

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

**SUBDIRECCION DEL AREA DE POSGRADO**



## **T E S I S**

**CLIMA MOTIVACIONAL EN DEPORTES DE CONJUNTO.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DEL EJERCICIO CON  
ESPECIALIDAD EN EDUCACION FISICA Y DEPORTE EN LA INFANCIA Y  
ADOLESCENCIA**

**PRESENTA:**

**LCE GERARDO GONZÁLEZ SÁNCHEZ.**

**SAN NICOLAS DE LOS GARZA N. L. , JUNIO DEL 2011**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**

**FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA**

**SUBDIRECCION DEL AREA DE POSGRADO**



**TESIS: CLIMA MOTIVACIONAL EN DEPORTES DE CONJUNTO.**

**PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN CIENCIAS DEL EJERCICIO CON  
ESPECIALIDAD EN EDUCACION FISICA Y EL DEPORTE EN LA INFANCIA Y  
ADOLESCENCIA.**

**PRESENTA: LCE GERARDO GONZALEZ SANCHEZ.**

**ASESOR PRINCIPAL: DRA JEANETTE M. LOPEZ WALLE**

**COASESORES:**

**MC. RAQUEL MORQUECHO SÁNCHEZ.**

**DR. JOSÉ LEANDRO TRISTÁN RODRÍGUEZ.**

**SAN NICOLAS DE LOS GARZA NL, JUNIO DEL 2011**



# UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

SUBDIRECCION DEL AREA DE POSGRADO



Los miembros del Comité de Tesis de la Subdirección de Posgrado de la Facultad de Organización Deportiva, recomendamos que la tesis titulada: "CLIMA MOTIVACIONAL EN DEPORTISTAS DE CONJUNTO", realizada por el alumno: Gerardo González Sánchez con numero de matricula 1180706, sea aceptada para su defensa para opción al grado de Maestro en Ciencias del Ejercicio con especialidad en La Educación Física y el Deporte en la Infancia y la Adolescencia.

## COMITÉ DE TESIS

Dra. Jeanette M. López Walle.

Asesor principal

MC. Raquel Morquecho Sánchez.

Co-asesor

Dr. José Leandro Tristán Rodríguez.

Co-asesor

Dra. Jeanette M. López Walle.

Subdirectora del área de posgrado de la

Facultad de Organización Deportiva

## **DEDICATORIA**

A Dios por darme la vida y la salud.

A mis padres por apoyarme incondicionalmente.

A la Dra. Jeanette M. López Walle., por su tiempo y paciencia.

A mis maestros por dejarme enseñanzas para la vida.

A mis compañeros por ese apoyo y esa ayuda invaluable.

A mi esposa por apoyarme.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mi asesora principal la Dra. Jeannette López Walle y a mis co-asesores por su tiempo y dedicación que a pesar de sus trabajos y necesidades personales siempre estuvieron allí para apoyarme.

A la Universidad Autónoma de Nuevo León que me apoyo siempre durante toda mi carrera universitaria.

A la facultad de Organización Deportiva y todos sus maestros por las grandes enseñanzas y recuerdos que han dejado en mi.

**INDICE**

Introducción a los climas motivacionales..... 3

MARCO TEORICO..... 5

Teorías de las metas de logro..... 5

Clima motivacional percibido..... 9

Estados de implicación..... 12

Clima tarea..... 15

Clima ego..... 18

Instrumentos de medición del clima motivacional..... 21

PMCSQ-1..... 24

PMCSQ-2..... 24

Las 6 subdivisiones del PMCSQ-2..... 28

OBJETIVO DE LA TESIS..... 29

METODO..... 29

Participantes..... 29

Instrumentos..... 31

Procedimientos..... 33

Análisis de los datos..... 34

RESULTADOS.....	43
Análisis descriptivos por escala y fiabilidad.....	43
Factor ego.....	43
Factor tarea.....	45
Análisis factorial exploratorio.....	48
Estructura factorial exploratoria.....	48
Análisis factorial confirmatorio.....	50
Análisis inferencial.....	52
Diferencia entre genero.....	52
Diferencia entre categoría.....	52
Diferencia entre edades.....	52
Diferencia entre deportes.....	53
Diferencia entre nivel de competencia.....	55
CONCLUSIONES.....	56
ANEXOS.....	57
BIBLIOGRAFIA.....	58

## **INTRODUCCIÓN A LOS CLIMAS MOTIVACIONALES.**

La motivación ha sido un tema muy importante y trascendente en el ámbito deportivo ya que psicólogos del ejercicio y en sí profesionales de las ciencias de la actividad física o ciencias del ejercicio hacen mención del tema en repetidas ocasiones e investigaciones. Dos de las principales teorías que evalúan la motivación mencionadas en la literatura son la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 1991; 2000; Ryan y Deci, 2000) y la Teoría de las Metas de logro (Nicholls, 1989) y Estas son las teorías actuales más prominentes de la motivación en la literatura y cada una hace referencia a la explicación de patrones de motivación en ajustes del deporte.

Según la Teoría de las Meta de Logro (TML), los individuos puede definir el éxito según diversos criterios, lo que refleja dos perspectivas distintas: la orientación a la tarea y la orientación al ego. El primer logro la perspectiva de la meta (uno mismo) se refiere y refleja una meta de la tarea orientación en la cual los individuos consideran estar cuando han demostrado la mejora personal y han exhibido esfuerzo. El segundo es la perspectiva de la meta del logro que refleja una comparación social en donde el éxito se considera ser observado cuando los individuos demuestran las habilidades superiores en relación con otros. Tal perspectiva se conoce como orientación del ego. La edad aproximada en la que se definen estos factores es a la edad de 12 años, estas orientaciones de meta tienden a consolidarse en la personalidad del individuo (Nicholls, 1989). Los entrenadores son influencias importantes en formar orientaciones de meta de logro en los atletas.

El objetivo del presente estudio es presentar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido (PMCSQ-2) en deportistas universitarios y profesionales nuevoleonenses que practican deportes de conjunto. Para el desarrollo de esta tesis, se consideraron los siguientes apartados: Teoría de las metas de logro, clima motivacional percibido, clima tarea, clima ego, PMCSQ y sus 6 subdivisiones, Estados de implicación, Instrumentos de medición del clima motivacional, PMCSQ-1, PMCSQ 2.

En el marco teórico se realiza un bagaje de la teoría de las metas de logro, en lo particular de los climas de implicación tanto al ego como a la tarea.

En el apartado de metodología hablamos acerca de los Participantes, Instrumentos de medicion, Procedimientos para la realizacion del test, análisis de datos, donde realizamos los análisis de fiabilidad, factorial confirmatorio, Prueba t, ANOVA, Análisis Factorial Exploratorio y Evaluación de modelos de ecuaciones estructurales -Índices de ajuste.

En el apartado de resultados mencionamos los análisis descriptivos por escala y fiabilidad, análisis al Factor Ego, Factor Tarea, Estructura factorial exploratoria, Análisis factorial confirmatorio, Análisis inferencial, Diferencias entre genero, categorías, deportes y antigüedad de los participantes.

En el apartado de conclusiones consideramos al PMCSQ-2 instrumento válido y fiable para evaluar el clima motivacional percibido por los atletas que practican deportes de conjunto. Así como la fiabilidad obtenida en ambos factores (clima ego y clima tarea) indican una adecuada consistencia interna, es decir, que ambos factores son estables en la medición que demuestran. También se observa que los chicos tienen un mayor clima de implicación al ego y a la tarea que las mujeres, se observó diferencia significativa en el deporte amateur universitario en contra del deporte profesional. También se observa que los chicos en edades entre 0-5años de antigüedad en el deporte tienen un mayor clima de implicación al ego así mismo se muestra una tendencia en los atletas que tienen de 10-11años de entrenamiento. La diferencia entre deportes en el factor tarea fue superior en el deporte del volibol, mientras que la menor se presento en el softbol, en lo que respecta al factor ego, el futbol fue el que se mostro con mayor tendencia mientras que el deporte del softbol fue el que marco menor implicación al igual que en el factor tarea.



## MARCO TEORICO

### **Teoría de las metas de logro.**

Esta teoría centra su estudio en que existen dos metas u objetivos principales que tienen los deportistas en su motivación por la realización de una tarea, y están relacionadas con la forma en que los individuos evalúan subjetivamente su nivel de competencia dentro del contexto deportivo. Estas son las metas orientadas a la tarea y las metas orientadas al ego. Hay dos tipos de metas pero estas no son incompatibles, sino que pueden darse a la vez. (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992).

La Teoría de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros), y posteriormente contextualizado en el ámbito deportivo (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996). Esta teoría se engloba, en el marco de las teorías cognitivo-sociales, que se van a construir, a la vez, sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a). El entramado central de la Teoría de las Metas de Logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por estos contextos de logro aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas. No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos aspectos son: concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas.

*Concepto de habilidad.* Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984b) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de

progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social. Pues como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), las orientaciones motivacionales de los alumnos son predictivas de la persistencia de los comportamientos

*Constructo Multidimensional.* En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro, considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

*Metas.* Consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que aparte de las diferencias individuales de cada sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por meta aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución.

De esta forma, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por lo tanto, el éxito o el fracaso después del resultado de una acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro.

Maehr y Nicholls (1980) indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que han de mostrar

competencia y en los que deben conseguir alguna meta. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas: conductas orientadas a la demostración de capacidad, conductas orientadas a la aprobación social, conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea y conductas orientadas a la consecución de las metas.

*Conductas orientadas a la demostración de capacidad.* La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. En otras palabras, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

*Conductas orientadas a la aprobación social.* Tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener con ello reconocimiento social. En este caso el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

*Conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea.* La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

*Conductas orientadas a la consecución de las metas.* La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar.

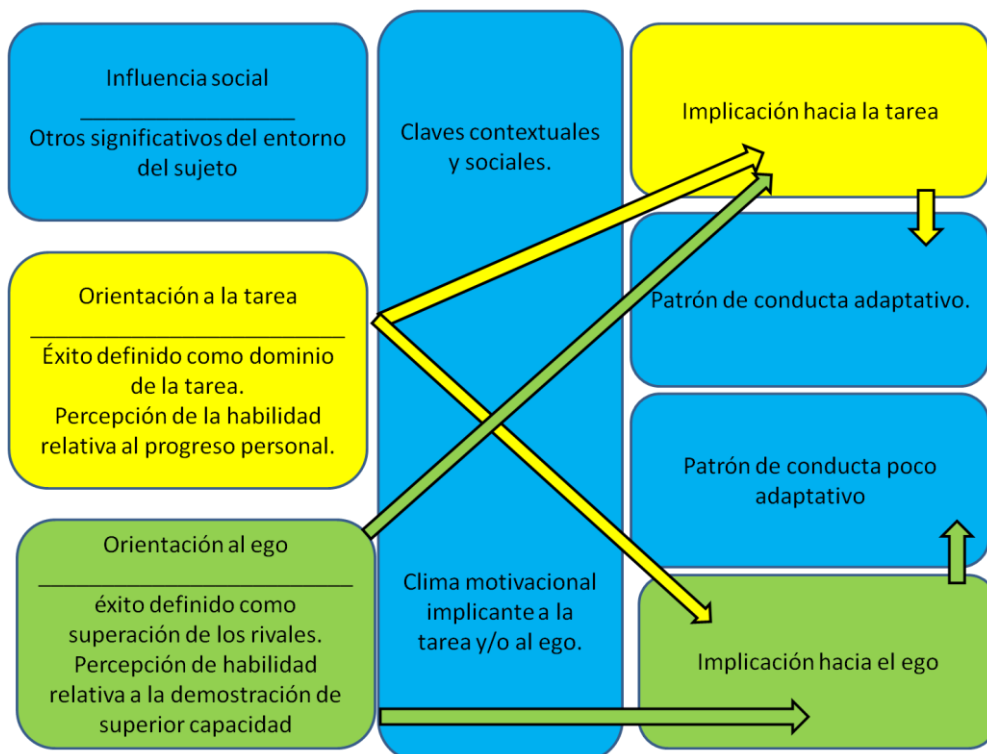
Es decir, el éxito o el fracaso están en función de la consecución o no de las metas. Nicholls (1984b, 1989), al respecto, propone tres factores a los que según él se encuentran unida la percepción de éxito y fracaso. Estos son: La percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad. Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado. La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

Existen numerosas investigaciones que han demostrado la relación entre las metas de logro disposicionales (o como las personas tendemos a definir el éxito) y las creencias sobre las causas o determinantes que llevan al éxito en los entornos de logro (Nicholls, 1989). Así, diferentes estudios (Duda y Nicholls, 1992; Lochbaum y Roberts, 1993;

Roberts y Ommundsen, 1996; Spray et al., 1999, entre otros), han encontrado que la orientación disposicional a la tarea se relaciona con la creencia de que el trabajo duro, la comprensión de la información para la realización de la actividad en vez de su memorización, la cooperación con los compañeros y el esfuerzo son factores que determinan el éxito en la clase, mientras que la orientación al ego se relaciona con la creencia de que la superioridad frente a los demás compañeros, la validez de todo tipo de estrategias como trampas y engaños para conseguir el éxito y el reconocimiento público son factores que conllevan a consecución del éxito de la actividad.

Duda (1993) considera que desde un punto de vista motivacional, las personas tienden a persistir en aquellas actividades que son divertidas e inherentemente interesantes. Podemos apuntar que la diversión ha sido considerada en numerosos estudios como variable dependiente al ser uno de los principales motivos de motivación intrínseca.

**Figura 1.- Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002)**



## **Clima motivacional percibido.**

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984) y Ames (1992) y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. En este sentido, según Ames (1987), Maehr (1984), Maehr y Braskamp (1986) y Nicholls (1989) los “climas psicológicos” creados por los otros significativos pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno por medio de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso. Además de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales) existen otros factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional. El hogar, el aula, el gimnasio, el terreno de juego y otros ambientes, envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas de logro pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora. En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro.

Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupan a los sujetos y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001). En función de cómo se empleen estos elementos se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) “clima competitivo” y “clima de maestría”, por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001a, 2001b), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999), Kavussanu y Roberts (1996) y Roberts (2001) “clima motivacional implicante al ego” y “clima

motivacional implicante a la tarea” y por Papaioannou (1994) “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje”.

De este modo, el clima orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995, entre otros), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indican que en las estructuras cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

El clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Theeboom et al., 1995; Walling et al., 1993, entre otros), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002). Del mismo modo que ocurría con las orientaciones motivacionales, Ames y Archer (1988), Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, y Durand (1995) y Papaioannou (1994) defienden que estos climas motivacionales son independientes. Por el contrario, autores como Kavussannu y Roberts (1996), Walling et al. (1993) opinan que los climas se encuentran significativa y negativamente relacionados.

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el individuo. Así, podemos distinguir cuatro tipos diferentes de climas motivacionales: climas psicológicos, climas

Creados por los otros significativos, climas contextuales y climas situacionales El “clima psicológico” hace referencia al papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984, Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989). Es decir, a las valoraciones subjetivas que el individuo realiza de una experiencia determinada, que van a influir en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986). En lo que respecta al “clima motivacional creado por los otros significativos” (padres, madres, entrenadores, iguales, etc.), es en la familia donde se producen las primeras experiencias de socialización en todos los ámbitos en general y en el deportivo en particular. Diferentes estudios defienden que existen relaciones significativas entre el interés de los padres hacia la práctica físico-deportiva y los niveles de participación deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Higginson, 1985; Melcher y Sage, 1978), resultando especialmente importante el interés de los padres por el deporte para el niño de mismo sexo (Greendorfer y Ewing, 1981; McElroy y Kirkendall, 1980; Smith, 1979; Snyder y Spretzer, 1973). A partir de la adolescencia, la influencia de la familia disminuye a favor del grupo de los iguales de mismo sexo (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco, y Arango, 1994; Escartí, y García-Ferriol, 1994; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá, y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994), fundamentalmente, en la primera etapa de la adolescencia (Brustad, 1992). Del mismo modo, el entrenador también es considerado un agente influenciador de la socialización deportiva del sujeto, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los deportistas, así como por su influencia como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994). Investigaciones al respecto (Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez, y Guzmán, 2003; Stenberg y Hasbrook, 1987) han señalado que los deportistas noveles prefieren que la información de sus rendimientos sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas experimentados prefieren sus criterios personales, así como la comparación de su competencia con la de otros. El “clima contextual”, se refiere al clima generado por el profesor dentro de las clases de educación física a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los alumnos, el sistema de recompensas, etc.

Nos referimos al “clima situacional”, como el clima motivacional que el alumno percibe en una situación particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas al impartir la clase en dicho momento. En el contexto de la educación física, algunos estudios han demostrado que la adopción de una u otra meta presenta consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales en el proceso de la motivación (Escartí y Gutiérrez, 2001). En este sentido, la adopción de un clima motivacional que promueva la orientación hacia la maestría en las clases de educación física favorece en mayor medida los patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y comportamentales) adaptados en los estudiantes, mientras que los climas orientados hacia la competitividad promueven en mayor medida los patrones motivacionales no adaptados (Cervelló et al., 2004; Escartí y Gutiérrez, 2001; Standage y Treasure, 2002, entre otros).

### **Estados de implicación.**

Concepto del estado de implicación (Jiménez, 2004). Nicholls (1984) considera que cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda por una persona, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada a la hora de evaluar su ejecución. La implicación en una concepción de capacidad indiferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación a la tarea” por Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje”, por Ames (1984a) “meta de maestría” y por Roberts (1992) “meta de maestría”

Nicholls (1984) Cree que el estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal u orientación y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo (clima motivacional) y se encuentra relacionado, a su vez, con las conductas de logro de los sujetos. Así, la orientación marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular.



Por el contrario, la implicación en una concepción de capacidad diferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación al ego” (ego-involvement), por Dweck (1986) “meta de performance”, por Ames (1984a) “meta centrada en la capacidad” y por Roberts (1992), “meta de competitividad”. Estas dos concepciones distintas de capacidad van a determinar los objetivos de los sujetos en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos (Nicholls, 1989).

Así, el concepto de capacidad indiferenciada o estado de implicación a la tarea (Dweck, 1986), se caracteriza por perseguir una meta de comportamiento centrada en el dominio de la tarea, fundamentalmente de aquellas que resultan desafiantes y requieren de gran esfuerzo para su ejecución, provocando su logro el aumento de sentimientos de competencia al conseguir el aprendizaje.

Por lo tanto, el sujeto implicado a la tarea se asocia con conductas de ejecución adaptadas, esforzándose y manteniendo la motivación de la actividad. Por el contrario, el concepto de capacidad diferenciada o estado de implicación al ego (Roberts, 1984), presentan como objetivo la demostración de una capacidad superior a la de los demás. Bajo esta condición, el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos, conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia (Duda y Whitehead, 1998; Kalhovd, 1999), por ello se evitan los desafíos, se atribuye el fracaso a la falta de habilidad y se reduce la persistencia ante la dificultad (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999). Por lo tanto, el sujeto implicado al ego se asocia a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que llevan consigo el abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 1992; Escartí, Cervelló, y Guzmán, 1996).

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. En concreto, las situaciones en las que se enfatiza la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames, y Felker, 1977; Butler, 1989), hace que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la concepción de capacidad diferenciada resulta irrelevante, implicándose el sujeto en objetivos relativos a la tarea (Jiménez, 2004). Así, la percepción de habilidad adquirida por el individuo puede predecir la adopción de conductas de ejecución adaptadas o desadaptadas, dependiendo del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro (García-Calvo, 2004).

En general, estos trabajos indican que la implicación al ego está ligada a un énfasis en las atribuciones de habilidad o capacidad, mientras que la implicación en la tarea corresponde al empleo de las atribuciones de esfuerzo. Encontraron correlación positiva entre la orientación a la tarea y la creencia de que el éxito deportivo era función de los factores motivacionales y del trabajo duro (motivación – esfuerzo). La orientación a la tarea correlacionaba negativamente con la visión de que la habilidad para hacer trampa y engañar al entrenador llevaba al triunfo deportivo. La orientación al ego, por el contrario, estaba positivamente ligada a la creencia de que ser un deportista más hábil y tener más talento llevaba al éxito. Podemos concluir, por tanto, que la perspectiva de meta de una persona, es lógicamente consistente con sus creencias sobre cómo es causado el éxito en el contexto deportivo (Biddle, 1997; Duda, 1995)

Respecto a los estados de implicación, Harwood y Hardy (2001) opinan que son difíciles de declarar en un momento dado, y por lo tanto de medirse, ya que se trata de estados más subconscientes que conscientes. Además, añaden que se puede estar de forma simultánea implicado a la tarea y al ego. Mientras que, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames, y Maehr (2001) aclaran que estos estados se pueden medir y que el sujeto en un momento dado puede fluctuar desde un estado de implicación a otro, pero al contrario de lo que opinaban otros autores, no es posible estar implicado a la tarea y al ego al mismo tiempo.

**Figura 2.- Concepto del estado de implicación. (Jiménez 2004).**

### **Clima tarea.**

Nicholls (1984, 1989) nos dice que la orientación al clima tarea es la propensión definida al éxito e interpreta su capacidad en la manera que uno mismo se enfoca y apunta a la mejora y a la maestría. Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional implicante a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, y desarrollar la autodeterminación.

El clima orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995, entre otros), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indican que en las estructuras

cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

Los climas de implicación en la tarea, esto es, aquellos en los que los Entrenadores valoran y fomentan el esfuerzo, la progresión, y la cooperación entre los miembros del equipo para aprender, los jugadores se sienten mejor psicológicamente (por ejemplo: menor ansiedad, mayor confianza, mejor autoestima) y consiguen mejor rendimiento (Balaguer, Duda, Atienza, & Mayo, 2002; Duda, 2001; Pensgaard & Roberts, 2000). Para Ames, (1992).

En el clima de maestría o tarea, existiría un reconocimiento privado, basado en el propio progreso y una evaluación basada en la mejora individual, considerándose el error como parte circunstancial del proceso de mejora.

Los sujetos que perciben un clima motivacional en sus clases implicadas a la tarea, tienden a percibir la educación física como una actividad con un fin determinado en sí misma. Dichos sujetos prefieren las tareas desafiantes y tienden a divertirse más en clase (Cervelló et al., 1999; Flórez et al., 2008).

Cuando las personas están implícitas en el clima implicado a la tarea se entiende que están centradas en adquirir maestría a través del esfuerzo (Nicholls, 1989). Y estos sujetos tienen una percepción de su habilidad autorreferenciada a sus tareas, Un deportista que está intrínsecamente motivado se implicará en la tarea por el placer y satisfacción que conlleva realizar la actividad.

Los ambientes que enfatizan un proceso de aprendizaje, la participación activa, el dominio de la tarea en forma individual y personalizada, tiende a fomentar la aparición de una implicación a la tarea (Peiró, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cervelló y Jiménez, 2001; Boufard et al., 2005).

El clima de implicación en la tarea se caracteriza porque el entrenador valora el esfuerzo y la mejora, considera que cada jugador/a tiene un rol importante en el equipo o grupo de entrenamiento, y promueve la cooperación entre los miembros del equipo (Newton, Duda y Yin, 2000). Los deportistas que perciben un clima de implicación en la tarea informan de mayores afectos positivos (Quested y Duda, 2009), mayor satisfacción (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004; Smith, Balaguer y Duda, 2006) mayor bienestar (Reinboth y Duda, 2004, 2006) y mayor autoestima (De Bruin, Bakker y Oudejans, 2009; Reinboth y Duda, 2004). Cuando un alumno/a adopta un estado de implicación a la tarea demuestra capacidad en tanto en cuanto logra aprender y dominar una tarea y se esfuerza en ello, define el éxito en términos de mejora de la competencia personal y las percepciones de capacidad son autorrefenciadas. (Dweck & Leggett, 1988). Cervelló, 2010; Wallhead & Ntoumanis, 2004). Concretamente, una meta que implica a la tarea se asocia con conductas de ejecución adaptativas y deseables (Treasure & Roberts, 2001; Digelidis, et al., 2003).

En su conjunto, las investigaciones han demostrado que los deportistas presentan patrones motivacionales más adaptativos cuando perciben que los entrenadores crean un clima de implicación en la tarea (véase Duda y Balaguer, 2007; Duda y Whitehead, 1998; Ntoumanis y Biddle, 1999).

En general, la investigación realizada en el contexto de la educación física y el deporte ha informado que la percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea (clima-maestría) tiende a asociarse con respuestas motivacionales adaptativas tales como la motivación autodeterminada (Cox y Williams, 2008; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003a y 2003b).

El clima orientado a la tarea tiene relación positiva con:

- \* La diversión, la satisfacción y el interés por la actividad deportiva.
- \* Actitudes positivas hacia la actividad.
- \* La preferencia por tareas desafiantes.

- \* La habilidad/competencia percibida.
- \* La creencia de que la motivación y el esfuerzo conducen al éxito deportivo
- \* El esfuerzo.
- \* Reacciones afectivas más positivas hacia sus entrenadores y padres

### **Clima ego.**

El clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Theeboom et al., 1995; Walling et al., 1993, entre otros), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002).

Nicholls (1984, 1989). Nos dice que la orientación del clima ego refleja la tendencia a juzgar su capacidad con respecto al funcionamiento de otros y al éxito subjetivo a la demostración de la capacidad superior. Las personas implicados en el ego centran su interés en demostrar que son mejores que los demás, o igual que ellos pero realizando menor esfuerzo.

Cuando el clima creado por los entrenadores es un clima de implicación en el ego, en el que se favorece la competición interpersonal, o en el que se evidencie la competitividad interpersonal, la evaluación y la comparación pública, los jugadores se sentirán con una mayor ansiedad relativa al rendimiento y una menor satisfacción con el ambiente deportivo (Balaguer, Duda, y Crespo, 1999).

Una motivación en el clima ego se ha establecido como particularmente significativo construcciones de motivación en el dominio físico. White y Duda (1994) en sus investigaciones mostraron que los sujetos orientados al clima ego daban más motivos de participación asociados a la competición y el reconocimiento (más extrínsecos). Los deportistas motivados extrínsecamente realizarán la actividad por sus consecuencias, ya que la tarea por ella misma no es percibida como reforzante. ), El clima motivacional

implicante al ego podía disminuir el sentido de competencia, autonomía y relación con los demás, desarrollando así la motivación extrínseca y la desmotivación.

En el clima de rendimiento o ego el reconocimiento sería público, basado en la comparación social y una evaluación basada en ganar o en la comparación con otros, En estos sujetos la percepción de habilidad es normativa, de ahí que estos sujetos utilicen estándares de comparación social para hacer juicios de habilidad y de resultado. Para Ames (1992).

Los sujetos que perciben un clima motivacional implicado al ego, tienden a percibir las clases de educación física como un medio para conseguir otras cosas como la aprobación social o estatus dentro del grupo (Cervelló, 1999; Flórez, 2008).

Aquellos entornos o ambientes en donde se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño en las tareas o actividades de la clase, ayudan a que aparezca un estado de implicación al ego. (Peiró, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cervelló y Jiménez, 2001; Boufard et al., 2005).

Un entrenador que genera un clima de implicación en el ego se caracteriza porque castiga los errores, dedica más refuerzos y atención a los deportistas de mayor nivel de habilidad, y crea rivalidad entre los jugadores del mismo equipo (Newton et al., 2000). Los deportistas que perciben un clima de implicación en el ego presentan patrones de inadaptación al ambiente, y más respuestas cognitivas y emocionales negativas, asociándose tanto al abandono (Andree y Whitehead, 1996), como con afectos negativos (Ntoumanis y Biddle, 1999).

Se ha encontrado que la percepción de un clima de implicación en el ego (clima-resultado) lleva a consecuencias motivacionales poco adaptativas, ya que dicha percepción se asocia con conductas reguladas externamente (Petherick y Weigand, 2002). Yoo (2003) sujetos que participaron en un programa con implicación al clima ego y que

tenían baja percepción de competencia disminuyeron su rendimiento y no varió su nivel de ansiedad.

Cuando un alumno/a adopta un estado de implicación al ego demuestra capacidad en tanto en cuanto supera el resultado y la actuación de los demás, de tal modo que utiliza la comparación social para definir el éxito y éste significa hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros, generalmente con menor esfuerzo. Conciben el aprendizaje como un medio para lograr el reconocimiento público de su superioridad. (Dweck & Leggett, 1988).

Las personas con implicación al clima ego tienden a seguir una serie de lineamientos que a continuación se mencionan:

- Tienen como objetivo demostrar su habilidad y compararla con los demás.
- Sienten que han tenido éxito cuando muestran que son superiores a sus rivales y sienten que han fracasado cuando son inferiores.
- Creen que han mejorado su habilidad cuando son superiores a sus rivales en sus habilidades.
- La percepción de los objetivos de deporte aporta beneficios extrínsecos, incrementa la autoestima, incrementa el sentimiento de importancia, la competitividad y la popularidad del individuo.
- Los deportistas con una alta orientación al ego conceden una mayor aprobación a las conductas ilegítimas y agresivas.
- Los motivos de participación en la actividad deportiva son extrínsecos (ganar estatus y reconocimiento)
- Las creencias sobre las causas del éxito consisten en que hay que poseer una habilidad superior para conseguir el éxito.
- La orientación al ego incrementa la probabilidad de sentirse incompetente.
- Hacen énfasis en las atribuciones de capacidad.
- La orientación al ego puede perjudicar la ejecución debido a aspiraciones irreales del individuo, preservar el esfuerzo cuando el fracaso parece inminente, y la ansiedad.



- Genera mayor ansiedad.
  
- El entrenador castigará constantemente a los deportistas por sus errores, reforzando sólo a los deportistas más destacados, fomentando la rivalidad entre compañeros.
  
- Creencia de que los factores externos y la habilidad son los precursores del éxito deportivo

### **Instrumentos de medición del clima motivacional**

En el área del deporte, diferentes investigaciones han ofrecido apoyo de forma consistente para la existencia de ambas perspectivas de meta (Duda,1989; Duda y Nicholls, 1992; Duda, Olson, y Templin, 1991; Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Whitehead, en prensa; Hom, Duda, y Miller, 1993). Para evaluar las diferencias individuales sobre «ser propenso hacia» metas orientadas al ego o a la tarea en contextos deportivos.

Duda y Nicholls desarrollaron el cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte (Duda, 1989). Las buenas condiciones del instrumento han sido demostradas en diferentes trabajos con muestras de deportistas americanos de diferente nivel de práctica y en diversos deportes de distintos niveles de competición (ver Duda, 1992; Duda y Whitehead,; Chi y Duda, 1995). Particularmente, la validez y fiabilidad del TEOSQ ha sido apoyada en muestras de deportistas españoles (Crespo, Balaguer, y Atienza, 1995; Guivernau y Duda, 1995). De forma similar a la investigación inicial sobre las medidas y correlatos de las orientaciones de meta, los trabajos sobre clima motivacional tienen sus desarrollos pioneros en el ámbito de la educación. En la mayor parte de la investigación realizada sobre los factores situacionales, se ha estudiado la influencia que el clima motivacional o la perspectiva de meta dominante en la clase tiene sobre las percepciones y las conductas de los escolares. Se defiende que el clima motivacional o la estructura situacional de metas está en función de las metas que se quieren conseguir, de la evaluación y del proceso de recompensa y de cómo se les pide a los sujetos que se relacionen unos con otros (Ames y Archer, 1988). Los trabajos iniciales sugieren que la percepción que tienen los estudiantes sobre la estructura de

metas predominante de la clase influye en el foco atribucional y en el interés intrínseco (Ames, 1984, 1992; Ames y Archer, 1988). Estos autores encontraron que la percepción de un clima de maestría estaba relacionada con estrategias de aprendizaje más efectivas, por la preferencia de tareas más desafiantes, por actitudes más positivas hacia la clase y por creencias en que el esfuerzo conducía al éxito. A partir del trabajo de Ames y Archer (1988), Seifriz, Duda y Chi (1992) desarrollaron un cuestionario para evaluar las percepciones del clima motivacional que funcionaban en el terreno deportivo, concretamente el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ) (Perceived Motivational Climate In Sport Questionnaire). Los resultados del análisis factorial exploratorio mostraron que los deportistas varones, jugadores de baloncesto de la escuela superior, podían distinguir entre climas de equipos implicados en la maestría «task-involving» y climas de equipos implicados en la ejecución «ego-involving». En los equipos que fueron considerados enfocados en mayor medida a la maestría, los deportistas sentían que se les recompensaba el entrenar duro, éstos eran animados por el entrenador y pensaban que cada jugador tenía un papel importante en el equipo. Por otra parte, en el clima implicado en el resultado, los deportistas percibían que sus compañeros intentaban superar a los otros, éstos eran castigados si cometían errores y consideraban que el entrenador únicamente destacaba y recompensaba a los jugadores con más talento. (Seifriz et al., 1992), Apoyando la estructura subyacente bidimensional del PMCSQ. Sin embargo, el modelo de los dos factores contenía una considerable cantidad de varianza sin explicar. Los autores indicaron que sería conveniente introducir subescalas en las dos escalas de maestría y ejecución, respectivamente, para que el modelo pudiese explicar mayor cantidad de varianza (Walling et al., 1993, p.180). Apoyándose en el trabajo de Walling et al. (1993), Newton y Duda (1993) desarrollaron una nueva versión del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-2). Las autoras elaboraron mayor número de ítems, formulados a partir del modelo de medida que subyace al cuestionario. Los resultados obtenidos (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación ítem-total) ofrecieron finalmente un instrumento con 29 ítems que se agrupaban en seis factores. Estos fueron etiquetados como Esfuerzo/Mejora (se percibe que el entrenador refuerza el trabajar duro, haciendo lo mejor que uno puede, así como el desarrollo de las habilidades y de la mejora

personal), Importancia de Rol (se percibe que cada uno realiza una contribución, así como el papel que cada uno desempeña respecto a las rutinas de éxito), Aprendizaje Cooperativo (se percibe que el entrenador valora la colaboración entre los atletas y desea que los atletas se ayuden mutuamente en el aprendizaje y la mejora de las habilidades), Reconocimiento Desigual (se percibe que el entrenador ofrece más atención y refuerzo a los deportistas de mayor talento), Castigo por Errores (se percibe que el entrenador responde negativamente a los errores) y Rivalidad intragrupo (se percibe que el entrenador promueve la comparación social y la competición entre los deportistas del mismo grupo/equipo).

El primer instrumento para medir el clima motivacional percibido por los sujetos en el aula fue diseñado por Ames y Archer (1988) al que denominaron "*Classroom Achievement Goals Questionnaire*". Basándose en esta primera escala, 33 Posteriormente Newton y Duda (1993a) desarrollaron una nueva versión del cuestionario anterior a la que llamaron "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-2)*". Apoyándose en el cuestionario PMCSQ-1, así como en los trabajos desarrollados por Ames (1984a, 1984b, 1992a, 1992b) y Ames y Archer (1988), diseñaron un total de 300 ítems que finalmente redujeron a 29 ítems, agrupados en dos dimensiones: clima orientado al ego y clima orientado a la tarea, que a su vez se estructuraron en seis subescalas denominadas: 1) aprendizaje cooperativo, 2) esfuerzo/mejora, 3) reconocimiento desigual, 4) castigo por errores 5) rivalidad intragrupo 6) importancia del rol. Posteriormente, Newton y Duda (1996) lo validaron en el terreno deportivo, mientras que Newton, Duda, y Yin (2000) mediante una muestra compuesta por 385 jugadoras de voleibol americanas, aplicaron un análisis factorial confirmatorio para probar su modelo jerárquico, determinando que la estructura jerárquica del PMCSQ-2 se ajusta mejor que el modelo diseñado en el PMCSQ-1. En España Balaguer, Guivernau, Duda, y Crespo (1997) han validado este instrumento quedando reducida la escala a 24 ítems agrupados en cinco factores (eliminan la subescala "importancia del rol"), habiendo sido validada esta versión, del Mismo modo, en el ámbito educativo por Jiménez, Cervelló, y Julián (2001) y Jiménez, Fenoll, y Cervelló (2001). Las críticas a esta escala se centran únicamente en el aspecto de que sólo mide algunas de las dimensiones que componen la estructura del objetivo

## **PMCSQ-1**

Seifriz et al. (1992) crearon el primer cuestionario para medir las percepciones del clima motivacional en el ámbito deportivo, denominado "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-1)*". Para su elaboración se creó una primera escala compuesta por 106 ítems que se pasó a una muestra jugadores de baloncesto americanos quedando reducida posteriormente a 21 ítems agrupados en dos factores: clima de maestría y clima de rendimiento, con una fiabilidad por encima de .80 para ambos factores. Este cuestionario (PMCSQ-1) ha demostrado tener una validez y fiabilidad aceptable tanto en el contexto deportivo (Duda y Whitehead, 1998; Kavussanu y Roberts, 1996; Ommundsen, Roberts, y Kavussanu, 1998; Walling et al., 1993) como en el educativo (Solmon, 1996; Solmon y Lee, 1997; Treasure, 1993).

## **PMCSQ-2**

Alvarez, M. (2005) El Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire -PMCSQ-2- de Newton y Duda, 1993a) mide las percepciones del clima motivacional predominante en un determinado contexto deportivo, hablándose de dos dimensiones: Clima de implicación en la tarea y Clima de implicación en el ego.

El PMCSQ-2 está compuesto por 29 ítems, este test examina el grado en el que el clima del equipo creado por el entrenador es juzgado como más o menos implicado en la tarea o en el ego. Se solicita a los deportistas que indiquen su opinión acerca del clima motivacional que perciben en sus equipos, mediante preguntas como: "En mi equipo de fútbol los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones". Los deportistas tienen que contestar en una escala tipo Likert de 5 puntos, que oscila desde *muy en desacuerdo* (1), hasta *muy de acuerdo* (5).

**Figura 3. Ítems que componen el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte – 2. (PMCSQ-2).**

En mi equipo de fútbol...
1. El entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.
2. El entrenador presta más atención a las "estrellas".
3. Cada jugador aporta una contribución importante.
4. El entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.
5. El entrenador sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.
6. Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.
7. Los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.
8. Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.
9. Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.
10. Se anima a que los jugadores compitan entre sí.
11. El entrenador tiene sus preferidos.
12. El entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.
13. El entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.
14. Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.
15. Sólo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).
16. Los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.
17. Cada jugador tiene un papel importante.
18. Se premia el esfuerzo.
19. El entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.
20. El entrenador deja claro quiénes son los mejores jugadores.
21. Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.
22. El entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal.
23. El entrenador sólo se fija en los mejores jugadores.
24. Los jugadores temen cometer un error.
25. Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.
26. El entrenador favorece a algunos jugadores más que a otros.
27. El énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.
28. Los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".
29. Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.

**Tabla 1. Ítems que conforman cada factor del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)**

Factores	Ítems
Clima de implicación en la tarea	3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 18, 17,19, 22, 25, 27, 28, y 29
Clima de implicación en el ego	1, 2, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23, 24 y 26.

### **Propiedades psicométricas del instrumento**

Validez factorial. Los resultados obtenidos en diversas investigaciones (basados en los análisis factoriales, de fiabilidad y correlación ítem-total) han apoyado la existencia de 6 factores de primer orden (aprendizaje cooperativo, castigo por errores, reconocimiento desigual, importancia de rol, rivalidad intragrupo y esfuerzo/mejora), que a su vez se agrupan en dos factores de segundo orden relacionados: clima de implicación en la tarea y clima de implicación en el ego (p.e. Newton y Duda, 1993a, 1999).

Fiabilidad. La consistencia interna de las dos escalas globales oscila entre .78 y .89 (Newton y Duda, 1993a, 1999). Desde un punto de vista cross-cultural, el PMCSQ-2 se ha mostrado como un instrumento válido con muestras de deportistas noruegos y españoles (Balaguer et al., 2002; Balaguer, Mayo, Atienza y Duda, 1997; Mercé, 2003; Roberts y Ommundsen, 1996; Smith et al., 2001).

### **Propiedades psicométricas del instrumento en nuestro estudio**

Dado que el PMCSQ-2 utilizado en nuestro estudio ya ha sido validado al castellano (Balaguer et al., 1997), las propiedades psicométricas que vamos a examinar son su fiabilidad o consistencia interna.

La Fiabilidad o consistencia interna de los ítems se obtuvo mediante el coeficiente alfa de Cronbach para los factores obtenidos, siguiendo los criterios siguientes: a) eliminar aquellos ítems cuya eliminación produjese un aumento del coeficiente alfa, y b) eliminar aquellos ítems cuya correlación con el resto de ítems de la escala fuera inferior a .30.

**Consistencia interna del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)**

En la tabla 2 se detallan los coeficientes de fiabilidad para cada uno de los factores.

**Tabla 2. Consistencia interna del (PMCSQ-2)**

Climas motivacionales	Alfa de Cronbach
Clima de implicación en la tarea	.82
Clima de implicación en el ego	.82

Tal y como se observa, el coeficiente alfa alcanza valores adecuados y similares en los 2 factores. Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos son .82 tanto para el factor "Clima de implicación en el ego" como para el factor "Clima de implicación en la tarea". El análisis de fiabilidad mostró que todos los ítems correlacionaban por encima de .30 con el resto de los ítems de su escala, excepto los ítems 8 (pertenecientes a la escala del Clima de implicación en la tarea), 10, 21 y 24 (pertenecientes a la escala Clima de implicación en el ego), que fueron eliminados al incrementarse el coeficiente Alfa de Cronbach con la desaparición de los mismos. Por último señalar que la correlación más elevada ( $r = .60$ ) es la del ítem 11 "En mi equipo de fútbol, el entrenador tiene sus preferidos" de la escala "Clima de implicación en el ego", siendo, en cambio, la correlación más baja ( $r = .33$ ) la que alcanza el ítem 22 "En mi equipo de fútbol, el entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal" de la escala "Clima de implicación en la tarea". Así pues, el PMCSQ-2 utilizado en los análisis de nuestra investigación está compuesto por 29 ítems divididos en 2 escalas: 15 ítems pertenecen

a la subescala de Clima de implicación en la tarea y 14 ítems pertenecen a la subescala de Clima de implicación en el ego.

### Las 6 subdivisiones del test PMCSQ-2.

El PMCSQ "Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire" está dividido en 6 factores; Estos factores fueron etiquetados como Esfuerzo/Mejora (se percibe que el entrenador refuerza el trabajar duro, haciendo lo mejor que uno puede, así como el desarrollo de las habilidades y de la mejora personal), Importancia de Rol (se percibe que cada uno realiza una contribución, así como el papel que cada uno desempeña respecto a las rutinas de éxito), Aprendizaje Cooperativo (se percibe que el entrenador valora la colaboración entre los atletas y desea que los atletas se ayuden mutuamente en el aprendizaje y la mejora de las habilidades), Reconocimiento Desigual (se percibe que el entrenador ofrece más atención y refuerzo a los deportistas de mayor talento), Castigo por Errores (se percibe que el entrenador responde negativamente a los errores) y Rivalidad intragrupo (se percibe que el entrenador promueve la comparación social y la competición entre los deportistas del mismo grupo/equipo).

**Tabla 3. Los Factores divisionales del PMCSQ.**

Los Factores divisionales del PMCSQ.		
1	Aprendizaje cooperativo	Factor tarea
2	Importancia del rol	
3	Esfuerzo mejora	
4	Castigo por errores	Factor ego
5	Reconocimiento desigual	
6	Rivalidad intragrupo	

Newton y Duda (1993) asumieron que los tres primeros reflejaban un «task involved climate», esto es, un clima implicado en la tarea, mientras que los tres últimos factores fueron considerados «ego-involved», esto es, un clima implicado en el ego.



## **OBJETIVO DE LA TESIS**

El objetivo del presente estudio es conocer el clima motivacional en deportistas de conjunto, mediante el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido (PMCSQ-2) con una muestra de deportistas universitarios y profesionales nuevoleonese que practican distintos tipos de deportes de conjunto.

## **MÉTODO**

### **Participantes.**

La muestra está formada por 290 deportistas que practican deportes de conjunto a nivel amateur y profesional, de los cuales 273 son hombres y 17 son mujeres, con edades comprendidas entre los 14 y los 25 años, con una media de 16.7 años de edad ( $DT = 2.9$ ) con participación en 4 diferentes deportes de conjunto (fútbol, fútbol americano, softbol, y volibol), los cuales siguen una metodología de entrenamiento de 5 días a la semana, entrenando 2 horas diarias, con una antigüedad en el deporte de 8 años ( $DT = 3.8$ ) tomando como tiempo mínimo de participación en las competencias deportivas 1 año y como máximo de 16 años en sus respectivos deportes.

**Figura 4. Distribución de percentiles de la antigüedad de los atletas en la realización de actividades deportivas dividido en grupos.**

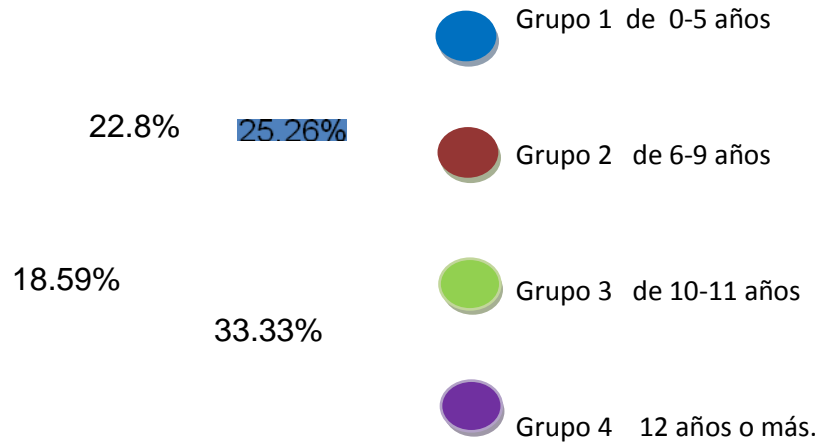


Figura 5.- Distribución de la máxima competición alcanzada.

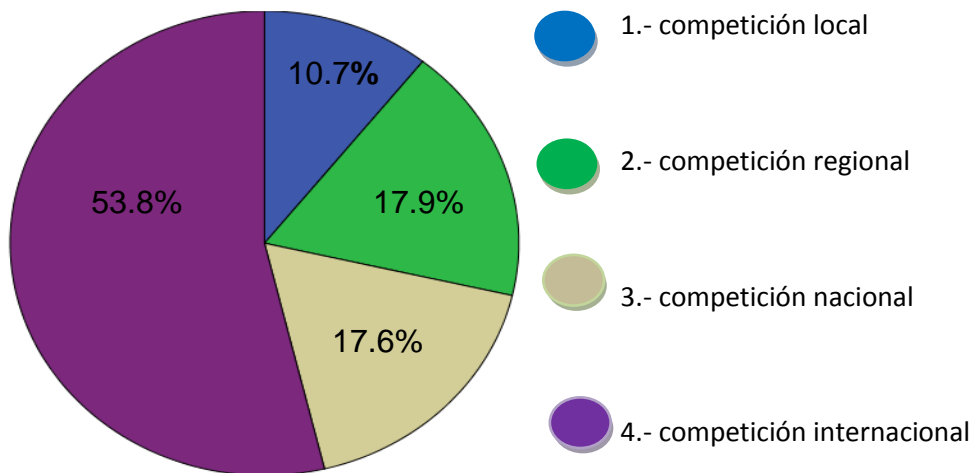
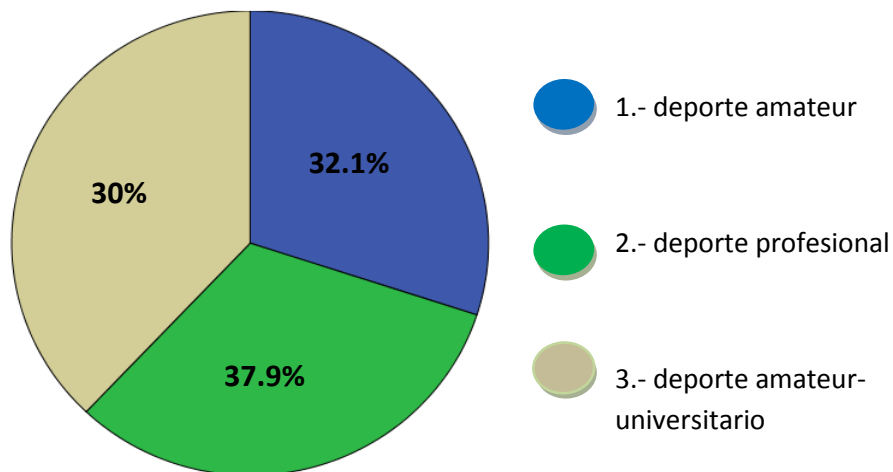


Figura 6.- Distribución de los deportistas en función al tipo de deporte.



Se utilizó el PMCSQ-2 (Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire de de Newton y Duda, 1993a; Newton y Duda, 1999; Newton, Duda y Yin, 2000) en la versión castellana (Balaguer et al., 1997) adaptada al fútbol (Smith, Balaguer, Duda, 2001).

El Cuestionario de Clima motivacional Percibido en el Deporte – 2 consta de 29 ítems y está diseñado para medir el clima motivacional predominante en un determinado contexto de equipo deportivo.

El PMCSQ-2 tiene dos escalas que valoran el grado en que los deportistas perciben que el entrenador crea un clima implicado en la tarea “*task-involving*” o bien un clima implicado en el ego “*ego-involving*”.

Los factores son divididos en la siguiente forma: 15 ítems relacionados al clima de implicación a la tarea (3,4,6,8,9,12,14,17,18,19,22,25,27,28,29) y 14 ítems hacia el clima implicado al ego (1,2,5,7,10,11,13,15,16,20,21,23,24,26), dando un total de 29 ítems.

Las respuestas se recogen mediante una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila desde (1) muy en desacuerdo a (5) muy de acuerdo.

**Tabla 4.- Ítems que componen el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte**

PMCSQ-2
1. El entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.
2. El entrenador presta más atención a las "estrellas".
3. Cada jugador aporta una contribución importante.
4. El entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.
5. El entrenador sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.
6. Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.
7. Los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.
8. Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.
9. Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.
10. Se anima a que los jugadores compitan entre sí.
11. El entrenador tiene sus preferidos.
12. El entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.
13. El entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.
14. Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.
15. Sólo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).
16. Los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.
17. Cada jugador tiene un papel importante.
18. Se premia el esfuerzo.
19. El entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.
20. El entrenador deja claro quiénes son los mejores jugadores.
21. Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.
22. El entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal.
23. El entrenador sólo se fija en los mejores jugadores.
24. Los jugadores temen cometer un error.
25. Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.
26. El entrenador favorece a algunos jugadores más que a otros.
27. El énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.
28. Los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".
29. Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.

**Tabla 5.- Ítems que conforman cada factor del Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte (PMCSQ-2)**

Factores	Ítems
Clima de implicación en la tarea	3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 18, 17,19, 22, 25, 27, 28, y 29
Clima de implicación en el ego	1, 2, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23, 24 y 26.

## Procedimiento

Consistió en la aplicación del instrumento a deportistas mexicanos que practicaban deporte de conjunto, aplicándose la siguiente metodología: Antes de proceder a la recolección de datos se pidió permiso a los responsables y entrenadores de los distintos equipos deportivos. La aplicación de las encuestas se realizaba con el equipo deportivo completo, las aplicaciones fueron realizadas en forma grupal y solo cuando era necesario el encuestador atendía dudas particulares. La aplicación del instrumento se realizaba en algunas ocasiones antes de iniciar el entrenamiento deportivo y en otras al finalizar el mismo para facilitar la practicidad de la recolección de los datos. Los deportistas participaron voluntariamente y de manera anónima tardando un promedio de 15 min en contestar la prueba.

## **Análisis de los datos.**

Se analizaron los datos del instrumento mediante el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) v.16. Se obtuvieron datos estadísticos de fiabilidad, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, prueba *t*, prueba ANOVA y el análisis post-hoc en los casos requeridos.

Los elementos para evaluar las propiedades psicométricas PMCSQ- 2 fueron calculados mediante los siguientes estimadores

## **Análisis de fiabilidad**

El análisis de fiabilidad permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que componen las escalas. El procedimiento Análisis de fiabilidad calcula un número de medidas de fiabilidad de escala que se utilizan normalmente y también proporciona información sobre las relaciones entre elementos individuales de la escala. Se pueden utilizar los coeficientes de correlación intraclass para calcular estimaciones de la fiabilidad inter-evaluadores. El análisis de fiabilidad le permitirá determinar el grado en que los elementos del cuestionario se relacionan entre sí, obtener un índice global de la replicabilidad o de la consistencia interna de la escala en su conjunto e identificar elementos problemáticos que deberían ser excluidos de la escala.

Alfa de Cronbach. Este modelo es un modelo de consistencia interna, que se basa en la correlación inter-elementos promedio.

Descriptivos para. Genera estadísticos descriptivos para las escalas o los elementos a través de los casos.

Elemento. Genera estadísticos descriptivos para los elementos a través de los casos.

Escala. Genera estadísticos descriptivos para las escalas.

Escala si se elimina el elemento. Muestra estadísticos de resumen para comparar cada elemento con la escala compuesta por otros elementos. Los estadísticos incluyen la

media de escala y la varianza si el elemento fuera a eliminarse de la escala, la correlación entre el elemento y la escala compuesta por otros elementos, y alfa de Cronbach si el elemento fuera a eliminarse de la escala.

Resúmenes. Proporciona estadísticos descriptivos sobre las distribuciones de los elementos a través de todos los elementos de la escala.

Medias. Estadísticos de resumen de las medias de los elementos. Se muestran el máximo, el mínimo y el promedio de las medias de los elementos, el rango y la varianza de las medias de los elementos, y la razón de la mayor media sobre la menor media de los elementos.

## **Análisis factorial exploratorio**

El análisis factorial intenta identificar variables subyacentes, o factores, que expliquen la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables observadas. El análisis factorial se suele utilizar en la reducción de los datos para identificar un pequeño número de factores que explique la mayoría de la varianza observada en un número mayor de variables manifiestas. También puede utilizarse para generar hipótesis relacionadas con los mecanismos causales o para inspeccionar las variables para análisis subsiguientes (por ejemplo, para identificar la colinealidad antes de realizar un análisis de regresión lineal).

El procedimiento de análisis factorial ofrece un alto grado de flexibilidad:

Existen siete métodos de extracción factorial disponibles.

Existen cinco métodos de rotación disponibles, entre ellos el oblimin directo y el promax para rotaciones no ortogonales.

Existen tres métodos disponibles para calcular las puntuaciones factoriales; y las puntuaciones pueden guardarse como variables para análisis adicionales.

Con el análisis factorial, se puede investigar el número de factores subyacentes y, en muchos casos, identificar lo que los factores representan conceptualmente.

Adicionalmente, se pueden calcular las puntuaciones factoriales para cada encuestado, que pueden utilizarse en análisis subsiguientes. Por ejemplo, es posible construir un modelo de regresión logística para predecir el comportamiento de voto basándose en las puntuaciones factoriales.

Estadísticos. Para cada variable: número de casos válidos, media y desviación típica. Para cada análisis factorial: matriz de correlaciones de variables, incluidos niveles de significación, determinante, inversa; matriz de correlaciones reproducida, que incluye anti-imagen; solución inicial (comunalidades, autovalores y porcentaje de varianza explicada); KMO (medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin) y prueba de esfericidad de Bartlett; solución sin rotar, que incluye saturaciones factoriales, comunalidades y autovalores; y solución rotada, que incluye la matriz de configuración rotada y la matriz de transformación. Para rotaciones oblicuas: las matrices de estructura y de configuración rotadas; matriz de coeficientes para el cálculo de las puntuaciones factoriales y matriz de covarianzas entre los factores. Gráficos: gráfico de sedimentación y gráfico de las saturaciones de los dos o tres primeros factores.

Estadísticos. Los descriptivos univariados incluyen la media, la desviación típica y el número de casos válidos para cada variable.

Matriz de correlaciones. Las opciones disponibles son: coeficientes, niveles de significación, determinante, inversa, reproducida, anti-imagen y KMO y prueba de esfericidad de Bartlett.

KMO y prueba de esfericidad de Bartlett. La medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas. La prueba de esfericidad de Bartlett contrasta si la matriz de correlaciones es una matriz identidad, que indicaría que el modelo factorial es inadecuado.

Métodos de rotación. Permite seleccionar el método de rotación factorial. Los métodos disponibles son: varimax, equamax, quartimax, oblimin directo y promax.



Método varimax. Método de rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor. Simplifica la interpretación de los factores.

## **Prueba T**

Técnicamente se puede describir la prueba t de Student como aquella que se utiliza en un modelo en el que una variable explicativa (var. independiente) dicotómica intenta explicar una variable respuesta (var. dependiente) dicotómica. Es decir en la situación: dicotómica explica dicotómica.

La prueba t de Student como todos los estadísticos de contraste se basa en el cálculo de estadísticos descriptivos previos: el número de observaciones, la media y la desviación típica en cada grupo. A través de estos estadísticos previos se calcula el estadístico de contraste experimental. Con la ayuda de unas tablas se obtiene a partir de dicho estadístico el p-valor. Si  $p < 0,05$  se concluye que hay diferencia entre los dos tratamientos.

Las hipótesis o asunciones para poder aplicar la t de Student son que en cada grupo la variable estudiada siga una distribución Normal y que la dispersión en ambos grupos sea homogénea (hipótesis de homocedasticidad=igualdad de varianzas). Si no se verifica que se cumplen estas asunciones los resultados de la prueba t de Student no tienen ninguna validez

## **ANOVA**

En estadística, el análisis de la varianza o análisis de varianza (ANOVA, según terminología inglesa) es una colección de modelos estadísticos y sus procedimientos asociados, en el cual la varianza esta particionada en ciertos componentes debidos a diferentes variables explicativas.

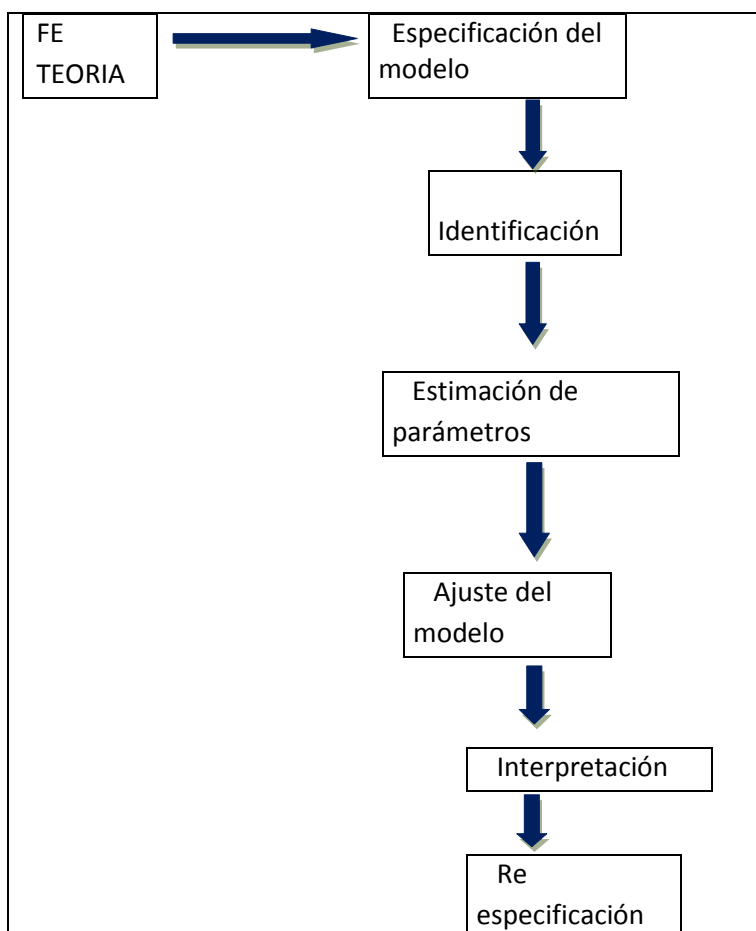
El análisis de varianza sirve para comparar si los valores de un conjunto de datos numéricos son significativamente distintos a los valores de otro o más conjuntos de datos. El procedimiento para comparar estos valores está basado en la varianza global

observada en los grupos de datos numéricos a comparar. Típicamente, el análisis de varianza se utiliza para asociar una probabilidad a la conclusión de que la media de un grupo de puntuaciones es distinta de la media de otro grupo de puntuaciones.

### **Análisis factorial confirmatorio**

Es una técnica basada en el análisis de estructuras de covarianzas que tiene como objetivo determinar si un modelo de medida especificado por el investigador basándose en hipótesis teóricas o en un AFE previo, es consistente con la realidad. Para llegar a obtener alguna conclusión al respecto es preciso abordar una serie de fases (figura), comunes al conjunto de los procedimientos que operan con ecuaciones estructurales (Bollen y Long, 1993).

**Figura 7. Fases esenciales en la ejecución del AFC.**



**Análisis factorial exploratorio vs. confirmatorio.**

En la siguiente tabla (6) se presentan de manera resumida las características del AFE y del AFC. La principal particularidad del análisis confirmatorio es que la estructura del modelo es totalmente controlable y manipulable por el investigador, por lo que en la tabla se presentan aquellas condiciones que son más habituales y que constituyen el paradigma del análisis. Una revisión exhaustiva de las diferencias entre ambos procedimientos se puede ver en el texto de (Long 1983).

**Tabla 6. Características de los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios.**

Afe	Afc
Todos los factores comunes están correlacionados (solución oblicua) o bien no existe ninguna correlación entre ellos (solución ortogonal).	El investigador determina que factores comunes estarán relacionados.
Todas las variables observables saturan en todos los factores comunes.	El investigador determina que factores comunes afectan a que variables observables.
Los términos de error no están correlacionados entre si	Habitualmente no existe relación entre los términos de error.
Todas las variables observables están afectadas por un término de error.	Las variables observables tienen asociado un error de medida. Este error puede ser fijado a un valor nulo.
Todos los factores no están correlacionados con los términos de error.	Habitualmente no existen relación entre los términos de error y los factores comunes.

**Evaluación de modelos de ecuaciones estructurales; Índices de ajuste**

Una vez puesto a prueba el modelo el examen de los índices de ajuste obtenidos, enlaza directamente con la fase de la identificación empírica habrá que comprobar que no existan estimaciones infractoras de los parámetros, es decir que no se observen casos Heywood ni valores estandarizados superiores a la unidad.

En cuanto a la evaluación de la calidad del modelo, el escalador obtenido como resultado de la función de ajuste empleada, junto con la matriz residual resultante de la diferencia entre las matrices observada y redicha por el modelo, serán el punto de

la partida para la obtención de los índices de bondad de ajuste, que informaran de hasta qué punto la estructura definida a través de los parámetros del modelo reproduce la matriz de covarianzas de los datos muestrales

En este sentido, el modelado mediante estructuras de covarianzas no se sustenta en un único estadístico que describa la adecuación de las predicciones realizadas por el modelo. Además de todos los índices existentes solo uno tiene un test de significación estadística asociado (el “problemático” test de  $\chi^2$ , extremadamente sensible, en el modelado estructural, al tamaño y a la normalidad multivariable). Es por ello que la evaluación de la bondad de ajuste de un modelo es mas proceso relativo que un criterio absoluto, por lo que se recomienda la evaluación complementaria de tres tipologías de índices de ajuste global.

- *Índices de ajuste absoluto:* determinan el grado en el modelo predice, a partir de los parámetros estimados, la matriz de covarianzas observada. Entre estos índices destacan la razón de verosimilitud  $\chi^2$ , el GFI (Goodness –of- index ), RMSR (Root mean square residual), RMSEA(Root Mean Square Error of Aproximation).
- *Índices de ajuste incremental:* comparan el ajuste global del modelo propuesto con un modelo de referencia, habitualmente un modelo nulo en el que no se especifica ninguna relación entre variables. El IFI (Incremental Fit Index), NFI (Normed Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) o el AGFI (Adjusted Goodness- of – Fit Index) son algunos ejemplos. Por lo general estos índices son fáciles de interpretar ya que sus valores oscilan entre 0 (ajuste nulo del modelo a los datos) y 1 (ajuste perfecto), considerándose habitualmente 0,90 un umbral de ajuste apropiado.
- *Índices de parsimonia:* ponen en relación el ajuste alcanzado con el número de parámetros libres del del modelo, estimulando su simplicidad. Entre ellos destacan la P ratio y sus índices asociados: PGFI (Parsimonious) Goodness-of-Fit Index), PCFI (Parsimonious Comparative Fit Index) y PNFI (Parsimonious Nomed Fit index), la interpretación de estos índices no se realiza en términos absolutos, sino comparado diferentes modelos con el fin de determinar cuál de ellos goza de una mayor parsimonia. Así, cuanto mayor es el valor del índice mayor es la parsimonia del modelo. la interpretación inversa la recibe otro índice de parsimonia utilizando con

asiduidad, el AIC (Akeike Information Criterion), que informa de una mayor parsimonia a medida que decrece su valor.

Inicialmente, la evaluación de los modelos basados en estructuras de covarianzas se realizaba conforme a un contraste de hipótesis sobre una  $\chi^2$  (Joreskog, 1969). Sin embargo, pronto se constataron serias limitaciones en la idoneidad de este procedimiento para la evaluación del ajuste, tales como su dependencia del tamaño de la muestra (Bentler y Bonnett, 1980, Bollen, 1990, Garcia-Cueto, Gallo y Miranda, 1998) y en el consecuente incremento de la probabilidad de cometer errores tipo 1 y tipo II (Saris, Satorra y Sorbom, 1987), el requisito de la normalidad multivariante (Kaplan, 1990, West, Finch y Curran, 1995), o su dependencia del método empleado en la estimación de parámetros (Tanaka, 1987, Hu y Bentler, 1995, Tomas y Oliver, 1998). Esta la razón por la que en los años 80 se diseñaron una inteligente cantidad de índices de ajuste que trataban de salvar las dificultades señaladas, lo que ha desembocado en que, actualmente, los investigadores aplicados deban elegir entre un gran número de índices a la hora de examinar el ajuste de sus modelos. Además si bien en la mayoría de los casos los índices varían en un mismo sentido y existe un alto grado de acuerdo entre ellos (Marsh et al., 1988), en ocasiones se producen resultados dispares en la evaluación de un mismo modelo (La Du y Tanaka 1989). En la misma línea, se ha constatado que diferentes índices enfatizan diferentes aspectos del ajuste del modelo (Tanaka, 1993., West, Finch y Curran, 1995). Dado que una presentación detallada de los índices de ajuste para el modelado con ecuaciones estructurales sobrepasa los objetivos de este capítulo, simplemente reseñaremos de manera esquemática la interpretación de los índices comúnmente utilizados (tabla 7). El investigador debe tener en cuenta que el método de estimación empleado, el tamaño de la muestra, la distribución de los datos y otros factores pueden afectar al cálculo de estos índices. De manera general, tal y como se presenta en la tabla 7, se aconseja examinar varios de los índices de cada una de las tres categorías presentadas anteriormente, comprobando la existencia de un acuerdo generalizado entre ellos. Si se da el caso de que alguno de los índices diverge de lo que señalan el resto, será preciso indagar en sus supuestos y en las características de los datos de cara a averiguar la causa que origina dicha diferencia.

**Tabla 7. Interpretación de los índices de ajuste.**

Índice de ajuste	Interpretación
$\chi^2$	Para un $1-\alpha=0,95$ , una probabilidad de $\chi^2$ superior a 0,05 indicara buen ajuste
RMSEA	Valores inferiores a 0,05 indican buen ajuste
GFI	Su valor oscila entre 0 y 1 recomendables valores superiores a 0,90
AGFI,NFI,IFI...	Su valor oscila entre 0 y 1 recomendables valores superiores a 0,90
CFI	En este caso, son recomendables valores superiores a 0,95
<i>P</i> ratio(PGFI,PNFI..)	A mayor valor, mayor parsimonia del modelo
AIC	A menor valor mayor parsimonia del modelo

Para un análisis exhaustivo acerca de la obtención y las características de cada uno de los índices, así como de las convenciones respecto a sus valores aceptables y los supuestos sobre los que se sustenta, se remite al lector a alguno de los numerosos trabajos que han abordado ampliamente esta cuestión (véase, por ejemplo, Bollen, 1989, Hair et al., 2000., Hu y Bentler, 1995., Levy Mangin, 2003., Marsh y McDonald, 1988., Tanaka, 1993). Tras evaluar la bondad de ajuste global del modelo, el siguiente paso a la hora de determinar su idoneidad en la descripción de los constructos pasa por evaluar el ajuste de sus componentes, que en el caso del AFC simple serán los parámetros del modelo de media. Esta segunda fase se llevara a cabo a partir de:

1. Los test de significación para los parámetros estimados.
2. Los valores de la matriz de residuos
3. Los coeficientes de fiabilidad y validez para cada uno de los indicadores del modelo de medida.

## Resultados

### Descriptivos por escala y fiabilidad

#### Factor Ego

En el primer factor de la encuesta, el factor ego mostró un adecuado coeficiente alfa  $\alpha = .81$ , lo que representa una adecuada consistencia interna (Tabla 8). El número de elementos hace referencia al número de ítems que pertenecen a ese factor.

**Tabla 8. Coeficiente alfa en el factor ego**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.817	14

En la siguiente tabla se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems del factor ego (Tabla 9). Como podemos observar la media de las puntuaciones obtenidas de dicho factor es de 3.10, siendo el ítem 11 “En mi equipo el entrenador tiene sus preferidos.” el de menor promedio, y el ítem 10 “En mi equipo se anima a que los jugadores compitan entre si.” tienen el mayor promedio.

**Tabla 9. Media y desviación típica de los ítems que comprenden el clima ego.**

Ítems	Media	Desviación Estándar		
i1	3,3621	1,15418		
i2	2,5793	1,21791		
i5	2,7379	1,21137		
i7	3,2207	1,21393		
i10	3,8931	1,19932		
i11	2,5690	1,25215		
i13	3,5828	1,14141		
i15	2,9655	1,14314		
i16	2,7793	1,24766		
i20	2,8621	1,26502		
i21	3,8552	1,03221		
i23	2,7103	1,27753		
i24	3,4690	1,14399		
i26	2,9034	1,24130		
Estadísticos de resumen de los elementos				
	Media	Mínimo	Máximo	Rango
días de los elementos	3.10	2.56	3.89	1.33

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 3.10 y solo un ítem tiene un valor atípico 3.89 (ítem 10), se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como observar si la fiabilidad aumenta al eliminar un ítem. En la Tabla 6 se muestra que el ítem 10 no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado, a pesar de contar con un índice de discriminación bajo (.193), por lo que se decidió mantener el ítem

**Tabla 10.- Estadísticos total-elemento del factor ego.**

Ítems	Escala media si el ítem es eliminado	Escala varianza si el ítem es eliminado	Correlación total del ítem corregido	Cuadrado de correlación múltiple	Alfa de cronbach si el ítem es eliminado
i1 El entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.	40,1276	72,119	0,502	0,399	0,802
i2 El entrenador presta más atención a las "estrellas".	40,9103	71,667	0,492	0,341	0,802
i5 El entrenador sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.	40,7517	72,596	0,447	0,272	0,806
i7 Los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.	40,269	74,654	0,341	0,196	0,813
i10 Se anima a que los jugadores compitan entre sí.	39,5966	77,778	0,193	0,146	0,824
i11 El entrenador tiene sus preferidos.	40,9207	73,111	0,402	0,288	0,809
i13 El entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación	39,9069	73,753	0,42	0,368	0,808
i15 Sólo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).	40,5241	73,164	0,451	0,278	0,805
i16 Los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.	40,7103	70,767	0,522	0,316	0,8



i20 El entrenador deja claro quienes son los mejores jugadores.	40,6276	69,508	0,577	0,414	0,795
i21 Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.	39,6345	76,087	0,341	0,215	0,813
i23 El entrenador sólo se fija en los mejores jugadores.	40,7793	69,439	0,574	0,457	0,796
i24 Los jugadores temen cometer un error.	40,0207	72,962	0,461	0,272	0,805
i26 Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.	40,5862	71,939	0,466	0,284	0,804

## Factor Tarea

En el segundo factor de la encuesta el factor tarea mostro una adecuado coeficiente alfa  $\alpha = .88$  lo que representa una fiabilidad elevada.

**Tabla 11. Consistencia interna del factor tarea.**

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.88	15

En la tabla siguiente se presentan los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems del factor tarea (Tabla 12) como podemos observar la media de las puntuaciones del factor tarea es de 4.15, siendo el ítems 8 “En mi equipo, los jugadores de diferente nivel de habilidad, tienen un papel importante en el equipo”. el de menor promedio y el ítems 14 “En mi equipo, los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran” tiene el mayor promedio.

**Tabla 12. Media y desviación típica del factor tarea.**

Ítems	Media	Desviación Estándar		
i3	4,2483	,94507		
i4	4,2345	1,00182		
i6	4,2069	,96583		
i8	3,8414	1,04352		
i9	4,1379	,95664		
i12	4,1448	1,04222		
i14	4,2966	,94209		
i17	4,2552	,95417		
i18	4,1414	,98290		
i19	4,1483	,97125		
i22	4,0310	,93142		
i25	4,1207	,93523		
i27	4,1724	,95465		
i28	4,2000	,94558		
i29	4,1931	,99338		
Estadísticos de resumen de los elementos				
	Media	Mínimo	Máximo	Rango
Medias de los elementos	4.15	3.84	4.29	.45

Al verificar que la mayoría de los ítems puntúa en promedio con 4.15 y solo un ítems tiene un ligero valor atípico 4.29 (ítems 14) se evaluó el índice de discriminación de cada uno de los ítems así como si la fiabilidad aumenta al eliminar algún ítem. En la Tabla 9 se muestra que el ítems 14 no aumenta significativamente el alfa al ser eliminado a pesar de contar con un índice de discriminación bajo (.561) por lo que se decidió mantener el ítem.

**Tabla 13. Estadísticas totales- del factor tarea.**

Ítems	Escala media si el ítem es eliminado	Escala varianza si el ítem es eliminado	Correlación total del ítem corregido	Cuadrado de correlación múltiple	Alfa de cronbach si el ítem es eliminado
i3 Cada jugador aporta una contribución importante	58,1241	71,244	0,484	0,329	0,876
i4 El entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.	58,1379	69,794	0,541	0,35	0,874
i6 Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.	58,1655	70,187	0,54	0,363	0,874
i8 Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.	58,531	71,323	0,423	0,241	0,88
i9 Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje	58,2345	70,076	0,554	0,354	0,873
i12 El entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.	58,2276	69,526	0,532	0,37	0,874
i14 Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.	58,0759	70,126	0,561	0,375	0,873
i18 Se premia el esfuerzo.	58,231	68,946	0,609	0,454	0,871
i17 Cada jugador tiene un papel importante.	58,1172	70,27	0,543	0,393	0,874
i19 El entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.	58,2241	69,489	0,582	0,419	0,872
i22 El entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal.	58,3414	71,457	0,479	0,279	0,877
i25 Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.	58,2517	69,732	0,592	0,409	0,872
i27 El énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.	58,2	71,053	0,491	0,343	0,876
i28 Los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".	58,1724	69,714	0,586	0,48	0,872
i29 Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.	58,1793	69,414	0,572	0,466	0,873

## Análisis factorial exploratorio.

### Estructura factorial exploratoria

La prueba de Bartlett sobre la matriz correlaciones entre los ítems (Bartlett =2,764, Df= 406  $p<.000$ ), La medida de la adecuación Kaiser Meyer Olkin mostró un valor significativo (KMO= a .865) indicando que las correlaciones entre pares de variables pueden ser medianamente explicadas por las restantes variables del instrumento.

**Tabla 14.- Prueba kmo y Bartlett.**

Prueba KMO y Bartlett		
Kaiser-Meyer-Olkin adecuación de medida de muestreo		,865
Test Bartlett's de especificidad	Approx. Chi-Square	2,764
Grados de Libertad: 406		
Sig. ,000		

Un análisis de componentes principales con rotación varimax, dio como resultado dos componentes con valor propio mayor que la unidad. El factor 1 obtuvo un eigenvalue de 6.720., lo que representa un 23.17% de la varianza total. El factor 2 obtuvo un eigenvalue de 3.97, lo que representa un 13.69% de la varianza total. El porcentaje acumulado de los dos factores explica el 36.86% de la varianza. Utilizando 0.37 como criterio de saturación interpretable en la rotación ortogonal, los ítems 3, 4, 6, 8, 9, 12, 14, 18, 17,19, 22, 25, 27, 28, y 29,saturan en el primer factor y los ítems 1, 2, 5, 7, 10, 11, 13, 15, 16, 20, 21, 23, 24 y 26en el segundo factor. En el primer factor saturan todos los ítems relativos a Clima Tarea y el segundo todos los relativos a Clima Ego.

**Tabla 15.- Varianza total explicada.**

Componente	Autovalores Iniciales		
	Total	% de la varianza	% Acumulado
1	<b>6,720</b>	23,173	23,173
2	<b>3,971</b>	13,692	36,865
3	1,451	5,004	41,870
4	1,261	4,347	46,216
5	1,186	4,088	50,305
6	1,090	3,757	54,062

Tabla 16. Matriz de componentes rotados.

Ítems	Componente	
	Tarea	Ego
i18	,675	
i25	,666	
i28	,665	
i19	,662	
i29	,656	
i14	,633	
i9	,614	
i4	,614	
i6	,607	
i12	,597	
i17	,588	
i27	,578	
i22	,552	
i21	,521	,310
i3	,521	
i10	,499	,149
i8	,477	
i23		,724
i20		,673
i16		,618
i2		,611
i26		,601
i1		,599
i11		,564
i5		,560
i15		,553
i24		,508

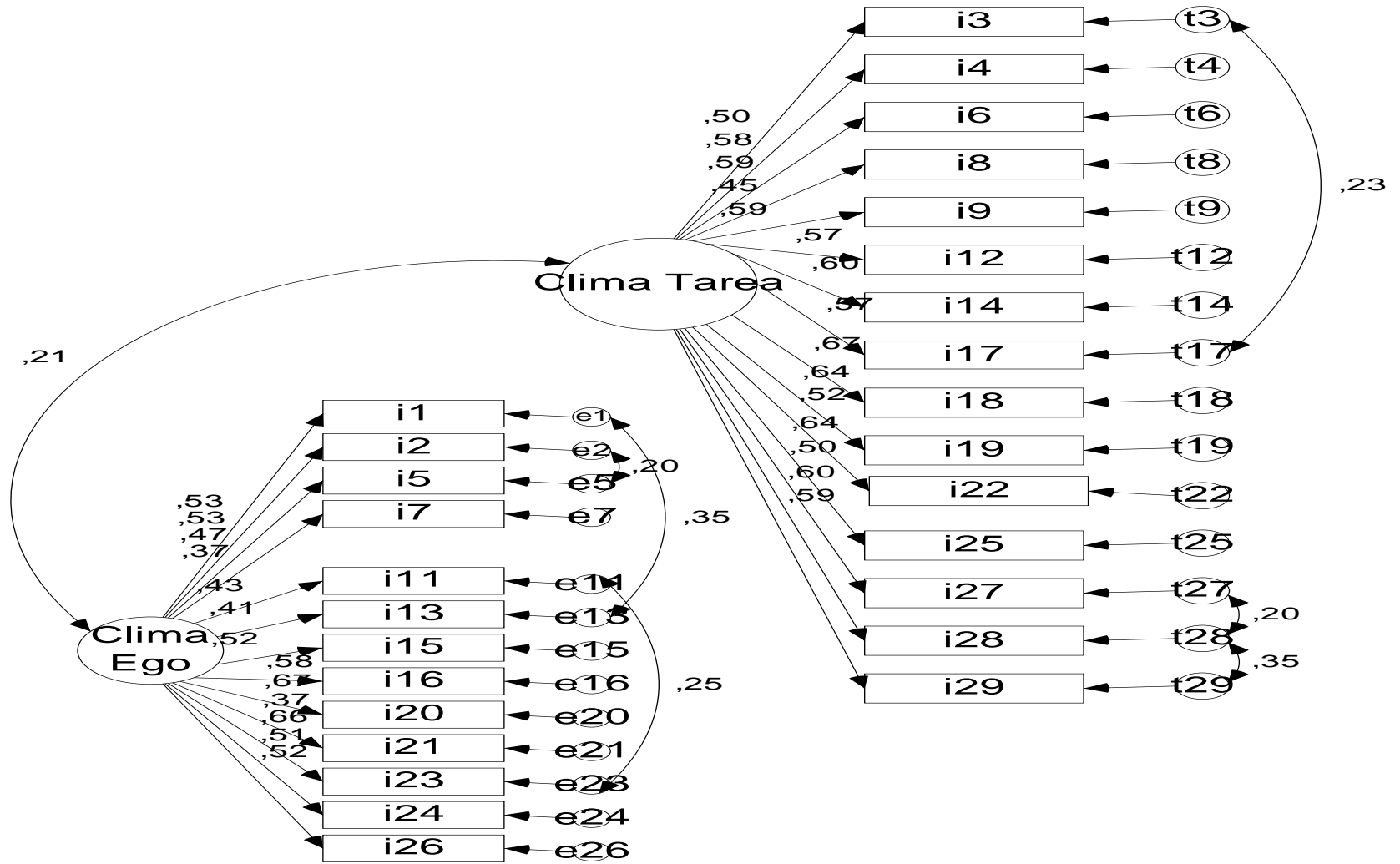
i13		,464
i7		,419
Extracción Method: Principal Component Analysis. Método rotación: Varimax con normalización Kaiser.		
a. Rotación convergida en 3 interacciones.		

## **Análisis factorial confirmatorio**

Para evaluar la bondad de ajuste del modelo se utilizaron índices de ajuste absoluto , [Chi cuadrado ( $\chi^2$ ),  $\chi^2/df$ , índice de bondad de ajuste (GFI), y la raíz del promedio del error de aproximación (RMSEA)], índices de ajuste comparativo [índice de ajuste no normativo (NNFI), índice de ajuste comparativo (CFI) e índice de ajuste incremental (IFI)], y un índice de ajuste de parsimonia [índice general de ajuste de parsimonia (PGFI)].

Para el índice  $\chi^2/df$  se considera que un valor aproximado de 5 o menor demuestra un buen ajuste (Wheaton et al. 1977). Para el RMSEA, se consideran aceptables valores entre .05 y .10, siendo ideal que resulte igual o inferior a .08 (Browne y Cudeck, 1993). Valores de NNFI, CFI y GFI por encima de .90 indican un buen ajuste (Bentler, 1990; Bentler y Bonett, 1980; Jöreskog y Sörbom, 1996). El índice IFI reintroduce un factor de escala para que los valores se mantengan en el rango de 0 a 1, por lo que los valores más altos cercanos a 1 indican un muy buen ajuste (Bollen, 1989). El índice PGFI toma valores entre 0 y 1, pero ninguno de los dos alcanza el valor límite de .90, por lo que los valores más cercanos a .80 son considerados adecuados (James, Mulaik, y Brett, 1982).

**En la Figura 8 podemos observar los resultados obtenidos.**



El modelo inicial presento los siguientes índices:  $\chi^2 = 989.99$ ,  $gl = 376$ ,  $p = .000$ ,  $\chi^2/gl = 2.633$ ,  $GFI = .84$ ,  $RMSEA = .065$ ,  $NNFI = .805$ ,  $CFI = .823$ ,  $IFI = .826$  y  $PGFI = .709$ . Los índices de ajuste son adecuados.

## Análisis inferencial

### Diferencias entre genero

En la siguiente (Tabla 17) encontramos la media, desviación típica y número de sujetos por factor según el género. Al calcular la prueba  $t$  en cada uno de los factores no se encontraron diferencias significativas entre género; sin embargo se observa que los hombres presentan un clima ego mayor a las mujeres igualmente que en lo referente al factor clima tarea.

### Análisis inferencial.

**Tabla 17.- Estadísticas descriptivas de cada factor según el género.**

Factor	Genero	N	Promedio	Desviación estándar
Tarea	1 Hombres	273	4,1875	,59132
	2 Mujeres	17	3,6863	,46414
Ego	1 Hombres	273	2,9866	,70803
	2 Mujeres	17	2,8480	,63686

**Tabla 18 Diferencia entre categorías.**

Factor	Categorías	N	Media	Std. Desviación
tarea	Local	31	3,8215	,53566
	Regional	52	4,1923	,53180
	Nacional	51	4,0523	,55814
	Internacional	156	4,2483	,61464
	Total	290	4,1582	,59577
ego	Local	31	2,6640	,66266
	Regional	52	2,8734	,57605
	Nacional	51	3,1944	,84995
	Internacional	156	3,0053	,67586
	Total	290	2,9784	,70380



En la siguiente Tabla 19 encontramos que en el grupo 1 (0-5 años) se cuenta con una media baja en el factor tarea (3.98) como en el factor ego 2.83

**Tabla 19. Diferencias entre categorías por rango de edades.**

Factor	Categorías por edades	N	Media	Desviación estándar
Tarea	1 (0-5 años)	72	3,9843	,55603
	2 (6-9 años)	95	4,2274	,50944
	3 (10- 11 años)	53	4,2956	,53229
	4 ( + de 12 años)	65	4,1395	,75680
	Total	285	4,1586	,59750
Ego	1 (0-5 años)	72	2,8368	,65802
	2 (6-9 años)	95	3,0175	,67206
	3 (10- 11 años)	53	3,1667	,72021
	4 ( + de 12 años)	65	2,9679	,73490
	Total	285	2,9883	,69754

En la siguiente Tabla , encontramos la media, desviación típica y número de sujetos por factor según los deportes analizados. Al calcular la prueba *t* en cada uno de los factores no se encontraron diferencias significativas entre deportes; sin embargo se observa que en el factor tarea, la media mayor la representa el voleibol con 4.42 y la menor es representada con el softbol con 3.97 respecto al factor ego con la mayor la representa el deporte de futbol con 3.02 y la menor igualmente el softbol con 2.35

**Tabla 20. Diferencias entre deportes.**

factor	Deportes	N	Medias	Desviación estándar	. Error estándar
tarea	1 Futbol	226	4,1327	,58838	,03914
	2 Softbol	16	3,9708	,63244	,15811
	3 futbol americano	38	4,3193	,63134	,10242
	4 volibol	10	4,4200	,41580	,13149
	Total	290	4,1582	,59577	,03498
ego	1 Futbol	226	3,0247	,69253	,04607
	2 Softbol	16	2,3542	,70086	,17521
	3 futbol americano	38	2,9868	,69250	,11234
	4 volibol	10	2,9000	,60959	,19277
	Total	290	2,9784	,70380	,04133

**Tabla 21.- Comparaciones múltiples. Entre intervalos deportes del factor ego.**

En la siguiente tabla, podemos observar que la diferencia de medias es significativa al nivel 0,05. La diferencia entre deportes 1 y 3 es significativa ( $p < .05$ ) también, se encuentra una diferencia significativa en el deporte 1(futbol)  $p < .003$  y 3 (futbol americano)  $p < .025$  en relación al deporte 2(softbol).

Variable dependiente EGO		(I) deporte	(J) deporte	Diferencia de medias. (I-J)	Sig.
Deportes	Deporte				
1(futbol soccer)	2 softbol	1 futbol	-,67054*	<b>,003</b>	
2(softbol)					
3(futbol americano)		3 futbol americano	-,63268*	<b>,025</b>	
4(voleibol)		4volibol	-,54583	,281	

En la siguiente tabla podemos observar dentro del factor tarea una diferencia significativa en los intervalos de edad del grupo 3 (10-11 años de experiencia) con un valor de .38 en la comparación entre el intervalo 1(0-5años de antigüedad).

**Tabla 22.- Comparaciones múltiples. Entre intervalos de antigüedad del factor tarea.**

Variable dependiente	(I) Intervalos antigüedad	(J) Intervalos Antigüedad	Diferencia de Medias (I-J)	Sig.
Tarea	1 (0-5años)	2(6 a 9 años)	-,24311	,076
La diferencia de medias es significativa al nivel 0,05.		3(10-11años)	-,31134*	<b>,038</b>
		4(+ de 12 años)	-,15523	,501

En la siguiente tabla podemos encontrar dentro del factor ego una diferencia entre el tipo de categoría del deporte practicado, observando una diferencia de .59 entre el factor 1(deporte amateur) y el factor 3(deporte amateur universitario).

**Tabla 23.- Comparaciones múltiples en el factor ego. Entre intervalos según el tipo de categorías del deporte practicado.**

Variable dependiente.	(I) categoría	(J) categoría	Diferencia de medias (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Intervalo de Confidencia.	
						Límite inferior	Límite superior
Ego	1 Deporte amateur	2 Deporte profesional	,07045	,10421	,796	-,1860	,3269
		3 Deporte amateur universitario	,23968	,10025	<b>,059</b>	-,0070	,4863
	3 Deporte amateur universitario	1 Deporte amateur	-,23968	,10025	,059	-,4863	,0070
		2 Deporte profesional	-,16923	,09842	,230	-,4114	,0729

## CONCLUSIONES

Como primera aportación de esta tesis es contar con un instrumento válido y fiable para evaluar el clima motivacional percibido por los atletas que practican deportes de conjunto.

El PMCSQ-2 es un instrumento muy utilizado en diferentes países, pero en lo particular por el grupo de investigación que se enmarca en la Teoría de las Metas de Logro.

La fiabilidad obtenida en ambos factores clima ego y clima tarea indican una adecuada consistencia interna, es decir, que ambos factores son estables en la medición que demuestran.

La validez factorial se constata mediante los dos análisis factoriales realizados, tanto el factorial exploratorio como el confirmatorio, por lo que la estructura teórica planteada por los autores del cuestionario original se confirma en población estudiantil nuevoleonesa.

También se observa que los chicos tienen un mayor clima de implicación al ego y a la tarea de lo contrario a las chicas, sin embargo las diferencias en nuestra muestra no fueron significativas.

Se observa que hay diferencias significativas del nivel de clima motivacional entre niveles de competencia a la cual asisten los deportistas, sin embargo, solo se observó diferencia significativa en el deporte amateur universitario en contra del deporte profesional.

Los atletas que asisten a competencias internacionales demuestran mayor clima de implicación a la tarea, y los deportistas que asisten a competencias nacionales demuestran mayor clima de implicación al ego.

También se observa que los chicos en edades entre 0-5 años de antigüedad en el deporte tienen un mayor clima de implicación al ego y menor a la tarea, sin embargo en lo que refiere al clima ego se muestra una tendencia en los atletas que tienen de 10-11 años de entrenamiento, las diferencias en nuestra muestra no fueron significativas.

La diferencia entre deportes en el factor tarea fue superior en el deporte del volibol, mientras que menor en el softbol, en lo que respecta al factor ego, el futbol fue el que se mostro con mayor tendencia e igual que en el factor tarea el deporte del softbol fue el que marco menor implicación.

## ANEXOS

### Ítems que componen el Cuestionario de Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 para deporte de conjunto

#### PMCSQ-2

1. El entrenador se enfada cuando se equivoca un jugador.
2. El entrenador presta más atención a las "estrellas".
3. Cada jugador aporta una contribución importante.
4. El entrenador cree que cada uno de nosotros somos claves (cruciales) para el éxito del equipo.
5. El entrenador sólo halaga a los jugadores cuando destacan de los otros.
6. Los jugadores se sienten bien cuando intentan hacerlo lo mejor posible.
7. Los jugadores son sustituidos en el juego cuando cometen errores.
8. Los jugadores de diferente nivel de habilidad tienen un papel importante en el equipo.
9. Los jugadores se ayudan unos a otros en el aprendizaje.
10. Se anima a que los jugadores compitan entre sí.
11. El entrenador tiene sus preferidos.
12. El entrenador ayuda a que los jugadores mejoren en las habilidades en las que no son buenos.
13. El entrenador grita a los jugadores cuando cometen una equivocación.
14. Los jugadores se sienten con éxito cuando mejoran.
15. Sólo los jugadores con los mejores resultados reciben halagos (felicitaciones).
16. Los jugadores son castigados cuando cometen equivocaciones.
17. Cada jugador tiene un papel importante.
18. Se premia el esfuerzo.
19. El entrenador anima a que los jugadores se ayuden en el aprendizaje.
20. El entrenador deja claro quiénes son los mejores jugadores.
21. Los jugadores se motivan cuando juegan mejor que sus compañeros de equipo.
22. El entrenador enfatiza mucho el esfuerzo personal.
23. El entrenador sólo se fija en los mejores jugadores.
24. Los jugadores temen cometer un error.
25. Se anima a que los jugadores mejoren sus puntos flacos.
26. El entrenador favorece a algunos jugadores más que a otros.
27. El énfasis está en mejorar en cada partido o en cada entrenamiento.
28. Los jugadores realmente "trabajan conjuntamente como equipo".
29. Los jugadores se ayudan a mejorar y a superarse.

## BIBLIOGRAFIA

AMES, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts. *Motivation in Sport and Exercise*, pp.161-176. Champaign, IL: Human Kinetics.

ANDREE, C. Y WHITEHEAD, J. (1996). The interactive effect of perceived ability and dispositional or situational achievement goals on persistence in young athletes. Paper presented at the Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Asilomar, CA.

BALAGUER, I., GUIVERNAU, M., DUDA, J. L. Y CRESPO, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-58.

BENTLER, P.M. y BONETT, D.G. (1980). Significance Test and goodness of Fit in the Analysis of Covariance Structures. *Psychological Bulletin*, 88 (3), pp. 588-606.

BOIXADOS, M. Y CRUZ, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de psicología social aplicada*, 1, vol 9, 45-64.

BOLLEN Y J. S. LONG (Eds.) *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park, California: Sage.

BOLLEN, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. New York: Wiley

BOLLEN, K. A. (1990). Overall Fit in Covariance Structure Models: Two Types of Sample Size Effects. *Psychological Bulletin*, 107 (2), pp. 256-259.

BOLLEN, K. A. Y LONG, J.S (1993). Introduction. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models*. Newbury Park, California: Sage.

CARPENTER, P.J., Y BARRY (1997). Relationship between Achievement Goals and the perceived purposes of soccer for semiprofessional and amateur players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 302-311.

CERVELLÓ, E.M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Valencia.

COX, A., Y WILLIAMS, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 222-239.

CRESPO, M. Y BALAGUER, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.

DE BRUIN, A. P., BEKKER, F. C. Y OUDEJANS, R. R. D. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: Relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 72-79.

DUDA, J. L., Y BALAGUER, I. (2007). The Coach-created motivational climate. En D. Lavalee y S. Jowett (Eds.) *Social Psychology of Sport*. (pp. 117-138). Champaign, IL: Human Kinetics.

DUDA, J.J., FOX, K.R., BIDDLE, S.J.H., Y ARMSTRONG, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Sport Psychology*, 62, 313-323.

GARCIA-CUETO, E., GALLO, P. Y MIRANDA, R. (1998) : Bondad de Ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio. *Psicothema*, 10(3), pp. 717-724.

HAIR, J. F., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. (2000). *Análisis Multivariante* (5ª ed.). Madrid: Prentice Hall.

HU, L. T. Y BENTLER, P.M. (1995) : Evaluating Model Fit. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks. California: Sage.

JORESKONG, K. G. (1969). A General Approach to Confirmatory Factor Analysis. *Psychometrika*, 34 (2), pp. 183-202.

KAPLAN, D. (1990). Evaluating and Modifying Covariance Structure Models: A Review and Recommendation. *Multivariate Behavioral Research*, 25 (2), pp. 137- 155.

LA DU, T. J. Y TANAKA, J.S. (1989): The Influence of Sample Size, Estimation Method, and Model Specification on Goodness-of-Fit Assessments in Structural Equation Models. *Journal of Applied Psychology*, 74 (4) pp. 625-636.

LEVY MANGIN, J.P. (2003). Modelización y análisis con ecuaciones estructurales. En J.P. Levy Mangin y J. (Comp.). *Análisis multivariable para las ciencias sociales*. Madrid: Prentice – Hall.

LONG, J. S. (1983). *Confirmatory Factor Analysis*. Newbury park, California: Sage.

MARSH, H. W., BALLA, J.R. y MCDONALD, R. P. (1988). Goodness- of –Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: The Effect of Sample Size. *Psychological Bulletin*, 103 (3), pp. 391-410.

NEWTON, M. L. Y DUDA, J. L.(1996). Psychometric validation of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 via confirmatory factor analysis.

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 Sport Science*, 18, 275-290. *Multivariate Behavioral Research*, 25 (2), pp. 137- 155.

PETHERICK, C. M. Y WEIGAND, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218–237.

QUESTED, E. Y DUDA, J.L. (2009). Perceptions of the Motivational Climate, Need Satisfaction, and Indices of Well- and Ill-Being among Hip Hop Dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*,13, 10-19.

REINBOTH, M. Y DUDA, J. L. (2004). Motivational climate, perceived ability, and athletes' psychological and physical well-being. *Sport Psychologist*, 18, 237-251.

REINBOTH, M., Y DUDA, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269–286.

SARIS, W.E., SATORRA, A. y SORBOM, D. (1987). The Detection and Correction of Specification Error in Structural Equation Models. En C.C. Clogg (Ed.), *Sociological Methodology*. San Francisco: Jossey- Bass.

SMITH, A. L., BALAGUER, I. Y DUDA, J. L.(2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24, 1315-1327.

STANDAGE, M., DUDA, J. L. Y NTOUMANIS, N. (2003A). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientation, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.

TANAKA, J. S. (1993). Multifacet Conceptions of Fit in Structural Equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.) *Testing Stuctural Equation Models*. Newbury Park, California: Sage.

TOMAS, J.M. y OLIVER, A. (1988). Efectos de formato de respuesta y métodos de estimación en el Análisis Factorial Confirmatorio. *Psicothema*, 10 (1), pp. 197-208.

WEST, S. G., FINCH, J. F. y CURRAN, P.J. (1995). Structural Equation Models Nonnormal Variabls. En R. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling*. Thousand Oaks, California: Sage.