

ORIENTACIÓN DE META DE LOS ENTRENADORES Y METODOLOGÍA DE ENTRENAMIENTO: IMPLICACIONES MOTIVACIONALES

Guzman, J.F. y García-Ferriol, A.

Facultat de les Ciències de l'Activitat Física i l'Esport. Universitat de València

RESUMEN

En el presente estudio administramos a 34 entrenadores de balonmano un cuestionario de medida de los criterios de éxito deportivo (POSQ) y otro de la importancia otorgada a diferentes variables de la metodología de entrenamiento con el fin de analizar el papel predictor de la orientación de meta de los entrenadores sobre la valoración de aspectos determinantes del entrenamiento. Los resultados de los Análisis de Regresión indicaron que la orientación a la tarea se correspondía con la concesión de importancia a: La especificidad del entrenamiento; la agrupación de los jugadores según su nivel de destreza; el control y anotación de los progresos de los jugadores; la libertad del jugador para ejecutar y decidir; y la consideración de la competición como un medio y no como un fin. La orientación al ego predijo positivamente la concesión de importancia a la variedad de ejercicios y la comunicación con los padres para resolver problemas y negativamente la concesión de importancia a la libertad del jugador para ejecutar y decidir. Las implicaciones motivacionales de estos resultados se analizan a la luz de la teoría de la motivación de logro (Nicholls, 1984a,b) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991).

Palabras clave: Motivación de logro, autodeterminación, metodología de entrenamiento.

ABSTRACT

In this study 34 handball coaches were administered a questionnaire to measure their criteria of sport success (POSQ) and another to measure the importance each placed on different variables of training methodology. The purpose was to analyse the predictor role of coaches' motivational orientation on given importance to determinants of training. Regression analysis results showed that task orientation corresponded with the following factors, listed in order of importance: training with specificity; grouping athletes by ability; controlling and annotating athletes progress; allowing athletes freedom to perform and choose; and considering competition as a mean but not as an objective. The self confidence of individual players positively influenced the degree of importance that players gave to a variety of exercises and communication with parents as a tool to resolve problems. Likewise, individual egos negatively influenced the liberty to allow athletes to choose and perform specific plays. Motivational implications are analysed in the light of achievement motivation (Nicholls, 1984a,b) and self-determination theories (Deci y Ryan, 1985, 1991).

Key words: Achievement motivation, self-determination, training methodology.

1. INTRODUCCIÓN

El entrenador, a través de su conducta, manifestada a través de su método de enseñanza y las relaciones que establece con sus deportistas, ejerce una gran influencia sobre éstos, incidiendo en aspectos como la motivación y las emociones, así como sobre los aprendizajes y el rendimiento deportivo.

Diferentes enfoques teóricos han propuesto una explicación a este fenómeno y han generado una gran cantidad de investigación bajo sus perspectivas. Entre ellos destaca la teoría de la motivación de logro (Nicholls, 1984a,b) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991).

La teoría de la motivación de logro (Nicholls, 1984a,b) postula que en los entornos de logro, como es el deporte, el objetivo fundamental que determina la conducta de las personas es demostrar competencia o capacidad. Pero la capacidad no posee un significado unívoco, existiendo dos concepciones de ésta, una ligada a demostrar superioridad respecto a los demás y otra ligada a demostrar dominio sobre la tarea. La primera concepción de la capacidad se corresponde con una orientación de meta al ego, mientras que la segunda concepción lo hace con una orientación de meta a la tarea. Estas concepciones no son dicotómicas sino ortogonales, es decir que una persona puede, de forma independiente, tener una alta o baja orientación al ego y una alta o baja orientación a la tarea.

Siguiendo este enfoque teórico, diferentes estudios han analizado las relaciones que se establecen entre la orientación de meta y aspectos como: Las creencias sobre las causas de éxito en el deporte (ej. Treasure y Roberts, 1994), la satisfacción con los resultados deportivos (ej. Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995), la diversión con la práctica deportiva (ej. Hom, Duda y Miller, 1993), la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995) y las estrategias de práctica (ej. Lochbaum y Roberts, 1993). Estos trabajos han encontrado que la orientación a la tarea se relaciona con mayor satisfacción, diversión, motivación intrínseca y con el empleo de estrategias de práctica más efectivas que la orientación al ego.

Desde esta perspectiva de la motivación de logro, Ames (1992) indicó que los entrenadores, junto a los demás agentes sociales, crean estructuras o climas motivacionales en los cuales emergen señales de sus criterios de éxito, los cuales se encuentran definidos por cinco áreas designadas con las siglas TARGET: tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo.

Siguiendo a esta autora un clima motivacional orientado a la tarea se corresponde con:

- El planteamiento de tareas desafiantes y diversas,
- Dirección poco autoritaria, que permite autonomía a los deportistas para tomar decisiones.
- Reconocimiento de los méritos realizado de forma privada y basado en el propio progreso del deportista.
- Agrupamiento de los deportistas en la práctica que favorece el aprendizaje cooperativo.
- Evaluación basada en la maestría en las tareas y en la mejora individual.
- Distribución de los tiempos de práctica ajustado a las capacidades personales.

Por otro lado, un clima motivacional orientado al ego se relaciona con:

- Ausencia de variedad en las tareas.
- Estilo de dirección autoritario, que no permite a los deportistas tomar decisiones.
- Reconocimiento de los deportistas público y basado en la comparación social.
- Agrupación de los jugadores en función de su habilidad.
- Evaluación en función del hecho de ganar o perder o basada en la comparación.
- Distribución del tiempo de práctica igual para todos los deportistas.

La percepción de estos climas por cada deportista influye sobre diferentes variables como la orientación motivacional en la actividad concreta (implicación motivacional), la diversión, las creencias sobre el éxito y el fracaso en el deporte, etc. En esta línea Seifriz, Duda y Chi (1992), encontraron, en una muestra formada por 105 chicos adolescentes practicantes de baloncesto que aquellos que percibieron que su entrenador fomentaba una atmósfera motivacional orientada a la tarea presentaban mayores niveles de diversión y creían que el esfuerzo y la cooperación eran las causas del éxito en baloncesto. Asimismo, Newton y Duda (1999), en equipos júnior de voleibol femenino indicaron que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea se relacionada positivamente con mayor satisfacción en el equipo.

Por otro lado, según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991; Ryan, 1995), las razones para practicar

cualquier actividad surgen principalmente de tres necesidades psicológicas: las necesidades de autonomía, de competencia y de interrelación (Deci, 1992; Deci y Ryan, 1991; Ryan, 1995). La necesidad de autonomía se refiere al deseo de iniciar y regular uno mismo sus propias acciones (deCharms, 1968). La necesidad de competencia implica que la persona quiere interactuar efectivamente con su entorno (Harter, 1978; White, 1959). Finalmente la necesidad de interrelación corresponde al deseo de sentirse conectado con los otros significativos (Richer y Vallerand, en prensa; Ryan, 1993). De esta forma, las personas se encuentran intrínsecamente motivadas a elegir situaciones y experiencias que satisfagan estas necesidades básicas.

Los tipos de motivación resultantes hacia una actividad (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación) llevan a consecuencias positivas o negativas para la persona, dependiendo de la naturaleza de la actividad o la vinculación de la persona con ésta. En la medida en que las razones para practicar una actividad son intrínsecas o expresan la propia elección, los resultados serán positivos. Por el contrario, cuando los motivos no proceden de la autodeterminación las consecuencias serán negativas (ej. Sentirse presionado).

Entre los factores sociales que influyen sobre la motivación y las consecuencias emocionales, etc,... que de ellas se derivan se encuentra la conducta del entrenador. Diversos estudios han analizado la influencia de éste sobre la motivación bajo la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. Losier y Vallerand (1995) indicaron que en la medida que los deportistas percibían sus relaciones con el entrenador de forma más positiva (ej. Alta percepción de interrelación) más intrínsecamente motivados estaban hacia su deporte. Deci y Ryan y colaboradores (Deci y Ryan, 1987; Deci et al., 1991) indicaron que los sujetos en una situación de supervisión, como el entrenador, el profesor y los padres podían influir sobre la motivación intrínseca de sus subordinados en función de dos estilos de interactuar con éstos: Estilo autoritario y estilo aportador de autonomía. De forma que los supervisores que adoptan un estilo aportador de autonomía llevan a mayores niveles de motivación intrínseca en sus suborbinados (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995; Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière, 1998; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995).

Nuestro estudio parte de la hipótesis de que existen conexiones entre ambas teorías. En concreto analizamos al entrenador como un determinante social de la motivación. Pensamos que cuando éste presenta una determinada orientación motivacional al ego y a la tarea utilizará una metodología de entrenamiento caracterizada por crear un clima motivacional que contribuirá a que el deportista adquiera una implicación motivacional similar a la suya y por facilitar o no las percepciones de autonomía, competencia e interrelación relacionadas con la motivación intrínseca.

Nuestro estudio pretende analizar cómo la orientación de meta de los entrenadores se corresponde con la importancia otorgada a ciertas conductas relativas a la metodología del entrenamiento y cómo estas conductas se encuentran relacionadas con los climas motivacionales y las diferentes áreas del TARGET (Ames, 1992) y con los mediadores psicológicos de la teoría de la autodeterminación (autonomía, competencia e interrelación). De esta forma intentamos identificar aquellas conductas que pueden ser clave de cara a influir sobre la motivación y emociones que los deportistas experimentan y adoptan en su práctica.

2. METODOLOGÍA

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 34 entrenadores de balonmano de Escuelas Deportivas, que colaboraron de forma voluntaria en este estudio. Los descriptivos de la muestra en cuanto a género, edad, titulación académica y titulación deportiva aparecen en la tabla 1.

Tabla 1. Número de sujetos de la muestra por edad, género, titulación académica y titulación deportiva.

Edad		Género		Titulación Académica		Titulación Deportiva	
17-20 años	N= 12	Varón	N= 22	Ninguna	N= 15	Ninguna	N= 11
21-25 años	N= 14	Mujer	N= 12	Maestro	N= 6	Monitor	N= 18
26-30 años	N= 5			Licenciado	N= 7	Entrenador	N= 5
31-35 años	N= 3			Otras	N= 6		

2.2. Instrumentos de medida.

Medida de la orientación motivacional.

Para medir la orientación motivacional de los entrenadores se empleó la traducción de Cervelló (1996) del Perception of Success Questionnaire (POSQ), de Roberts y Balagué (1989, 1991). Este cuestionario está compuesto por 12 ítems estructurados en dos factores: orientación al ego y orientación a la tarea, los cuales se indican en las tablas 2 y 3.

Tabla 2. Ítems de medida del factor orientación al ego del POSQ

SIENTO QUE MIS JUGADORAS TIENEN ÉXITO...
1- Cuando derrotan a los demás.
2- Cuando soy las mejores.
5- Cuando su actuación supera a la de sus rivales.
6- Cuando demuestran a la gente que son las mejores.
9- Cuando hacen algo que las demás no pueden hacer.
12- Cuando son claramente superiores.

La medida de la puntuación en cada uno de estos ítems se realizó mediante una escala tipo Likert de 0 a 100 con intervalos de 10 puntos.

Medida de la metodología de entrenamiento.

Se les administró un cuestionario con 46 ítems, que hacían referencia a diferentes aspectos de la metodología de enseñanza (ver Anexo 1). Para cada uno de éstos debían indicar el grado de importancia que le otorgaban mediante una escala de tipo Likert de 1 a 5

Tabla 3. Ítems de medida del factor orientación a la tarea del POSQ

SIENTO QUE MIS JUGADORAS TIENEN ÉXITO...
3- Cuando trabajan duro
4- Cuando demuestran una clara mejoría personal
7- Cuando superan las dificultades.
8- Cuando dominan algo que no podían hacer antes.
10- Cuando rinden a su mejor nivel de habilidad.
11- Cuando alcanzan una meta.

2.3. Análisis de los datos.

Realizamos Análisis de Regresión mediante el programa AMOS 4.0. Las variables predictoras consideradas fueron la orientación al ego y a la tarea y las variables predichas fueron cada uno de los ítems del cuestionario de importancia otorgada a la metodología de entrenamiento.

3. RESULTADOS

En la tabla 4 se indican los resultados de los análisis de regresión.

Tabla 4. Coeficientes de regresión, probabilidades y varianzas explicadas de los ítems que fueron predichos con significación por la orientación al ego y/o a la tarea.

Variables predichas (Grado de importancia)		Variables predictoras				Varianza explicada
		O. Ego		O. Tarea		
		C. Regresión Estandarizado	p.	C. Regresión Estandarizado	p.	
Item 1	Realizar el calentamiento de forma específica	-0,2802	0,1053	0,5262	0,0022	0,22
Item 8	Realizar ejercicios no específicos en relación con otros deportes y/o actividades	-0,0179	0,9211	-0,3782	0,0353	0,15
Item 10	Plantear el trabajo por grupos	-0,1316	0,4728	0,3970	0,0291	0,13
Item 15	Realizar anotaciones de los progresos de los jugadores	0,2028	0,2453	0,3575	0,0390	0,23
Item 16	Distinguir grupos de jugadores en función del nivel de destreza	-0,2226	0,2314	0,4001	0,0302	0,13
Item 18	Introducir gran variedad de ejercicios en las sesiones	0,4159	0,0234	-0,0740	0,6851	0,15
Item 22	Utilizar la competición como medio para conseguir el objetivo propuesto	0,2096	0,2166	0,3965	0,0186	0,27
Item 31	Dejar libertad en la ejecución de los ejercicios	-0,4566	0,0096	0,4235	0,0158	0,21
Item 33	Realizar actividades prácticas desde la primera sesión	-0,2178	0,2321	0,4526	0,0123	0,16
Item 37	Consultar con los padres cuando surge algún problema	0,3968	0,0326	-0,0999	0,5880	0,13
Item 39	Utilizar situaciones de juego libre	0,0679	0,6576	0,6066	0,00006	0,41
Item 43	Realizar controles al inicio, mitad y final del proceso de enseñanza de un elemento	-0,2070	0,2645	0,4087	0,0264	0,13

De la lectura de la tabla 4 se deduce que la orientación motivacional a la tarea se corresponde con la concesión de importancia a:

- La especificidad del entrenamiento: Predicción positiva del ítem 1, “*Realizar el calentamiento de forma específica*” y negativa del ítem 8, “*Realizar ejercicios no específicos en relación con otros deportes y/o actividades*”.

- La agrupación de los jugadores, teniendo en cuenta su nivel de destreza: Predicción positiva de los ítems 10, *“Plantear el trabajo por grupos”* y 16, *“Distinguir grupos de jugadores en función del nivel de destreza”*.
- El control y anotación de los progresos de los jugadores en el aprendizaje de las habilidades: Predicción positiva de los ítems 15, *“Realizar anotaciones de los progresos de los jugadores”* y 43, *“Realizar controles al inicio, mitad y final del proceso de enseñanza de un elemento”*.
- La libertad del jugador para ejecutar y decidir: Predicción positiva de los ítems 31 *“Dejar libertad en la ejecución de los ejercicios”* y 39, *“Utilizar situaciones de juego libre”*.
- La consideración de la competición como un medio y no como un fin en sí misma: Predicción positiva del ítem 22, *“Utilizar la competición como medio para conseguir el objetivo propuesto”*.
- El trabajo práctico de los jugadores: Predicción positiva del ítem 33, *“Realizar actividades prácticas desde la primera sesión”*.

Por otro lado, la orientación motivacional al ego se corresponde con la concesión de importancia a:

- La variedad de ejercicios: Predicción positiva del ítem 18, *“Introducir gran variedad de ejercicios en las sesiones”*.
- La comunicación con los padres para resolver problemas: Predicción positiva del ítem 37, *“Consultar con los padres cuando surge algún problema”*.

Y con la concesión de baja importancia a...

- La libertad del jugador para ejecutar y decidir: Predicción negativa del ítem 31, *“Dejar libertad en la ejecución de los ejercicios”*.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para estudiar las implicaciones motivacionales de los resultados desde la teoría de las metas de logro analizaremos los ítems de la metodología de entrenamiento que son predichos por cada orientación motivacional (ego y tarea) del entrenador ella y cómo estos se relacionan con las diferentes áreas del TARGET (Ames, 1992): tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo.

En relación con el área “tarea” del TARGET, la orientación motivacional a la tarea del entrenador predijo de forma positiva la importancia otorgada a la “especificidad del entrenamiento”, al “trabajo práctico de los jugadores desde la primera sesión” y a la “consideración de la competición como un medio y no como un fin en sí misma”, mientras que la orientación motivacional al ego se correspondió con la concesión de importancia a la “variedad de ejercicios”. Ames (1992) indicó que un clima de maestría se caracterizaría por el planteamiento de tareas desafiantes y diversas, pudiendo éstas ser específicas o no, mientras que un clima ego lo haría por ausencia de variedad en las tareas. Los resultados de nuestro estudio presentan algunas diferencias con estas hipótesis, puesto que la orientación a la tarea del entrenador se correspondió con una preocupación por la especificidad del entrenamiento, mientras que Ames indicó que la especificidad no sería una característica definitoria de un clima motivacional de maestría. Así mismo, Ames postulaba que un clima orientado al ego se caracterizaría por la ausencia de variedad de las actividades, lo cual no aparece en nuestro estudio puesto que los entrenadores con alta orientación motivacional al ego conceden mucha importancia a la variedad de las tareas. Como conclusión, en este aspecto del clima motivacional encontramos que el clima a la maestría relacionado con una orientación a la tarea del entrenador se crearía a partir de la importancia otorgada por éste al trabajo práctico y específico en el cual las actividades competitivas se planteen para lograr objetivos de enseñanza diferentes al hecho de ganar o perder, mientras que el clima al ego creado por una orientación al ego del entrenador manifestaría la importancia otorgada por éste a ofrecer una gran variedad de actividades.

Respecto al área “agrupación” del TARGET, la orientación a la tarea del entrenador se relacionó de forma positiva con la “agrupación de los jugadores, teniendo en cuenta su nivel de destreza”. Siguiendo a Ames (1992) un clima tarea se caracteriza por el agrupamiento de los deportistas en la práctica que favorece el aprendizaje cooperativo, mientras que un clima ego se caracteriza por la agrupación de los jugadores en función de su habilidad. Los resultados de nuestro estudio parecen ir en la dirección contraria a la planteada por Ames. Sin embargo debemos tener en consideración que la agrupación de los jugadores en función de su nivel de destreza o habilidad va a permitir que cada grupo trabaje de acorde a sus necesidades y a que los jugadores, puedan ayudarse unos a otros a mejorar juntos. Por lo tanto, consideramos que la agrupación de los jugadores en función de su nivel de habilidad puede contribuir a la creación de un clima motivacional orientado a la tarea si esta agrupación sirve para que las actividades que se les planteen a los jugadores les ayuden a progresar en la actividad y a colaborar unos con otros a un mismo nivel. Resumiendo, en este aspecto del clima motivacional, encontramos en nuestro estudio que el clima a la maestría

creado por una orientación a la tarea del entrenador se crearía a partir de la importancia otorgada a crear grupos de nivel que permitan un trabajo cooperativo acorde a sus posibilidades y necesidades.

Relacionadas con el área “evaluación” la orientación a la tarea predijo de forma positiva la importancia otorgada por el entrenador al “control y anotación de los progresos de los jugadores en el aprendizaje de las habilidades”, así como a “considerar la competición como un medio y no como un fin en sí misma”. Ames (1992) postuló que un clima orientado a la tarea utilizaría una evaluación basada en la maestría en las tareas y en la mejora individual, mientras que un clima orientado al ego basaría su evaluación en los resultados competitivos. Los resultados de nuestro estudio apoyan esta hipótesis ya que, resumiéndolos, encontramos que para esta área del clima motivacional el clima a la maestría creado por una orientación a la tarea del entrenador surgiría a partir de la importancia otorgada por éste a controlar los progresos en el aprendizaje de las habilidades de los jugadores, sin tener en cuenta los resultados competitivos, empleando por lo tanto la competición como un medio de aprendizaje y no como un fin.

En cuarto lugar y relacionado con el área “autoridad”, la orientación a la tarea se relacionó positivamente con la importancia otorgada a “dejar libertad en la ejecución de los ejercicios” y a “utilizar situaciones de juego libre” al jugador para ejecutar y decidir, mientras que la orientación al ego se relacionó negativamente con la primera. Según Ames (1992) un clima de maestría se caracteriza por una dirección poco autoritaria, que permite autonomía a los deportistas para tomar decisiones, mientras que un clima orientado al ego se caracteriza por un estilo de dirección autoritario, que no permite a los deportistas tomar decisiones. Los resultados de nuestro estudio, por lo tanto, van en esta misma línea.

Resumiendo, encontramos que los aspectos clave del entrenamiento que están relacionados con la orientación motivacional del entrenador a la tarea y que contribuyen a la obtención de un clima motivacional orientado a la maestría se basan en la concesión de importancia del entrenador a los siguientes aspectos: Trabajo práctico y específico en el cual las actividades competitivas se plantean para lograr objetivos de enseñanza diferentes al hecho de ganar o perder, creación de grupos de nivel que permiten un trabajo cooperativo acorde a las posibilidades y necesidades de los jugadores, control de los progresos en el aprendizaje de las habilidades de los jugadores, sin tener en cuenta los resultados competitivos, empleando la competición como un medio de aprendizaje y no como un fin, y dirección poco autoritaria, que permite la autonomía de los deportistas para tomar decisiones.

Por otro lado, el aspecto clave del entrenamiento que está relacionados con la orientación motivacional del entrenador al ego y que contribuye a la creación de un clima motivacional orientado al ego sería la poca importancia otorgada a libertad del jugador para decidir.

El estudio de las implicaciones motivacionales de los resultados desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación lo basaremos en el análisis, para cada orientación motivacional (ego y tarea) del entrenador, de los ítems que son predichos por cada una y de cómo estos se relacionan con la satisfacción de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia e interrelación de los jugadores.

En relación con la “autonomía” la orientación a la tarea del entrenador se relacionó positivamente con la concesión de importancia a dejar libertad en la realización de los ejercicios mientras que la orientación al ego del entrenador se relacionó negativamente con ésta. Por ello deducimos que una alta orientación motivacional del entrenador a la tarea tenderá a favorecer la satisfacción de la necesidad psicológica de autonomía y por lo tanto la motivación intrínseca del deportista hacia la actividad.

En relación con la percepción de “competencia”, pensamos que varios de los ítems de la metodología de entrenamiento relacionados con la orientación motivacional del entrenador influyen sobre esta percepción. Por un lado, “realizar anotaciones de los progresos de los jugadores” y “realizar controles al inicio, mitad y final del proceso de enseñanza de un elemento”, cuyas importancias otorgadas se relacionan positivamente con la orientación motivacional a la tarea del entrenador, ayudan a que el deportista adquiera una visión de la mejora de su habilidad a través del tiempo, lo cual sin duda contribuirá a elevar su percepción de competencia. Por otro lado “distinguir grupos de jugadores en función del nivel de destreza” cuya importancia otorgada se relaciona positivamente con la orientación motivacional a la tarea del entrenador puede tener un efecto positivo o negativo sobre la percepción de competencia. Por un lado, los deportistas enmarcados dentro del grupo de menor destreza van a tener, al menos inicialmente, una menor percepción de competencia que el resto. Sin embargo, si esta división sirve para que estos deportistas realicen un trabajo más ajustado a sus necesidades, éstos conseguirán progresar más en el aprendizaje de la habilidad que si no hubieran recibido un entrenamiento especialmente dirigido hacia ellos y por lo tanto su percepción de competencia se elevará en mayor medida. Si unimos este aspecto con la utilización de controles de la mejora individual, a medio plazo se pueden conseguir mayores niveles de percepción de competencia realizando agrupaciones que sin hacerlo. Por lo tanto, defendemos que la orientación a la tarea del entrenador contribuirá a

otorgar importancia a aspectos metodológicos que ayudarán a adquirir una mayor percepción de competencia con el tiempo.

En cuanto a la percepción de “interrelación”, dos ítems de la metodología de entrenamiento relacionados con la orientación motivacional del entrenador pueden influir sobre ésta. El primero de ellos es la importancia otorgada a “plantear el trabajo por grupos”, relacionado positivamente con la orientación a la tarea del entrenador, ya que en la medida en que el jugador se encuentre inmerso en un grupo su percepción de interrelación con los semejantes aumentará. El segundo de ellos es la importancia otorgada a “consultar con los padres cuando surge algún problema”, relacionado positivamente con la orientación a la tarea del entrenador. Pensamos que en la medida que el entrenador tenga relación con los padres, tanto unos como otro tendrán más información para interactuar positivamente con el jugador. Así, este contacto entrenador-padres puede mejorar la percepción de interrelación del jugador con éstos.

Resumiendo el análisis realizado desde la teoría de la autodeterminación encontramos que por un lado la orientación motivacional a la tarea del entrenador se relaciona con la concesión de mayor importancia por éste a aspectos del entrenamiento que contribuyen a mejorar la percepción de autonomía, competencia e interrelación de sus jugadores. Por otro lado la orientación motivacional al ego del entrenador se relaciona con la concesión de menos importancia por éste a aspectos del entrenamiento que contribuyen a mejorar la percepción de autonomía de los jugadores y de mayor importancia a aspectos del entrenamiento que contribuyen positivamente a la percepción de interrelación por éstos.

Para finalizar indicaremos que en el presente análisis hemos encontrado relaciones de la orientación motivacional de los entrenadores con la concesión de importancia a diferentes aspectos del entrenamiento. Hemos identificado qué ítems del entrenamiento de los relacionados con esta orientación motivacional del entrenador son clave a la hora de determinar un clima motivacional a la tarea y al ego, así como para determinar la consecución de una alta percepción de autonomía, competencia e interrelación, todas ellas variables importantes, dentro de la teoría de la motivación de logro (Nicholls, 1984a,b) y de la determinación (Deci y Ryan, 1985, 1991) para entender la motivación de los deportistas y las emociones y rendimiento vinculadas a ella.

5. REFERENCIAS

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.) *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- deCharms, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1992). On the nature and functions of motivation theories. *Psychological Science*, 3, 167-171.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium in motivation 1991: Vol. 38. Perspectives on motivation. Current theory and research in motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. y Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis Doctoral. Valencia. Universitat de València.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.

- Hom, H., Duda, J.L. y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatrics Exercise Science*, 5, 168-176.
- Lochbaum, M. y Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (2), 160-171.
- Losier, G.F. y Vallerand, R.J. (1995). Development of the interpersonal relationship in sports scale. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- Nicholls, J.G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on Motivation in Education: Vol. 1. Students Motivation*. Academic Press, New York.
- Nicholls, J.G. (1989b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. y Brière, N.M. (1998). Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for physical activity: A longitudinal investigation. Manuscript submitted for publication.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M. y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 331-340.
- Richer, S.F. y Vallerand, R.J. (en prensa). Development and validation of the Perceived Relatedness Scale. *Revue européenne de psychologie appliquée*.
- Roberts, G.C. y Balagué, G. (1989). The development of a social-cognitive scale in motivation. Paper presented at the *Seventh World Congress of Sport Psychology*, Singapore.
- Roberts, G.C. y Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the *FEPSAC Congress*, Cologne, Germany.
- Roberts, G.C., Hall, H., Jackson, S.A., Kimiecik, J. y Tonymon, P. (1995). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- Ryan, R.M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy, and the self in psychological development. In J.E. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on*

motivation 1992: Vol. 40. Developmental perspectives on motivation. Current theory and research in motivation (pp 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-428.

Seifriz, J., Duda, J.L. y Chi, L. (1992) The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.

Treasure, D. y Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.

White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333

Anexo I. CUESTIONARIO DE IMPORTANCIA OTORGADA A LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Contesta a este cuestionario indicando la importancia que le das a cada una de los siguientes aspectos en tus sesiones de entrenamiento. Marcando 1 si no le das ninguna importancia y 5 si piensas que tiene

	1	2	3	4	5
1. Realizar el calentamiento de forma específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Utilizar material variado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Plantear situaciones prácticas similares a las situaciones de juego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Realizar un análisis previo de las necesidades de los deportistas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Corregir continuamente cuando los deportistas realizan los ejercicios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Utilizar a jugadores como modelo para la ejecución de los gestos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Utilizar sesiones teóricas para aclarar conceptos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Realizar ejercicios no específicos en relación a otros deportes y/o actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Establecer diferentes grupos de jugadores en función del nivel	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Plantear el trabajo por grupos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Suministrar información durante la actividad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Utilizar el resultado como principal mecanismo de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Enseñar a partir de progresiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Utilizar materiales audiovisuales para que aprendamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Realizar anotaciones de los progresos de los jugadores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Distinguir grupos de jugadores en función del nivel de destreza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Utilizar la competición como objetivo en las prácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Introducir gran variedad de ejercicios en las sesiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Permitir que los jugadores se organicen libremente en las sesiones de entrenamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Dedicar gran parte del tiempo al aprendizaje de la técnica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

una importancia máxima.

- | | | | | | |
|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 21. Insistir bastante en la corrección de errores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. Utilizar la competición como medio para conseguir el objetivo propuesto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. Animar las ejecuciones bien realizadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. Explicar todos los ejercicios de forma verbal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. Realizar abundantes preguntas acerca de los contenidos deportivos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. Estimular continuamente la acción de los jugadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. Interactuar bastante con los jugadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. Imponer un control y orden máximo en el aprendizaje de las destrezas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. Indicar directamente qué es lo que los jugadores deben realizar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. Plantear el trabajo de forma individual | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. Dejar libertad en la ejecución de los ejercicios | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. Realizar primero ejercicios globales y luego analíticos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. Realizar actividades prácticas desde la primera sesión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. Corregir los errores de forma individual y no grupal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. Comenzar los entrenamientos con explicaciones técnicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. Ser permisivo con las faltas que cometen los jugadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37. Consultar con los padres cuando surge algún problema | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. Primar la diversión de los jugadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. Utilizar situaciones de juego libre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. Hacer demostraciones del ejercicio de forma práctica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. Enseñar mediante el juego | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. Realizar primero ejercicios analíticos y luego globales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 43. Realizar controles al inicio, mitad y final del proceso | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 44. Anteponer la salud que el rendimiento físico | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 45. Emplear ejercicios y posiciones específicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 46. Establecer varios objetivos en cada sesión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

