of theoretical basis, use of behavior change techniques, and mode of delivery on efficacy. *Journal of Medical Internet Research*, 12(1), e4. Doi: 10.2196/jmir.1376
- Weigand, D., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2(1), 1-14.
- Weiss, M. R., Amorose, A. J., y Wilko, A. M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science*, 21, 475-492.
- Weiss, M. R. y Chaumeton, N. (1992). Motivational orientatios in sport. En T. S. Horn (ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign, IL., Human Kinetics.
- Wengreen, H.J., y Moncur, C. (2009). Change in diet, physical activity and body weight among young adults during the transition from high school to college. *Nutrition Journal*, 8, 32-42.

- Wilson, P. M., Rodgers, W.M., Loitz, C., y Scime, G. (2006). It's who I am really! The importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11, 79-104.
- Zanuso, S., Sieverdes, J. C., Smith, N., Carraro, A., y Bergamin, M. (2012). The effect of a strength training program on affect, mood, anxiety, and strength performance in older individuals. *International Journal of Sport Psychology*, 43, 53-66.
- Zarauz, A., y Ruiz, F. (2015). Factores determinantes de la motivación en atletas veteranos españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 34-42. [http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534\(15\)30004-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0120-0534(15)30004-2)
- Zazo, R., y Moreno-Murcia, J. A. (2015). Hacia el bienestar psicológico en el ejercicio físico acuático. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 33-39.
- Zulaika, L. M. (2005). Educación en valores por medio de la práctica deportiva. *Congreso Internacional UEM. Actividad física y deporte en la sociedad del siglo XXI*. Villaviciosa de Odón.
- Zullig, K. J., y White, R. J. (2011). Physical activity, life satisfaction, and self-rated health of middle school students. *Applied Research in Quality of Life*, 6(3), 277-289.



9. Anexos



9. ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario estudios 1 y 4

Anexo 2. Artículo publicado 1 (estudio 2)

Anexo 3. Artículo publicado 2 (estudio 3)

Cuadro 7. Documentos incluidos como anexos

ANEXO 1. CUESTIONARIO (estudios 1 y 4)

En el presente cuestionario, todas las contestaciones son válidas siempre que representen tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero/a posible.



A través de este cuestionario se busca que te expresas sobre cada uno de los ítems que se presentan. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y señales marcando el valor deseado el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que te indicamos.

INICIALES (de nombre y apellidos)..... Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer Edad: años Universitario: ☐ Sí ☐ No Fecha de nacimiento:	Marque con una X y especifique: ☐ Estudiante universitario Titulación:..... Curso:..... ☐ PAS ☐ PDI ☐ Otros Titulación:.....

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>Yo hago ejercicio físico...</i>					
Porque los demás me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
Porque me siento culpable cuando no lo practico	1	2	3	4	5
Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico	1	2	3	4	5
Porque creo que el ejercicio es divertido	1	2	3	4	5
Porque está de acuerdo con mi forma de vida	1	2	3	4	5
No veo por qué tengo que hacerlo	1	2	3	4	5
Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
Porque me siento avergonzado si falto a la sesión	1	2	3	4	5
Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
Porque considero que el ejercicio físico forma parte de mí	1	2	3	4	5
No veo por qué tengo que molestarme en hacer ejercicio físico	1	2	3	4	5

Porque disfruto con las sesiones de ejercicio	1	2	3	4	5
Porque otras personas no estarán contentas conmigo si no hago ejercicio	1	2	3	4	5
No veo el sentido de hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque veo el ejercicio físico una parte fundamental de lo que soy	1	2	3	4	5
Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio	1	2	3	4	5
Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarte regularmente	1	2	3	4	5
Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable	1	2	3	4	5
Porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio	1	2	3	4	5
Porque considero que el ejercicio físico está de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5
Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5

Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio (BREQ-3) González-Cutre, Sicilia y Fernández (2010)

	Totalmente desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>En mis entrenamientos...</i>					
El programa de entrenamiento que sigo se ajusta a mis intereses	1	2	3	4	5
He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Ejecuto eficazmente los ejercicios	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de deportistas	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
El ejercicio físico es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Soy capaz de dominar las exigencias del entrenamiento	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo con los compañeros/as	1	2	3	4	5

Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006)

	Totalmente desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<i>Durante los entrenamientos...</i>					
El entrenador/a quiere que probemos nuevas habilidades	1	2	3	4	5
El entrenador/a se enfada cuando algún compañero/a comete un error	1	2	3	4	5
El entrenador/a dedica más atención a los/as mejores	1	2	3	4	5
Cada deportista contribuye de manera importante	1	2	3	4	5
El entrenador/a cree que todos/as somos importantes para el éxito del grupo	1	2	3	4	5
El entrenador/a motiva a los/as deportistas solamente cuando superan a algún compañero/a	1	2	3	4	5
El entrenador/a cree que sólo los/as mejores contribuyen al éxito del grupo	1	2	3	4	5
Los/as deportistas se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo	1	2	3	4	5
El entrenador/a deja fuera a los compañeros/as que cometen errores	1	2	3	4	5
Los/as deportistas de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo	1	2	3	4	5
Los compañeros/as te ayudan a progresar	1	2	3	4	5
Los/as deportistas son animados a ser mejores que los demás compañeros/as	1	2	3	4	5
El entrenador/a tiene a sus favoritos/as	1	2	3	4	5
El entrenador/a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros/as en las que no son buenos	1	2	3	4	5
El entrenador/a grita a los compañeros/as por hacer algo mal	1	2	3	4	5
Los compañeros/as se sienten reconocidos cuando mejoran	1	2	3	4	5
Solamente los compañeros/as con las mejores estadísticas son elogiados	1	2	3	4	5
Los compañeros/as son reprochados cuando cometen un error	1	2	3	4	5
Cada compañero/a tiene un papel importante	1	2	3	4	5
El esfuerzo es recompensado	1	2	3	4	5
El entrenador/a anima a que nos ayudemos entre nosotros	1	2	3	4	5
El entrenador/a manifiesta claramente quienes son los/as mejores del grupo	1	2	3	4	5
Se motiva a los compañeros/as cuando lo hacen mejor que los demás en el entrenamiento	1	2	3	4	5
Si quieres competir, tienes que ser uno/a de los mejores	1	2	3	4	5
El entrenador/a insiste en que se dé lo mejor de sí mismo	1	2	3	4	5
El entrenador/a sólo se fija en los mejores deportistas/as	1	2	3	4	5
Los/as deportistas tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
Se anima a los compañeros/as a mejorar sus puntos débiles	1	2	3	4	5
El entrenador/a favorece a algunos compañeros/as más que a otros	1	2	3	4	5
Lo primordial es mejorar	1	2	3	4	5
Los compañeros/as trabajan juntos, en equipo	1	2	3	4	5
Cada deportista se siente como si fuera un miembro importante del grupo	1	2	3	4	5
Los compañeros/as se ayudan a mejorar y destacar	1	2	3	4	5

Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2) Newton, Duda, y Yin (2000)

<i>En la actividad que participo...</i>	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
El profesor/a me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
Mi profesor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a confía en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a me anima a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a escucha mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a me anima de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
Soy capaz de dirigirme al profesor/a hablándole sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
Mi profesor/a se asegura de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
El profesor/a se preocupa por el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7
Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mi profesor/a.	1	2	3	4	5	6	7
Confío en el consejo que el profesor/a me da sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre.	1	2	3	4	5	6	7

Escala del Apoyo a la Autonomía Percibido en Contextos de Ejercicio (PASSES) Hagger et al. (2007)

En el presente cuestionario, todas las contestaciones son válidas siempre que representen tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero/a posible.



A través de este cuestionario se busca que te expreses sobre cada uno de los ítems que se presentan. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y señales marcando el valor deseado el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que te indicamos.

INICIALES (de nombre y apellidos).....	Marque con una X y especifique:
Sexo: ☐ Hombre ☐ Mujer	☐ Estudiante universitario
Edad: años	Titulación:.....
Universitario: ☐ Sí ☐ No	Curso:.....
Fecha de nacimiento:	☐ PAS
	☐ PDI
	☐ Otros
	Titulación:.....

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Sé cuándo tengo que hablar de mis problemas personales a otros/as compañeros/as del equipo.	1	2	3	4	5
Cuando me encuentro ante problemas, recuerdo las veces que me enfrente a otros problemas similares y como los supere.	1	2	3	4	5
En la mayoría de las cosas que intento espero hacerlas bien.	1	2	3	4	5
Otros/as compañeros/as encuentran fácil el poder confiar en mí.	1	2	3	4	5
Sé cómo se encuentran otros compañeros/as solo escuchando el tono de su voz.	1	2	3	4	5
Algunos de los acontecimientos más relevantes de mi vida me han provocado que vuelva a pensar que es lo importante y lo que no lo es.	1	2	3	4	5
Cuando mi estado de ánimo cambia, veo nuevas posibilidades de juego.	1	2	3	4	5
Las emociones son una de esas cosas de la vida que me hacen sentir valioso/a.	1	2	3	4	5

Soy consciente de mis emociones tal y como las vivo en el juego o competición.	1	2	3	4	5
Espero que ocurran cosas buenas.	1	2	3	4	5
Me gusta compartir mis emociones con mis compañeros/as de equipo.	1	2	3	4	5
Cuando experimento una emoción positiva, sé cómo hacer que esto dure.	1	2	3	4	5
Arreglo las cosas para que otros se diviertan.	1	2	3	4	5
Busco cosas en el deporte que me hagan sentir bien.	1	2	3	4	5
Soy consciente de los mensajes no verbales que envío a los/as otros/as compañeros/as.	1	2	3	4	5
Me presento ante los demás de tal manera que les de buena impresión.	1	2	3	4	5
Cuando estoy en un buen estado de ánimo, me resulta fácil resolver los problemas del juego.	1	2	3	4	5
Viendo las expresiones faciales de los demás, sé las emociones que están experimentando.	1	2	3	4	5
Sé por qué cambian mis emociones.	1	2	3	4	5
Cuando estoy en buen estado de ánimo, soy capaz de generar buenas ideas en el juego.	1	2	3	4	5
Tengo control sobre mis emociones en el entrenamiento y/o competición.	1	2	3	4	5
Reconozco fácilmente las emociones tal y como las experimento.	1	2	3	4	5
Me motivo a mí mismo/a imaginándome un buen resultado en las tareas que llevo a cabo.	1	2	3	4	5
Felicito a los demás cuando hacen las cosas bien al competir.	1	2	3	4	5
Soy consciente de los mensajes no verbales que me envían otras personas.	1	2	3	4	5
Cuando otra persona me cuenta algún acontecimiento importante de su vida, lo siento como si yo también lo hubiera experimentado.	1	2	3	4	5
Cuando siento un cambio en mis emociones, tiendo a tener nuevas ideas.	1	2	3	4	5
Acostumbro a tener buen ánimo para ayudarme a persistir ante los obstáculos.	1	2	3	4	5
Con solo mirarlos, se lo que otros/as compañeros/as o contrincantes están sintiendo.	1	2	3	4	5
Ayudo a otros/as compañeros/as a sentirse mejor cuando están en momentos bajos.	1	2	3	4	5

Inventario de Inteligencia Emocional adaptado al Deporte (IED) (SSRI) García, Graupera, Ruiz, y Palomo. (2013)

<i>En relación con tu vida general...</i>	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea	1	2	3	4	5
Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importante	1	2	3	4	5
Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5
Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido	1	2	3	4	5
Las circunstancias de mi vida son buenas	1	2	3	4	5

Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita (2000)

<i>En relación a mis sentimientos o pensamientos...</i>	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En general, estoy satisfecho conmigo mismo	1	2	3	4
A veces pienso que no soy bueno en nada	1	2	3	4
Tengo la sensación de que poseo algunas buenas cualidades	1	2	3	4
Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
Siento que no tengo demasiadas cosas de las que sentirme orgulloso	1	2	3	4
A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
Tengo la sensación de que soy una persona de valía al menos igual que la mayoría de la gente	1	2	3	4
Ojalá me respetara más a mí mismo	1	2	3	4
En definitiva, tiendo a pensar que soy un fracasado	1	2	3	4
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	1	2	3	4

Escala de autoestima de Rosenberg (RSES) Martín-Albo, Núñez, Navarro, y Grijalvo (2007)

<i>Respecto a tu intención de practicar actividad físico-deportiva...</i>	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Me interesa el desarrollo de mi forma física	1	2	3	4	5
Durante mi formación universitaria, me gusta realizar actividad físico-deportiva	1	2	3	4	5
Después de terminar la universidad, quisiera practicar algún tipo de actividad físico-deportiva dirigida (gimnasio, club deportivo, patronato, etc.)	1	2	3	4	5
Después de terminar la universidad, me gustaría mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
Habitualmente practico algún tipo de actividad físico-deportiva en mi tiempo libre	1	2	3	4	5
Tengo intención de practicar deporte o ejercicio físico durante mi tiempo libre en los próximos meses	1	2	3	4	5
Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo adaptada al contexto universitario (MIFAU) Expósito, Fernández, Almagro, y Sáenz-López (2012)					

<i>A continuación se aparecen una serie de palabras que describen sentimientos. Lea cada palabra e indique con el círculo la intensidad con que siente cada uno de los 20 sentimientos durante la última semana, incluido el día de hoy. Conteste lo más sinceramente posible.</i>	Nada o casi nada	Un poco	Bastante	Mucho	Muchísimo
1. Interesado	1	2	3	4	5
2. Tenso/a	1	2	3	4	5
3. Estimulado/a	1	2	3	4	5
4. Disgustado/a	1	2	3	4	5
5. Motivado/a o enérgico/a	1	2	3	4	5
6. Culpable	1	2	3	4	5
7. Asustado/a	1	2	3	4	5
8. Hostil	1	2	3	4	5
9. Entusiasmado/a	1	2	3	4	5
10. Orgulloso/a	1	2	3	4	5
11. Irritable	1	2	3	4	5
12. Alerta	1	2	3	4	5
13. Avergonzado/a	1	2	3	4	5
14. Inspirado/a	1	2	3	4	5
15. Nervioso/a	1	2	3	4	5
16. Decidido/a	1	2	3	4	5
17. Atento/a	1	2	3	4	5
18. Miedoso/a	1	2	3	4	5
19. Activo/a	1	2	3	4	5
20. Atemorizado/a	1	2	3	4	5

La Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) Watson, Clark, y Tellegen. (1988)

ANEXO 2. ARTÍCULO PUBLICADO 1 (estudio 2) “Adaptación y validación de la CBAS para la observación de climas motivacionales”.

Monográfico: Actualidad de la investigación en Ciencias del Deporte aplicadas al baloncesto

Cuadernos de Psicología del Deporte, vol. 15, 3, 253-260
Recibido: 20/01/2015
Aceptado: 15/10/2015

© Copyright 2015: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia
Murcia (España)
ISSN edición impresa: 1578-8423
ISSN edición web (<http://revistas.um.es/cpd>): 1989-5879

Adaptación y validación de la CBAS para la observación de climas motivacionales

Adaptation and validation of the CBAS for observing motivational climates

Adaptação e validação do CBAS para assistir climas motivacionais

Diego Rodríguez-Peláez¹, Pablo Garrido, Cristina Conde² y Bartolomé J. Almagro³

¹ CEIP Castillo de los Zúñiga, ² Universidad de Huelva y ³ Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU

Resumen: El objetivo principal del estudio fue adaptar y validar el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith, Smoll y Hunt, 1977) para evaluar el clima motivacional que transmite el entrenador. La muestra empleada estuvo compuesta por un único monitor de actividad física dirigida, que trabajaba en el Servicio de Deportes de una universidad pública, tenía 27 años y dos años de experiencia. En primer lugar, se realizó un análisis del contenido de la CBAS por expertos, que propusieron la inclusión de nuevos ítems. En segundo lugar, se llevó a cabo el proceso de entrenamiento de cuatro observadores para evaluar con la adaptación creada de la CBAS. A continuación, los cuatro investigadores realizaron seis observaciones sistemáticas al mismo monitor durante diferentes sesiones elegidas al azar y se calculó el índice de concordancia. Los resultados del análisis de la fiabilidad entre los observadores mostraron valores superiores al 90 %, llegando a alcanzar en la última observación el 98,9 %. Se discuten los resultados en base a la importancia de tener una herramienta que nos facilite evaluar el clima motivacional que genera un entrenador a través de la observación sistemática.

Palabras claves: motivación, metas de logro, monitor, entrenador, universidad.

Abstract: The main objective of the study was to adapt and validate the *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith, Smoll & Hunt, 1977) to assess the motivational climate that conveys the coach. The sample used consisted of a single monitor physical activity directed, who worked at the Sports of a public university was 27 and two years of experience. First, a content analysis of CBAS experts, who proposed the inclusion of new items was performed. Secondly, held training process four observers

to evaluate the adaptation set CBAS. Then, the four researchers performed six systematic observations during different sessions randomly and concordance index was calculated. The results of the analysis of the reliability between observers showed values above 90%, reaching the last observation 98.9%. The results are discussed based on the importance of having a tool that facilitates us to assess the motivational climate that generates a coach through systematic observation.

Keywords: motivation, achievement goals, monitor, coach, college.

Resumo: O principal objetivo do estudo foi adaptar e validar o *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith, Smoll e Hunt, 1977) para avaliar o clima motivacional que transmite o treinador. A amostra utilizada consistiu em uma atividade física único monitor dirigido, que trabalhou no Esporte de uma universidade pública foi de 27 e dois anos de experiência. Em primeiro lugar, foi realizada uma análise de conteúdo de especialistas CBAS, que propôs a inclusão de novos itens. Em segundo lugar, realizou processo de formação de quatro observadores para avaliar a adaptação definir CBAS. Em seguida, os quatro pesquisadores realizaram observações sistemáticas durante seis sessões diferentes de forma aleatória e índice de concordância foi calculado. Os resultados da análise da fiabilidade entre observadores mostraram valores superiores a 90%, alcançando a última observação de 98,9%. Os resultados são discutidos com base na importância de ter uma ferramenta que nos facilita para avaliar o clima motivacional que gera um treinador por meio de observação sistemática.

Palavras-chave: motivação, metas de realização, monitor, treinador, faculdade.

Introducción

El entrenador ha de ser considerado como una de las piezas clave en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. La comprensión de los determinantes de la motivación en el deporte por parte de sus participantes es uno de los temas que más investigación ha generado en psicología del deporte en los últimos años. Algunos autores afirman que estos determinantes están directamente relacionado con la interacción del entrenador y participantes (Cruz, Torregrosa, Sousa, Mora, y Viladrich, 2010). Dentro de las teorías cognitivo-sociales de la motivación que se aplican al deporte, la teoría de las metas de logro (*Achievement Goal Theory*) está conjuntamente relacionada

con la teoría de la (*Self-Determination Theory*) predominante en buena parte de dicha investigación (Torregrosa et al., 2011).

El clima motivacional que el entrenador o monitor transmite puede influir de forma determinante en la actitud de los participantes, ya que representa un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se concretan las claves de éxito y fracaso (Smith, Smoll, y Cumming, 2007). Puede implicar a la tarea, fomentando el aprendizaje y el esfuerzo personal, o implicar al ego, fomentando la comparación y superación de unos a los otros (Ames, 1992). De forma general, la literatura apoya que el predominio de un clima u otro, determina unas consecuencias sobre la motivación y, asimismo, sobre el compromiso ha-

Dirección para correspondencia [Correspondence address]: Bartolomé J. Almagro Torres, C/ Ballena, nº 35, Bajo E, 21100. Punta Umbria, Huelva (España). Email: balmagro@ceuandalucia.es

cia la práctica (p.e., Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado, y García-Calvo, 2009).

Tal y como nos señalan Torres, García-Mas, Palmer, y Cruz (2008) existen diversas herramientas sistematizadas para el registro y análisis de los comportamientos desarrollados por los entrenadores en sus interacciones con los jugadores. Una de las más utilizadas, en las últimas décadas, ha sido el Coach Behavioral Assessment System (CBAS) de Smith, Smoll y Hunt (1977). El CBAS es un instrumento de evaluación que se desarrolló a partir de la observación de la actuación de entrenadores en diferentes deportes (béisbol, baloncesto y fútbol americano) y que permite la observación directa y codificada de la conducta del entrenador durante los partidos y los entrenamientos. El CBAS ha demostrado ser un instrumento útil para registrar la mayoría de conductas de los entrenadores, con una elevada fiabilidad entre observadores y capaz de detectar diferencias individuales en los patrones conductuales de los entrenadores (Torres et al., 2008). Además, numerosos estudios (p.e., Mora, Cruz, y Torregrosa, 2009; Sousa, Cruz, Torregrosa, Vilches, y Viladrich, 2006; Wallhead, y Ntoumanis, 2004) han demostrado su eficacia.

El Sistema de Evaluación de la Conducta del Entrenador (CBAS, Smith et al., 1977) se creó para registrar los comportamientos de los entrenadores, pero no específicamente para evaluar o diferenciar entre clima motivacional que implica a la tarea o al ego. En este sentido, el objetivo principal fue adaptar el Coaching Behavior Assessment System (CBAS) de Smith et al. (1977) para evaluar qué clima motivacional transmite el entrenador. En un estudio previo, fue empleado por Conde, Almagro, Sáenz-López, Domínguez y Moreno-Murcia (2010) para analizar y comparar la influencia de un programa de formación sobre los climas motivacionales transmitidos por entrenadores de baloncesto. A través de la observación del entrenador y de un programa de formación individualizado, se pretendía disminuir aquellas conductas que implicaban al ego y aumentar las que favorecen el compromiso deportivo de los participantes, es decir, aquellas que implican a la tarea.

Con el fin de profundizar en la observación de la transmisión de climas motivacionales por parte del entrenador (hacia

la tarea o al ego), se plantea realizar una serie de modificaciones en el instrumento. Para ello, se intentará demostrar su validez intra e inter-observador a través de porcentaje de acuerdos utilizada por Bellack, Kliebard, Hyman y Smith (1966).

Método

Participantes

La muestra utilizada estuvo compuesta por un único monitor de 27 años, de actividades dirigidas, concretamente de GAP (actividad física dirigida enfocada principalmente al trabajo de glúteos, abdomen y piernas). Dicho monitor impartía las clases en el Servicio de Deportes de la Universidad de Huelva. Tenía una experiencia de 2 años en este tipo de actividades y una formación académica relacionada con la enseñanza de la actividad física y el deporte, con el título de Maestro Especialista en Educación física.

Instrumentos

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la observación sistemática. El comportamiento del profesor fue analizado a través de una adaptación del Coaching Behavior Assessment System (CBAS) de Smith et al. (1977), el cual se ha mostrado como un instrumento útil para la medición (Conde et al., 2010; Mora et al., 2009; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Se utilizó una adaptación de la versión de la CBAS aplicadas por Conde et al. (2010), la cual media 12 categorías de la conducta del entrenador, dividida en dos dimensiones: reactivas y espontáneas. Las reactivas son provocadas por la realización de la actividad de los jugadores basándose en sus aciertos, errores o conductas. Por otro lado, las espontáneas son respuestas iniciadas por el entrenador (véase Tabla 1). Atendiendo a la CBAS se considera como orientación hacia la tarea el registro de: Refuerzo (R), Ánimo al Error (AE), Mantener el Control (MC), Instrucción Técnica General (ITG), Comunicación General (CG), Organización (O) y Ánimo General (AG). Mientras que se considera como enfoque ego el registro de: No Refuerzo (NR), Punción/Castigo (P), Ignorar el Error (IE) e Instrucción Técnica Punitiva (ITP).

Tabla 1. Adaptaciones realizadas a la CBAS por Conde et al. (2010).

CBAS ORIGINAL (Smith, Smoll y Hunt, 1977)	ADAPTACIÓN CBAS (Conde et al., 2010)
Conductas Reactivas	Conductas Reactivas
Respuestas a conductas deseables	Respuesta a ejecuciones correctas
- Refuerzo (R)	1. Refuerzo positivo verbal o no verbal
- No Refuerzo (NR)	2. No refuerzo
Respuesta a los errores	Respuesta a ejecuciones incorrectas
- Ánimo al error (AE)	3. Ánimo
- Instrucción Técnica al Error (ITE)	4. Feedback técnico
- Punción/ Castigo (P)	• 4.1 Interrogativo
- Instrucción Técnica Punitiva (ITP=ITE+P)	• 4.2 Ego
- Ignorar el Error (IE)	• 4.3 Tarea
	5. Castigo
	6. Feedback técnica de manera hostil
	7. Ignorar el error
Respuesta a comportamientos disruptivos	Respuesta a mala conducta
- Mantener el control (MC)	8. Mantener el control
	• 8.1 Lo ignora
	• 8.2 No lo ve
	• 8.3 Control
	• 8.4 Control hostil
Conductas Espontáneas	Conductas Espontáneas
Relacionadas con el partido/entrenamiento	Aspectos relacionados con la tarea
- Instrucción Técnica General (ITG)	9. Instrucción técnica de forma general
- Ánimo General (AG)	• 9.1 Interrogativo
- Organización (O)	• 9.2 Ego
	• 9.3 Tarea
	10. Instrucción de ánimo de forma general
	11. Organización
	• 11.1 Formal
	• 11.2 No formal
Irrelevantes para el partido/entrenamiento	Aspectos relacionados con la tarea
- Comunicación General (CG)	12. Comunicación general
	• 12.1 Inicial
	• 12.2 Final

Procedimiento

Se solicitó autorización al Servicio de Actividades Deportivas de la universidad, así como su colaboración para poder realizar la investigación. Además, el estudio fue aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad de Huelva.

El primer paso de la adaptación fue la validación del contenido por expertos. Se reunió a cuatro expertos en baloncesto y climas motivacionales quienes propusieron la inclusión de

nuevos ítems. A la versión utilizada por Conde et al. (2010), se le añadieron cinco ítems. Uno en el factor MC y cuatro dentro CG (ver Tabla 2). Tres de los ítems incluidos (concretamente, "No existe mala conducta", "CG inicial indagativa" y "CG final indagativa") se incluyeron dentro de los ítems considerados como evocadoras hacia la orientación hacia la tarea. Mientras que los dos ítems restantes ("CG inicial prescriptiva" y "CG final prescriptiva") fueron asumidos como orientadores al ego.

Tabla 2. Nuevos ítems incluidos en la versión de la CBAS de Conde et al. (2010).

Respuesta a la mala conducta		
Mantener el control (MC)	8.1. Lo ignora	Ve la mala conducta y no actúa
	8.2. No lo ve	No se da cuenta
	8.3. Control	Mantiene el control adecuadamente
	8.4. Control hostil	Mantiene el control, con amenazas, enfado, gritando...
	8.5. No existe mala conducta	No existe mala conducta
Aspectos relacionados con la tarea		
Comunicación general (CG)	12.1.1. Inicial indagativo	
	12.1.2. Inicial prescriptivo	
	12.2.1. Final indagativo	
	12.2.2. Final prescriptivo	

En el segundo paso, se comenzó con la fase de entrenamiento de los observadores. Esta fase se llevó a cabo por cuatro observadores, analizando varios entrenamientos filmados. Las dos primeras observaciones se realizaron en voz alzada y de forma grupal por los observadores. Tras el entrenamiento descrito, se le dio a cada observador la grabación de una sesión de entrenamiento que se realizaría atendiendo a los criterios previamente expuestos sin contacto con el resto de observadores. Una vez recopilados los registros individuales se contrastaron los datos obtenidos por cada observador para determinar la fiabilidad intra-observador, obtenida mediante el análisis de frecuencia que determina el índice de concordancia.

Para la validez de contenido se usó el juicio de expertos, siguiendo el método Delphi (Landeta, 1999; Steurer, 2011). Según Van Der Fels-Klerx, Gossens, Saaticamp y Horst (2002) este método es de los más adecuados, ofrece un alto nivel de interacción entre los expertos, evitando las desventajas de otros métodos.

Autores como Moreno et al. (2002) o Flick (2007) recomiendan que el proceso de entrenamiento lo lleven a cabo varios observadores, para garantizar mayor fiabilidad. Las observaciones se llevaron a cabo por los cuatro investigadores. La primera reunión fue de familiarización con los ítems. En la segunda reunión se comenzó a observar a voz alzada discutiendo y resolviendo cada una de las dudas. Tras la segunda reunión, se fue observando individualmente y poniendo en común los resultados. Al final de cada reunión se calculó el grado de fiabilidad y cuando se superó el 80% se consideró que cada miembro podía observar por separado (Goetz y LeCompte, 1988). A continuación, los cuatro investigadores

realizaron 6 observaciones sistemáticas al mismo monitor durante diferentes sesiones elegidas al azar.

Por último, hay que destacar que para sistematizar el registro y el análisis de la información, se elaboró una planilla en la que se establecía de manera neta el registro obtenido por el entrenador en cada uno de los ítems. Refiriéndonos a neto como el número de tareas dentro de una sesión que presentan registrado un ítem concreto. En la misma planilla se establecía también el porcentaje obtenido en cada ítem, de las actividades en las que se producía o no alguna intervención del entrenador referente a ese aspecto, estableciendo lo que hemos llamado porcentaje neto.

Análisis de datos

Para el cálculo de porcentaje de clima ego y clima tarea de cada entrenamiento se realizó un sumatorio del porcentaje neto de cada ítem en relación a las actividades en las que la conducta aparecía al menos una vez, posteriormente se sumó el porcentaje obtenido entre todos los ítems, cuyo resultado conformaría el 100%. Una vez obtenido el total se dividió el sumatorio de los ítems enfocados al ego y los enfocados a la tarea, permitiendo comprobar que porcentaje respecto al total obtenía cada uno determinando de este modo la cantidad en forma porcentual de tarea y ego transmitido durante la sesión.

Se realizó un análisis de frecuencia que determina el índice de concordancia, basado en la fórmula de porcentaje de acuerdos utilizada por Bellack et al. (1966) descrita en la Figura 1.

Figura 1. Fórmula para calcular el índice de concordancia (Bellack et al., 1966).

$$\text{Índice de concordancia} = \frac{n^{\circ} \text{ de acuerdos}}{(n^{\circ} \text{ de acuerdos} + n^{\circ} \text{ de desacuerdos})} \times 100$$

Resultados

Como resultado del análisis de contenido de la CBAS original (Smith et al., 1977) y de la adaptación para evaluar climas de Conde et al. (2010), se obtuvo una nueva planilla de observación sistemática que se puede consultar en la Tabla 3.

Esta nueva versión para evaluar los climas motivacionales presenta algunas modificaciones o adaptaciones con respecto a la realizada por Conde et al. (2010). La primera adaptación hace referencia al ítem 7, enunciado como categoría *Aparición de la mala conducta*. Se ha añadido el ítem 7.5, *No existe mala conducta*, considerando que la no existencia de mala conducta denota una orientación hacia la tarea en detrimento de la orientación al ego (si se produjera mala conducta).

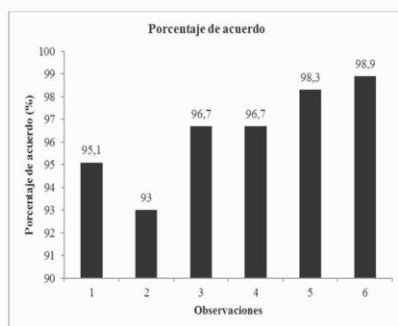
La segunda adaptación hace referencia a la categoría *Aspectos relacionados con la tarea*, en concreto, se ha añadido el ítem 12, *Comunicación individual*, así como sus categorías 12.1. *Comunicación inicial indagativa*; 12.2. *Comunicación inicial prescriptiva*; 12.3. *Comunicación final indagativa* y 12.4. *Comunicación final prescriptiva*. Se induce que al igual que el ítem 11 y sus categorías hacen referencia a una orientación hacia la tarea, de la misma forma, la aparición de comunicaciones individuales debe también estar orientada hacia la tarea. Por otro lado, se planteó que si estas charlas son de carácter indagativo estarían más orientadas hacia la tarea en detrimento de las charlas prescriptivas, que se considerarían más orientadas hacia el ego. A pesar de ello, la simple aparición de las charlas individuales se consideró que implicaban hacia la tarea.

Tabla 3. Planilla empleada para realizar las observaciones sistemáticas.

CATEGORÍAS/ACTIVIDADES		1	2	3	4	5	...	TOTAL
RESPUESTA A EJECUCIONES CORRECTAS								
1	Refuerzo positivo verbal o no verbal							
2	No refuerzo							
RESPUESTAS A EJECUCIONES INCORRECTAS								
3	Ánimo al error							
4	Feedback técnico							
	Interrogativo o pregunta alumnado							
	Prescriptivo							
5	Castigo y Feedback técnico de manera hostil							
6	Ignorar el error							
RESPUESTA A LA MALA CONDUCTA								
7	Mantener el control							
	Lo ignora							
	No lo ve							
	Control							
	Control hostil							
	No existe mala conducta							
ASPECTOS RELACIONADOS CON LA TAREA								
8	Instrucción técnica de forma general.							
	Interrogativo o pregunta alumnado							
	Prescriptivo							
9	Instrucción de ánimo de forma general							
10	Organización							
	Formal							
	Informal							
ASPECTOS NO RELACIONADOS CON LA TAREA								
11	Comunicación general							
	Inicial indagativo							
	Inicial prescriptivo							
	Final indagativo							
	Final prescriptivo							
12	Comunicación individual							
	Inicial indagativo							
	Inicial prescriptivo							
	Final indagativo							
	Final prescriptivo							

Los resultados del análisis de la fiabilidad o de concordancia de acuerdo entre los observadores se muestran en la Figura 2. Los datos mostraron una fiabilidad de más del 90%. Se mostró una evolución en cuanto a las 6 observaciones, ya que el porcentaje de acuerdos fue aumentando conforme se realizaban más observaciones, llegando a alcanzar en la última observación el 98,9 %. Sólo se muestra un descenso en la grabación 2, pero nunca bajando del ya comentado 90%.

Figura 2. Evolución del porcentaje de acuerdo de los cuatro observadores.



Discusión

Este estudio trató de adaptar el *Coaching Behavior Assessment System* (CBAS; Smith et al., 1977) para evaluar el clima motivacional que transmite el entrenador o el monitor de una actividad física dirigida. Para ello, se analizó una primera adaptación de la CBAS realizado en un estudio previo (Conde et al., 2010), que se centró en estudiar la conducta del entrenador en relación con los climas motivacionales que generan y su posible mejora a través de un programa de formación individualizado. En este sentido, los resultados obtenidos mostraron que los cambios introducidos han mejorado la utilidad de la CBAS para analizar el clima motivacional que transmiten los monitores o entrenadores. Además, el porcentaje de acuerdo entre los observadores fue superior al 90% en las seis sesiones evaluadas.

Los resultados de las observaciones realizadas por los cuatro investigadores en seis sesiones mostraron un porcentaje de acuerdo entre ellos bastante alto. Asimismo, la fiabilidad inter e intra-observadores fue aumentando conforme se realizaban más observaciones, llegando a alcanzar en la última observación el 98,9%. Sólo se produjo un descenso en la grabación 2, pero nunca bajando del ya comentado 90%. Estos resultados muestran que los cambios introducidos, consensuados por los expertos, no han producido un deterioro sobre la fiabilidad

inter e intra-observadores en comparación con los datos que ya aportasen otros estudios que emplearon una adaptación de la CBAS (Conde et al., 2010; Conde, Almagro, Sáenz-López, y Castillo, 2009).

Conocer el clima motivacional que transmite un monitor deportivo es fundamental para poder crear programas de formación personalizados en función de las necesidades de éstos. En esta línea, la investigación (p.e., Conde, 2011; González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Smith et al., 2007) ya ha mostrado los numerosos beneficios que tienen sobre los deportistas/alumnos/practicantes el uso de un clima motivacional que implique a la tarea por parte de los entrenadores/profesores/monitores. De ahí la importancia de crear o adaptar herramientas que permitan evaluar de manera objetiva el clima motivacional que generan las personas encargadas de dirigir actividades físico-deportivas de cualquier tipo. En este sentido, la adaptación realizada de la CBAS recogida en este manuscrito es un instrumento válido y fiable para ser utilizado en la observación sistemática del comportamiento de los entrenadores, pudiendo distinguir entre conductas que implican hacia la tarea o hacia el ego.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deberán ser subsanadas o tenidas en cuenta en futuros estudios. En primer lugar, sólo se emplearon las observaciones de las sesiones de un mismo monitor deportivo. En segundo lugar, sería interesante testar esta adaptación del CBAS en otros contextos de enseñanza de actividad física o deportiva y con otros observadores distintos. En definitiva, son necesarias más investigaciones que traten de corroborar los resultados obtenidos en otras poblaciones, puesto que la validación es un proceso que no se puede limitar a un solo estudio.

En línea con el objetivo del estudio, se concluye que la hoja de registro CBAS utilizada, a la que previamente se realizó unas modificaciones, resultó un instrumento válido y fiable para analizar el clima motivacional transmitido por un monitor deportivo. La inclusión de los nuevos ítems, además de no interferir en la fiabilidad inter e intra-observadores, puede aumentar la precisión con la que la CBAS evalúa el clima generado por el entrenador. Para que la influencia del entrenador sea positiva sobre la motivación y el compromiso con la práctica deportiva, es fundamental determinar, de forma objetiva, cómo se producen las interacciones en sus clases. Por tanto, el entrenador debe aprender estrategias para fomentar el esfuerzo, la mejora personal, un buen clima de participación y trabajo en grupo, etc.

Aplicaciones prácticas

De forma concreta, se plantea la importancia del rol del monitor/entrenador como protagonista en el desarrollo de la motivación y de la adherencia a la actividad física de los practicantes. En este sentido, poder analizar el clima motivacional

ANEXO 3: ARTÍCULO PUBLICADO 2 (incluido en estudio 3) “Diseño de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores universitarios”.

El artículo que forma parte de este anexo ha sido retirado de la tesis debido a restricciones relativas a los derechos de autor. En sustitución del artículo ofrecemos la siguiente información: referencia bibliográfica, enlace al texto completo y resumen.

Conde García, C., Fernández Ozcorta, E.J., Garrido Lozano, P., Rodríguez Pélaez, D.: “Diseño de un programa de formación orientado a la mejora del clima motivacional transmitido por entrenadores universitarios”. EmásF, Revista Digital de Educación Física. Nº 34, págs.. 42-51, (2015). ISSN 1989-8304

Enlace al texto completo del artículo:

[http://emasf.webcindario.com/Dise%C3%B1o de un programa de formacion orientado a la mejora del clima motivacional.pdf](http://emasf.webcindario.com/Dise%C3%B1o%20de%20un%20programa%20de%20formacion%20orientado%20a%20la%20mejora%20del%20clima%20motivacional.pdf)

RESUMEN:

En el presente trabajo se establece como objetivo el diseño de un programa individualizado de formación para entrenadores en contexto universitarios para aplicar una metodología positiva durante sus entrenamientos. Para ello será imprescindible crear un clima orientado hacia la tarea entre los discentes, propiciando sobre ellos una mayor implicación, compromiso y adherencia a la actividad física que practiquen. Sería conveniente extrapolar estos programas de formación a todos aquellos entrenadores, monitores o docentes que formen parte en cualquier ámbito relacionado con la actividad física y el deporte.