

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE DEPORTES

“CAMPUS MEXICALI”



**“Propuesta de acciones encaminadas al mejoramiento de la
autoeficacia en el deporte escolar”**

Trabajo terminal

Que para obtener el Grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA

ARIEL CLAVELO ROJO

DIRECTOR/ES DE TRABAJO TERMINAL

DR. ANTONIO H. PINEDA ESPEJEL

MEXICALI, BAJA CALIFORNIA, MES Y AÑO EN QUE SE APROBÓ EL

TRABAJO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA BAJA CALIFORNIA

FACULTAD DE DEPORTES

“CAMPUS MEXICALI”

**“Propuesta de acciones encaminadas al mejoramiento de la
autoeficacia en el deporte escolar”**

Trabajo terminal

Que para Obtener el Grado de:

MAESTRO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR

PRESENTA:

ARIEL CLAVELO ROJO

Comité de titulación

Copyright © 2024
Ariel Clavelo Rojo
Derechos Reservados

DEDICATORIAS

En primer lugar, a mi esposa quien fue la arquitecta de esta aventura que hoy cierra una fase para empezar otra.

A mi tutor, el cual confió en mi para llevar a cabo todo este proceso en el cual he aprendido y me he superado como profesional y como persona.

A mi familia por el apoyo mostrado en todo momento y en especial a mi abuelo que desde el cielo me sigue cuidando y guiando por el buen camino.

AGRADECIMIENTOS

A todos los profesores de la planta de la maestría por poner un granito de arena en mi superación personal.

A mis compañeros del programa de maestría por su amistad y apoyo durante estos dos años de trabajo en equipo.

Índice

Resumen.....	7
Introducción.....	8
Capítulo 1 Marco Teórico y Antecedentes.	10
1.1 Teoría cognitivo social.....	10
1.1.1 Teoría de autoeficacia	10
1.2 Teoría de las metas de logro.....	18
1.2.1 Orientaciones de meta en el deporte	20
1.3 Teoría de la autodeterminación.....	22
1.3.1 La motivación en el deporte (teoría de la integración organísmica).....	23
1.4 Vinculación de las teorías de autoeficacia y de la autodeterminación.....	26
1.5 Vinculación de teorías de autoeficacia, autodeterminación y metas de logros	30
1.6 Contextualización del deporte escolar.....	32
Capítulo 2 Marco metodológico.....	36
2.1 Planteamiento del problema.....	36
2.2 Justificación.....	37
2.3 Objetivos	38
2.3.1 Objetivo general.....	38
2.3.2 Objetivos específicos.....	38
2.4 Hipótesis científicas de los objetivos específicos	39
2.5 Población y muestra.....	41
2.6 Instrumentos y técnicas aplicadas.....	41
Capítulo 3 Resultados y discusión	48
3.1 Resultados de la primera fase.....	48
3.2 Discusión primera fase	59
3.4 Resultados de la segunda fase	67
Conclusiones.....	75
Recomendaciones.....	76
Referencias bibliográficas	77
Anexos	91

Resumen

La autoeficacia junto con otras variables como las orientaciones de meta y la motivación, desempeñan un papel fundamental en la actividad deportiva de los adolescentes. Contar con nuevas formas de medir esta autoeficacia, así como establecer la relación entre estas variables en deportistas adolescentes representan el objetivo de nuestra investigación, así como también, proponer un conjunto de acciones que vayan encaminadas al mejoramiento de la autoeficacia y por consecuencia aspectos motivacionales. La muestra estuvo compuesta por 209 deportistas adolescentes de la ciudad de Mexicali, que practican 21 tipos de diferentes deportes. Los resultados del análisis factorial confirmatorio ofrecen una versión modificada a ocho ítems del cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio de Bandura (2006a) que mostró adecuados valores de bondad de ajuste y confiabilidad (omega de .92), así como buen entendimiento por parte de chicos y chicas y los distintos grupos etarios. Se estableció para esta muestra que la autoeficacia ante las barreras y las orientaciones de metas predicen la motivación, y en base a esto se propuso un conjunto de acciones encaminadas al mejoramiento de la autoeficacia ante las barreras.

Introducción

La autoeficacia ha sido asociada con el éxito en distintos contextos, en el deporte específicamente, también ha sido objeto de estudio comprobando esta relación en distintos tipos de deportes y poblaciones. La autoeficacia también se asocia con otras variables que inciden sobre la conducta de los sujetos como son las orientaciones de meta y la motivación.

En el primer capítulo de este informe de investigación se ofrece el soporte teórico que respalda la relación entre la autoeficacia desde la teoría de Bandura (1986), la motivación autodeterminada desde la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000a) y las orientaciones de meta desde la teoría de metas de logro de Ames (1995). En un primer momento se hace referencia a los conceptos teóricos de estas teorías para después dar paso a los antecedentes que han establecido la relación entre estas variables. Por último, se ofrece un epígrafe que detalla el contexto (deporte escolar) en el que se realiza la investigación.

El segundo capítulo ofrece el sustento metodológico del proceso investigativo el cual fue dividido en dos fases, dando lugar al planteamiento del problema, los elementos que justifican la investigación, así como el sistema de objetivos propuestos, las hipótesis de la investigación y la población y muestra con la que se va a trabajar. También se ofrecen las descripciones de los instrumentos que se aplicaron para la recolección de los datos, así como el procedimiento utilizado para su implementación. Por último, se plantean los análisis estadísticos que se llevan a cabo para la obtención de los resultados.

En el tercer capítulo se exponen los resultados obtenidos de las dos fases de la investigación, a partir de los análisis estadísticos realizados, así como su posterior discusión. También se ofrece una propuesta de acciones encaminadas al mejoramiento de la autoeficacia en atletas adolescentes inmersos en el deporte escolar.

En los últimos espacios de este informe de investigación se encuentran las conclusiones a las que se arribaron en el proceso investigativo, así como las recomendaciones para futuras investigaciones, terminando con las referencias bibliográficas que se utilizaron, así como los anexos del trabajo.

Capítulo 1 Marco Teórico y Antecedentes.

1.1 Teoría cognitivo social

A finales de los años 70 y en la década de los 80, Albert Bandura desarrolló una teoría del aprendizaje en la que a partir de los conceptos de refuerzos y observación se ha ido concediendo más importancia a los procesos mentales internos (cognitivos) así como la interacción del sujeto con los demás. Inicialmente llamada teoría del aprendizaje social, pasa a denominarse Teoría Cognitivo Social (Lacal, 2009, p.2).

La teoría cognitiva social se basa en una perspectiva agencial (Bandura, 2006b, 2008). Ser un agente es ejercer una influencia intencional sobre el propio funcionamiento y el curso de los acontecimientos mediante las propias acciones. La teoría cognitiva social se suscribe a una estructura basada en la causalidad recíproca triádica (Bandura, 1986). En esta codeterminación triádica, el funcionamiento humano es producto de la interacción de las influencias intrapersonales, el comportamiento que adoptan los individuos, y las fuerzas ambientales que inciden sobre ellos. Debido a que las influencias intrapersonales, en las que la autoeficacia es un constituyente, son parte de las condiciones determinantes en esta interacción dinámica, las personas intervienen en la configuración de los acontecimientos y el curso que toman sus vidas (Bandura, 2012).

1.1.1 Teoría de autoeficacia

La autoeficacia se define como la convicción que tiene la persona sobre su capacidad para realizar con éxito el comportamiento requerido para producir unos determinados

resultados (Bandura, 1977). Esta convicción recae sobre una acción-conducta específica.

Desde esta teoría de Bandura (1986), se sostiene que las expectativas de autoeficacia determinan qué comportamientos se inician, cuánto esfuerzo se invierte en ellos y durante cuánto tiempo. Estas creencias de autoeficacia se construyen a partir de cuatro fuentes principales de información: experiencias de dominio, que sirven como indicadores de capacidad; experiencias vicarias, que alteran las creencias de eficacia a través de la transmisión de competencias y la comparación con los logros de otros; persuasión verbal, y tipos aliados de influencias sociales de que uno posee ciertas capacidades; y estados fisiológicos y afectivos, a partir de los cuales las personas juzgan en parte su capacidad, fuerza y vulnerabilidad a la disfunción. Cualquier influencia dada, dependiendo de su forma, puede operar a través de una o más de estas fuentes de información de eficacia (Bandura, 1997).

La información que es relevante para juzgar las capacidades personales, ya sea que se transmita de manera activa, indirecta, persuasiva o fisiológica, no es de por sí misma esclarecedora. Se vuelve instructiva mediante el procesamiento cognitivo de la información de eficacia y a través del pensamiento reflexivo. Por lo tanto, se debe hacer una distinción entre la información transmitida por eventos experimentados e información seleccionada, ponderada e integrada en juicios de autoeficacia. Una gran cantidad de factores personales, sociales y situacionales afectan cómo se interpretan cognitivamente las experiencias directas y socialmente mediadas.

Lacal (2009), muestra cómo la autopercepción de la eficacia personal determina, en cierto modo, los patrones de pensamiento, las acciones y las reacciones emocionales del ser humano. Las personas que gozan de un alto nivel de autoeficacia son más eficaces y consiguen más éxitos que aquellas otras con expectativas bajas de eficacia personal (Lacal, 2009, p.6).

Dicha autopercepción, denominada autoeficacia, ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos o barreras e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción, y que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Lacal, 2009, p.5).

La autoeficacia no solo afecta el comportamiento de manera directa, sino que puede ejercer influencia en otros aspectos definitorios como las metas y las aspiraciones, y la motivación para alcanzar las mismas (Figura 1).

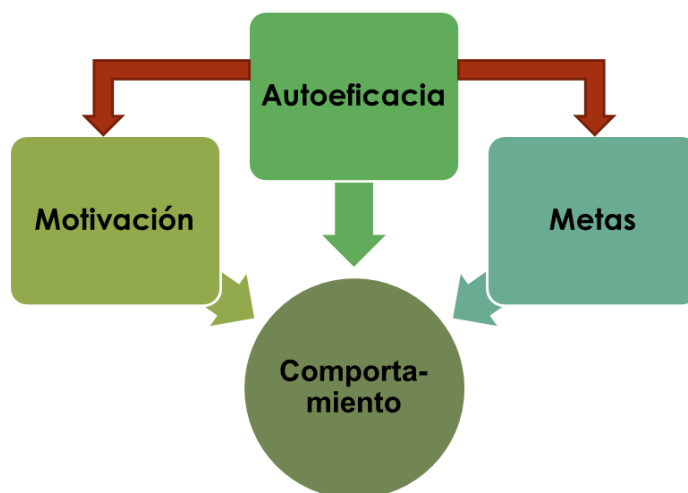


Figura 1. *Relación entre autoeficacia, motivación y metas, con respecto al comportamiento del sujeto. Fuente: creación propia.*

Esta confianza en la propia capacidad para hacer frente a las situaciones que tienen las personas con autoeficacia, implica que se sientan atraídas por situaciones difíciles que perciben como retos más que como amenazas, que persistan para lograr sus objetivos, y que con frecuencia experimenten éxito en sus actividades, lo que, a su vez, reafirma su nivel de autoconfianza y produce el mantenimiento o incremento del bienestar emocional (Yeung & Lu, 2014, citado en Sanjuán et al., 2018, p.4).

La autoeficacia juega un papel clave en el desarrollo de competencias en las personas, ya que se relaciona con el control y la autorregulación de procesos motivacionales, cognitivos e incluso fisiológicos, que llevan en determinado momento a los individuos a decidir qué tan seguros se sienten de poder realizar alguna actividad (Astudillo García & Rojas Russell, 2006, citado en Fuentes Vegas & González Lomelí, 2020, p.595).

En el ámbito de la actividad física y deporte, varias investigaciones han demostrado que cuando “las personas presentan niveles altos de autoeficacia, están más comprometidas a realizar un programa de actividad física regular, y reportan sentimientos más efectivos para realizar actividades físicas, a diferencia de las que informan niveles más bajos de autoeficacia” (Fernández Cabrera et al., 2011, p.406); es decir “la autoeficacia es un predictor en relación a la intención de realizar ejercicio físico (EF) tanto en el presente como en el futuro” (Fuentes Vega & González Lomelí, 2020, p.596).

La autoeficacia influye de manera directa en el comportamiento del atleta, pero además influye en las expectativas de resultados que estos puedan tener. Estas expectativas pueden estar dadas por las recompensas que pueden recibir las personas por sus acciones, ya sean de carácter físico (medallas, premios, etc.), sociales (estatus) o de su propia autoevaluación. La autoeficacia también actúa sobre factores socio-estructurales que están determinados por el ambiente que rodea al sujeto, y estos pueden ser facilitadores (permiten lograr las metas de manera más fácil) o de barreras (hacen que el cumplimiento de las metas sea más engorroso). Estas tres variables (Autoeficacia, expectativas de resultados y factores socio-estructurales) a su vez afectan las metas que el sujeto se plantea, y esta última también es un indicador que va a afectar el comportamiento del sujeto.

En el ámbito deportivo lo abordado anteriormente también tiene una marcada relevancia, ya que, para lograr los objetivos propuestos, la percepción que los deportistas tengan de su propia eficacia va a representar un elemento clave en el accionar del atleta que lo conduzca al logro de sus objetivos personales.

Como ya se ha mencionado anteriormente, la teoría de la autoeficacia de Bandura, aplicada al contexto de la actividad física y el deporte escolar, muestra que aquellos individuos con niveles altos de autoeficacia tienden a comprometerse a realizar actividad física sostenida, así como a los entrenamientos, logrando así la permanencia en las mismas, algo que conforme avanza la edad de las personas va disminuyendo. Esto está en concordancia con los resultados obtenidos en las investigaciones de Besharat & Pourbohloul (2011), Sutton et al. (2013), Puella et al. (2020). Asimismo, “obtienen mejores resultados, son más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y muestran

mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje” (Lacal, 2009, p.5).

En relación con la medida de la autoeficacia, Bandura (1997) sugiere a los investigadores que dichas creencias debieran ser medidas en términos de juicios específicos de capacidad, sometidos a variaciones en función de la actividad, las exigencias de la tarea y otras múltiples circunstancias situacionales. Es preciso, por tanto, encontrar el nivel óptimo de especificidad de la medida, que esté en correspondencia con la tarea y con el ámbito objeto de evaluación (Bandura, 1997, citado en Lacal, 2009, p.p 5-6).

Los instrumentos desarrollados para el estudio de la autoeficacia se operacionalizan en tres dimensiones: autoeficacia ante las barreras, autoeficacia hacia tareas específicas y adherencia de la autoeficacia (McAuley et al., 2012). Las medidas de autoeficacia ante las barreras evalúan la confianza de las personas para comprometerse a realizar actividad física de manera regular, afrontando barreras externas como el mal clima, el cansancio físico o problemas personales entre otros. La segunda categoría mide la confianza que tiene el individuo en su habilidad para ejecutar componentes esenciales de una tarea en específico (saltar, correr, patear un balón de fútbol etc.). Y la tercera dimensión de adherencia de la autoeficacia se refiere a la creencia de la persona en su capacidad de adherirse a un programa de actividad física a través del tiempo.

En este sentido varias investigaciones han sido enfocadas en el área de la autoeficacia ligada a la actividad física y el deporte con el objetivo de validar instrumentos que

permitan medirla en diferentes contextos, así lo demuestran las investigaciones de Argudo-Iturriaga et al. (2013) en waterpolo, Peinado Pérez et al. (2017) en ejercicio físico, y González Chumpitaz et al. (2020) en actividad física.

Otra investigación pretendió valorar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoeficacia Percibida en Acciones de Taekwondo (CAPAT; Esteban et al., 2016) y la autoeficacia de los taekwondistas según el género y el éxito en combate. Los resultados del análisis comparativo en la investigación demostraron que los ganadores en competencias puntuaron más alto en autoeficacia técnica y táctica que los no ganadores.

Yéndonos al contexto mexicano Delgado et al. (2017) centraron sus esfuerzos en traducir el Cuestionario de Autoeficacia para el Ejercicio (SEEQ); adaptarlo al contexto mexicano; examinar su estructura factorial; y evaluar su consistencia interna y validez nomológica. La muestra estuvo compuesta por 530 participantes del casco urbano de Monterrey, Nuevo León. Los resultados de los análisis factoriales tanto exploratorios como confirmatorios confirmaron la validez estructural del test. Estos autores concluyen que la varianza de la autoeficacia a través de las etapas de cambio estuvo en línea con el modelo teórico al cual se acogían.

Fuentes Vega & Gonzáles Lomelí (2020), también abordaron en su estudio la validación de instrumentos que miden la autoeficacia ante las barreras; en su caso, el objetivo de su investigación fue traducir al español, adaptar y validar en el escenario mexicano el Cuestionario de Autoeficacia para Regular el Ejercicio (ARE) en su versión original de Bandura (2006a), en 241 estudiantes de una universidad pública en el noroeste de México. Dentro de los resultados obtenidos, se pudo constatar que el análisis factorial

confirmatorio (AFC) reveló adecuados valores de bondad de ajuste teórica y práctica. Los autores concluyen que el instrumento es fiable y válido y que puede aplicarse a muestras similares. En nuestro proceso investigativo se pretende adaptar este cuestionario al contexto del deporte escolar, ya que a criterio de los autores es el que mejor se ajusta a la conceptualización teórica de la investigación y a la población y variables que forman parte del proceso investigativo. Teniendo esto en cuenta, Bandura (2006a), expresa que los ítems de eficacia deben reflejar con precisión el constructo, y deben relacionarse con la capacidad percibida. Las escalas de autoeficacia deben tener validez aparente, deben medir lo que pretenden medir, es decir, la capacidad percibida para producir determinados logros, pero también deben tener validez discriminativa.

Cabe destacar que en las investigaciones revisadas que han aplicado el cuestionario mencionado, han sido a poblaciones adultas por lo que se hace necesario una validación del mismo en poblaciones de adolescentes. En este sentido Bandura (2006a) señala que se hace necesario con los niños pequeños, utilizar una tarea de rendimiento físico para familiarizarlos con la escala para calificar la fuerza de su eficacia percibida. Por ejemplo, se pueden colocar marcadores en el suelo a distancias progresivamente mayores. Se pide a los niños que califiquen su grado de confianza en que pueden saltar a cada una de las distancias. Lo hacen seleccionando un número de la escala con los siguientes descriptores (por ejemplo, no puedo hacerlo, no estoy muy seguro, bastante seguro, seguro que puedo hacerlo). Realizan la tarea después de cada calificación. De esta forma concreta, los niños aprenden a utilizar valores numéricos de escala para transmitir la fuerza de su autoeficacia percibida.

Como se ha podido apreciar en este epígrafe, la autoeficacia juega un papel clave en el comportamiento del atleta dada la relación que presenta con otras variables psicológicas. En este sentido, y tomando como referencia las fuentes de autoeficacia antes mencionadas; podemos ver como en las experiencias de dominio, en la medida en que las personas alterarán su eficacia percibida a través de experiencias de desempeño depende, entre otros factores, de sus ideas preconcebidas sobre sus capacidades, la dificultad percibida de las tareas, la cantidad de esfuerzo que dedican, la cantidad de ayuda externa que reciben, las circunstancias en las que actúan, el patrón temporal de sus éxitos y fracasos, y la forma en que estas experiencias se organizan cognitivamente y se reconstruyen en la memoria (Bandura, 1997), lo que les conduce hacia una orientación de meta hacia la tarea.

En cambio, en la experiencia vicaria, las personas evalúan sus capacidades en relación con los logros de los demás. Las creencias de eficacia aumentan por la supuesta superioridad en el desempeño en relación con las normas del grupo, pero disminuyen por la supuesta baja posición normativa (Bandura, 1997). Esto se relaciona con las orientaciones de meta hacia el ego, que podremos ver en el siguiente epígrafe.

1.2 Teoría de las metas de logro

La teoría de las metas de logro (Ames, 1995), surge a partir de la necesidad de buscar teorías que permitieran anticipar posibles abandonos deportivos y que a su vez permitieran fomentar la participación y la adherencia al ejercicio (Castillo et al., 2000). Según Ames (1995) y Castillo et al. (2000), desde la perspectiva de las metas de logro,

las respuestas conductuales, cognitivas y afectivas de los individuos en los contextos de logro se interpretan desde una perspectiva cognitivo-social.

El principio clave en la teoría de las metas de logro, es que los individuos varían en sus concepciones de lo que constituye el éxito. Dentro de esta teoría existen dos perspectivas de metas (modelo dicotómico) que reflejan el criterio por el que los individuos juzgan su competencia y por el que subjetivamente definen el éxito y el fracaso en el contexto de logro (Sánchez, 2005). Estas dos perspectivas, según Duda (1989), se denominan “orientación a la tarea” y “orientación al ego”.

La primera define la competencia en términos de criterios auto referenciados, y su objetivo va encaminado a mejorar, aprender o lograr maestría en una tarea, y puede llevar a patrones de logro adaptativos (Duda, 2001), es decir las evaluaciones de éxito se refieren a sí mismas en lugar de a otros, y las personas se ven a sí mismas como exitosas cuando se esfuerzan al máximo, aumentan su nivel de habilidad, demuestran dominio personal y aprenden de los errores; la atención se centra en la mejora personal (Ames, 1995).

La segunda perspectiva utiliza criterios de comparación externa, persiguiendo demostrar mayor competencia que los demás con igual esfuerzo, o el mismo nivel de competencia pero con menos esfuerzo (Castillo et al., 2011), es decir, las percepciones de éxito se basan en procesos de comparación social, y las percepciones de éxito dependen de “ganar” superando a otros, a menudo al servicio de obtener reconocimiento y estatus (Ames, 1995).

1.2.1 Orientaciones de meta en el deporte

En las investigaciones realizadas por Duda (1993, 1994), Whitehead & Duda (1998), y Castillo et al. (2000), ligadas al contexto deportivo, ponen de manifiesto que una orientación a la tarea supone basar las creencias sobre la práctica deportiva en el esfuerzo (trabajar duro) y la cooperación (trabajar juntos), lo cual a su vez supone una participación en la práctica deportiva más entusiasta y más satisfactoria. Como resultado de todo ello se obtendrá un mayor compromiso con la práctica deportiva. Por otra parte, una orientación al ego supone que el fin perseguido consiste en demostrar ser el mejor, y que la evaluación de la propia ejecución depende de la comparación con los otros, lo que supone una participación menos entusiasta y una mayor tendencia a desvincularse de la práctica deportiva (Castillo et al., 2000, p.39).

Varias investigaciones han tratado las orientaciones de meta ligadas a la actividad física, educación física y el deporte. En la última década, investigaciones como la de Cuevas et al. (2013), Méndez-Giménez et al. (2013) y Ruiz-Juan y Baena-Extremera (2015), han abordado las orientaciones de metas desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro 2x2 en la educación física, en estudiantes adolescentes. En nuestro proceso investigativo nos acogemos al modelo dicotómico de esta teoría, ya que permite establecer de manera más adecuada la relación con las demás variables e instrumentos que serán aplicados en la investigación.

Dentro de las investigaciones que se ajustan a este modelo, en la última década podemos citar el trabajo de Baena-Extremera et al. (2014), los cuales pretendían analizar las diferencias en función del sexo y la edad en el clima motivacional percibido y las

orientaciones de meta de estudiantes en sus clases de educación física. Su muestra estuvo conformada por 846 estudiantes con edades entre 12 y 19 años. Dentro de los resultados obtenidos se constató que las chicas presentan valores mayores de orientación al ego. Los autores concluyen que el docente tendrá que buscar estrategias que alejen a las chicas de estereotipos tradicionales y las refuercen socialmente.

Zamarripa et al. (2016), llevan el estudio de este modelo dicotómico de las orientaciones de meta al contexto mexicano, planteándose como objetivo de su investigación examinar las creencias implícitas sobre la habilidad y las orientaciones de meta en una muestra compuesta por 71 jugadoras de softbol, y los resultados revelaron que las atletas presentaban una alta orientación a la tarea y que la creencia incremental de habilidad percibida predijo la orientación a la tarea y la creencia de entidad predijo la orientación al ego. Los autores concluyen que se deben “desarrollar creencias de que la habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo, dadas las consecuencias positivas que tiene el fomento de una percepción de competencia orientada a la tarea y ésta a su vez sobre las experiencias deportivas” (Zamarripa et al., 2016, p.184).

Otra investigación que aborda la temática, es la realizada por Pineda-Espejel et al. (2017), estos analizan cómo la relación entre el perfeccionismo de los atletas y sus orientaciones de meta a nivel individual se ve afectada por la percepción del clima motivacional generado por el entrenador a nivel de equipo. Su estudio se realizó con una población de 144 deportistas quienes pertenecieron a 18 equipos de distintas modalidades deportivas, representantes de diferentes países que compitieron en los Juegos Centroamericanos y del Caribe 2014. Los resultados muestran que las

diferencias individuales en la orientación a la tarea fueron predichas por factores individuales y factores de equipo.

Otra de las esferas en el marco de las orientaciones de meta que también ha sido estudiada, es la forma en cómo medirla, y en este sentido nos acogemos al Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ, Duda, 1989), adaptado a la población mexicana por López-Walle et al. (2011), ya que se adapta al contexto en el que nuestra investigación se lleva a cabo y se ajusta al modelo teórico dicotómico al cual nos acogemos.

Estos autores plantearon la necesidad de realizar esta adaptación debido a la presencia de variaciones en el vocabulario, las estructuras gramaticales comunes y la semántica, que afectan a la comprensión adecuada de los instrumentos de medición, y por tanto a las respuestas, requieren, por si mismos, una adaptación específica y nuevo estudio de valoración (López-Walle et al., 2011, p.525).

La muestra está formada por 239 deportistas participantes en la Olimpiada Nacional Infantil y Juvenil. Los resultados y conclusiones de la validación mostraron niveles adecuados de validez y fiabilidad que avalan su uso en población mexicana.

1.3 Teoría de la autodeterminación

La teoría de la autodeterminación (TAD) de Ryan & Deci (2000a), propone un enfoque *dialéctico-orgánico* que constituye la meta teoría que guía todas sus conceptualizaciones. Se asume que los seres humanos son organismos activos con tendencias hacia el crecimiento, a dominar los ambientes y a integrar las nuevas experiencias, integrando las fuerzas externas y sus emociones e impulsos en una

estructura interna unificada, llamada sí-mismo (Deci & Flaste, 1996; Deci & Ryan, 2000). De esta manera los individuos actúan tanto en sus ambientes internos como externos, de cara a lograr eficacia para satisfacer la completa variedad de sus necesidades.

Deci y Ryan (1985) formulan la TAD concibiéndola como una macroteoría de la motivación humana; su objetivo consiste en lograr una comprensión de los comportamientos que resulte generalizable a todos los contextos en que puedan desenvolverse los sujetos, haciéndola extrapolable a distintas culturas. Así, al ser aplicable a dominios educativos, deportivos, laborales y clínicos, ha adquirido una extendida vigencia (Stover et al., 2017, p.107).

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), ha sido estudiada desde diferentes enfoques a lo largo del tiempo, asumiendo dentro de esta, otras miniteorías que ayudan a entender y a estudiar la motivación y el comportamiento humano. Dentro de estas miniteorías encontramos la teoría de la integración orgánica (OIT; Deci y Ryan, 2000b), en la cual se centra el presente trabajo.

1.3.1 La motivación en el deporte (teoría de la integración orgánica)

El concepto central de la TAD (Deci y Ryan, 2000a), ha sido la motivación intrínseca, “que es considerada el prototipo de la motivación autónoma y de las actividades autodeterminadas” (Molinero González et al, 2011, p.289).

En este sentido, los deportistas que están intrínsecamente motivados participan en su deporte debido a los sentimientos de diversión, interés y satisfacción que son inherentes a la actividad. Por el contrario, los deportistas que están extrínsecamente motivados realizan su actividad por las consecuencias de la

misma, consecuencias que están separadas de dicha actividad, ya que ésta no se percibe como reforzante por ella misma (Molinero González et al, 2011, p.289).

Esto es, la motivación extrínseca significa que las actividades se realizan de manera instrumental (Tang et al., 2020). Por otra parte, los sujetos sin motivación no tienen intención de actuar y no están ni intrínseca ni extrínsecamente motivados (Deci y Ryan, 2000a).

No obstante, la teoría de la integración orgánica describe la motivación como un continuo, y explora el impacto de diferentes tipos de regulación motivacional en el comportamiento y la salud mental (Deci y Ryan, 2000b). Estas regulaciones motivacionales no son fijas, y varían en correspondencia al grado de libertad de pensamiento y acción que tenga el sujeto a la hora de realizar las actividades. Según el grado de autodeterminación, existen cuatro formas de motivación extrínseca que corresponden a cuatro tipos de regulación motivacional (Figura 2.).

1. La regulación integrada corresponde al compromiso en una actividad que se considera importante y coherente con las necesidades, valores y metas del individuo. El comportamiento del individuo está completamente interiorizado a partir de reglas externas; por lo tanto, la motivación integrada/regulación integrada es similar a la motivación intrínseca, pero el comportamiento en sí mismo es instrumental. Por ejemplo, un deportista puede ir a sus entrenamientos porque considera la práctica de su deporte como algo que le causa satisfacción y representa algo importante en su vida.

2. La regulación identificada se refiere a los casos en los que las personas aceptan y respaldan plenamente la importancia de una actividad (Ryan y Deci, 2003). Por ejemplo,

un deportista que practica diariamente su deporte por los beneficios que este le pueda aportar a su salud.

3. La regulación introyectada del comportamiento se refiere a casos en los que un individuo realiza una actividad debido a presiones internas. Por ejemplo, un joven que practique cierto deporte porque a sus padres les gusta el mismo y quiere complacerlos.

4. La regulación externa se refiere a cuando un individuo que realiza una actividad está motivado por el deseo de obtener una recompensa externa o de evitar un castigo. Un ejemplo de este tipo de motivación, lo representan aquellos atletas que sólo entrenan o compiten para obtener logros deportivos y recompensas por los mismos.

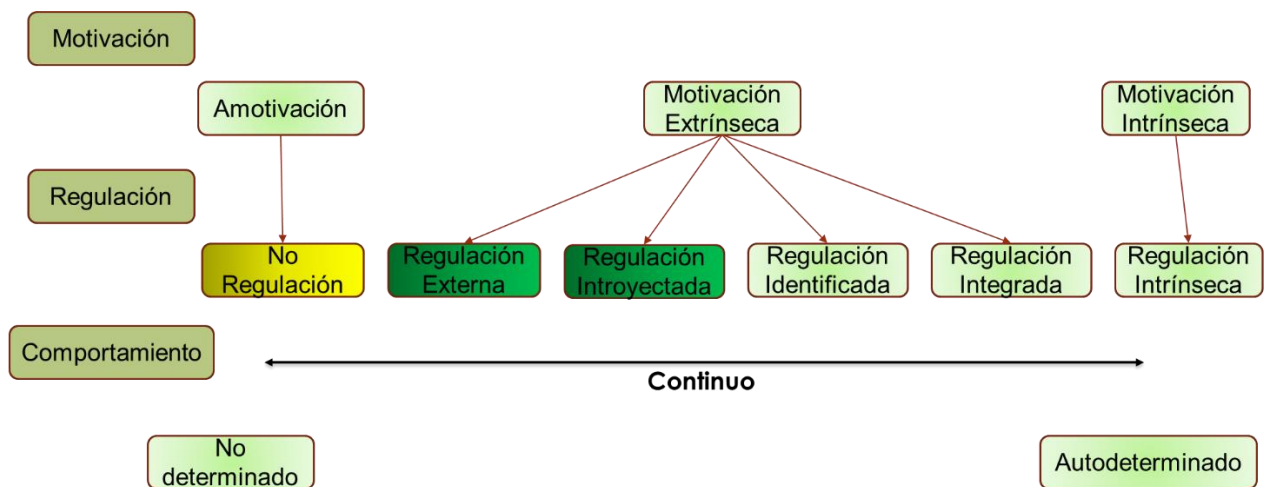


Figura 2. Continuo de las regulaciones motivacionales. Fuente: creación propia.

Cabe destacar que dentro de los cuatro tipos de motivación extrínseca (Deci y Ryan, 2008), proponen que la regulación integrada y la regulación identificada son formas de motivación extrínseca autónoma, mientras que la regulación introyectada y regulación externa se clasifican como formas de motivación extrínseca controlada.

Mientras más controladas externamente sean las actividades que realiza el sujeto, más signos de desmotivación y motivación extrínseca serán manifestados. Estos tipos de motivación ocurren cuando las actividades se realizan de forma impuesta y no se caracterizan por el goce y disfrute de la actividad por parte del sujeto.

Por otro lado, los comportamientos más autodeterminados (autónomos) van a conducir a la motivación intrínseca, en donde el sujeto es capaz de gestionar sus actividades por si solo alcanzando niveles altos de satisfacción. En este sentido, los tipos más autónomos de regulación motivacional mostrarán mayores niveles de funcionamiento positivo y de ajuste personal que los tipos más controlados (Deci y Ryan, 2000a).

1.4 Vinculación de las teorías de autoeficacia y de la autodeterminación

La autoeficacia percibida puede tener diversos efectos sobre la motivación, el pensamiento, el afecto y la acción, por lo que existen muchas consecuencias verificables que se pueden probar (Bandura, 2006a).

Así mismo, este constructo es utilizado para inducir al sujeto en la creencia de que posee la suficiente capacidad para lograr lo que desea, ayudándole a desarrollar su identidad, autoestima y motivación (Ryan y Deci, 2007).

La autoeficacia, según Pérez Ruiz (2022), es específica para una actividad e influye en el control del comportamiento, es decir, en la autorregulación de la conducta. Cada persona tiene una creencia de su autoeficacia y esta influye directamente en su conducta. Se evitarán las situaciones en las que la autoeficacia sea muy baja o casi nula, no invirtiendo ni esfuerzo ni tiempo, lo que se asocia con la desmotivación desde la TAD (Pérez Ruiz, 2022, p.5).

Los individuos con alta autoeficacia van a esforzarse más y van a ofrecerse voluntarios para realizar la actividad propuesta, lo que se asocia con la motivación autónoma desde la TAD. Existe, por tanto, una interacción entre autoeficacia y motivación: los individuos con una alta eficacia estarán más dispuestos a participar, esforzarse y persistir en el desempeño de una tarea.

Duda (2001) plantea que la autoeficacia se produce cuando el estudiante se da cuenta de que está logrando lo que se había propuesto, lo que le lleva a pensar que está convirtiéndose en una persona capaz, aumentando así su motivación.

Por otro lado, la autoeficacia se relaciona con la intención motivacional (elección, esfuerzo y la persistencia) y con la competencia que el individuo interioriza para realizar una tarea (atribuciones) (Bandura, 1986). Por ello, es tan importante fomentar una autoeficacia adecuada, ya que está muy relacionada con los deseos de participar en las actividades propuestas, en el esfuerzo y en la perseverancia ante cualquier problema o barrera. Esta teoría se cumple en los niños y niñas, y su relación con las actividades deportivas (Bandura, 1986).

Existen investigaciones que respaldan esta relación entre autoeficacia (desde la teoría de Bandura) y motivación; en el caso de las investigaciones de Quijano y Navarro Cid (2012) y Cherian y Jacob (2013), los resultados hallados muestran que la autoeficacia ante el trabajo es determinante de la motivación en el trabajo. Otra investigación en la que se correlacionan estas variables fue la de Husain (2014), buscaba determinar la relación entre la motivación académica y la autoeficacia del estudiante a nivel de pregrado. Para ello se trabajó con una muestra de 135 estudiantes y el análisis de los

datos muestra que existe una correlación entre la autoeficacia y la motivación académica. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas que documentan que existe una relación positiva altamente significativa entre las dos variables (Akram y Ghazanfar, 2014).

En el contexto de la actividad física y el deporte, la autoeficacia y la motivación también han sido estudiadas estableciendo su relación desde distintos puntos de vista. Heazlewood y Burke (2011), señalan que las creencias de eficacia mejoran el rendimiento deportivo principalmente al afectar la motivación y los procesos de pensamiento (Bandura, 1986). Shunk (1995), también señaló que existe una correlación entre la autoeficacia y la motivación en el contexto de la actividad deportiva, y añaden que la autoeficacia ayuda a predecir la motivación.

En las investigaciones de Mouloud y El-Kadder (2016) y Mouloud y Krine (2021), esta última realizada con una muestra de 500 futbolistas de la categoría U-17. Acogiéndose a la teoría de la autoeficacia de Bandura (1982), y a la teoría motivacional de Maher (1964), encontraron una correlación positiva entre la autoeficacia y la motivación deportiva. Así mismo concluyen que se podría predecir la autoeficacia según la motivación deportiva que los atletas puedan presentar.

Klimenko et al. (2022), realizaron un estudio a 119 deportistas de ambos sexos (71 masculinos y 47 femeninas), con edades entre 11 y 20 años. Los deportes que estos practicaban eran natación, tiro con arco y baloncesto. En su investigación, hallaron relación entre la autoeficacia y la motivación deportiva; destacan que esta última, al ser un fenómeno complejo, está relacionada con varios factores determinantes (dentro de

ellos la autoeficacia), que deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar con la población de deportistas jóvenes.

En otro estudio, la autoeficacia también se correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, y medió la relación entre esta y la actividad física (McNeill et al., 2006). Por otro lado, la investigación de Sweet et al. (2009) enfocada a población de 234 adultos, se propuso probar si la motivación autónoma mediaba en la relación entre la autoeficacia y la actividad física de 12 meses en adultos con diabetes tipo 2 que participaban en un ensayo de ejercicio aleatorizado. El análisis mediacional de los datos longitudinales reveló que la motivación autónoma mediaba en la relación entre la autoeficacia y la actividad física.

En la investigación de Joloy (2006), este aborda la motivación y la autoeficacia, en una muestra de 30 estudiantes universitarios que practicaban algún tipo de deporte. Al analizar los resultados, se pudo concluir que no existe relación estadísticamente significativa entre la autoeficacia percibida y la motivación al deporte por parte de los alumnos universitarios. Esta ha sido la única investigación que hemos encontrado en el ámbito deportivo que relacione ambas variables desde los enfoques de la autoeficacia de Bandura (1986) y la teoría de la evaluación cognitiva de Deci y Ryan (1985).

Como lo demuestran los estudios antes mencionados, la motivación y la autoeficacia asumieron diferentes roles dentro de las distintas situaciones y poblaciones estudiadas. En algunos casos, la motivación es vista como un resultado de la autoeficacia, en otros se ve a la inversa. En otras es más vista la motivación como un mediador entre la

autoeficacia y la actividad deportiva, los autores de esta investigación se acogen a este último supuesto que establece Bandura (1986).

1.5 Vinculación de teorías de autoeficacia, autodeterminación y metas de logros

Apoiados en Shunk y DiBenedetto (2020), es posible ver la relación entre estas variables como un ciclo (Figura 3), en donde a mayor autoeficacia percibida por parte del atleta mayor motivación presentará a la hora de alcanzar las metas propuestas, y a medida que vaya alcanzando las mismas esto refuerza sus sentimientos de autoeficacia, proponiéndose al mismo tiempo metas más grandes y de mayor dificultad ya que se siente eficaz para alcanzar las mismas. Esto se ve reflejado en el deporte, en el aprendizaje y puesta en práctica de habilidades y capacidades, y en la evolución del atleta a niveles más altos de especialización deportiva.



Figura 3. *Ciclo de flujo entre autoeficacia, motivación y orientaciones de meta. Fuente: creación propia.*

La consecución de determinadas metas constituye un ideal común a todas las personas, una motivación intrínseca que lleva al ser humano a emprender

conductas específicas en función de los logros que éste pretende alcanzar. Mas, no basta con conocer con claridad aquello que deseamos lograr, ni tampoco el mejor medio para poder conseguirlo, tampoco basta con ser capaz de; es preciso juzgarse capaz de utilizar las capacidades y habilidades personales ante circunstancias muy diversas (Lacal, 2009, p.5).

En este sentido la autoeficacia se relaciona con la consecución del éxito al realizar una tarea, basada en la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y su capacidad para realizar una determinada actividad, además de la posesión de recursos para hacer frente a una situación en las que se puedan presentar ciertas dificultades o barreras (Pérez Ruiz, 2022, p.p.4-5).

Teniendo esto en consideración, existen investigaciones que tratan de hallar cómo se establecen las relaciones entre estas variables (autoeficacia, motivación y orientaciones de meta). Tal es el caso de la investigación de Ruiz-Juan y Baena-Extremera (2015), los cuales pretendieron analizar si la motivación y las creencias de éxito en las actividades deportivas, pueden predecir las orientaciones de meta en Educación Física. En el estudio participaron 2168 estudiantes del primer curso de Enseñanza Obligatoria Secundaria de tres países de habla hispana (España, Costa Rica y México). Al analizar los resultados se pudo constatar que la motivación extrínseca predice las orientaciones al ego, mientras que la motivación intrínseca predice las orientaciones hacia la tarea. Resultados similares se pudieron encontrar en los estudios de Cecchini Estrada et al. (2008), Murcia et al. (2009), Cecchini Estrada et al. (2011), que también trabajaron con poblaciones de estudiantes de secundaria y que realizaban educación física; por lo que se puede establecer que existe una correlación entre ambas variables.

También el estudio de Citarella et al. (2020), muestra en cierta medida esta relación entre estas variables, en este caso se ha investigado la relación entre la a-motivación (Desmotivación), la autoeficacia y la orientación a meta en una muestra de 207 estudiantes de escuela secundaria.

Los resultados de regresión múltiple muestran que la autoeficacia y las metas de aprendizaje predicen negativamente la a-motivación mientras que las metas de evitación tienen un valor predictivo positivo. Por lo tanto, la autoeficacia y las metas de aprendizaje se confirman constructos muy importantes también para reducir la a-motivación y consecuentemente prevenir el fracaso escolar (Citarella et al., 2020, p.479).

Los resultados de esta investigación también son respaldados por las investigaciones de Chin et al. (2012) y Aydin (2016) aunque estos establecieron la relación entre dos de las tres variables indistintamente. En el primero las orientaciones de meta y la motivación autodeterminada en el deporte; mientras que en el segundo estudio la autoeficacia se relaciona con la motivación. Como se puede observar hay pocos estudios en el deporte escolar que establezcan la manera en que se relacionan las variables objeto de estudio.

1.6 Contextualización del deporte escolar.

El término deporte escolar, da lugar a un campo conceptual equívoco en algunos sentidos, en tanto que no permite identificar claramente el tipo de práctica o actividad deportiva que subyace en tal expresión, ni precisar, por tanto, cuál es el

significado, el sentido y la finalidad de la misma (Gómez Mármol y Valero Valenzuela, 2013, p.49).

Blázquez Sánchez y Ramírez (1999), conceptualizan el deporte escolar en su sentido amplio como:

Todo tipo de actividad física que se desarrolla durante el período escolar al margen de las clases obligatorias de educación física y como complemento de éstas. Se incluyen dentro de esta categoría toda una serie de actividades que no revisten un carácter de obligatoriedad y que habitualmente significan una educación del tiempo libre (Blázquez Sánchez y Ramírez, 1999, p.24).

Estos autores plantean que el deporte como fenómeno social ha superado las fronteras de los centros escolares para llegar a todas las esferas o contextos sociales. A tono con esto, Gómez y García (1993), definen el deporte escolar como “toda actividad físico recreativa realizada por niños y niñas y jóvenes en edad escolar, dentro y fuera del centro escolar, incluso la desarrollada en los clubs o de otras entidades públicas o privadas” (Gómez y García, 1993, citado en Blázquez Sánchez y Ramírez, 1999, p.24), considerando por tanto, deporte escolar como sinónimo de deporte en edad escolar.

Fraile y De Diego (2006), expresan que el deporte escolar se relaciona con la actividad físico-deportiva para el tiempo no lectivo, dirigida por educadores a partir de actividades polideportivas o recreativas, y que se desarrolla desde la incorporación de los alumnos y alumnas al sistema de enseñanza hasta su ingreso en la etapa universitaria. Su finalidad educativa y socializadora ayudará al desarrollo integral del escolar (a nivel cognitivo, social, afectivo, emocional) desde

una estructura organizativa sobre la que deben intervenir, de forma especial, los diversos agentes escolares y sociales del sistema de enseñanza (Fraile y De Diego, 2006, p.86).

Los propios autores señalan que:

La actividad físico-deportiva que se realiza a través del deporte escolar puede atender a dos tipos de modelos: uno de carácter lúdico-recreativo, sin grandes exigencias técnicas, donde lo cooperativo prima sobre lo competitivo y la participación sobre la selección; mientras que el otro se relaciona con las prácticas deportivas federativas, donde priman los resultados, la eficacia, la búsqueda de rendimiento, etc (Fraile y De Diego, 2006, p.86).

Dentro de los objetivos del deporte escolar podemos encontrar, “la adquisición de los conocimientos, habilidades, y valores que propicien que el alumnado utilice su tiempo libre de manera saludable mediante la actividad deportiva, lo que aumentará las posibilidades de alcanzar mayores niveles de bienestar personal y social” (Contreras et al., 2001, citado en Gómez Mármol y Valero Valenzuela, 2013, p.50), evitando un importante descenso en el interés y la participación en actividades físicas y deportivas en la población joven, fundamentalmente en el periodo de la adolescencia (Wall y Côté, 2007).

Esto está en concordancia con lo planteado en el Manual de Operación de Centros del Deporte Escolar y Municipal (CEDEM) donde se expresa que el deporte escolar debe ser considerado como un agente de transformación que exalta principalmente valores y principios universales, como son la disciplina y la constancia, base del éxito de una

población, que puede lograrse mediante la práctica habitual de alguna disciplina deportiva, que favorezca la integración familiar, así como el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes; dotándolos de competencias para alcanzar una mejor calidad de vida.

Con base en lo anterior, en el presente trabajo se entiende el deporte escolar como toda actividad física deportiva organizada y reglamentada, ya sea dentro o fuera del centro escolar, que permite preservar y mejorar la salud física y mental, el desarrollo social, ético e intelectual de los sujetos, garantizando así, una educación integral.

Capítulo 2 Marco metodológico

Nuestro estudio es un proyecto de investigación con trabajo de campo, que consta de dos etapas: la primera plantea un tipo de diseño instrumental en el cual se analizan las propiedades psicométricas de instrumentos de medición psicológica, específicamente la adaptación de pruebas existentes para las cuales se recomienda seguir los lineamientos propuestos por la Comisión Internacional de Pruebas (ITC, ver Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013). Además, se emplea una estrategia asociativa en su forma de estudio predictivo, con un diseño correlacional simple, ya que uno de los objetivos de la investigación es simplemente explorar una relación funcional simple entre dos o más variables, sin distinción entre ellas (Ato et al., 2013).

En la segunda etapa del proyecto investigativo se planteará una propuesta de acciones que vaya encaminada al mejoramiento de la autoeficacia teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase de la investigación.

2.1 Planteamiento del problema

La autoeficacia incide en la cantidad de esfuerzo que el individuo emplea en pro del objetivo, dependiendo de cuan capaz este se sienta para realizar o cumplir una tarea. Dada la influencia que ejerce la autoeficacia en el comportamiento, se hace necesario buscar nuevas formas que permitan medirla en nuevos contextos y poblaciones debido a la especificidad del constructo.

La relación entre la autoeficacia, la motivación y las orientaciones de meta ha sido estudiada en diferentes contextos (Laboral, académico, educación física), pero en el deporte escolar todavía existe la necesidad de establecer las relaciones entre estas tres

variables en su conjunto porque sólo hemos encontrado un estudio que las relacione en este contexto, y que se base en las teorías de la autoeficacia, las metas de logro y la teoría de la autodeterminación. Además, en las investigaciones revisadas, sólo se han realizado análisis correlacionales y se han establecido si existen diferencias significativas entre género y edad, por lo que también se hace necesario proponer acciones que vayan encaminadas al desarrollo de la autoeficacia ante las barreras a través de actividades que busquen mejorar aspectos motivacionales.

Por lo antes planteado surge la siguiente problemática que se pretende resolver en el transcurso del proceso investigativo: ¿Cómo mejorar los niveles de autoeficacia ante las barreras y aspectos motivacionales en los deportistas inmersos en el deporte escolar?

2.2 Justificación

La autoeficacia basada en la teoría de Bandura (1997), influye de manera directa en el comportamiento del atleta y juega un papel clave en el desarrollo de competencias en las personas, ya que se relaciona con el control y la autorregulación de procesos motivacionales y con las metas que estos se propongan. La validación de un instrumento que permita una correcta medición de la autoeficacia ante las barreras en el deporte escolar permitirá plantear una propuesta de acciones encaminadas a mejorar el sentido de autoeficacia y por consecuencia aspectos motivacionales hacia la actividad deportiva; esto ayudará a que los atletas se sientan más comprometidos a llevar a cabo un programa de actividad física regular, reportando sentimientos más afectivos hacia la práctica del deporte, lo que evitará el abandono del mismo que se produce regularmente en estas edades.

Asimismo, permitirá la obtención de mejores resultados, ya que serán más capaces de autorregular eficazmente su aprendizaje y mostrar mayor motivación intrínseca cuando aprenden. En consecuencia, la mejora de las expectativas de autoeficacia incrementa la motivación y el rendimiento en las tareas de aprendizaje.

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo general

Proponer un sistema de acciones encaminadas a aumentar la autoeficacia ante las barreras que lleve a la mejora de aspectos motivacionales en atletas adolescentes de Mexicali inmersos en el deporte escolar.

2.3.2 Objetivos específicos

Objetivos específicos primera fase

1. Establecer a través de la teoría la relación entre la autoeficacia, motivación y orientaciones de meta.
2. Adaptar al deporte escolar, el cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio, y probar sus propiedades psicométricas (Validez de estructura, fiabilidad, invarianza y validez de criterio).
3. Analizar si existe, y cómo se establece, la correlación entre las variables en la población estudiada.

Objetivos específicos segunda fase

4. Diseñar acciones que permitan el desarrollo de la autoeficacia ante las barreras, en atletas adolescentes inmersos en el deporte escolar.

2.4 Hipótesis científicas de los objetivos específicos

Hipótesis del objetivo específico numero 2:

La adaptación al deporte escolar de los 18 ítems del cuestionario de ARE permiten la correcta medición de la variable autoeficacia (Figura 4).

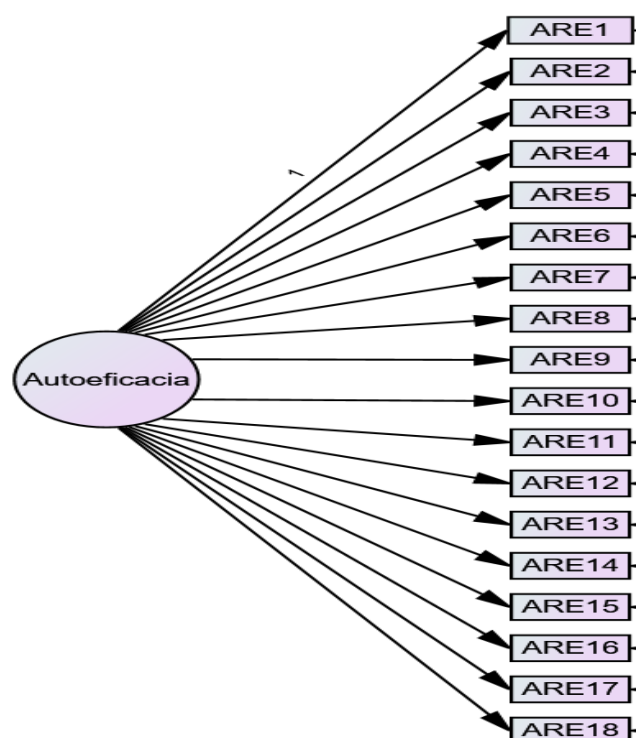


Figura 4. Modelo hipotetizado del cuestionario ARE. Fuente: creación propia.

Hipótesis del objetivo específico número 3:

Se hipotetizan tres modelos, donde en un primer modelo, basado en Duda (2001), se espera que, a mayores orientaciones de meta, mayor autoeficacia ante las barreras y a su vez mayor motivación (Figura 5a). En el segundo modelo, basado en Schunk y

Dibenedetto (2020), se espera que, a mayores niveles de autoeficacia ante las barreras, más altos niveles de motivación, conduciendo a mayores metas de logro, y estas, a su vez, a mayores niveles de autoeficacia ante las barreras (Figura 5b). Y en el tercer modelo, basado en Citarella et al. (2020), a mayor autoeficacia ante las barreras y orientaciones de meta, menor será la desmotivación del sujeto; nosotros añadimos que, a su vez, mayor será la motivación autodeterminada (Figura 5c).

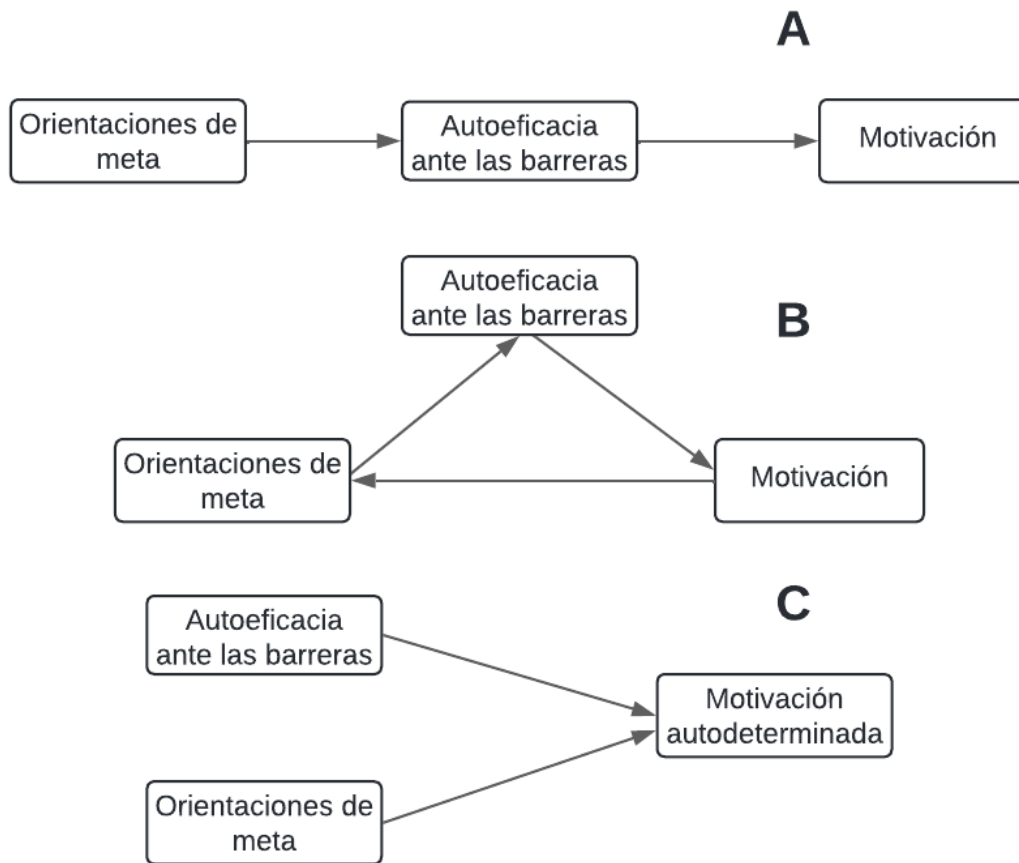


Figura 5. Modelos teóricos hipotetizados. Fuente: creación propia.

2.5 Población y muestra

La población objeto de estudio está conformada por los deportistas inmersos en el deporte escolar de la ciudad de Mexicali.

El tipo de muestreo utilizado fue el no aleatorio a través del procedimiento de “Bola de nieve”. Este procedimiento es utilizado cuando no se conoce con exactitud el universo de población, no se sabe quién pertenece realmente a él y, por tanto, también se desconoce la distribución de algunas características en particular. Se empieza preguntando a una persona en concreto de la que se sabe que pertenece al universo y esta persona nos «traspasa» a otras personas que nombra al final de la entrevista y que también poseen las características del universo (Heinemann, 2007).

La muestra quedó conformada por 209 deportistas de la ciudad de Mexicali, con edades de 12 a 18 años que realicen sus entrenamientos al menos dos veces por semana.

2.6 Instrumentos y técnicas aplicadas

Para dar respuesta a los objetivos planteados se procedió a la aplicación de tres instrumentos para medir el estado de cada una de las variables en estudio en los atletas que forman parte del proceso investigativo. Además, se aplicó un pequeño cuestionario para saber datos generales de los participantes, tales como, edad, sexo, deporte que practican, años de experiencia, entre otros.

Para medir la autoeficacia ante las barreras, se empleó la adaptación al deporte escolar, del cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio (ARE, Bandura, 2006a). El instrumento cuenta con 8 reactivos (ej. ¿Qué tan seguro me siento de realizar mi rutina

de entrenamiento durante o después de experimentar problemas personales?), y se responde en correspondencia a la confianza del sujeto en sus creencias de eficacia, la escala continua de respuesta va de 0 a 100 puntos dividida en intervalos de 10 puntos que varían desde 0 (no puedo hacerlo), 50 medida intermedia, (relativamente seguro de poder hacerlo); hasta una completa seguridad, 100 (seguro de poder hacerlo).

Para evaluar la variable de motivación se implementó la Escala de Motivación en el Deporte revisada adaptada al español hablado en México por Pineda-Espejel et al. (2015) la cual está conformada por 17 ítems que responden a la pregunta inicial “¿Por qué practicas tu deporte?”, y están separados en seis sub-escalas de primer orden, que miden las regulaciones motivacionales ubicadas en el continuo de la autodeterminación: desmotivación (ej. “Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero ahora me pregunto si debería continuar haciéndolo”), regulación externa (ej. “Porque la gente que me rodea me recompensa cuando practico”), regulación introyectada (ej. “Porque me sentiría mal conmigo mismo si no me tomara el tiempo para hacerlo”), regulación identificada (ej. “Porque he elegido este deporte como una forma para desarrollarme”), regulación integrada (ej. “Porque participar en el deporte es parte integral de mi vida ”), y motivación intrínseca (ej. “Porque me produce placer el aprender más acerca de mi deporte”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de siete puntos que oscila desde *no corresponde en absoluto conmigo* (1) hasta *corresponde exactamente conmigo* (7). Este test ya ha sido aplicado a poblaciones de adolescentes y así lo demuestra la investigación de Gutiérrez-García et al. (2019) y Andrade do Nascimento Junior et al. (2020), por lo que se hace factible su uso en nuestro proceso investigativo. En línea con la TAD (Deci & Ryan, 2000a), los factores de primer orden pueden agruparse en tres

factores: motivación autónoma que se compone del promedio de motivación intrínseca, regulación integrada y la regulación identificada; y motivación controlada que se compone del promedio de las regulaciones externa e introyectada; y finalmente la desmotivación.

En cuanto a la evaluación de las orientaciones de meta se utilizó el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ), adaptado al contexto mexicano (López-Walle et al., 2011). El test ha sido aplicado a poblaciones de deportistas adolescentes (Balaguer et al., 1996; López-Walle et al., 2011; Pineda et al., 2011), por lo que su empleo se hace factible en nuestra investigación. Los ítems responden a la frase inicial "Yo me siento con más éxito en mi deporte cuando...". Siete ítems miden la orientación a la tarea (ej. "Aprendo un nuevo ejercicio y me impulsa a practicar más") y seis ítems miden la orientación al ego (ej. "Otros fallan y yo no"). Se responde con una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila desde muy *en desacuerdo* (1) a muy *de acuerdo* (5).

Procedimiento

Primera etapa del procedimiento (Figura 6).



Figura 6. *Procedimiento de la primera etapa de la investigación. Fuente: elaboración propia.*

En el proceso de adaptación, se tomó el cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio de Bandura (2006a), en su adaptación al español hablado en México por Fuentes Vega y González Lomelí (2020). A partir de aquí se modificaron algunos ítems en función de buscar un mejor entendimiento del cuestionario por parte de los sujetos, teniendo en cuenta su edad y el contexto del deporte escolar para el que se realiza esta adaptación. Este proceso fue llevado a cabo por dos especialistas con experiencia en cultura física y psicología deportiva.

En la parte introductoria del cuestionario se cambió la palabra “ejercicio” por “entrenamiento” que si bien pueden estar relacionadas no son lo mismo, ya que el ejercicio físico no tiene que estar necesariamente organizado y planificado y está sujeto a la espontaneidad del sujeto, mientras que el entrenamiento deportivo si es un proceso cíclico y planificado que busca el mejoramiento continuo de la forma deportiva. De igual manera en la pregunta que sirve de base a cada planteamiento también se cambió la palabra “ejercicio” por “entrenamiento”.

Ya adentrándonos en los ítems del cuestionario se produjeron los siguientes cambios:

- En el ítem 2 se cambió la palabra “trabajo” por “escuela”, ya que la actividad fundamental de los sujetos con respecto a su edad son los estudios.
- En los ítems 4 y 8 se cambió la frase “dejar de hacer ejercicio” por “dejar de entrenar”, por lo expuesto con anterioridad.

- En el ítem 9 se cambió la frase “cuando hago ejercicio” por “mientras entreno”, debido al marco en el que se desarrollan los sujetos, que es el entrenamiento.
- En el ítem 11 se sustituyó la frase “Cuando tengo demasiado trabajo para hacer en casa” por “Cuando tengo demasiada tarea u obligaciones para hacer en casa”.
- En el ítem 12 se cambió la frase “Cuando tengo visita” por “Cuando tengo visita de amigos en casa”.
- En el ítem 14 se sustituyó la expresión “al ejercitarme” por “en el deporte”.
- En el ítem 17 se sustituyó la frase “de tiempo” por “que me quitan tiempo”.

El cuestionario modificado se aplicó a una pequeña muestra de deportistas adolescentes (n = 20) para asegurar la correcta comprensión de los ítems y forma de responderlo, y así poder corregir cualquiera de los ítems que presentara dificultades antes de la aplicación al resto de la población. Una vez terminado el proceso de adaptación del cuestionario, se contactó con los entrenadores a través del procedimiento de bola de nieve, y se les pidió el consentimiento informado para la aplicación del cuestionario a sus atletas.

Para la aplicación de los instrumentos se conformó un cuadernillo de preguntas (Anexo 1) en el cual fueron incluidas todas las técnicas empleadas. Estos fueron aplicados en horarios de entrenamiento, justo antes de comenzar los mismos. En un primer momento se les comentó a los sujetos el propósito del estudio y después se procedió a explicar cómo trabajar con el cuadernillo de preguntas en cada uno de los cuestionarios, así como el funcionamiento de cada una de las escalas de evaluación. También se tuvo en cuenta la confidencialidad y anonimato de los estudiantes, así mismo la posibilidad de responder

a dudas y el derecho a rehusarse a participar en la investigación. El tiempo que llevó responder el instrumento fue aproximadamente de 15 minutos.

Análisis estadísticos

Una vez obtenida las respuestas a través del cuadernillo de preguntas se capturaron los datos en el paquete estadístico SPSS V.27 (Statistical Package for the Social Sciences) para proceder con el análisis correspondiente. En un primer momento del análisis se buscaron los valores atípicos o perdidos que pudiera tener la base de datos para asegurarnos de que la misma se encuentre en condiciones para realizar los análisis posteriores. Acto seguido se ejecutaron análisis de estadística descriptiva (media, desviación estándar, mínimo y máximo) y de normalidad (asimetría y curtosis) a las variables en estudio.

En un segundo momento a través del programa estadístico AMOS se realizaron otros procedimientos estadísticos tales como el análisis factorial confirmatorio para comprobar la validez de estructura; la fiabilidad compuesta (omega), que indica el grado de consistencia de los indicadores con la medida del constructo latente; la invarianza factorial a través del sexo y la edad, y la varianza media extractada, la cual es una medida complementaria a la fiabilidad compuesta, indica que una cantidad sustancial de la varianza de los indicadores es explicada por el constructo, comparada con la del error de medida (Hernández Mendo et al., 2014); y por último se vio la asociación entre las variables de estudio dentro de un modelo causal con variables observadas mediante el Path análisis.

Una vez obtenidos los resultados, se pasó a la segunda fase de la investigación en la cual en correspondencia con los resultados obtenidos a partir de los modelos hipotetizados, se procedió al diseño de la propuesta de acciones encaminadas al mejoramiento de la autoeficacia ante las barreas influyendo en la motivación autodeterminada de los adolescentes atletas inmersos en el deporte escolar.

Capítulo 3 Resultados y discusión

En este capítulo se aprecian los resultados obtenidos a través los análisis estadísticos de los instrumentos implementados en los 209 atletas adolescentes inmersos en el deporte escolar. También se puede encontrar la discusión de estos resultados de la primera fase de la investigación, así como la propuesta de acciones para el mejoramiento de la autoeficacia ante las barreras en el deporte escolar correspondiente a la segunda fase de la investigación.

3.1 Resultados de la primera fase

Los resultados obtenidos del análisis factorial confirmatorio realizado al modelo de medida original de 18 ítems adaptado al deporte escolar (Tabla 1), mostró que el modelo no ajusta a la realidad, puesto que los índices TLI y CFI estuvieron por debajo de 0.9, y la RMSEA por encima de 0.06. A raíz de esto, se eliminaron los ítems que saturaban por debajo del criterio de .50 y que no fueron significativos a $p < .05$ (Hair et al., 2019), y se tomaron en cuenta los índices de modificación, generando un modelo de medición alternativo conformado por ocho ítems. Este modelo alternativo mostró un buen nivel de ajuste de los datos a la realidad (Tabla 1).

Tabla 1

Índices de ajuste de los modelos puestos a prueba

Modelo	χ^2	df	RMSEA (IC 90)	TLI	CFI	PCFI
Modelo adaptado 18 ítems	623.67	135	0.13 (0.12-0.14)	0.63	0.68	0.60

Modelo alterno 33.40 17 0.06 (0.03-0.10) 0.95 0.97 0.59
ocho ítems

La Tabla 2, muestra los pesos factoriales del modelo alterno, que van desde .507 para el reactivo “cuando hay otras cosas interesantes que hacer”, hasta .779 para el reactivo “cuando tengo otros compromisos que me quitan tiempo”. Todos los pesos factoriales fueron significativos a $p < 0.001$. Además, cada uno de los ítems explican más del 25% de varianza de la variable autoeficacia ante las barreras.

Tabla 2

Asimetría, curtosis y peso factorial de los ítems que conforman el cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio adaptado al deporte escolar

Ítems	Asimetría	Curtosis	δ	λ	R^2
1. Cuando me siento cansado	-.073	-.486	.100	.549	.302
2. Cuando me siento presionado por la escuela	-.340	-.699	.164	.591	.349
5. Durante o después de experimentar problemas personales	-.231	-1.093	.246	.735	.540
13. Cuando hay otras cosas interesantes que hacer	-.774	-.232	.193	.507	.257
14. En caso de no lograr mis objetivos en el deporte	-.463	-.682	.211	.610	.373
15. Sin el apoyo de mi familia o amigos	-.248	-1.209	.255	.689	.475

17. Cuando tengo otros compromisos que me quitan tiempo	-499	-517	.234	.779	.607
18. Después de experimentar problemas familiares	-367	-1.082	.267	.758	.575

En cuanto a la consistencia interna del cuestionario, se obtuvo un valor de omega de .92, lo que muestra una buena confiabilidad. Sin embargo, la varianza media extractada mostró un valor de .435, lo que está cercano al valor criterio ($AVE \geq .50$), por lo que se puede decir que muestra una validez de criterio aceptable.

Los resultados de las pruebas estadísticas realizadas para determinar la invarianza factorial del cuestionario, mostraron una invarianza fuerte, tanto por sexo (chicos vs. chicas), como por grupo de edad (12-14 vs. 15-18), ya que se confirmó la invarianza configural, la invarianza de medida, y la invarianza de las saturaciones factoriales más las covarianzas (invarianza de escala), no así de los residuales (Tablas 3 y 4).

Tabla 3

Invarianza factorial del modelo de ocho ítems en función del sexo

Descripción del modelo	χ^2	df	RMSEA (IC 90)	CFI	Δ RMSEA	Δ CFI
Sin restricciones	66.806	34	.048 (.031-.065)	.973		
Pesos de medición	66.806	41	.039 (.021-.055)	.979	.009	.006
Covarianzas estructurales	66.806	42	.038 (.019-.054)	.980	.010	.007

Residuos de medición	de	66.806	53	.025 (.000-.042)	.989	.023	.016
----------------------	----	--------	----	------------------	------	------	------

Tabla 4

Invarianza del modelo de ocho ítems en función de la edad

Descripción del modelo	χ^2	df	RMSEA (IC 90)	CFI	Δ RMSEA	Δ CFI
Sin Restricciones	66.806	34	.048 (.031-.065)	.973		
Pesos de medición	de 66.806	41	.039 (.021-.055)	.979	.009	.006
Covarianzas estructurales	66.806	42	.038 (.019-.054)	.980	.010	.007
Residuos de medición	de 66.806	53	.025 (.000-.042)	.989	.023	.016

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario para evaluar la autoeficacia ante las barreras, nos dimos a la tarea de ver como se relaciona ésta con las demás variables objeto de estudio (Motivación y Orientaciones de meta). Para ello, nos enfocamos en tres modelos planteados por diferentes autores los cuales fueron puestos a prueba y comprobar si se ajustaban a la realidad del contexto en el que se realizó el proceso investigativo.

Los resultados de los path analysis (Tabla 5), mostraron que el modelo 1, en el que las orientaciones de meta inciden sobre la autoeficacia ante las barreras, y esta a su vez sobre la motivación, no ajustó a la realidad, puesto que todos los índices de ajuste se alejaron de los valores criterio.

El modelo 2, en el que la variable autoeficacia ante las barreras se asocia con la motivación, a su vez la motivación con las orientaciones de meta, y estas últimas sobre la variable autoeficacia, si ajustó a la realidad (Tabla 5). En este caso las orientaciones de meta no se asociaron significativamente con la autoeficacia ante las barreras, en tanto que esta última se asoció positiva y significativamente ($p \leq .001$) con la motivación autónoma ($\beta = 0.40$) y controlada ($\beta = 0.31$), y no se asocia con la desmotivación. A su vez, la motivación autónoma predijo de la misma manera ambos tipos de orientaciones de meta (Tarea $\beta = 0.38$; Ego $\beta = 0.23$), mientras que la motivación controlada sólo fue predictora de forma positiva y significativa de la orientación al ego ($\beta = 0.35$). Por otro lado, la desmotivación predijo negativamente la orientación a la tarea ($\beta = -0.19$) (figura 7).

El modelo 3, también se ajustó a la realidad (Tabla 5), y los resultados mostraron que la autoeficacia ante las barreras se correlacionó con ambos tipos de orientaciones de meta de manera positiva y significativa (Tarea $r = 0.27$; ego $r = 0.31$). Además, se evidenció una predicción positiva y significativa ($p \leq .001$) de la autoeficacia ante las barreras hacia los dos tipos de motivación (autónoma $\beta = 0.32$; controlada $\beta = 0.26$). A su vez, la orientación a la tarea, predijo positiva y significativamente la motivación autónoma ($\beta = 0.32$), y negativamente tanto la motivación controlada ($\beta = -0.21$) como la desmotivación ($\beta = -0.3$). En tanto que, la orientación al ego, predijo positivamente ambos tipos de motivación (autónoma $\beta = 0.19$, controlada $\beta = 0.31$) (Figura 8).

Tabla 5

Índices de ajuste de los modelos puestos a prueba

Modelos	χ^2	df	RMSEA (IC 90)	TLI	CFI
Modelo 1.	82.22	7	0.22 (0.18-0.27)	0.43	0.73
Modelo 2.	4.05	3	0.04 (0.00-0.13)	0.98	0.99
Modelo 3.	3.30	3	0.02 (0.00-0.12)	0.99	0.99

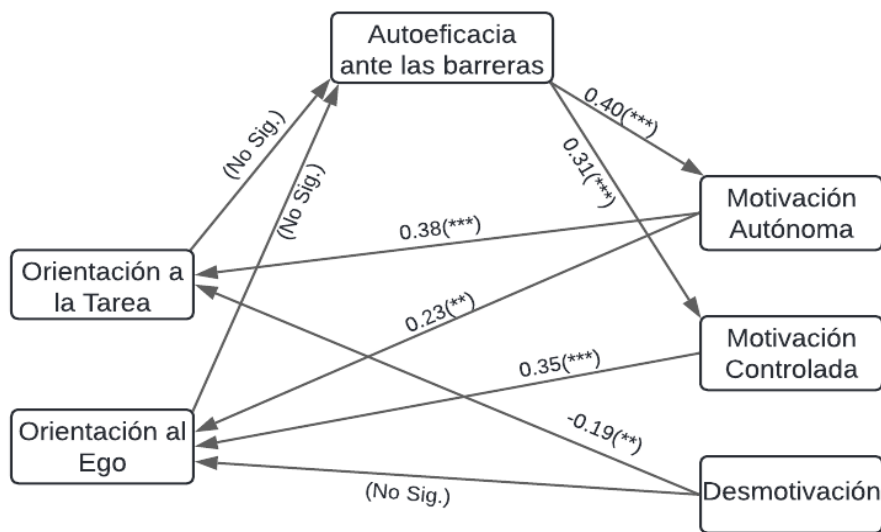


Figura 7. Efectos estandarizados del Path Análisis del modelo 2

***p < .001; **p < .01; *p < .05.

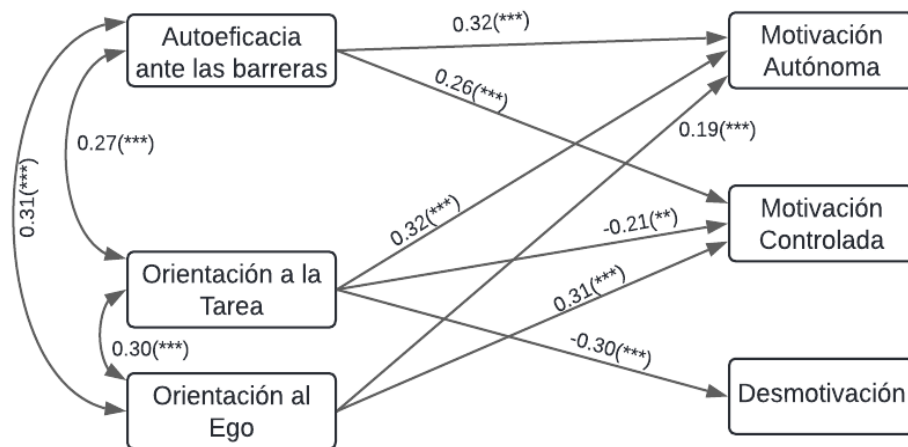


Figura 8. Efectos estandarizados del Path Análisis del modelo 3.

*** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

Un análisis multigrupo con respecto al sexo y la edad se realizó con los modelos que ajustaron a la realidad (modelos 2 y 3). Los resultados mostraron que, en ambos modelos, los efectos se comportaron de manera diferente en los dos grupos etarios, con base en la edad (G1: 12-14 años; G2: 15-18 años), y con base en el sexo (i.e. hombres y mujeres), ya que las diferencias en los índices CFI y RMSEA fueron superiores al valor criterio desde el modelo que puso a prueba los pesos estructurales (Tablas 6 y 7).

Tabla 6

Invarianza del modelo 2 en función de la edad y el sexo.

Edad	χ^2	df	RMSEA (IC 90)	CFI	Δ RMSEA	Δ CFI
Sin	4.00	6	.000 (.000-.071)	1.000		
Restricciones						
Pesos estructurales	22.06	15	.048 (.000-.087)	.975	.048	.025
Residuales estructurales	30.87	24	.038 (.000-.071)	.976	.038	.026
Sexo						
Sin	8.43	6	.044 (.000-.107)	.992		
Restricciones						
Pesos estructurales	29.22	15	.068 (.029-.104)	.953	.024	.039
Residuales estructurales	45.84	24	.066 (.036-.095)	.927	.022	.065

Tabla 7*Invarianza del modelo 3 en función de la edad y sexo.*

Edad	χ^2	df	RMSEA (IC 90)	CFI	Δ RMSEA	Δ CFI
Sin	3.95	6	.000 (.000-.070)	1.000		
Restricciones						
Pesos estructurales	15.25	13	.029 (.000-.078)	.992	.029	.008
Covarianzas estructurales	28.62	19	.049 (.000-.085)	.966	.049	.034
Residuales estructurales	30.84	24	.038 (.000-.071)	.976	.038	.024
Sexo						
Sin	7.40	6	.034 (.000-.101)	.995		
Restricciones						
Pesos estructurales	23.37	13	.062 (.015-.102)	.965	.028	.030
Covarianzas estructurales	37.45	19	.068 (.035-.094)	.939	.034	.056
Residuales estructurales	45.214	24	.065 (.035-.094)	.929	.031	.066

Como se aprecia en la figura 9, dentro del modelo 2, el análisis multigrupo con respecto al sexo, evidenció que sólo las mujeres mostraron una correlación positiva y significativa entre la motivación autónoma y la orientación al ego ($\beta = 0.30$). Por otro lado, la desmotivación solo se correlacionó negativamente con la orientación a la tarea en el grupo de hombres ($\beta = -0.28$).

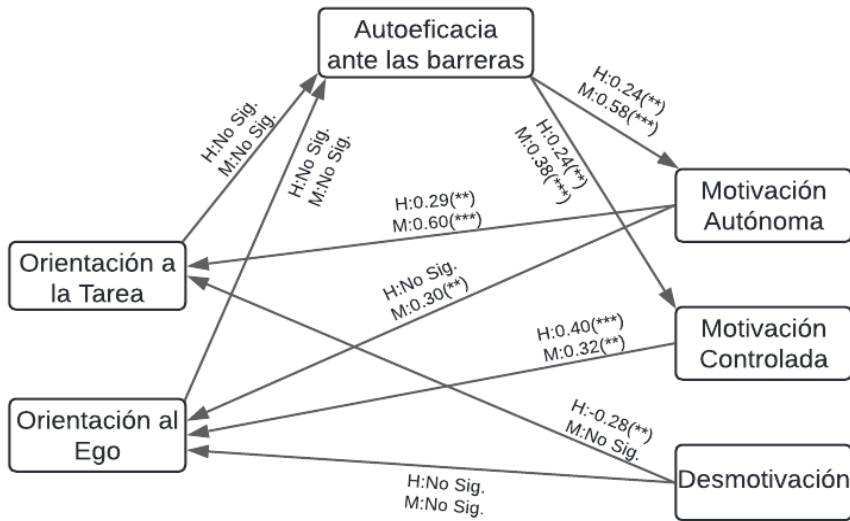


Figura 9. Path análisis multigrupo a través del sexo del modelo 2.

H = Hombres; M = Mujeres. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

En cuanto al análisis multigrupo realizado según la edad (G1: 12-14 años y G2: 15-18 años) los resultados apreciados en el modelo 2 (Figura 10) evidenciaron que la correlación predictora de la autoeficacia hacia la motivación controlada, sólo se presentó en el grupo 1 ($\beta = 0.44$). En cambio, la correlación entre la motivación autónoma y la orientación al ego se evidenció sólo en el grupo 2 ($\beta = 0.26$), y la desmotivación se asoció de forma negativa y significativa con la orientación a la tarea en el caso del grupo 2 ($\beta = -0.25$).

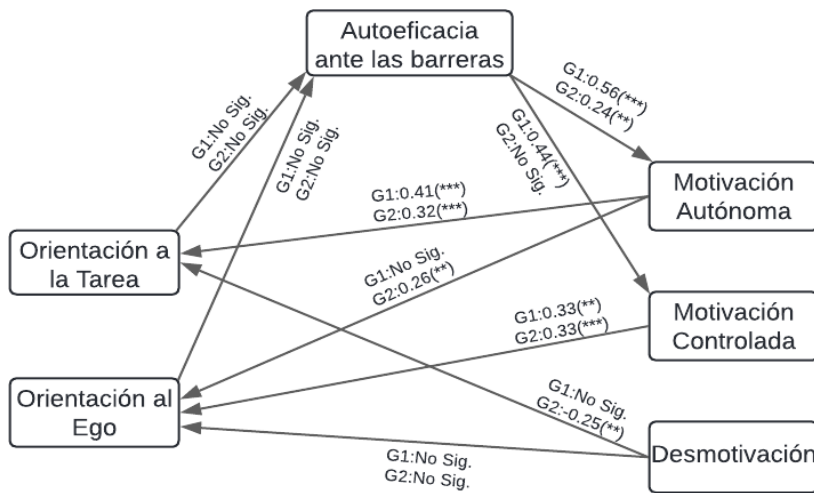


Figura 10. *Path análisis multigrupo a través de la edad del modelo 2.*

G1 = 12-14 años; G2 = 15-18 años. ***p < .001; **p < .01; *p < .05.

Respecto al modelo 3, la figura 11 muestra los resultados del análisis multigrupo a través del sexo, donde la asociación entre la orientación al ego con respecto a la motivación autónoma y a la autoeficacia sólo tuvo lugar en las mujeres (motivación autónoma $\beta = 0.14$ y autoeficacia $r = 0.42$).

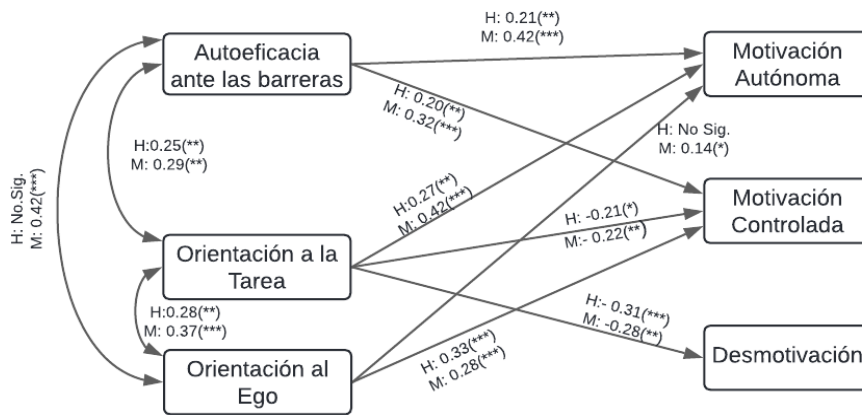


Figura 11. *Path análisis multigrupo a través del sexo del modelo 3.*

H = Hombres; M = Mujeres. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

En el modelo 3 (figura 12) el análisis multigrupo según la edad muestra que la correlación positiva que se establece entre la autoeficacia con ambos tipos de orientaciones a meta, únicamente se dio en el grupo 1 (Tarea $r = 0.38$ y ego $r = 0.47$). Este mismo comportamiento se presentó en la relación predictiva entre la autoeficacia y la motivación controlada (G1: $\beta = 0.40$). Además, la orientación a la tarea solo mostró valores significativos con respecto a la motivación controlada para el grupo 2 ($\beta = 0.26$), y la orientación al ego solo se correlacionó positivamente con la motivación autónoma en el caso del grupo 2 (G2: $\beta = 0.25$).

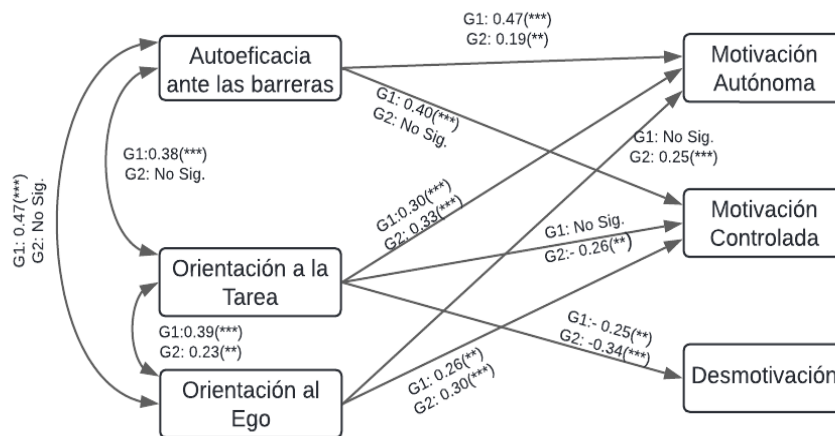


Figura 12. *Path análisis multigrupo a través de la edad del modelo 3.*

G1 = 12-14 años; G2 = 15-18 años. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$.

3.2 Discusión primera fase

Uno de los objetivos de este estudio fue adaptar al deporte escolar el cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio de Bandura (2006a).

En el análisis factorial confirmatorio se demuestra que los datos no se ajustaron a la realidad en el modelo de 18 ítems, mientras que un modelo alternativo de 8 ítems sí demostró validez, y cada uno de los ítems explican más del 25% de la variable latente de la autoeficacia ante las barreras, esto es importante, ya que la modelización mediante AFC puede ser una poderosa herramienta de evaluación psicométrica para profundizar en la conexión entre modelo teórico y psicométrico (Ondé y Alvarado, 2022), porque permite obtener errores típicos de estimación y realizar pruebas de significación de los parámetros estimados, incluyendo las cargas factoriales, las cargas cruzadas, la

correlación entre los términos error de los ítems y la correlación entre factores. De ahí que la eliminación de ítems producida en el instrumento también se encuentra en el estudio de Fuentes Vega y González Lomelí (2020), que realizaron una adaptación al español de este cuestionario con estudiantes universitarios dentro del contexto de ejercicio físico. Sólo dos de los ítems del estudio citado (Ítems 1 y 17) coinciden con el modelo de 8 ítems propuesto en nuestra investigación. Esta nueva escala de 8 ítems se vuelve ventajosa en la aplicación a adolescentes, ya que existen instrumentos con muchos ítems cuya aplicación se vuelve tediosa o complicada, por lo que la eliminación de ítems lejos de ser una debilidad es una fortaleza.

Los ítems mantenidos manifiestan la importancia que se le da al entorno social como una barrera, sobre todo a la familia, ya que, de los 8 ítems, tres de ellos se relacionan con la influencia que puede ejercer la familia como barrera de eficacia dentro de la práctica deportiva de los atletas. La escuela es otro ámbito social de peso en estas edades, siendo una de sus actividades fundamentales; tres de los ocho ítems pueden estar relacionados con ella. De modo que puede representar una barrera hacia la práctica regular de la actividad deportiva, debido quizá a la presión ejercida en tiempos de exámenes o como fuente de nuevas experiencias que llamen la atención de los adolescentes.

El análisis de fiabilidad demuestra que los ocho ítems miden con precisión la capacidad percibida para afrontar las barreras de autoeficacia que puedan afectar el éxito en el deporte escolar; y la varianza media extractada está cercana al valor criterio, por lo que se puede decir que esta adaptación al deporte escolar del cuestionario de autoeficacia,

es un instrumento válido y fiable, que, según lo planteado por Bandura (2006a), refleja una precisión de constructo, validez y mide lo que pretende medir.

Este estudio añade a las propiedades psicométricas evidencia de invarianza factorial, ya que autores como Delgado et al. (2017) sugieren realizar análisis de invarianza factorial multigrupo para determinar su funcionamiento y facilitar la comparación de resultados por género, o grupos de edad. Los resultados de este trabajo muestran una invarianza fuerte del instrumento, tanto entre hombres y mujeres, como entre los grupos etarios de edad de 12-14 años y de 15-18 años. Si bien no se confirma la invarianza estricta (equivalencia de las saturaciones factoriales más las covarianzas y residuales) Marsh (1993), sugirió que la equivalencia de medida es considerada como un criterio mínimo para la varianza del modelo y el último criterio (invarianza residual) no es indicativo de una falta de invarianza del modelo. Esto nos dice que los diferentes grupos entienden el instrumento de la misma manera, por lo que puede ser aplicado a deportistas inmersos en el deporte escolar similares a los de la muestra.

Los resultados empíricos que se reportan en este proceso investigativo permiten mostrar la importancia de adaptar instrumentos que midan la autoeficacia ante las barreras en el entrenamiento deportivo. Además, corrobora la relevancia que tiene medirla en diferentes contextos y poblaciones como el deporte escolar (Delgado et al., 2017; Muñiz et al., 2013; Fernández Cabrera et al., 2011). Esto está en concordancia con lo planteado por Bandura (1997) y Lacal (2009) cuando refieren la necesidad de medir la autoeficacia de acuerdo a la especificidad del contexto en el que es medida.

Con la implementación de este instrumento como herramienta de diagnóstico se puede conocer en qué nivel los sujetos son capaces de afrontar las barreras de autoeficacia presentadas en la práctica deportiva, lo que permita realizar acciones que mejoren la convicción que tiene el deportista sobre su capacidad para afrontar estas barreras con éxito logrando sus objetivos en el deporte. Esto es importante, ya que una mejora de la autoeficacia conducirá al logro de mayores éxitos (Bandura, 1997), mayor rendimiento deportivo (Nicholls et al., 2010; Feltz et al., 2008; Rojas, 2007) y una mayor persistencia en lograr sus objetivos (Yeung & Lu, 2014). En la adolescencia es importante ya que es un juicio de cuan capaces son de realizar estas actividades, incidiendo en la motivación para continuar la práctica deportiva, algo que a medida que crecen disminuye y que es vital para mantener hábitos de vida saludable y evitar la presencia de enfermedades como la hipertensión y la obesidad.

Otro de los objetivos de nuestra investigación fue poner a prueba tres modelos teóricos, donde se analiza la relación entre la autoeficacia ante las barreras, la motivación y las orientaciones de meta, así como su comparación con respecto al sexo y la edad.

El modelo donde la variable orientaciones de meta predice la autoeficacia ante las barreras, y esta a su vez la motivación no ajusta a la realidad, por lo que se descartan las posibles asociaciones y la hipótesis A del objetivo específico tres.

El modelo 2, a pesar de que se ajusta a la realidad, no confirma la relación predictora de las orientaciones de meta hacia la autoeficacia ante las barreras. Esto se confirmó a nivel general, como a través del sexo y de los grupos de edad. De manera que no apoya la relación cíclica que proponen Schunk y DiBenedetto (2020) descartando la hipótesis B

del objetivo específico tres.

Por otro lado, en el modelo 3, los resultados obtenidos apoyan la correlación positiva entre la autoeficacia ante las barreras y ambos tipos de orientaciones de meta, algo que también ha sido referenciado por autores como Bandura (2004), Rojas (2007) y McAuley et al. (2012). Esta correlación puede estar dada por la relación que tienen algunos tipos de barreras de la autoeficacia con los distintos tipos de orientaciones de meta, ejemplo de ello tenemos la influencia (positiva o negativa) que ejerce la familia o la escuela sobre el atleta, condicionando al adolescente a la obtención afanosa de resultados vistos en premios o medallas, que aumenten el prestigio de la escuela o del núcleo familiar, lo que puede asociarse con la orientación al ego. En este sentido autores como Mejía y Bermúdez Cáceres (2022), argumentan que la orientación al ego no debería ser juzgada como negativa, ya que niveles adecuados de dicha orientación son necesarios para fortalecer el sentido de autoeficacia. Por otro lado, tenemos el no mejoramiento de habilidades y capacidades en los deportistas, que los puede inducir a la creencia de que no están logrando sus objetivos en el deporte, lo cual se puede asociar con la orientación a la tarea.

También se pudo constatar que la autoeficacia ante las barreras y las orientaciones de meta predicen la motivación lo que confirma el supuesto y la hipótesis C del objetivo específico tres de la investigación. La asociación de la autoeficacia hacia la motivación también ha sido evidenciada por diferentes autores tanto en la actividad física (Heazlewood y Burke, 2011; Klimenko et al. 2022; Schunk, 1995), como fuera de ella (Aydin, 2016; Pérez Ruiz, 2022), y puede estar dada por el papel clave que juega la autoeficacia en el control de procesos motivacionales (Astullido García & Rojas Russell,

2006) o por la convicción que tienen los atletas de sentirse capaces de anteponerse a las barreras que puedan surgir en el proceso de entrenamiento (McAuley et al., 2012) y que los lleve a niveles más altos de motivación.

De forma más específica, la relación entre la autoeficacia ante las barreras y la motivación controlada se puede dar en el momento en que los atletas se sienten capaces de superar los obstáculos que se le presentan para practicar su deporte, en aras de satisfacer motivos externos (control de peso, apariencia física, relaciones interpersonales), es decir tendiendo a la motivación controlada. Por otro lado, cuando el atleta se siente capaz de anteponerse a estas barreras en aras de alcanzar sus propios objetivos en el deporte, entonces el atleta toma el control de sus propias acciones que lo conducen al logro de sus objetivos, mostrando comportamientos más autodeterminados en donde existe disfrute y satisfacción por la actividad que realiza.

Por otro lado, la orientación a la tarea favorece a que el deportista establezca sus objetivos propios en busca de una mejora continua, llevándolo a manifestar comportamientos más autodeterminados que incidan en mayores niveles de funcionamiento positivo y de ajuste personal (Ryan y Deci 2000). En cambio, la orientación al ego puede manifestar la obsesión para obtener premios y medallas, lo que una vez logrado, hace que el atleta experimente sentimientos de disfrute y placer lo cual se relaciona con la motivación autónoma. Esta correlación también puede estar dada, como menciona Saies et al. (2014), por el deseo de obtener becas y/o ayudas económicas asociadas a los resultados, pues dichas ayudas permitirían a las atletas centrarse exclusivamente en la mejora deportiva.

Al comparar los resultados del modelo 3 entre hombres y mujeres, se observó que sólo las mujeres muestran una correlación entre la autoeficacia ante las barreras y la orientación al ego. También se evidenció que solo las mujeres muestran una correlación positiva entre la orientación al ego y la motivación autónoma. Debido a la falta de investigaciones que aborden esta temática desde este punto de vista y en las edades objeto de estudio, no se hace posible realizar la discusión de estos resultados

Con respecto a los dos grupos de edades se pudo constatar que la autoeficacia ante las barreras y las orientaciones de metas no se correlacionaron significativamente para el grupo dos, lo cual se pudo apreciar también en las investigaciones de Hafsteinsson (2002) y Ampuero Sánchez (2013), este último expresa que el anhelo del individuo de buscar reconocimiento en el desempeño como atleta no se vincularía al hecho de si se percibe capaz o no de ejecutar la tarea. Por otro lado, la correlación entre la autoeficacia ante las barreras y la motivación controlada se dio solo para los adolescentes de 12 a 14 años. Esto puede ser consecuencia de que los atletas a estas edades todavía buscan la aprobación de los padres o amigos y son más dependientes de estos, lo que los lleva a pensar que son capaces de sobreponerse a los obstáculos, sintiéndose motivados con tal de complacer a los demás. Algo que conforme crecen y son más independientes deja de tener relevancia.

La autoeficacia ante las barreras y las orientaciones de meta son variables a tomar en cuenta en el deporte, sobre todo en el período de la adolescencia donde ocurren diferentes transformaciones psicosociales en el entorno del deportista que lo puedan conducir al abandono de la práctica deportiva. Un atleta que se sienta eficaz para sobreponerse a los obstáculos, y que tenga bien definidos sus objetivos y metas a

cumplir, se sentirá motivado a alcanzar las mismas, y es probable que dedique más esfuerzo, disciplina y autorregulación durante el proceso de entrenamiento.

Desde una perspectiva teórica, este trabajo contribuye a la validación del constructo barreras de autoeficacia en el deporte escolar en población mexicana, y aporta evidencia para la equivalencia de escala. Además, probó empíricamente tres teorías donde las variables autoeficacia ante las barreras, orientaciones de meta y motivación juegan roles diferentes (antecedente, mediador, consecuencia), apoyando que las orientaciones de meta y la autoeficacia ante las barreras son variables antecedentes de la motivación en el deporte escolar.

Desde el punto de vista práctico aporta un instrumento válido y confiable para medir las barreras de autoeficacia de atletas adolescentes inmersos en el deporte escolar, y relacionarla con otras variables, que, al integrarse por pocos ítems, puede facilitar la concentración en su contestación cuando se refiere a la edad adolescente. Este estudio, es de gran relevancia para el diagnóstico, seguimiento, y desarrollo de esta variable en deportistas adolescentes. Además, esta investigación sirve de herramienta a los atletas, entrenadores y psicólogos del deporte, para que puedan trazarse estrategias o planes de acción de mejora acorde a las correlaciones establecidas en cuanto al sexo y la edad de los deportistas que permitan el desarrollo de estas variables, evitando el abandono del deporte y logrando los objetivos propuestos.

No obstante, también tiene limitaciones, como el tamaño de la muestra de estudio, que nos obligó a hacer un Path análisis que no toma en consideración el error, por lo que se sugiere aumentar el tamaño de la muestra para implementar un modelo de ecuaciones

estructurales. Además, las características de la muestra, la cual pertenece a una localidad en concreto, por lo que faltaría investigar si los mismos resultados son obtenidos en poblaciones similares de diferentes lugares. Además, como sugiere Bandura (2006a), se hace necesario comprobar la validez discriminativa y predictiva del instrumento. Por último, el carácter transversal del estudio limita la posibilidad de ver si estas correlaciones son confirmadas a través del tiempo.

3.4 Resultados de la segunda fase

Para la confección de la propuesta de acciones fueron tomados en cuenta tanto los entrenadores como los propios atletas, ya que, el entrenador, es el mejor agente para gestionar los diferentes aspectos psicológicos presentes en las dinámicas de entrenamiento y competición, teniendo en cuenta su presencia y su ascendencia con los deportistas (Peris y Cantón, 2018; Villalonga, et al., 2015). Por otra parte, Castillo (2009) considera que el entrenador puede ayudar al deportista a “identificar su nivel de autoeficacia, posibilitando el contraste entre la percepción y la realidad, facilitando el desafío de patrones de pensamiento limitantes, que, una vez identificados, establezcan un proceso de sustitución de estos por otros más constructivos, productivos y funcionales” (Castillo, 2009, p.22).

La intervención en autoeficacia debe tener un fuerte contenido relacionado con el control del pensamiento (pensamientos irracionales, diálogo interno, autocontrol) y con las atribuciones de éxito y de fracaso que el atleta asigna a los resultados obtenidos. Al ser una formación dinámica, el entrenamiento en imágenes o el

proceso de establecimiento y logro de metas, son algunas de las herramientas a utilizar para su desarrollo (Castillo, 2009, p.22).

Además, las cuatro fuentes de información de la autoeficacia planteadas por Bandura (1997) (logros de ejecución, información vicaria, persuasión verbal y estados fisiológicos) son la clave para incidir en el mejoramiento de la autoeficacia de atletas inmersos en el deporte escolar.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos a partir de las correlaciones del modelo teórico puesto a prueba en el contexto de atletas adolescentes inmersos en el deporte escolar de la ciudad de Mexicali, se enfocó la propuesta de acciones para el mejoramiento de la autoeficacia ante las barreras y factores motivaciones en atletas de 12 a 14 años de edad debido a que en estas edades se confirma la correlación entre las orientaciones de meta y la autoeficacia ante las barreras y el carácter predictor de estas dos variables sobre la motivación autónoma.

La propuesta quedó conformada por 6 rubros de acciones (Registros, observación, visualización, sé consiente, interactúa y recuerda) con sus respectivas tareas, en donde tanto el entrenador como el atleta juegan un rol activo para lograr el cumplimiento de las mismas. Estas acciones pueden ser utilizadas por el entrenador durante su labor cotidiana, así como por los psicólogos del deporte, en aras de mejorar la autoeficacia ante las barreras que lleve a los atletas a presentar mayores niveles de motivación autónoma. Las acciones pueden ser aplicadas en las distintas etapas de preparación del deportista, pudiendo ser ajustadas a los distintos momentos del entrenamiento (parte

inicial, principal y final) en correspondencia con las necesidades del equipo y las del contenido que se esté impartiendo.

Registros

Este rubro está estrechamente relacionado con las experiencias de dominio como fuente de autoeficacia. Para su realización, en un primer momento, y como primera tarea:

- Se deben establecer en conjunto, atleta y entrenador, las metas y objetivos que deben ser cumplidos a corto, mediano y largo plazo.

El establecimiento de metas parece ser un proceso cognitivo importante que afecta los logros alcanzados (Bandura, 1997, citado en Rojas, 2007, p.27). Por lo que los atletas que establecen sus metas, o que aceptan metas a alcanzar pueden experimentar un sentido de autoeficacia para lograrlas y establecen así un compromiso para esforzarse en su logro y sobreponerse a las barreras que se le puedan presentar, se comprometen en actividades que consideran les ayudará a lograr la meta definida: ir a entrenamientos, repetir la información que debe ser recordada, esforzarse y persistir (Rojas, 2007, p.27).

En este sentido Castillo (2009) considera que el establecimiento de metas es más eficaz cuando se establecen conjuntamente los objetivos de resultados, lo cual está relacionado con la orientación al ego (ganar o perder, conseguir un determinado puesto), con los de ejecución y esfuerzo, lo que se relaciona con la orientación a la tarea, que son aquellos que hacen más probable o factible la consecución de la meta final. Estos deben incluir

las acciones concretas a realizar y sirven como seguimiento personal del propio desarrollo.

En un segundo momento:

- El entrenador les pedirá a sus atletas que realicen un registro con las metas de cada uno, para que estas puedan ser recordadas y revisadas por los deportistas.
- Los atletas llevarán una bitácora de entrenamiento, a petición del entrenador, en donde estos reflejen las metas que han sido alcanzadas y las vías o formas en que fueron obtenidas.

Observación

La observación del éxito obtenido a través de otras personas es considerada como otra fuente de la autoeficacia (Experiencia vicaria) e incide en su aumento y regulación (Bandura, 1997). De esta manera otra de las tareas a realizar en el rubro de observación está constituida por:

- La observación a atletas aventajados o de renombre nacional o internacional.

Desde ese punto de vista el entrenador, como ente que guía el proceso de entrenamiento, debe:

- Determinar aquellos atletas más aventajados, para ponerlos como ejemplo en la realización de elementos técnicos y sean observados por sus compañeros.

- Además, debe recopilar videos de aquellos deportistas que representen un modelo a seguir por sus atletas, ejecutando las acciones que serán aprendidas en los entrenamientos.

En cambio, la función de los atletas será:

- La observación de cómo y cuándo son ejecutados estos elementos, el impacto que tiene en las personas y las estrategias utilizadas por estos atletas para afrontar las dificultades o barreras, para ponerlas en prácticas en los entrenamientos y competencias.
- Deben de tratar de asociar, con la ayuda del entrenador, estas estrategias y conductas a las suyas propias y llevarlas a cabo en los entrenamientos y en las competencias.

Visualización

Esta es una técnica que puede ser utilizada por los psicólogos del deporte y los entrenadores con ayuda de los anteriores, antes y después de los entrenamientos y consiste en que:

- Los atletas se imaginen así mismo teniendo éxito en la realización de los elementos técnico-tácticos trabajados en los entrenamientos, teniendo en cuenta todas las estrategias y barreras que tienen que superar para poder lograrlo.

Remplazando patrones físicos y emocionales negativos, por patrones de bienestar y seguridad de éxito en las tareas a realizar.

- El psicólogo del deporte (entrenador), es el que debe guiar el proceso de imaginación del atleta, situándolos ante diferentes situaciones que puedan representar una barrera para la obtención de las metas.
- El entrenador debe buscar superarse en este aspecto a través de la ayuda del psicólogo del deporte para poder así aplicar esta técnica en los entrenamientos.
- El atleta debe visualizarse enfrentándose y sobreponiéndose a estas barreras para alcanzar su objetivo.

La visualización ha sido implementada en otras investigaciones como la de Kosendiak y Ptak (2017) y Tutte et al. (2020) reportando gran aceptación por parte de los sujetos intervenidos. Además, estos autores refieren que a través de la visualización se alcanza una mejor gestión del estrés propio de competición y del entrenamiento con reportes de satisfacción con lo aprendido e integrado, lo cual está asociado con el estado fisiológico afectivo como fuente de autoeficacia.

Sé consciente

Al ser la autoeficacia un juicio sobre la capacidad del sujeto, ser consciente de lo que eres capaz de hacer es de suma importancia para alcanzar las metas propuestas y evitar situaciones inesperadas que incidan negativamente en la motivación de los atletas que los lleve al abandono de la práctica deportiva. En este sentido se propone:

- Realizar análisis de videos de competencias previas en donde se analicen los elementos técnicos y tácticos que fueron trabajados en los entrenamientos y que fueron efectivos durante la competencia. En este sentido, tienen que preguntarse ¿Qué te llevó a hacerlo bien? ¿Qué estrategias utilizaste?

- El entrenador como guía del proceso debe concientizar a los atletas de las estrategias que fueron utilizadas por ellos mismos en esos momentos en los que tuvieron éxito.

El análisis y vivencia de los éxitos pasados crean una fuerte sensación de autoeficacia personal percibida lo que se asocia según Bandura (1997) con la fuente de autoeficacia de experiencia de dominio, por supuesto, teniendo en cuenta variables como el grado de dificultad de la tarea, el esfuerzo aplicado, o el entorno (Castillo, 2009).

Interactúa

Las informaciones aportadas por otras personas sobre si el sujeto podrá, o no, realizar una tarea determinada de forma eficaz le ayudará a estimar su nivel de autoeficacia hacia dicha tarea. Las técnicas persuasivas solamente serán efectivas si las valoraciones están dentro de los límites de la realidad y si el persuasor goza de la suficiente calidad, confianza, credibilidad y prestigio, y siempre y cuando la persona que persuade no intente inducir creencias falsas sobre las competencias o capacidades reales, lo cual produciría desmotivación en el sujeto al no alcanzar el objetivo deseado (Castillo, 2009, p.37).

- En este sentido el entrenador será una pieza clave para dar un feedback positivo a sus atletas en los momentos en que estos vayan alcanzando sus metas.

Este feedback según plantea Girardi et al. (2018), se produce debido al esfuerzo que están realizando en pos de la actividad, lo cual potencia, a futuro, que dediquen el mismo empeño en el siguiente trabajo, incrementando así estímulo y eficacia.

También los compañeros de equipo juegan un rol vital en la retroalimentación que se haga de los entrenamientos por lo que se recomienda:

- Realizar conversatorios grupales en donde los atletas resalten las habilidades que han sido adquiridas a través del entrenamiento y todas las barreras que se han sido superadas por sus compañeros en correspondencia con las metas propuestas.

Recuerda

Recordar aquellos momentos en los que se tuvo éxito constituye una fuente de la autoeficacia relacionada con las experiencias de dominio. Pero el hecho de recordar por sí solo no genera el aumento de esta autoeficacia,

- Se hace necesario un análisis de estos recuerdos en los que el atleta recuerde específicamente que lo llevó a tener el éxito deseado. Se debe de tener en cuenta factores externos (clima social, lugar, contexto en el que tuvieron lugar los acontecimientos), así como factores internos (estado emocional y estado de preparación).
- También se propone que los atletas escriban en una bitácora estas estrategias que los condujeron al éxito para que les sea posible recordarla en todo momento.

Conclusiones

Una versión de ocho ítems de la adaptación al deporte escolar del cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio, es válida y confiable para medir las barreras de autoeficacia en deportistas adolescentes, así como para hacer comparaciones entre chicos y chicas, y entre edades.

Con esta muestra de estudio, tanto las orientaciones de meta como la autoeficacia ante las barreras son predictores positivos de la motivación autónoma hacia el deporte escolar. Además, sólo la autoeficacia ante las barreras y orientación al ego son predictores positivos de la motivación controlada. Estos resultados añaden al modelo de Citarella et al. (2020), que la motivación autónoma y controlada también son consecuencia de autoeficacia y orientaciones de meta. También se evidenció como las relaciones entre las variables de estudio cambian en correspondencia al sexo y la edad de los deportistas, algo que debe ser tomado en consideración por entrenadores y psicólogos del deporte.

La autoeficacia ante las barreras se mejora a partir de la implementación de acciones enfocadas hacia las orientaciones de meta hacia la tarea y la autoeficacia ante las barreras, para ulteriormente mejorar la calidad de la motivación, y estas pueden ser implementadas por entrenadores y psicólogos del deporte para influenciar a atletas de 12-14 años de edad inmersos en el deporte escolar.

Recomendaciones

Se hace necesario poner en práctica y evaluar el sistema de acciones propuesto en nuestra investigación, y determinar si el mismo contribuye al mejoramiento de la autoeficacia ante las barreras y aspectos motivacionales en atletas de 12-14 años inmersos en el deporte escolar.

Debido a la importancia que tiene para la sociedad en la que vivimos la práctica deportiva, donde los índices de obesidad y sedentarismo representa un gran problema, se recomienda continuar con la investigación en estas variables y ver la influencia que estas ejercen hacia la intención de practicar actividad física o deporte o mantenimiento de la práctica de estos, en la adolescencia.

Referencias bibliográficas

- Akram, B., & Ghazanfar, L. (2014). Self efficacy and academic performance of the students of Gujrat University , Pakistan. *Academic Research International*, 5(1), 283–290.
- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Human Kinetics Books.
- Ampuero Sánchez D.V. (2013). *Autoeficacia y orientación de metas en futbolistas profesionales* [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Perú]. Repositorio de tesis PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/5083>
- Andrade do Nascimento Junior, J. R., Cerqueira da Silva, E., Morais Freire, G. L., Laranjeira Granja, C. T., Alves da Silva, A., & Vicentini de Oliveira, D. (2020). La motivación del deportista y la calidad de su relación con el entrenador. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4(142), 21–28. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2020/4\).142.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2020/4).142.03)
- Argudo-Iturriaga, F. M., de la Vega-Marcos, R., Tejero-González, C. M., & Ruiz-Barquín, R. (2013). Escala de autoeficacia de logro para porteros de waterpolo. Validación de contenido y traducción anglosajona. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 401, pág-125. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i401.134>
- Astudillo-García, C. I., & Rojas-Russell, M. E. (2006). Autoeficacia y disposición al cambio para la realización de actividad física en estudiantes universitarios. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 41-50. Retrieved March 16, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100004&lng=en&tlng=es
- Ato, M., Lopez, J. J., & Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.

Aydin, S. (2016). An Analysis of the Relationship between High School Students' Self-efficacy, Metacognitive Strategy Use and their Academic Motivation for Learn Biology. *Journal of Education and Training Studies*, 4(2), 53–59. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i2.1113>

Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., & Abrales, J. A. (2014). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 119–128. <https://www.redalyc.org/pdf/1630/163036900007.pdf>

Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego ya la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71–81.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.

Bandura, A. (2004). Health Promotion by Social Cognitive Means. *Health Education & Behavior*, 31(2), 143-164. doi:10.1177/1090198104263660

Bandura, A. (2006a). Guide for constructing self-efficacy scales. En T. Urdan y F. Pajares (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*.(pp. 307–337). Information Age

Publishing.

Bandura, A. (2006b). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

Bandura, A. (2008). The reconstrual of “free will” from the agentic perspective of social cognitive theory. En J. Baer, J. C. Kaufman y R. F. Baumeister (Eds.), *Are We Free? Psychology and Free Will* (pp. 86–127). Oxford University Press.

Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>

Besharat, M. A., & Pourbohloul, S. (2011). Moderating Effects of Self-Confidence and Sport Self-Efficacy on the Relationship between Competitive Anxiety and Sport Performance. *Psychology*, 02(07), 760-765. <https://doi.org/10.4236/psych.2011.27116>

Blázquez Sánchez, D., & Ramírez, F. A. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Inde.

Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología Del Deporte*, 9(12) 37-50. <https://archives.rpd-online.com/article/download/65/65-65-1-PB.PDF>

Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(1), 149–164. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235119302011.pdf>

Castillo, M. R. (noviembre 23-25, 2009) Creencias de autoeficacia y coaching. Como mejorar la productividad de las personas [Sesión de conferencia]. JIMCUE´09 - IV Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa. Madrid,

España. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24709w/02_22-45_Coaching_Creencias.pdf

Cecchini Estrada, J. A., Gonzalez Gonzalez-Mesa, C., Mendez Gimenez, A., Fernadndez-Rio, J., Contreras Jordan, O., & Romero Granados, S. (2008). Achievement and social goals, persistence-effort, and intentions of sport practice in Physical Education students. *Psicothema*, 20(2), 260–265. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=18413088

Cecchini Estrada, J. A., González González-Mesa, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(Número 1), 51–57. Recuperado a partir de <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/9052>

Cherian, J., & Jacob, J. (2013). Impact of Self Efficacy on Motivation and Performance of Employees. *International Journal of Business and Management*, 8(14), 80–88. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v8n14p80>

Chin, N. S., Khoo, S., & Low, W. Y. (2012). Self-determination and goal orientation in track and field. *Journal of Human Kinetics*, 33(1), 151–161. <https://doi.org/10.2478/v10078-012-0054-0>

Citarella, A., Maldonado Briegas, J. J., Sánchez Iglesias, A. I., & Vicente Castro, F. (2020). A-motivación y su relación con la autoeficacia académica y orientación a las metas en una muestra de estudiantes de escuela secundaria en el sur de Italia. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 479-488. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v2.1873>

Contreras, O., De la Torre, E., Velázquez, R. (2001). *Iniciación deportiva*. Madrid: Síntesis.

Cuevas, R., García-Calvo, T., & Contreras, O. (2013). Motivational profiles in physical education: An approach from the 2x2 achievement goals theory. *Anales de Psicología*, 29(3), 685–692. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.175821>

Deci, E. L., & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. Penguin books London.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). Conceptualizations of Intrinsic Motivation and Self-Determination. In: *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. Perspectives in Social Psychology* (pp. 11-40). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7_2

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca , el Desarrollo Social , y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1). 68–78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>

Delgado, M., Zamarripa, J., De La Cruz, M., Cantú-Berrueto, A., & Álvarez, O. (2017). Validación de la versión Mexicana del Cuestionario de Auto-eficacia para el Ejercicio. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26, 85–90.

Díaz-Aguado, M. J., Royo García, P., & Martínez Arias, R. (1995). Instrumentos para evaluar la integración escolar. *Volumen IV de la serie "Todos iguales, todos*

diferentes". Madrid: ONCE.

- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(3), 318-335. <https://doi.org/10.1123/jsep.11.3.318>
- Duda, J. (1993). Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook on Research in Sport Psychology* (pp. 421-436). Macmillan.
- Duda, J. (1994). A Goal Perspective Theory of Meaning and Motivation in Sport. In S. O. Serpa (Ed.), *International Perspectives on Sport and Exercise Psychology* (pp. 127-148). Fitness Information Technology.
- Duda, J. (2001). Goal perspectives research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Human Kinetics.
- Estevan, I., Álvarez, O., & Castillo, I. (2016). Autoeficacia percibida y rendimiento técnico-táctico en taekwondistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(2), 51–64. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/264421>
- Feltz, D. L., Short, S. E., & Sullivan, P. J. (2008). *Self-efficacy in sport*. Human Kinetics.
- Fernández Cabrera, T., Medina Anzano, S., Herrera Sánchez, I. M., Rueda Méndez, S., & Fernández Del Olmo, A. (julio-agosto 2011). Construcción y validación de una escala de autoeficacia para la actividad física. *Revista Espanola de Salud Publica*, 85(4), 405–417. <https://www.scielosp.org/pdf/resp/2011.v85n4/405-417/es>
- Fraile, A., & De Diego, R. (2006). Motivaciones de los escolares europeos para la práctica del deporte escolar. Un estudio realizado en España, Italia, Francia y Portugal. *Revista Internacional de Sociología*, 14(44), 85–109. <http://www.observatoriobizkaiabasket.com/web/Archivos/GD/27/29-29-1-PB.pdf>

- Fuentes Vega, M. D. los A., & González Lomelí, D. (2020). Adaptación al español del cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio (Spanish adaptation of the self-efficacy questionnaire to regulate exercise). *Retos*, 2041(38), 595–601. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.75225>
- Girardi, P., Pardo, R., Rivas, V., Trueba, D., Mur, J., & Paez, N. (2018). Autoeficacia: una revisión aplicada a diversas áreas de la psicología. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 16(2).
- Gonzales Chumpitaz, P. A., Huamán Martínez, P. F. y Fabiola P. (2020). *Adaptación de la escala de autoeficacia para la actividad física (EAF) en adultos de Lima*. [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/59571>
- Gómez, J., & García, J. (1993). El deporte en edad escolar. *Madrid: FEMP*.
- Gómez Mármol, A. y Valero Valenzuela, A. (2013). Análisis de la idea de deporte educativo. *Revista de Ciencias Del Deporte*, 9(1), 47–57.
- Gutiérrez-García, P., López-Walle, J., Tomás, I., Tristán, J., & Balaguer, I. (2019). Relación entre clima empowering y diversión en pitchers de béisbol: El papel mediador de la motivación autónoma. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(1), 166–177. <https://doi.org/10.6018/cpd.353081>
- Hafsteinsson, L. G. (2002). *The Interacting Effect of Self-Efficacy and Performance Goal Orientation on Goal Setting and Performance: The Positive Side of Performance Goal Orientation* [Tesis de Maestría, Virginia Polytechnic Institute and State University]. Virginia Tech. <http://hdl.handle.net/10919/31534>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, L. (2019). *Multivariate Data Analysis: Cengage Learning EMEA. British Library*.
- Heazlewood, I., & Burke, S. (2011). Self-efficacy and its relationship to selected sport psychological constructs in the prediction of performance in ironman triathlon.

Journal of Human Sport and Exercise, 6(2), 328–350.
<https://doi.org/10.4100/jhse.2011.62.14>

Heinemann, K. (2007). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte* (Vol. 75). Editorial Paidotribo.

Hernández Mendo, A., Castellano, J., Oleguer Camerino, O., Jonsson, G. K., Blanco-Villaseñor, Á., Lopes, A., & Anguera Argilaga, M. T. (2014). Programas informáticos de registro, control de calidad del dato, y análisis de datos. *Revista de psicología del deporte*, 23(1), 0111-121.

Husain, U. K. (December 10-11, 2014). *Relationship between Self-Efficacy and Academic Motivation*. International Conference on Economics, Education and Humanities. Bali, Indonesia.
https://web.archive.org/web/20180619160858id_/http://icehm.org:80/upload/8296ED1214132.pdf

Joloy, E. (2006). Autoeficacia y motivación en el deporte en jóvenes universitarios. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 92, 21.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1375177>

Klimenko, O., Londoño, J. E. A., Botero, J. S. R., & López, J. F. L. (2022). Motivación deportiva, autoestima, autoeficacia y estilo parental en una muestra de adolescentes deportistas profesionales del Inder Envigado, Colombia. *Educación Física y Deporte*, 41(1), 19–53. <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.e344362>

Kosendiak J., y Ptak E. (2017). Psychological Support as a Factor of the Training Process Quality Improvement. *Journal of Education, Health and Sport*, 7(6), 807-818. DOI <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1038381>

Lacal, P. (2009). Teorías De Bandura Aplicadas al Aprendizaje. Revista digital "*Innovación y Experiencias Educativas*", 1(22), 1–8.

López-Walle, J., Balaguer, I., Melia, J. L., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Adaptación a

la población Mexicana del cuestionario de orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ). *Revista de Psicología Del Deporte*, 20(2), 523–536.

Maher, A. (1964). Atkinson, JW (1964): An introduction to motivation. Princeton, NJ: Van Nostrand. Crandall, VJ (1963): Achievement. In H. W. Stevenson (Ed.), *Child psychology* (pp. 416–459). Chicago: University of Chi. *A Tehetségfejlesztés Kisenciklopédiája*, 15(1), 266.

Marsh, H. w. (1993). The multidimensional structure of physical fitness: Invariance over gender and age. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3), 256–273. <https://doi.org/10.1080/02701367.1993.10608810>

McAuley, E., White, S.M., Mailey, E.L., Wójcicki, T.R. (2012) *Exercise-Related Self-Efficacy*. Measurement in Sport and Exercise Psychology. United States of America, Human Kinetics.

McNeill, L. H., Wyrwich, K. W., Brownson, R. C., Clark, E. M., & Kreuter, M. W. (2006). Individual, social environmental, and physical environmental influences on physical activity among black and white adults: A structural equation analysis. *Annals of Behavioral Medicine*, 31(1), 36–44. https://doi.org/10.1207/s15324796abm3101_7

Mejía, N. F., & Bermúdez Cáceres, J. A. . (2022). Motivos deportivos, metas de logro y autoeficacia en atletas de balonmano femenino: Sports reasons, goals of achievement and self-efficiency in female handball athletes. *Revista Académica Internacional De Educación Física*, 2(1), 34–42. Recuperado a partir de <https://revista-acief.com/index.php/articulos/article/view/60>

Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., & González González de Mesa, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología Del Deporte*, 22(1), 29–38.

- Molinero González, O., Salguero del Valle A. y Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *Revista internacional de ciencias del deporte*, 7(25), 287-304. doi:10.5232/ricyde2011.02504
- Mouloud, K., & El-Kadder, B. A. (2016). Self-efficacy, Achievement motivation and Anxiety of Elite Athletes. *IOSR Journal of Sports and Physical Education*, 3(4), 45-48. <https://doi.org/10.9790/6737-03044548>
- Mouloud, K., & Krine, N. (2021). Self-Efficacy And Its Relationship With Sports Achievement Motivation And Level Of Aspiration In Emerging Football Plyers U-17 (A Field Study On Football Players For Ouargla And Touggourt Regions). *Journal of Sport Science Technology and Physical Activities*, 18(June), 42-45.
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151–157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.2>
- Murcia, J. A. M., Coll, D. G.-C., & Garzón, M. C. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327–337.
- Nicholls, A. R., Polman, R., & Levy, A. R. (2010). Coping self-efficacy, pre-competitive anxiety, and subjective performance among athletes. *European Journal of Sport Science*, 10(2), 97–102. <https://doi.org/10.1080/17461390903271592>
- Ondé, D., & Alvarado, J. M. (2022). Contribución de los Modelos Factoriales Confirmatorios a la Evaluación de Estructura Interna desde la Perspectiva de la Validez. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação*

Psicológica, 66(5), 5. <https://doi.org/10.21865/ridep66.5.01>

Peinado Pérez, J. E., Cocca, A., Solano Pinto, N., & Blanco Vega, H. (2017). Invarianza factorial de una escala de autoeficacia en deportistas y no deportistas. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26, 189–197. <https://ddd.uab.cat/record/181271>

Peris, D. y Cantón, E. (2018). El perfil profesional del especialista en psicología del deporte en fútbol. *Revista de Psicología Aplicada al Deporte y al Ejercicio Físico*, 3(1), Artículo e9. <https://doi.org/10.5093/rpadef2018a6>

Pineda-Espejel, H. A., Alarcón, E., López-Ruiz, Z., Trejo, M., & Chávez, C. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación en el Deporte revisada (SMS-II) adaptada al español hablado en México. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 11(41), 226–244. <https://doi.org/10.5232/ricyde>

Pineda, A., López-Walle, J., & Medina, M. (2011). Clima motivacional y orientación de metas en clavadistas juveniles mexicanos. *Revista de Ciencias Del Ejercicio FOD*, 6, 4–7.

Pineda-Espejel, H. A., López-Walle, J. M., & Tomás, I. (2017). Influencia del entrenador deportivo con relación al perfeccionismo y las orientaciones de meta. *Revista de Psicología Del Deporte*, 26, 141–148. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/19003>

Puello, F. G., Beltrán, Y. H., Guette, L. S., Villa, E. J. B., Del Carmen Coronado Rodríguez, A., Rueda, E. A. C., Fontalvo, A. E. V., & Ruíz, C. M. R. (2020). Autoeficacia hacia la actividad física en escolares colombianos. *Retos*, 83, 390–395.

Pérez Ruiz, D. (2022). *Autoeficacia en el deporte en función del género*. [Tesis de pregrado, Universidad de Sevilla]. Depósito de investigación Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/141091>

Quijano, S. D. de, & Navarro Cid, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes De Psicología*, 30(1–3), 337–349. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/416>

- Rojas, N. G. (2007). Implicaciones de la autoeficacia en el rendimiento deportivo. [Implications of self-efficacy in sporting performance. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 21–32. Recuperado a partir de <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/82>
- Ruiz-Juan, F., & Baena-Extremera, A. (2015). Predicción de las metas de logro en educación física a partir de la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en el deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología Del Ejercicio y El Deporte*, 10(2), 193–203.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: A self-determination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 253–272). The Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. En M. S. Hagger and N. L.D. Chatzisarantis (Eds.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (Vol.1, pp.1-20). Human Kinetics. DOI: 10.5040/9781718206632.0007
- Saies, E., Arribas-Galarrag, S., Cecchini, J. A., Luis-De Cos, I., & Otaegi, O. (2014). Diferencias en orientación de meta, motivación autodeterminada, inteligencia emocional y satisfacción con los resultados deportivos entre piragüistas expertos y novatos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 21–30. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/cpd/article/view/211191>

- Sánchez, E. C. (2005). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* [Tesis doctoral, Universitat de València]. <https://core.ac.uk/download/pdf/70999231.pdf>
- Sanjuán, P., Guillén, D. y Pérez-García, A. M. (2018). Rasgos de personalidad y recursos psicológicos como predictores del bienestar emocional en adolescentes con y sin formación en escuelas de tauromaquia. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 23, 1-12. doi: 10.5944/rppc.vol.23.num.1.2018.18494
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112–137. <https://doi.org/10.1080/10413209508406961>
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60(December 2019), 101832. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101832>
- Stover, J. B., Bruno, F.E., Uriel, F.E. y Liporace, M.F. (2017). Teoría de la Autodeterminación : una revisión teórica. *Perspectivas en psicología* 14 (2), 105–115. <http://hdl.handle.net/11336/73304>
- Suton, D., Pfeiffer, K. A., Feltz, D. L., Yee, K. E., Eisenmann, J. C., & Carlson, J. J. (2013). Physical activity and self-efficacy in normal and over-fat children. *American Journal of Health Behavior*, 37(5), 635–640. <https://doi.org/10.5993/AJHB.37.5.7>
- Sweet, S. N., Fortier, M. S., Guerin, E., Tulloch, H., Sigal, R. J., Kenny, G. P., & Reid, R. D. (2009). Understanding physical activity in adults with type 2 diabetes after completing an exercise intervention trial: A mediation model of self-efficacy and autonomous motivation. *Psychology, Health & Medicine*, 14(4), 419-429. <https://doi.org/10.1080/13548500903111806>
- Tang, M., Wang, D., & Guerrien, A. (2020). A systematic review and meta-analysis on basic psychological need satisfaction, motivation, and well-being in later life:

Contributions of self-determination theory. *PsyCh Journal*, 9(1), 5–33.
<https://doi.org/10.1002/pchj.293>

Tutte, V., Reche, C., Álvarez, V. (2020). Evaluación e intervención psicológica en jugadoras de hockey sobre hierba femenino. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(1), 62-74

Villalonga, T., Garcia-Mas, A., de las Heras, R., Buceta, C. y Smith, R. E. (2015). Instauración y tareas de un servicio de psicología del deporte en un club de fútbol profesional. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 319-326.

Wall, M., & Côté, J. (2007). Developmental activities that lead to dropout and investment in sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 12(1), 77–87.
<https://doi.org/10.1080/17408980601060358>

Whitehead, J., & Duda, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Fitness Information Technology.

Yeung, N. C. Y., & Lu, Q. (2014). Affect as a mediator between self-efficacy and quality of life among Chinese cancer survivors in China. *European Journal of Cancer Care*, 23(1), 149–155. <https://doi.org/10.1111/ecc.12123>

Zamarripa, J., De La Cruz Ortega, M. F., Álvarez, O., & Castillo, I. (2016). Creencias implícitas y orientaciones de meta de jugadoras mexicanas de fútbol elite. *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación* 2041(30), 184–188.

Anexos

Anexo 1

CUADERNILLO DE PREGUNTAS

¡Hola! Somos un grupo de investigadores de la Universidad autónoma de Baja California. Estamos realizando una investigación sobre cuán capaz te sientes de realizar tus entrenamientos, lo que te motiva para realizarlos y las metas que te propones con la práctica de tu deporte. Lo más importante es tu opinión, por tanto, no hay respuestas buenas ni malas. Si tienes alguna duda pregúntanos.

Antes de contestar, te pedimos nos proporciones los siguientes datos:

Edad:	Sexo () Hombre () Mujer
Deporte que practicas:	
¿Cuántos días a la semana practicas este deporte?	
¿Cuántas horas al día practicas este deporte?	
¿Cuántos años llevas practicando este deporte?	
¿Premios más altos obtenidos en el deporte?	

Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ). Versión mexicana.					
Yo me siento con más éxito en mi deporte cuando....	Muy en			Muy de	
	desacuerdo			acuerdo	
	1	2	3	4	5
1. Soy el / la único/a que puede hacer la jugada o habilidad en cuestión.					
2. Aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más					
3. Puedo hacerlo mejor que mis compañeros.					
4. Los/as otros/as no pueden hacerlo tan bien como yo.					
5. Aprendo algo que es divertido hacerlo.					
6. Otros/as fallan y yo no.					
7. Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho.					
8. Trabajo realmente duro.					
9. Consigo más puntos, goles, etc. que todos/as.					
10. Algo que he aprendido me impulsa a seguir y a entrenar.					
11. Soy el / la mejor.					
12. Noto que una habilidad que he aprendido funciona.					
13. Pongo todo lo que está de mi parte (todo lo que puedo).					

Cuestionario de autoeficacia para regular el ejercicio (Bandura, 2006)

A continuación, se describen varias situaciones que pueden dificultar el cumplimiento de una rutina de entrenamiento. Califique en cada uno de los espacios en blanco de la columna **qué tan seguro está de que puede realizar su rutina de entrenamiento regularmente (tres o más veces por semana)**. Califique su grado de confianza al registrar un número de 0 a 100 usando la escala dada a continuación:

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
No poder hacerlo en absoluto			Moderadamente poder hacerlo				Muy seguro de poder hacerlo			
¿Qué tan seguro estoy de que puedo realizar mi rutina de entrenamiento...										Confianza 0-100
1. Cuando me siento cansado										
2. Cuando me siento presionado por la escuela										
3. Durante el mal clima										
4. Después de recuperarme de una lesión que me hizo dejar de entrenar										
5. Durante o después de experimentar problemas personales										
6. Cuando me siento deprimido										
7. Cuando me siento ansioso										
8. Después de recuperarme de una enfermedad que me hizo dejar de entrenar										
9. Cuando siento incomodidad física mientras entreno										
10. Después de unas vacaciones										
11. Cuando tengo demasiada tarea u obligaciones para hacer en casa										
12. Cuando tengo visita de amigos en casa										
13. Cuando hay otras cosas interesantes que hacer										
14. En caso de no lograr mis objetivos en el deporte										
15. Sin el apoyo de mi familia o amigos										
16. Durante unas vacaciones										
17. Cuando tengo otros compromisos que me quitan tiempo										
18. Después de experimentar problemas familiares										

Escala de Motivación en el Deporte revisada

¿Por qué practicas tu deporte?	No corresponde en absoluto conmigo					Corresponde exactamente conmigo	
	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque me sentiría mal conmigo mismo si no me tomara el tiempo para hacerlo.							

2. Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero ahora me pregunto si debería continuar haciéndolo.							
3. Porque es muy interesante aprender cómo puedo mejorar.							
4. Porque el practicar deportes refleja la esencia de quien soy.							
5. Porque la gente que me importa se molestaría conmigo si no lo hiciera.							
6. Porque me pareció que es una buena forma para desarrollar los aspectos que valoro de mí mismo.							
7. Porque no me sentiría valioso o importante si no lo practicara.							
8. Porque pienso que otros me desaprobarían si no lo hiciera.							
9. Porque me resulta agradable descubrir nuevas estrategias de entrenamiento.							
10. Ya no lo sé, tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en este deporte.							
11. Porque participar en el deporte es parte integral de mi vida.							
12. Porque he elegido este deporte como una forma para desarrollarme.							
13. No lo tengo claro; en realidad no creo que mi lugar esté en este deporte.							
14. Porque a través del deporte, estoy viviendo acorde con mis principios más profundos.							
15. Porque la gente que me rodea me recompensa cuando practico.							
16. Porque me produce placer el aprender más acerca de mi deporte.							
17. Porque es una de las mejores formas que he elegido para desarrollar otros aspectos de mí mismo.							