

VoBo. DEL PRODUCTO INTEGRADOR O TESINA

Dra. Blanca R. Rangel Colmenero

SUBDIRECTORA DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN FOD

Presente.-

Por medio de la presente, hacemos de su conocimiento que el (la) C. Marco Antonio Hernández Mederos con no. de matrícula 1989274 ha concluido su trabajo titulado “Climas *empowering y disempowering* generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación y el agotamiento emocional y físico en jóvenes deportistas” exitosamente, por lo que autorizamos inicie los trámites de titulación. En la siguiente página encontrará el listado con firmas de los miembros del jurado para el examen de grado del (la) C. Marco Antonio Hernández Mederos.

A t e n t a m e n t e



VoBo. Docente de la unidad de aprendizaje P.I.
Dra. Jeanette Magnolia López Walle



VoBo. Asesor
Dra. Jeanette Magnolia López Walle

BALAGUER
SOLA MARIA
ISABEL -
20762421E

Firmado digitalmente
por BALAGUER SOLA
MARIA ISABEL -
20762421E
Fecha: 2020.12.21
20:05:43 +01'00'

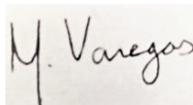
Presidente

Dra. María Isabel Balaguer Solá



Secretario

Dra. Jeanette Magnolia López Walle



Vocal

Dra. Minerva Thalía Juno Vanegas Farfano



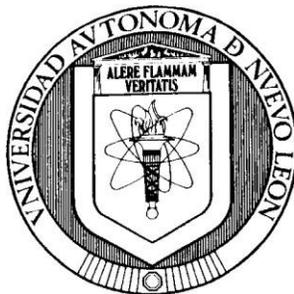
Suplente

Mtro. Argenis Peniel Vergara Torres



Firma de enterado: COORDINADOR DEL PROGRAMA EDUCATIVO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI



CLIMAS EMPOWERING Y DISEMPowering GENERADOS POR
ENTRENADORES Y PADRES Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN Y
EL AGOTAMIENTO EMOCIONAL Y FÍSICO EN JÓVENES DEPORTISTAS

Por

MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ MEDEROS

PRODUCTO INTEGRADOR:

TESINA

Como requisito para obtener el grado de

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA DEL DEPORTE

Nuevo León, marzo 2021

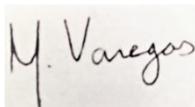
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
POSGRADO CONJUNTO FOD-FAPSI

Los miembros del Comité de Titulación de la Maestría en Psicología del Deporte integrado por la Facultad de Organización Deportiva y la Facultad de Psicología, recomendamos que el Producto Integrador en modalidad de Tesina titulado Climas *empowering* y *disempowering* generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación y el agotamiento emocional y físico en jóvenes deportistas realizado por el Lic. Marco Antonio Hernández Mederos, sea aceptado para su defensa como oposición al grado de Maestro en Psicología del Deporte.

COMITÉ DE TITULACIÓN



Dra. Jeanette Magnolia López Walle
Universidad Autónoma de Nuevo León,
México
Asesor Principal



Dra. Minerva Thalía Juno
Vanegas Farfano
Universidad Autónoma de
Nuevo León, México
Co-asesor



Mtro. Argenis Peniel Vergara
Torres
Universidad Autónoma de
Nuevo León, México
Co-asesor



Dra. Blanca R. Rangel Colmenero
Subdirección de Estudios de Posgrado e
Investigación de la FOD
Nuevo León, marzo 2021

DEDICATORIA Y/O AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su amor, su paciencia y por ser mi inspiración. A mis hermanos por siempre apoyarme en todo momento, sobre todo en los más complicados. A toda mi familia por preocuparse por mí y apoyarme cuando más lo necesitaba. Papá gracias por tanto, algún día quiero ser como tú o mejor... A ti mamá por tu fuerza, tu valentía y tu amor incondicional. Rocio, eres la mejor hermana en esta vida, éxito colega y siempre estaré para ti. Marlon, gracias por las peleas, por ser el que tenía nuevas ideas, y por tu constante fortaleza. A todos los integrantes de mi familia que siempre estuvieron, que siempre motivaron y siempre apoyaron.

Gracias que ya habrá tiempo de pelota...

A la Dra. Jeanette López Walle. Este trabajo también es suyo. Estoy muy agradecido por estar al pendiente todo, de mis proyectos, de mis ideas, de mi superación personal y de siempre estar ante los momentos difíciles. Sobre todo, gracias por alentarme a seguir adelante, y ser mi guía en todo momento. ¡Mil gracias!

A los integrantes de mi generación, sin ustedes la estancia no hubiera sido la misma. Gracias por todos los momentos y experiencias que vivimos, los cuales me han ayudado a crecer. Les deseo todo el éxito del mundo.

A todos y cada uno de los deportistas que apoyaron, que creyeron y que estuvieron durante este arduo camino. Y todos y cada uno de los amigos, profesores, entrenadores y personas que realizaron su aportación a mi vida personal y profesional. Y a ti Fernanda, gracias por estar...

A la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Facultad de Organización Deportiva y a la Facultad de Psicología por la enseñanza y apoyo brindados en toda mi formación, ya tienen un Tigre más.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por el apoyo brindado durante el periodo de la realización de mis estudios de maestría que logro concluir con esta tesina.

¡GRACIAS DIOS!

FICHA DESCRIPTIVA

Universidad Autónoma de Nuevo León

Facultad de Organización Deportiva

Facultad de Psicología

Posgrado Conjunto FOD-FaPsi

Fecha de Graduación: marzo 2021

MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ MEDEROS

Título del Producto Integrador: climas *empowering* y *disempowering* generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación y el agotamiento emocional y físico en jóvenes deportistas.

Número de Páginas: 77

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Psicología del Deporte

Resumen: Desde el modelo de Duda et al. (2018) que refiere la conceptualización jerárquica multidimensional de los contextos sociales que crean los entrenadores en sus equipos o grupos deportivos, este estudio examinó la interrelación de los climas *empowering* y *disempowering* generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación y el agotamiento emocional y físico de 115 jóvenes deportistas. Los resultados revelaron asociaciones positivas entre las percepciones de climas *empowering* tanto de entrenadores y padres con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas, así como relaciones negativas de las percepciones de climas *disempowering* de estas figuras de autoridad con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas. Por otro lado, se comprobó la existencia de relaciones negativas entre la percepción de clima *empowering* generado por entrenadores y padres sobre el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas, además de existir una asociación positiva del clima *disempowering* generado por los entrenadores y padres con el agotamiento emocional y físico. Los hallazgos de esta investigación confirman el modelo hipotetizado y sugieren una disminución o evitación de climas de desempoderamiento que facilitan el desarrollo de indicadores de malestar, así como la implementación de climas de empoderamiento para que actúen como predictores de bienestar psicológico de los jóvenes deportistas. Para concluir, este estudio aporta conocimiento al

ámbito de los padres dentro del contexto deportivo que nos servirá de base para futuras investigaciones.

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and strokes, positioned above a horizontal line.

FIRMA DEL ASESOR PRINCIPAL _____

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
Justificación.....	1
Objetivo General	6
Objetivos Específicos	6
Hipótesis	7
CAPITULO I.....	8
Marco teórico	8
Deporte en jóvenes	8
Teoría de la autodeterminación.....	9
Teoría de metas de logro	11
Modelo de los climas empowering y disempowering en el deporte.....	13
Motivación Autodeterminada	16
Síndrome del burnout (Agotamiento Emocional y Físico)	21
Evidencia Empírica	24
CAPITULO II	28
Metodología	28
Diseño	28
Muestra.....	28
Criterios de inclusión	28
Criterios de exclusión.....	29
Criterios de eliminación	29
Instrumentos	29
Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering	29
Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering (generados por los padres)	30
Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering (para la autoevaluación de los climas que generan los padres).....	31
Escala de Motivación en el Deporte	33

Cuestionario de Burnout en el Deporte	33
Procedimiento	34
Consideraciones éticas	35
Análisis estadístico	36
CAPITULO III	37
Resultados	37
Fiabilidad	37
Estadísticos descriptivos	38
Correlaciones	39
Climas Empowering y Disempowering (Niveles)	40
Regresión lineal de climas motivacionales y motivación autodeterminada	42
CAPITULO IV	44
Discusiones	44
Limitaciones del estudio	49
Propuestas futuras	49
CAPITULO V	50
Conclusiones	50
REFERENCIAS	51
ANEXOS	62
A. Cuestionario de evaluación de los deportistas	62
B. Cuestionario de autoevaluación de los padres	73
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES	76
RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO	77

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	18
Tabla 2	32
Tabla 3	37
Tabla 4	39
Tabla 5	39
Tabla 6	41
Tabla 7	42

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	13
Figura 2	15
Figura 3	43
Figura 4	43

INTRODUCCIÓN

Justificación

El deporte actualmente está relacionado a valores, hábitos, comportamientos y diferentes estilos de vida que nos permiten alcanzar a un óptimo desarrollo personal y social. Como lo mencionan Eberth y Smith (2010), el realizar actividad física dentro de la cuál se incluye la práctica de algún deporte ha demostrado un aumento en la calidad de vida, además de la contribución al bienestar de las personas, principalmente para la mejora de la salud.

Según Acosta (2012), la iniciación deportiva es un proceso multifacético, y es la base para el desarrollo deportivo de un país, aportando ciudadanos físicamente activos y con mayores valores de convivencia social y ambiental. A raíz de esto, la importancia de la actividad deportiva como lo menciona Díaz (2018), es que las personas que realizan algún tipo de deporte llegan a ser más optimistas además de presentar una mayor autoestima, agregando que el practicar deporte es un buen predictor de bienestar subjetivo, a través del afecto positivo y de los niveles de felicidad.

González et al. (2010) consideran que dentro del ámbito deportivo existe una muy alta influencia de los entrenadores sobre el desarrollo de las conductas prosociales, que se verán influenciadas por ciertas pautas de comunicación de los entrenadores con sus deportistas, que van en relación con el manejo de diferentes situaciones de juego además de distintas respuestas emocionales. Como lo demuestran Sánchez et al. (2017), jugadores destacan la importancia que tenía para ellos recibir el apoyo del entrenador en el momento de la toma de decisiones o en los momentos de superar las dificultades a nivel personal.

En esta línea de Entrenador-Deportista, se encuentra el trabajo de Appleton y Duda (2016), quienes mencionan que las conductas de los entrenadores pueden influir en los índices de salud y el funcionamiento óptimo de los atletas, así como en su rendimiento, motivación y bienestar.

Uno de los modelos más utilizados es el propuesto por Duda (2013) y Duda et al. (2018), quienes proponen que los climas motivacionales creados por los entrenadores pueden ser más o menos empowering, o bien, más o menos disempowering; este modelo plantea una generalización multidimensional y jerárquica de los climas motivacionales, el clima empowering distingue tres dimensiones apoyo a la autonomía, apoyo social e implicación a la tarea, mientras que, el clima disempowering incluye la dimensión del estilo controlador e implicación en el ego.

Actualmente, la motivación social es aquella que surge mediante el resultado de los agentes de socialización los cuales ocupan los primeros lugares en la vida del niño/a e influyen sobre todo en el proceso de formación. Entre estos y rescatando a uno de los principales encontramos a los padres, donde se conoce que la familia ejerce influencias socializantes y sobre todo lo hace de una manera importante, y que principalmente se manifiesta cuando el niño aún se encuentra en la infancia (Nuviala et al., 2003).

En el deporte se debe rescatar la importancia que adquieren no solamente los entrenadores en el proceso formativo-deportivo, en este sentido es importante mencionar a los padres y su influencia en la generación de mejores consecuencias a nivel comportamental; y a su vez, hay que destacar que los padres pueden influir en la motivación-desmotivación en la práctica deportiva de los hijos y en el aburrimiento de estos (Sánchez-Miguel et al., 2015).

Para fines de este trabajo, la motivación se abordará desde la Teoría de la Autodeterminación (*Self-determination Theory*, SDT, Deci & Ryan, 2000). La teoría de la autodeterminación (SDT; Ryan & Deci, 2017) ha definido que la conducta puede estar motivada tanto intrínseca, extrínseca o definitivamente no estar motivada. Esta teoría nos plantea un continuo de autodeterminación que va desde formas más autónomas de regulación conductual hasta formas más controladas, encontrando al final del continuo la no motivación (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000), planteando que la motivación humana está entendida como la energía, persistencia, finalidad y dirección de los comportamientos, incluyendo acciones e intenciones.

En este sentido, el cese prematuro de una práctica deportiva que puede ser vista como deseada e ilusionante puede en ocasiones entenderse como la ausencia de la motivación o, por otro lado, la pérdida de motivos que mantenían al deportista en dicha actividad (Garcés de Los Fayos & Cantón, 1995).

La sobrecarga de los entrenamientos, la falta de tiempo para la recuperación, las demandas de las competencias, un bajo rendimiento deportivo, presión de los padres, presión del entrenador o pocos logros en el deporte, son características que se encuentran en los ambientes relacionados al deporte. Smith (1986) define al burnout como el resultado de una exposición crónica al estrés, principalmente estrés psicosocial y cuyas consecuencias pueden encontrarse una retirada psicológica, emocional o física del deporte, debido al estrés crónico y a la insatisfacción.

El burnout se concreta en tres dimensiones: la primera es agotamiento emocional y físico, en donde se encuentran unos bajos niveles de energía, confianza e interés. La segunda es el sentimiento de una baja realización personal que refiere baja autoestima, sensaciones de ineficacia y depresión que en ocasiones van acompañados de bajo rendimiento deportivo. Y por último la tercera, una despersonalización y devaluación que se le atribuye al agotamiento físico y mental (Weinberg & Gould, 2007).

Dentro de los principales síntomas que se pueden llegar a encontrar es el malestar (agotamiento y mal humor), afectaciones en la motivación, falta de control, conductas disfuncionales y frustración por la falta de los resultados debido a la disminución del rendimiento o el estancamiento.

Para esta investigación se incluirá a otra figura de autoridad que tiene influencia en la vida de los deportistas, en este caso, los padres. En el deporte, Romero et al. (2009) demostraron que los padres se implican más a la hora de ir a ver a sus hijos a los partidos que a los entrenamientos.

Dentro de los climas motivacionales Ortiz et al. (2016) mencionan que una percepción de clima orientado a la tarea por parte de los adultos significativos se relaciona con aspectos que favorecen y potencian el compromiso deportivo (grado de diversión y oportunidades de participación). Mientras que Ramis et al. (2013) refieren la importancia del apoyo a la autonomía generado por los padres y su relación con indicadores de bienestar en sus hijos deportistas en la predicción de la motivación autodeterminada.

El apoyo de los padres influye principalmente en la continuidad o el abandono de la práctica deportiva, siendo uno de los principales factores la presión de los padres como predictor de la continuidad deportiva, y de esta manera se sugiere que los padres siempre fomenten el apoyo y la implicación al club de sus hijos para que se propicie un aprendizaje positivo y que conduzca a no abandonar la práctica deportiva (Sánchez-Miguel et al., 2015).

Se han encontrado diferentes estudios con relación al clima empowering y disempowering generados por los entrenadores y su relación con diferentes variables psicológicas, además del papel que fungen los entrenadores en los deportistas. Y se ha visto que el tipo de clima motivacional que llegan a generar los entrenadores en los deportistas puede tener una influencia en el bienestar de los deportistas o en las intenciones de continuar o abandonar la práctica deportiva (Appleton & Duda, 2016; Krommidas et al., 2016), además de que un clima empowering favorece la diversión

y la motivación autónoma (Appleton & Duda, 2016; Gutiérrez-García, Hurtado et al., 2019; Gutiérrez-García, López-Walle et al., 2019; Torregrosa et al., 2011), y sobre todo funge como predictor positivo de la motivación autodeterminada (Barbosa-Luna et al., 2017; Castillo-Jiménez et al., 2017; Kolayış et al., 2017).

En una investigación se demostró cómo los climas motivacionales del entrenador jugaban un papel fundamental en los diferentes tipos de motivación en los deportistas, así como en su índice de autodeterminación; evidenciando que cuanto mayor es el clima ego, mayor amotivación y menor motivación autodeterminada de los deportistas pero por el otro lado, a un mayor clima tarea existirá una motivación intrínseca o extrínseca cercanas a la intrínseca, así como un mayor índice de autodeterminación (López, 2015). En estas dimensiones de los climas motivacionales se menciona que un estilo interpersonal controlador por parte del entrenador puede provocar en los deportistas una menor experiencia en el aprendizaje (cognitivo) y en la vitalidad (afectivo), además de influir en una fortaleza mental de cada individuo (Gucciardi, 2017).

En el ámbito del fútbol identificaron que la motivación autodeterminada tiene una relación negativa y significativa con el agotamiento emocional y físico, y con el síndrome del burnout en deportistas adolescentes entre 13 y 18 años de edad (Pacewicz, 2020). En esta misma línea y en el mismo deporte Currant et al. (2011) demuestran que la motivación autodeterminada está negativamente relacionada al agotamiento físico y emocional.

Actualmente se han encontrado investigaciones como la de Isoard-Gauthier et al. (2016) en relación a las asociaciones entre la calidad percibida de la relación entrenador-deportista y el agotamiento del atleta, utilizando el papel mediador de las metas de logro; viendo que existe relaciones negativas entre la calidad percibida de la relación del deportista y las tres dimensiones del burnout en los atletas, de aquí la importancia de la relación que juega el entrenador en los niveles de burnout de los jóvenes deportistas, utilizando el papel mediador de las metas de logro.

Padres y madres, por un lado y entrenadores por otro, son agentes sociales fundamentales e imprescindibles en la educación del joven deportista. En esta línea Romero et al. (2009) mencionan en su investigación de la implicación que tienen los padres en los diferentes deportes que el interés de los padres por los entrenamientos o la competencia de sus hijos es bajo, así como sus actitudes de ellos dependerán del deporte en el que participen sus hijos, la mayoría de los padres conoce poco al entrenador y muestran que hablar con el entrenador se da mayormente en los

entrenamientos que en los partidos, resaltando que los padres se implican más a la hora de ir a ver a sus hijos a los partidos que a los entrenamientos, concluyendo que a través de una mayor implicación y compromiso con la actividad deportiva que desarrollan sus hijos, estos desarrollarán mejores virtudes personales y carácter.

Actualmente se han interesado en incluir en investigaciones tanto a padres, entrenadores y deportistas hablando del contexto deportivo, un ejemplo de ellas es la de Gimeno (2003), que abordó un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil, destacando la importancia de impulsar cambios adecuados en las actitudes, y en las conductas de entrenadores, padres y madres. Menciona que se requieren acciones más consistentes y continuas, así como evaluaciones generales de todos y cada uno de ellos para poner en marcha actividades formativas más prácticas que ayudarán a los jóvenes deportistas, al verse favorecidos en su proceso de formación a través de un estilo de relación con sus padres de mejor calidad “educativa”, siendo también beneficioso para los entrenadores.

En este sentido y en población similar a la de este estudio, las investigaciones que más se asemejan a la nuestra es la de Ramis et al. (2013), que evaluó el apoyo de la autonomía (escala clima empowering) que generan los entrenadores, compañeros y padres, y su efecto sobre la motivación autodeterminada en deportistas de iniciación. En esta misma dimensión, Álvarez et al. (2019) estudiaron la dimensión de apoyo a la autonomía y sus implicaciones en el burnout de deportistas adolescentes; ambos son estudios que se acercan a las variables de interés en esta investigación.

De esta manera, es necesario evaluar la importancia que tienen los climas motivacionales de padres y entrenadores sobre los jóvenes deportistas sobre todo en la motivación y el agotamiento emocional y físico de ellos. Aparte de evaluar la percepción del clima que generan las figuras de autoridad antes mencionadas, no se han encontrado trabajos en donde se realice una autoevaluación por parte de los padres y/o entrenadores para identificar el clima que ellos propician, así se podrá hacer la comparación entre padre-hijo o entrenador-deportista y mediante eso, ver los resultados obtenidos que apoyarán en un futuro a otras investigaciones.

Objetivo General

Por tal motivo, el objetivo general de esta investigación es conocer la percepción de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación autodeterminada y el agotamiento emocional y físico en jóvenes deportistas.

Objetivos Específicos

Para el logro del objetivo general se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

OE1: Describir las variables psicológicas percepción de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres, motivación autodeterminada y agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas.

OE2: Analizar la percepción de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas.

OE3: Analizar la percepción de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres y su relación con el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas.

OE4: Comparar la percepción de los climas empowering y disempowering que generan los padres, desde la visión de los jóvenes deportistas como de los padres.

OE5: Comparar la percepción de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres desde la visión de los jóvenes deportistas.

OE6: Conocer el porcentaje de explicación de la motivación autodeterminada según la percepción de los climas empowering y disempowering generados por los entrenadores.

OE7: Conocer el porcentaje de explicación de la motivación autodeterminada según la percepción de los climas empowering y disempowering generados por los padres.

Hipótesis

Hipótesis 1: La percepción del clima empowering generado por entrenadores y padres se relacionará positivamente con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas.

Hipótesis 2: La percepción del clima disempowering generado por entrenadores y padres se relacionará negativamente con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas.

Hipótesis 3: La percepción del clima empowering generado por entrenadores y padres se relacionará negativamente con el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas.

Hipótesis 4: La percepción de clima disempowering generado por entrenadores y padres se relacionará positivamente con el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas.

Hipótesis 5: La percepción del clima empowering percibida por los padres es mayor que la percibida por sus hijos.

Hipótesis 6: La percepción del clima disempowering percibida por los padres es menor que la percibida por sus hijos.

Hipótesis 7: La percepción de clima empowering generado por el entrenador es mayor a la que generan los padres de los jóvenes deportistas.

Hipótesis 8: La percepción del clima disempowering generado por el entrenador es menor a la que generan los padres de los jóvenes deportistas.

Hipótesis 9: La percepción del clima empowering generado por los entrenadores se interrelaciona positiva y significativamente con la motivación autodeterminada; mientras que, la percepción del clima disempowering generado por los entrenadores se interrelaciona negativa y significativamente con la motivación autodeterminada.

Hipótesis 10: La percepción del clima empowering generado por los padres se interrelaciona positiva y significativamente con la motivación autodeterminada; mientras que, la percepción del clima disempowering generado por los padres se interrelaciona negativa y significativamente con la motivación autodeterminada.

CAPITULO I

Marco teórico

Deporte en jóvenes

El ser humano es una entidad global formada por tres importantes dimensiones: biológica, psicológica y social. Por lo tanto, la práctica deportiva puede hacerse participe de la formación integral de los seres humanos principalmente generando numerosos beneficios tanto físicos como psicológicos y sociales, tomando en cuenta que la práctica deportiva debe llevarse a cabo en unas óptimas condiciones para que realmente favorezca la educación integral del ser humano (Gutiérrez, 2004).

Como lo menciona Vicente-Rodríguez et al. (2016), se habla de deporte cuando la actividad física se ejerce como juego o competición, y cuya práctica está apegada a unas normas estrictamente reglamentarias (reglamento); el valor que adquiere la actividad física o deportiva desde edades tempranas puede ser considerado como un reflejo de las normas culturales de la sociedad, entorno familiar y educativo, además de las influencias de las personas cercanas.

Cuando se habla de deporte debemos tener en cuenta de que existe siempre un proceso de iniciación deportiva, la cual supone el proceso en el que el niño se inicia en uno o varios deportes. Es por ello que se recomienda la formación multideportiva con el fin de que en un futuro el joven pueda elegir a partir de sus propios criterios el deporte en el cual se especializará, pero siempre favoreciendo a una base integral y solida en relación a su competencia motora y con esto, los objetivos siempre deberán estar dirigidos a la comprensión de los principales elementos del deporte, adquiriendo progresivamente hábitos de vida saludable y sobre todo atendiendo a sus necesidades formativas de la persona y del deporte (González et al., 2009).

Autores como Gimeno (2003) refieren a la práctica deportiva principalmente en las edades tempranas como un elemento fundamental del proceso educativo de los niños y jóvenes, en donde establecen que en este contexto se pueden obtener principales objetivos como: aprendizaje de los patrones motores básicos, el desarrollo de las cualidades físicas básicas, la coordinación y el dominio del propio cuerpo; hablando de aspectos psicológicos se puede lograr el desarrollo de cualidades psicológicas básicas como el trabajo en equipo, la socialización, la superación personal, autocontrol, habilidades psicológicas importantes como el saber perder y saber ganar, el desarrollo de hábitos de práctica deportiva para el futuro, y educación para la salud.

La actividad deportiva puede resultar beneficiosa para los atletas sobre todo si se rodea de circunstancias necesarias para ello, y como lo menciona Garrido et al. (2010), la labor de los agentes implicados en el deporte cobra una gran importancia, siendo los padres uno de los agentes de socialización de mayor influencia en los niños.

Se ha descubierto que existen familias en donde se considera al ejercicio físico como la actividad que potencializará el desarrollo de sus hijos, pero por el otro lado, algunos padres consideran al deporte como la consecución y meta de los grandes logros tanto sociales como económicos (Betancour, 2002).

Un aspecto importante que menciona Smoll citado en Teques y Serpa (2009) es que a partir de las decisiones que toman los niños de practicar alguna modalidad deportiva, los padres deben asumir una serie de responsabilidades y desafíos. En este sentido el autor menciona la gran tentación de los padres de ser y sentirse también perdedores o ganadores en el deporte, todo esto debido a la identificación que tienen con la práctica deportiva.

De aquí toda la importancia que fungen las figuras de autoridad en la práctica deportiva, figuras que pueden encontrarse dentro del contexto deportivo como son: los entrenadores, padres, compañeros o alguien del cuerpo multidisciplinar que esté en constante interacción con el deportista, valorando las características que presentan cada uno de ellos y sus formas de implicación en su actividad deportiva.

Teoría de la autodeterminación

Como se ha mencionado, diferentes teorías se han adentrado a investigar la influencia que tienen los ambientes sociales en el desarrollo y en el funcionamiento de las personas, una de ellas es la teoría de la autodeterminación. La teoría de la autodeterminación (*Self-determination Theory*, SDT, Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2017) está formada hasta el momento por seis mini-teorías: Teoría de la Evaluación Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*; CET); Teoría de las Orientaciones de Causalidad (*Causality Orientations Theory*; COT); Teoría de la Integración Organísmica (*Organismic Integration Theory*; OIT); Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs Theory*; BPNT); Teoría de los Contenidos de Meta (*Goal Contents Theory*; GCT) y la Teoría Motivacional de las Relaciones (*Relationships Motivation Theory*; RMT).

La SDT principalmente nos explica el funcionamiento de la motivación en los seres humanos en contextos sociales, y se plasma el estudio de la personalidad y la motivación humana, en donde se observa cómo las personas son movidas por factores en distintas experiencias y sus consecuencias. Además, aborda cuestiones como el desarrollo personal, la autorregulación, las metas, las aspiraciones de vida, las necesidades psicológicas básicas, la vitalidad, la energía, las relaciones culturales para la motivación y sobre todo el impacto de los ambientes sociales sobre la motivación (Ryan & Deci, 2000).

De manera general, las personas pueden encontrarse motivadas debido a que valoran una actividad o en caso contrario, porque se encuentran controlados externamente (Ryan & Deci, 2000). En este sentido Deci y Ryan (1985) refieren a la autodeterminación como la capacidad de una persona para elegir y realizar acciones basadas en su decisión.

El análisis de la SDT se basa principalmente en el nivel psicológico y sobre todo diferencia los distintos tipos de motivación a lo largo de un continuo que va desde la motivación controlada hasta la autónoma, y es por ello por lo que esta teoría ha logrado identificar diferentes tipos de motivación (Ryan & Deci, 2000), viendo que el concepto de autonomía es útil para poder diferenciar estos tipos de motivación con sus cualidades y su funcionamiento. La teoría menciona que es importante conocer si la motivación de los individuos es más autónoma o controlada para poder realizar predicciones sobre el compromiso, rendimiento y el bienestar (Deci & Ryan, 2012). Con ello, las personas autodeterminadas se pueden ver como iniciadoras de su conducta, en donde seleccionan los resultados y eligen una línea de actuación que les permitirá lograr sus objetivos y metas.

Una principal característica de esta teoría es que ha definido que los factores biológicos, sociales y culturales influyen en el desarrollo de la voluntad e iniciativa de las personas, y que estos pueden ayudar al ser humano a mejorar o debilitar su capacidad en el crecimiento psicológico, además de su bienestar y la calidad de su desempeño (Ryan & Deci, 2017).

Lo que hace diferente a la teoría de la autodeterminación de otras aproximaciones a la motivación es en el énfasis que tiene en los diferentes tipos y fuentes del concepto de motivación que impactan en la dinámica y calidad de la conducta y no nada más dan un concepto de la motivación general o como algún fenómeno visto y estudiado (Ryan & Deci, 2017).

En este sentido se plantea que el individuo que es autónomo se comporta con sentido de voluntad, congruencia, volición y está de acuerdo con la conducta con la que se está comprometido. Demostrando que las personas más autónomas en ocasiones llegan a presentar un mayor compromiso, vitalidad y creatividad en sus actividades (Deci & Ryan, 2012). Mientras que cuando una persona es controlada o presionada y su forma de motivación es totalmente externa, esta persona se encuentra en algo a lo que no encuentra valor.

En el contexto deportivo se tienen diferentes grados de autodeterminación, por lo que la SDT nos habla de la existencia de un continuo de autodeterminación en los diferentes tipos de motivaciones resaltando a la motivación intrínseca en un extremo que nos refleja el mayor grado de la autodeterminación, seguido de la motivación extrínseca en el medio y puntualizando en el menor grado de la autodeterminación la no motivación en el otro extremo. Estos gradientes de la motivación se han fusionado, y a raíz de esto se han denominado a ellas: motivación autónoma (regulaciones más autodeterminadas) y motivación controlada (motivaciones menos autodeterminadas) (Deci & Ryan, 2008).

Teoría de metas de logro

La teoría de las metas de logro (*Achievement Goal Theory*, AGT) fue desarrollada por Ames y Nicholls (1989; 1992) y ha sido una de las teorías que ofrece un modelo descriptivo de la motivación y las metas de logro, mencionando que las personas son organismos intencionales, que están principalmente dirigidos por objetivos que llegan a actuar de forma racional y sobre todo metas que los individuos se plantean a sí mismos, definiendo al éxito de alguna actividad con base a diferentes criterios. Esta teoría se construye sobre las expectativas y los valores que las personas otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar.

Existen tres factores que influyen en la motivación de una persona: las metas de logro, la habilidad percibida y el comportamiento de logro (Weinberg & Gould, 1995). Una forma de comprender la motivación de las personas es el conocer la percepción o la interpretación del éxito que le dan cada una de ellas y esto se puede lograr mediante el análisis de las metas de logro (orientaciones) o mediante los ambientes en los que se desenvuelve los cuales pueden influir en él (clima motivacional).

La teoría nos refiere principalmente dos tipos de orientaciones de las metas de logro: la primera es la orientación de meta a la tarea y la segunda la orientación de meta en el resultado

(ego). La orientación a la tarea se refiere al interés por parte del individuo en dar su esfuerzo en la actividad, tratar de mejorar y obtener un dominio o incluso la maestría en lo que realiza, se puede decir que estos factores son en sí mismos la meta que busca la persona, aquí la percepción de la habilidad es autorreferida y el énfasis se hace en el esfuerzo, así como en el desarrollo y la mejora de las habilidades.

Mientras que la orientación al resultado (ego) habla de la búsqueda de competencia (ganar o perder contra los demás), comparación o la superación sobre los otros. Aquí el éxito significa demostrar que son mejores que los demás y por lo tanto la percepción de la habilidad es normativa, y se usan estándares de comparación social para poder hacer juicios de habilidad.

Weinber y Gould (1995) aseguran que las personas pueden poseer ambos tipos de orientaciones, y que el plantearse éxito y metas hacia algún tipo de orientaciones tendría diferentes resultados sobre su bienestar psicológico. Así esta teoría se sitúa en que el significado que las personas le dan a su implicación en las actividades de logro llega a influir en sus patrones motivacionales, independientemente que se suma un componente situacional, en el que alude a las influencias ambientales que ejercen otros significativos, los cuales pueden llevar o condicionar a la persona a que perciba los éxitos y los fracasos e incluso la misma competencia de alguna determinada manera.

Ames (1992) le denominó al fenómeno antes mencionado como la percepción individual de dichas estructuras situacionales de metas que se centran en los contextos de logro, llamándolos climas motivacionales. Desde la teoría de la AGT se ha encontrado que el clima motivacional creado por los entrenadores influye en cómo los atletas llegan a juzgar su competencia y cómo ellos definen su éxito (Duda et al., 2018).

Ames y Nicholls (1989; 1992) postularon dos tipos/dimensiones de climas en los contextos de logro: el clima de implicación en la tarea y el clima de implicación en el ego. El clima de implicación a la tarea es donde el entrenador enfatiza el aprendizaje cooperativo, el reconocimiento, el esfuerzo, la mejora, la superación personal y hace relevancia en considerar que todos los participantes juegan un papel importante en el equipo, y además contemplan el fallo o el error como un proceso natural de la mejora.

El clima de implicación al ego se centra en el reconocimiento del público, y en la comparación social como referencias para los juicios de éxito o fracaso, y este de igual manera

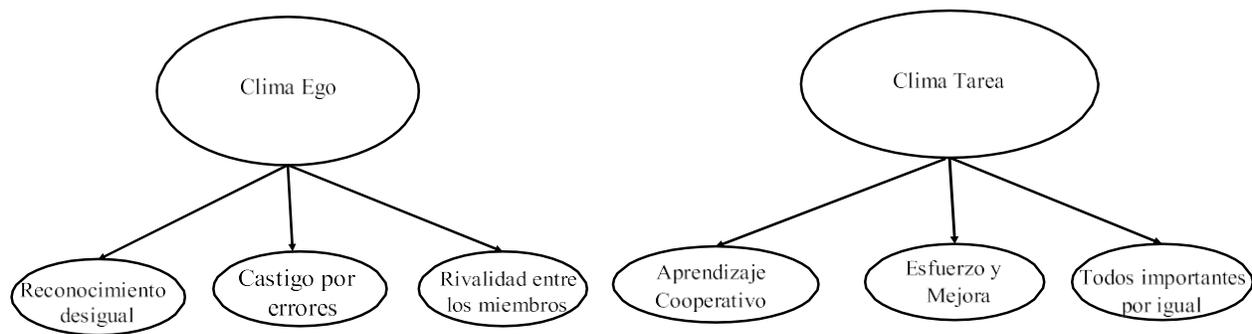
puede ser transmitido por el entrenador cuando hace hincapié constante en los resultados de las competencias y muestra una baja tolerancia a los errores de los atletas, promoviendo rivalidad en el grupo y mostrando un reconocimiento desigual hacia los deportistas en función de su habilidad.

La teoría de la AGT nos concluye que los contextos sociales basados en la implicación a la tarea benefician las respuestas cognitivas, conductuales, adaptativas y afectivas en los deportistas. Mientras que los ambientes que se implican al ego refieren respuestas desadaptativas haciendo comparaciones sociales de las habilidades de cada uno de ellos.

En la Figura 1, de manera resumida se logran observar las dos dimensiones antes explicadas (clima tarea y clima ego) en donde se plasma en cada una de ellas sus características que podremos encontrar en el contexto deportivo.

Figura 1

Modelo de clima motivacional creado por el entrenador en el deporte (Newton et al., 2000).



Modelo de los climas empowering y disempowering en el deporte

El modelo de los climas empowering y disempowering desarrollado por Duda (2013) y Duda et al. (2018), surge de la construcción de dos grandes teorías contemporáneas llamadas la teoría de las metas de logro (AGT, *Achievement Goal Theory*) y la teoría de la autodeterminación (SDT, *Self-Determination Theory*). A lo largo de los últimos años estos investigadores se han enfocado principalmente en el conocer cuáles son las características que ha de tener un clima motivacional que pueda promover el funcionamiento óptimo de los deportistas. Los estudios que han examinado la importancia de los climas motivacionales que se crean en los contextos en este caso el deportivo, han descrito resultados cognitivos, afectivos y conductuales que han considerado los vínculos empíricos entre los conceptos fundamentales de la AGT y SDT.

Este modelo menciona que el clima motivacional es jerárquico y multidimensional y que existen dimensiones que se incluyen en cada uno de ellos, en el clima empowering encontramos: clima implicación en la tarea, estilo de apoyo a la autonomía y apoyo social. Mientras que el clima disempowering incluye: clima implicación en el ego y estilo controlador, siendo el clima empowering el que potencia el desarrollo positivo de los deportistas mientras que el clima disempowering lo dificulta (Duda, 2013; Duda et al., 2018).

De manera general se menciona que el clima empowering tiene una implicación a la tarea, que se refiere a cómo el deportista se enfoca en la maestría en la tarea, el esfuerzo, cooperación, aprendizaje y sobre todo, los integrantes tienen un lugar importante en el equipo; en segundo lugar, un apoyo a la autonomía, que abarca la flexibilidad, el apoyo, la motivación a través del interés y se ofrece elección al deportista; y por último, apoyo social, que aborda la atmósfera de la confianza y la comprensión.

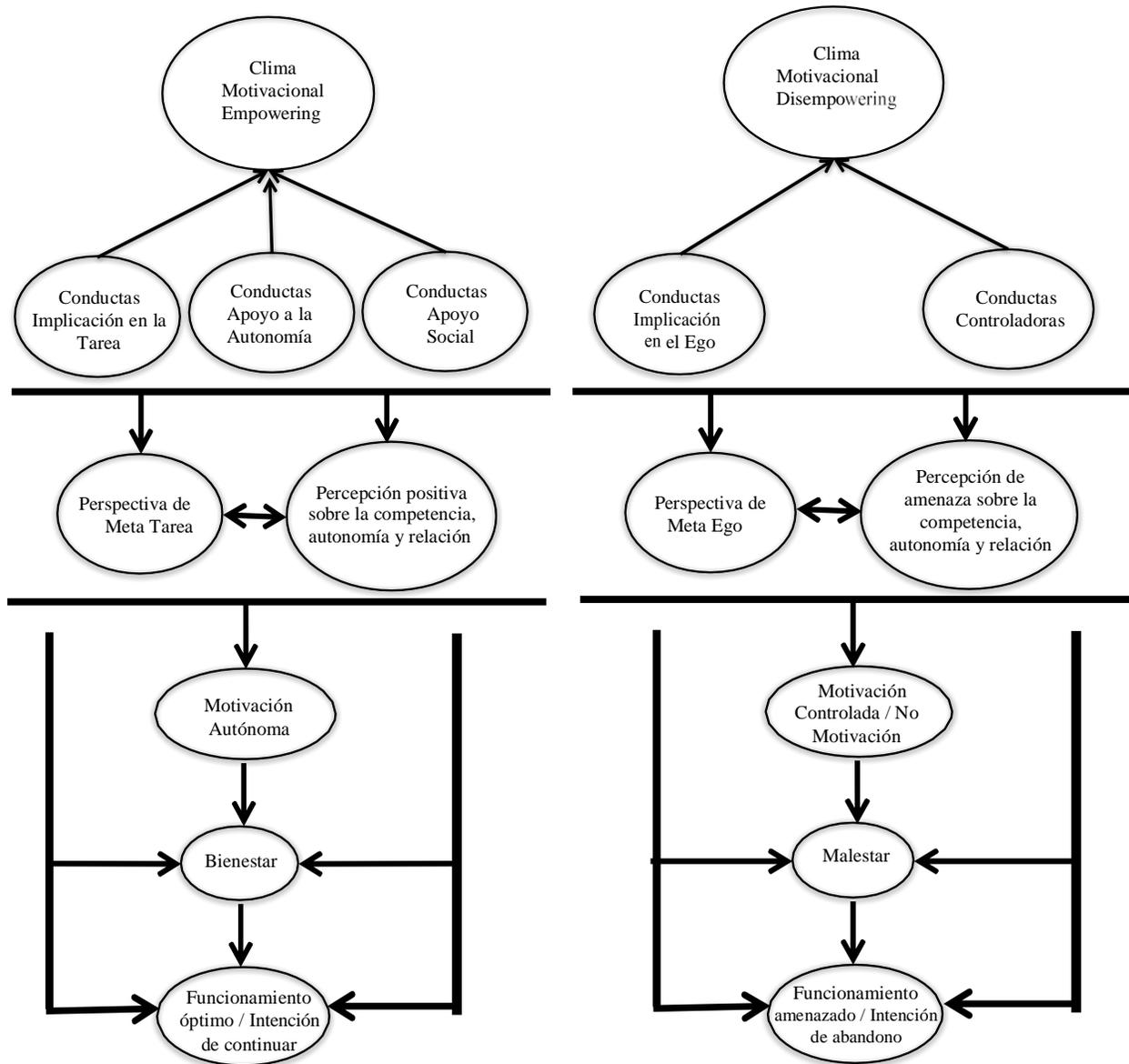
Como menciona Appleton et al. (2016), cuando el entrenador desarrolla el clima empowering es porque durante sus entrenamientos o en competencias principalmente pone énfasis en sus deportistas en el esfuerzo, dominio y las mejoras individuales de cada uno de ellos, aceptando todos los errores como parte del proceso de aprendizaje. Pero por el otro lado, el clima disempowering se caracteriza por una implicación en el ego en donde existe una rivalidad interpersonal, una comparación social y la existencia de la evaluación pública. Además, un estilo controlador que se enfoca en la motivación a través de la presión y uso de técnicas represivas.

Cuando el entrenador propicia un clima disempowering con sus deportistas, el entrenador premia a aquellos atletas que presenta una mayor habilidad o que han ganado la competencia sin importar el esfuerzo o los medios que utilizaron, se centra en que su deportista debe de “ser el mejor”, comparándolo con las personas de su alrededor, y castiga el error sin valorar las mejoras personales que el deportista haya presentado (Appleton et al., 2016).

Como podemos observar en la Figura 2, el clima empowering se identifica por la promoción de la involucración a la tarea, el apoyo a la autonomía y el apoyo social, mientras el clima disempowering es el que se caracteriza por una alta involucración en el ego y un estilo controlador, como lo mencionamos anteriormente.

Figura 2

Climas motivacionales empowering y disempowering y sus consecuencias (Duda et al., 2018).



En el clima empowering se menciona que está asociado con una orientación de la satisfacción de la necesidad de autonomía, competencia y relación. Este clima favorece a las formas en que los deportistas evalúan sus competencias, y como consecuencia de este tipo de clima los deportistas muestran una satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (NPB), una firme orientación a la tarea en sus metas y llegan a presentar una motivación más autodeterminada,

además de que es probable de que sus comportamientos y respuestas sean más adaptativas o funcionales y sobre todo se pueda presentar un bienestar psicológico de manera general favoreciendo el desarrollo óptimo y los deseos de continuar participando.

Hablando del entrenador y el tipo de clima que propician, Zourbanos et al. (2016) han demostrado que cuando se habla de implicación a la tarea el entrenador busca que su atleta obtenga un aprendizaje, principalmente centrándose en el esfuerzo del deportista poniéndolo por arriba de las medallas o puntuaciones que logre, y busca que todos se sientan parte del equipo para que con la cooperación entre sí logren sus metas.

En la dimensión de apoyo a la autonomía el entrenador funge como apoyo, siendo flexible y busca motivar mediante el interés para que el deportista pueda tomar decisiones y sea una parte activa en todo el proceso de la planificación. Por último, en la dimensión de apoyo social el entrenador debe intentar crear una atmósfera de confianza y comprensión dentro de su equipo con el que trabaja.

Pero cuando se encuentra o percibe un clima disempowering se llega a causar una frustración de las NPB, y un impacto en la calidad de la motivación propiciando motivaciones controladas e incluso la no motivación, también existen ciertos criterios de comparación con los demás compañeros (ego) en donde se evalúan la propia competencia percibida y además los motivos de la práctica deportiva son más controlados; como consecuencia se encuentran respuestas más desadaptativas, un funcionamiento comprometido y se llega a poner en riesgo tanto su bienestar psicológico, como su continuidad o permanencia en el deporte.

En la dimensión de la implicación en el ego el entrenador crea rivalidad entre sus propios deportistas del equipo, poniéndolos en disposición de competencia constantemente y solo premia a aquellos que ganan. Y en su otra dimensión de estilo controlador usa la presión como medio motivacional, y mantiene un estricto control en la toma de decisiones (Smith et al., 2017).

Motivación Autodeterminada

La motivación ha sido estudiada y definida desde diversas teorías que nos dan la conceptualización de ella dependiendo de los sustentos teóricos trabajados. La motivación puede llegar a ser un concepto central de estudio de los deportistas, y por tal motivo implica diferentes conceptos como finalidad, dirección, energía, persistencia, entusiasmos, entre otros.

Diversos autores han tratado de definir a la motivación, entre ellos Weingber y Would (2007) la conceptualizan como la dirección y la intensidad del esfuerzo. En donde la dirección del esfuerzo refiere a si un individuo busca, se aproxima o es atraído por determinada situación, mientras que la intensidad del esfuerzo se refiere a cuánto esfuerzo pone una persona en favor de determinada situación.

Mientras que algunos otros autores han definido al término en forma vaga o indefinida y que a menudo se discute con estos conceptos: “como un estado característico de la personalidad”, “como una influencia externa”, “como una consecuencia o explicación del comportamiento” infiriendo que ella puede influir en la variedad de comportamientos, pensamientos, y sentimientos que pueden causar diferentes efectos en los atletas.

Como se mencionó en el apartado de la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017), para fines de este trabajo abordamos a la motivación desde esta conceptualización que nos menciona que la conducta puede estar motivada tanto intrínseca, extrínseca o definitivamente no estar motivada. Deci y Ryan (2008) mencionan que el conocimiento de los diferentes motivadores que mueven o impulsan a los atletas a participar en el deporte puede reflejarse en obtener mejores rendimientos deportivos.

Esta teoría nos plantea un continuo de autodeterminación que va desde formas más autónomas (más autodeterminadas) de regulación conductual hasta formas más controladas (menos autodeterminadas) y encontrando al final del continuo la no motivación (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000). Dándose cuenta de que las personas son movidas por diversos factores, que difieren en sus experiencias y consecuencias.

Los diferentes tipos de motivación se han caracterizado por diferir en su grado de autodeterminación o autonomía, en donde se ve desde la no motivación (falta de intencionalidad, y que no se encuentra ni intrínseca ni extrínsecamente motivados) hasta un nivel de motivación más intrínseca (se implica en la tarea por el placer y disfrute, y la satisfacción que conlleva a realizar dicha actividad buscando la novedad o retos en medida de que se ejercitan capacidades de la persona para explorar y aprender), pasando por los diferentes tipos de regulación (regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada y regulación integrada) de la motivación extrínseca (que refiere la realización de una conducta para conseguir algún resultado o recompensa (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2000).

Desde esta perspectiva y hablando del continuo de la autodeterminación, se considera a la amotivación como no regulada y por tal motivo es la forma menos autodeterminada de actuación; la regulación externa corresponde a comportamientos o conductas más controladas por fuentes externas; la regulación introyectada es una regulación más internalizada y se fundamenta por comportamientos que son realizados principalmente para no sentir culpa, vergüenza o aumentar el ego; la regulación identificada menciona a la aceptación principalmente de una meta conductual como propia y de valor para uno mismo; la regulación integrada hace referencia a la forma más autodeterminada de la motivación extrínseca y esta integración se realiza cuando las regulaciones identificadas son congruentes y están en sintonía con los valores y necesidades de uno mismo; terminando con la motivación intrínseca, que el principal motivo sería la participación propia mostrando la forma de regulación más autodeterminada (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). A todos estos tipos de motivaciones y sus regulaciones se les conoce como el continuo de la autodeterminación que muestran un carácter descriptivo y no evolutivo, sosteniendo que es más importante conocer si la motivación de las personas es más autónoma o controlada para así poder predecir sobre la calidad que pueden llegar a tener en su compromiso, rendimiento y su bienestar de las personas que, en sí, la cantidad o la intensidad total de la motivación.

Tabla 1

Continuo de la autodeterminación. Tipos de motivación con sus tipos de regulaciones, locus de causalidad y procesos correspondientes (Ryan y Deci, 2000).

Comportamiento	No Autodeterminado						Autodeterminado
	No motivación	Motivación extrínseca			Motivación intrínseca		
Tipo de motivación		Motivación controlada			Motivación autónoma		
Tipo de Regulación	Sin regulación	Externa	Introyectada	Identificada	Integrada	Intrínseca	
Locus de causalidad percibido	Impersonal	Externo	Algo externo	Algo Interno	Interno	Interno	
Proceso regulatorio relevante	Sin intención, Sin valor, Incompetencia, Falta de control	Obediencia, Recompensas externas y castigos	Autocontrol, Implicación al ego, Recompensas internas y castigos	Importancia personal, Consciente Valor	Congruencia, Consciencia, Síntesis con sí mismo	Interés, Disfrute, Satisfacción inherente	

En este sentido, para terminar de detallar el continuo de la autodeterminación en la Tabla 1, encontramos de izquierda a derecha como primer elemento a la no motivación, que nos describe el estado de la falta de intención para actuar que en ocasiones se puede producir por la frustración de las tres necesidades psicológicas básicas, y aquí en esta variable el funcionamiento del individuo puede volverse errático y sin intención, creyendo que los resultados son independientes del comportamiento, no tiene ningún propósito y por lo cual puede mostrar un sentido de incompetencia en los desafíos (Ryan & Deci, 2000).

Seguido de ella se muestra la motivación extrínseca, que menciona a sus tipos de regulaciones, encontrando en primer lugar la forma menos autónoma de la motivación extrínseca, que es la regulación externa, en donde los comportamientos pueden ponerse en práctica para así poder evitar castigos y poder obtener premios, se entiende que los comportamientos son impuestos por los otros y que la mayoría de las veces las acciones se realizan para satisfacer las demandas externas. En ella los deportistas viven sus acciones como controladas por lo que pueden percibir un locus de causalidad externo por lo cual los deportistas realizarán la conducta solo cuando haya una expectativa que puede ser implícita o explícita de que las demandas externas o recompensas están en efecto (Ryan & Deci, 2000).

Después encontramos a regulación introyectada, que se refiere a internalizar una regulación externa pero aún no es aceptada como propia, esto se entiende a como estas conductas que están empezando a internalizarse, pero aún no llegan a ser autónomas, aun aquí existen premios y castigos, pero ya son internos y que principalmente pueden estar representados para la evitación de culpa, ansiedad o poder aumentar la autoestima para generar sentimientos de valor (Ryan & Deci, 2004).

La regulación identificada ya refleja el valor consciente de una conducta meta, existe un proceso de reconocer el valor de la actividad y aquí la acción es aceptada o adoptada personalmente como importante. Aquí el individuo ya entiende y sobre todo acepta el valor personal y lo que significa la conducta y como consecuencia comienza a experimentar sensaciones de libertad para hacerlas aún y cuando las circunstancias sean adversas, y además participan por la importancia personal, la valoración de la actividad y su elección (Ryan & Deci, 2000).

La regulación integrada nos representa la forma más autodeterminada del proceso de la internalización, y se da cuando la regulación identificada está completamente asimilada, aquí otros

valores y necesidades ya han sido evaluados y se vuelven congruentes con su persona. Aquí el realizar una conducta se refiere al hacerla porque es personalmente importante, valorada y posee un significado. Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación y competencia) juegan un papel importante logrando que los valores sean congruentes unos con otros, y aquí se participa en armonía y congruencia consigo mismo y sobre todo con otras actividades en su vida (Ryan & Deci, 2000).

Por último, la motivación intrínseca que menciona conductas autónomas y comportamientos autodeterminados, en donde el individuo realiza elecciones y ya se regula hacia metas escogidas, principalmente realiza actividades por el placer de su ejecución o porque son interesantes y disfrutables de sí mismas sin la necesidad de recibir recompensa alguna o llevar algún control externo o ambiental para realizarlas. Principalmente se enfoca en el aprendizaje, la exploración y la creatividad, expresando una consistencia entre sus comportamientos, sentimientos, necesidades y pensamientos (Ryan & Deci, 2000).

Se ha visto en diferentes investigaciones y teorías, además de diversos trabajos empíricos (Deci & Ryan, 2000; Lonsdale et al., 2008; Ryan & Connell, 1989; Vallerand, 2007), que el continuo de la autodeterminación se ha reestructurado en función de la percepción de la causalidad de la conducta (locus de causalidad) que se ha mencionado también en la Tabla anterior, y en los resultados se ha encontrado y sobre todo se ha mantenido a la no motivación como la manera en la que la conducta es percibida como sin intención y sin ningún efecto sobre el entorno o ambiente; surge o se plantea la motivación controlada (abarca la regulación externa y la regulación introyectada) que se percibe como la regulación de la conducta que se lleva mediante presiones; y por último la motivación autónoma (que engloba la motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada) en donde se percibe una conducta originada por interés y valores de la persona. Como consecuencia de todas estas agrupaciones se ha visto que se podrían presentar diversos efectos tanto cognitivos, como conductuales y emocionales. En donde las formas más autónomas facilitarán la satisfacción y bienestar, mayor y mejor rendimiento y a futuro consecuencias positivas en la salud mental, pero por el otro lado una regulación controlada y la no motivación afectarán el rendimiento y la satisfacción en la práctica deportiva, además de afectaciones en la ansiedad y depresión (Ramis et al., 2013).

Precisamente las variables cognitivas mediadoras, como las expectativas, la motivación, entre algunas otras son los principales constructos que nos permiten relacionar teóricamente todo y cada uno de los procesos motivacionales sobre todo en su papel iniciador y mantenedor de la conducta, y su referente con las distintas consecuencias, como la continuación o el abandono de la actividad en ocasiones a consecuencia de uno de tantos factores como el síndrome del burnout. Estas variables mediadoras cognitivas son las que contribuyen a explicar la dinámica de los fenómenos de ansiedad y estrés que, en ocasiones, son factores determinantes de la dinámica motivacional (Garcés de los Fayos & Cantón, 2007).

Síndrome del burnout (Agotamiento Emocional y Físico)

La práctica deportiva ha llevado a las personas a conseguir felicidad o malestar, en donde además se encontrarán con experiencias positivas o negativas que pueden llevar al deportista a niveles óptimos de bienestar/salud o caso contrario al malestar; este lo podemos encontrar como un estado disconfort que puede ser físico, social o psicológico.

Actualmente la presión para ganar y entrenar durante todo el año con el mismo vigor y sobre todo la misma intensidad ha aumentado en los últimos tiempos, y con ello el sobreentrenamiento y la fatiga crónica pueden llegar a ser problemas significativos en el mundo del deporte y ocasionar truncar la carrera de muchos deportistas.

El deporte también puede llegar a provocar altos niveles de estrés físico, emocional y psicológico, ocasionando que los deportistas pongan en riesgo su salud, que se ven reflejados a través de diversos síntomas como padecimientos o lesiones, entre algunos otros síntomas como el burnout (Weinberg & Gould, 2007).

Este síndrome fue definido en sus inicios en el ámbito laboral por Maslach (1987) que lo define como un proceso gradual de fatiga y reducido compromiso. Pero años más tarde Maslach y Jackson (1981) propusieron que el burnout es una respuesta al prolongado estado de estrés laboral, que resulta de encontrarse emocionalmente agotado y además muestran un conjunto de sentimientos negativos hacia las actividades y personas con las que se trabaja. Estos autores mencionan que es un síndrome psicológico tridimensional que se caracteriza por una sensación de agotamiento emocional, despersonalización y una reducida sensación personal.

Se han realizado diversas investigaciones sobre el síndrome del burnout en el ámbito deportivo, pero unos de los primeros autores en indagar sobre él fueron Caccesse y Mayerbeg

(1994) en donde estudiaron este síndrome en entrenadores y cuerpo técnico utilizando las definiciones relacionadas al ámbito laboral.

Los psicólogos del deporte se han interesado en el burnout deportivo, y uno de ellos, Smith (1986), definió al burnout como una retirada psicológica, física y emocional de una actividad deportiva que antes era satisfactoria. Otra definición dentro del mismo contexto deportivo es la de Fleigley (1984), que lo define como una pérdida progresiva de energía, motivación e idealismo, que muestra un estado de fatiga, mayor irritabilidad y pérdida del entusiasmo que se produce por un trabajo arduamente realizado durante algún tiempo determinado en situaciones de alta presión. Y uno de los últimos (Cox, 2009) menciona que el burnout es percibido como una respuesta al estrés crónico; definiendo al burnout como un proceso resultante de la incapacidad del atleta de poder sobrellevar altos niveles de estrés, por lo cual, se considera similar al estrés.

A lo largo de los años se han desarrollado diferentes modelos teóricos intentando explicar y definir al burnout, pero para esta investigación nos centraremos en una de las definiciones teóricas más importantes, definiciones hechas por Maslach y Jackson (1987, 1981) como lo mencionamos anteriormente y que posteriormente Raedeke y Smith (2001) complementan cada una de las dimensiones para poder elaborar un instrumento de medida el *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ) y poder plantear al síndrome en el contexto deportivo.

Raedeke (1997) propuso una nueva definición del síndrome de burnout en el deporte, basándose en las definiciones hechas para el medio laboral por Maslach y Jackson (1987, 1981). Raedeke ha adaptado dicha definición con el propósito de ajustarse a las diferencias contextuales entre el rol del deportista y el rol de un voluntario o de un individuo que trabaja ayudando a las personas. Con ello él se da cuenta que la sensación de reducida realización puede ser aplicable a los deportistas, hablando en términos de participación deportiva. Ejemplificando que los deportistas pueden tener una impresión de que entrenan intensamente sin lograr percibir ningún progreso hacia sus metas.

Pero las otras dos dimensiones, en este caso la de agotamiento emocional y despersonalización han sido modificadas principalmente para poder estar más cerca de la experiencia de los deportistas. Por ello Raedeke (1997) ha ampliado el concepto de agotamiento emocional a la experiencia crónica de agotamiento físico, concepto que no aparece en el

instrumento de medida de Maslach, la importancia de este cambio es relevante en el cumplimiento de la dimensión física de la práctica deportiva.

Pareciera que la despersonalización personal puede ser la menos aplicable al contexto deportivo, pero esta despersonalización representa la devaluación y sobre todo el desapego de lo que es importante en un determinado dominio particular. En el caso del deporte esta despersonalización es representada por una actitud negativa y distante.

Raedeke y Smith (2009) mencionan que la despersonalización se aplica para los deportistas, representada por una actitud negativa hacia el deporte; por eso ahora esta dimensión está representada por la devaluación deportiva. A partir de estas definiciones, en el ámbito del deporte diferentes investigaciones han definido al burnout dentro del contexto deportivo como un síndrome psicofisiológico acompañado de una condición disfuncional.

En resumen, Raedeke (1997) y Raedeke y Smith (2009) mencionan que el burnout es un síndrome duradero y continuo que se caracteriza por tres dimensiones: agotamiento emocional y físico, reducida sensación de logro y la devaluación de la práctica deportiva. En este sentido estas tres dimensiones son las que actualmente se han estudiado y sobretodo son con las que más se ha trabajado el síndrome hablando del contexto deportivo por las características de cada una de ellas y que en su momento Raedeke y Smith (2001) conceptualizaron de la siguiente manera:

1.- Agotamiento emocional y físico: el cuál se asocia con cargas internas de los entrenamientos, el estrés de las competencias y el poco lapso de descanso; se caracteriza por el cansancio físico y emocional provocado por la práctica deportiva o asociado a la competición.

2.- Reducida sensación de logro: se caracteriza por la baja autopercepción del desempeño o ineficacia, y se centra en relación con los logros deportivos, en cuestión de si tiene éxito o no y cuál es la importancia de ello. Además de que se relaciona con destrezas y habilidades atléticas que impiden lograr los objetivos personales.

3.- Devaluación de la práctica deportiva: es la que tiene relación con la percepción del propio deportista, además del desinterés de su práctica, generando sentimientos negativos hacia el deporte y su desempeño, mostrando actitud negativa y resentimiento hacia dicha práctica, lo que resulta en una falta de interés en el deporte y en el rendimiento.

En la actualidad esta última definición ha sido un consenso, ya que principalmente se basa en las características presentes en el síndrome del burnout y no en las consecuencias y/o antecedentes. Y a raíz de esto Raedeke y Smith (2001) han desarrollado el *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ) que nos ha aportado una solución en la medición del burnout en el deporte.

Actualmente se han analizado algunas de las variables predictoras para la aparición del síndrome, dentro de las cuales podemos encontrar: entrenador, altas demandas competitivas, excesivas demandas de energía y tiempo, monotonía del entrenamiento, sentimientos de estar apartado, carencias de refuerzos positivos, aburrimiento, estrategias de afrontamiento y personalidad.

También se encuentran diferentes consecuencias del síndrome en deportistas; estas pueden ser “consecuencias fisiológicas” o “consecuencias conductuales”, y algunos de los principales “síntomas” que pueden llegar a aparecer en los deportistas es el malestar; que trae consigo el agotamiento y afecta negativamente el humor, la amotivación, aparición de conductas disfuncionales, falta de control y sobre todo la frustración por la falta de resultados, acompañado de disminución del rendimiento o incluso el estancamiento en el deporte. Mostrando emociones que no son placenteras, disminución en su entusiasmo, angustia e insatisfacción que propician que se deje de divertirse. Afectando la confianza, la autoestima y sus niveles de eficacia e incluso, en algunas ocasiones se pueden llegar a presentar problemas psicosomáticos.

Para concluir, el abandono es una de las consecuencias más lamentables que hoy en día se observan en el mundo del deporte, sin embargo, se ha visto que el burnout no siempre conduce a una retirada de una actividad, por el contrario, la retirada de una actividad no siempre es debida al burnout, ya que las consecuencias no aparecen en todos los casos o en todos los deportistas, ya que cada uno de ellos reacciona de diferente manera.

Evidencia Empírica

Actualmente se han encontrado diversas investigaciones en donde se han estudiado las variables de “climas motivacionales” “motivación” y “agotamiento emocional y físico” en el contexto deportivo. Encontrando resultados interesantes que se muestran a continuación:

En la investigación de Balaguer et al. (2008) realizada con relación al apoyo a la autonomía (dimensión del clima empowering) generado por el entrenador en sus atletas encontraron que se mostraba una correlación positiva entre la percepción de apoyo a la autonomía con las formas más

autodeterminadas de motivación, caso contrario esta percepción de apoyo a la autonomía por parte del entrenador presentaba una relación negativa con la no motivación. Demostrando la importancia de la motivación autodeterminada, en donde se asocia que a mayor motivación autodeterminada los deportistas se valoran más a ellos mismos y sobre todo perciben mayor satisfacción con su vida.

En el trabajo de Mosqueda (2019), deportistas de alto rendimiento en voleibol muestran que un clima empowering generado por el entrenador se relaciona positivamente con la motivación autónoma de los deportistas, y que a su vez esta motivación se relaciona positivamente con la diversión, caso contrario de la motivación controlada que se relaciona negativamente con este indicador de bienestar. En esta misma línea Gutiérrez (2018) demuestra en su estudio con pitchers que el clima empowering generado por el entrenador se interrelaciona de manera significativa con los gradientes pertenecientes a la motivación autónoma (intrínseca, integrada e identificada). De igual manera el clima disempowering se interrelacionaron de manera significativa y positiva con los gradientes de la motivación controlada (introyectada y externa), teniendo estos tipos de motivación repercusiones en la diversión caso contrario de la no motivación que repercute con el aburrimiento de los deportistas.

Moreno et al. (2007) encontraron que el clima orientado al ego se relacionaba positiva y significativamente con la motivación extrínseca (regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada) y con la amotivación, mientras que un clima orientado a la tarea se relacionaba positivamente con los diferentes tipos de motivación intrínseca y extrínseca. Destacando que en función al género de los deportistas los hombres muestran una percepción de un clima más implicante al ego que las mujeres, caso contrario a las mujeres que perciben un clima motivacional más implicante a la tarea mostrando también un mayor SDI (índice de autodeterminación) que los hombres. Y en la edad solo se encontraron diferencias significativas en la percepción de un clima implicante en la tarea en los hombres más jóvenes (12-13 años) que en los mayores (14-16 años). Siendo los deportistas de deportes colectivos los que revelan una mayor percepción de un clima ego a comparación de los deportes individuales, pero destacando que los deportes individuales presentan un mayor SDI.

En su estudio, Barbosa-Luna et al. (2017) encontraron que cuando los deportistas percibían que los entrenadores generaban un clima motivacional de implicación en la tarea se encontraban positiva y significativamente relacionados con una mayor motivación autodeterminada, caso

contrario en el clima de implicación en el ego donde se relacionaba negativamente con una menor motivación autodeterminada. Por otro lado, la motivación autodeterminada predijo negativamente el agotamiento emocional y físico, mostrando que cuando existe una motivación menos autodeterminada o no motivación se incrementan los indicadores de burnout (agotamiento emocional y físico), actuando la motivación autodeterminada como predictor en las tres dimensiones del burnout.

En la investigación con deportistas adolescentes de Pacey et al. (2020), se muestra la importancia del papel de la motivación autodeterminada con el agotamiento emocional y físico, demostrando que el agotamiento emocional y físico tenía una relación positiva con la motivación extrínseca y la amotivación, caso contrario con la motivación intrínseca y la motivación autodeterminada que mostraban una asociación negativa. Siendo la motivación intrínseca, regulación integrada y regulación identificada predictores negativos para el síndrome del burnout en su totalidad mientras que la regulación introyectada, la motivación extrínseca y la amotivación predecían positivamente dicho síndrome en su totalidad.

En esta misma línea de la motivación y el burnout en jóvenes deportistas Isoard-Gauthier et al. (2016) identificaron que el agotamiento emocional y físico estaba positivamente relacionado con la regulación externa y la amotivación, caso contrario de la motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa que no presentaban asociaciones con este agotamiento, reflejando que la calidad de la motivación de uno puede ser igual o más importante que la cantidad de motivación para determinar los resultados de salud, bienestar y desempeño.

Siguiendo al síndrome del burnout, ya que se conoce como una de las principales causas para el abandono del deporte juvenil, en su intervención con entrenadores basada en el apoyo social para reducir la intención de abandonar el deporte juvenil, los autores Lavalley et al. (2019) demostraron que una percepción de una mayor disponibilidad de apoyo social (dimensión del clima empowering) se asociaba significativamente a niveles más bajos de intención de abandono del deporte al final de su intervención, y fechas después a la intervención demostraron un aumento de nuevos participantes en los centros de superjuegos GAA (Asociación Atlética Gaélica).

Álvarez et al. (2019), en una investigación para examinar una de las variables como lo es el apoyo a la autonomía (dimensión del clima empowering) mostrado por madres y padres y el burnout en jugadores de fútbol juvenil encontraron en las madres una asociación negativa y

significativa entre el apoyo a la autonomía y burnout (agotamiento emocional y físico) de los jugadores, no así en los padres que demostraron un asociación negativa pero no significativa entre el apoyo a la autonomía y el burnout de los jóvenes deportistas. Demostrando el impacto de apoyo a la autonomía que tienen las madres en el agotamiento emocional y físico de sus hijos, que no existe en los padres; sugiriendo y apoyando las consecuencias positivas que se derivan de un entorno de apoyo a la autonomía para prevenir el burnout.

CAPITULO II

Metodología

Diseño

El presente trabajo se trata de un estudio no experimental ya que como lo menciona Hernández et al. (2014), se realiza sin la manipulación deliberada de las variables y nada más se observan los fenómenos en su ambiente natural para poder analizarlos. Es de corte trasversal debido a que la recolección de datos se realizó en un único momento y con un alcance a nivel descriptivo ya que se analiza la cantidad de incidencia de las distintas variables psicológicas en los jóvenes deportistas, y de tipo correlacional porque se analiza la relación o el grado de dicha asociación entre las variables y finalmente causal porque pretende conocer cuál es el nivel de predicción entre las variables de estudio.

Muestra

La muestra estuvo conformada por 115 deportistas (54% hombres y 49 % mujeres) con una edad entre ocho y 24 años ($M = 14.67$, $DT = 3.83$) pertenecientes a las disciplinas deportivas de atletismo (4%), básquetbol (8%), fútbol (13%), gimnasia (17%), natación (11%), taekwondo (13%), tenis (4%), voleibol (10%) y otros deportes (20%). Con una antigüedad de entrenamiento de uno a 10 años con su entrenador, provenientes de cuatro estados de la República Mexicana (Guerrero, Nuevo León, Jalisco y Morelos). Además, participaron los padres (papá o mamá) de estos 115 deportistas para poder alcanzar los objetivos planteados. Cabe resaltar que de los 115 deportistas en la parte de la evaluación de la percepción del clima motivacional generado por padres (papá/mamá) 65 deportistas respondieron “*mis padres*” (papá y mamá), 42 “*mamá*” y ocho “*papá*” Teniendo una influencia mayor de ambas figuras de autoridad en la respuesta de los climas motivacionales.

Criterios de inclusión

- Edad mínima ocho años y máxima 24.
- Realizar algún deporte.
- Llevar mínimo un año entrenando.
- Que su papá o mamá también hayan respondido el cuestionario.

Criterios de exclusión

- Cuestionarios incompletos.
- Actividades deportivas no catalogadas como deporte.

Criterios de eliminación

- Que a sus eventos deportivos los acompañen “otros” no siendo papá, mamá o ambos.
- Que el papá o mamá no haya respondido el instrumento o viceversa, que el papá o mamá lo haya respondido y el hijo no.

Instrumentos

Se utilizó una batería de cuestionarios que estaba compuesta por una sección de datos personales y deportivos del atleta además de tres instrumentos para medir las diferentes variables psicológicas utilizadas en el estudio, y estos instrumentos se muestran a continuación:

Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering.

Para la evaluación de los climas motivacionales empowering y disempowering se utilizó el instrumento utilizado en contexto mexicano del *Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire- Coach* (EDMCQ-C; Appleton et al., 2016; Castillo-Jiménez et al., 2017). El cuestionario evalúa la percepción que los atletas tienen sobre el clima motivacional generado por el entrenador de forma jerárquica y multidimensional en el contexto deportivo, y está conformado por dos dimensiones (clima empowering y clima disempowering) con un total de 34 ítems (17 para cada una de las escalas).

El instrumento presenta cinco factores, en donde tres de ellos pertenecen a la escala de clima empowering y que consta de 17 ítems divididos en tres factores, entre los que se encuentran: Apoyo a la Autonomía (cinco ítems), Apoyo Social (tres ítems) e Implicación a la tarea (nueve ítems). La dimensión de clima disempowering consta también de 17 ítems divididos solo en dos factores: Estilo Controlador (10 ítems) e Implicación al Ego (siete ítems).

Estos son algunos ejemplos de los ítems de la dimensión de clima empowering en cada uno de sus factores: Apoyo a la autonomía “mi entrenador ofrece distintas opciones y posibilidades a los jugadores(a)”, Apoyo social “siempre contamos con el apoyo de nuestro entrenador, pase lo que pase”, e Implicación a la Tarea “mi entrenador intenta asegurarse que los jugadores(a) se

sientan bien cuando dan su máximo”. De la dimensión de clima disempowering se presentan algunos ejemplos de los ítems en cada uno de sus factores: Estilo controlador “mi entrenador utiliza principalmente premios/halagos para que los jugadores(a) realicen todas las actividades durante el entrenamiento”, Implicación al Ego “mi entrenador tiene sus jugadores(a) preferidos”. Todas las respuestas del instrumento están recogidas en una escala de tipo Likert que va de 1 a 5, donde 1 es *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

En investigaciones previas este instrumento ha demostrado una fiabilidad de la escala, con un coeficiente de Cronbach que oscila entre .74 y .92 (Appleton y Duda, 2016; Appleton et al., 2016).

Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering (generados por los padres)

Para la evaluación de los climas empowering y disempowering que generan los padres no se contaba con evidencia publicada de algún instrumento que evaluara dichas variables, por tal motivo se decidió utilizar la versión del instrumento contextualizado en México del *Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire- Coach* (EDMCQ-C; Appleton et al., 2016; Castillo-Jiménez et al., 2017). La adaptación de este instrumento principalmente consistió en adecuar el instrumento dirigiendo los ítems con referencia a “*mis padres*” “*papá*” o “*mamá*” debido a que los atletas se les daban estas tres opciones de respuesta, y que los redireccionaba al instrumento con la respuesta que habían elegido. La modificación principal fue sustituir la palabra de “mi entrenador” por la de “mis padres/mi papá/mi mamá”.

Estos son algunos ejemplos de los ítems que contestaban los deportistas para hacer la evaluación de los climas que generaban las figuras antes mencionada. Para el clima empowering la adaptación quedó de la siguiente manera en cada uno de sus factores correspondiente a cada dimensión.

De la dimensión clima empowering: Apoyo a la autonomía “mis padres/mi papá/mi mamá me ofrecen distintas opciones y posibilidades para hacer el deporte”, Apoyo social “siempre cuento con el apoyo de mis padres/mi papá/mi mamá pase lo que pase”, Implicación a la Tarea “mis padres/mi papá/mi mamá intentan asegurarse de que me sienta bien cuando doy mi máximo”. De la dimensión de clima disempowering: Estilo Controlador “mis padres/mi papá/mi mamá utilizan premios/halagos para que realice todas mis actividades durante el entrenamiento”, Implicación en el Ego “mis padres/mi papá/mi mamá tienen sus jugadores preferidos, aún y cuando no soy yo”.

Todas las respuestas del instrumento fueron recogidas en una escala tipo likert en donde 1 es *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

Cuestionario de Clima Motivacional Empowering y Disempowering (para la autoevaluación de los climas que generan los padres)

Para la autoevaluación de los climas empowering y disempowering que generan los padres de familia desde la perspectiva del atleta, tampoco se cuenta con una evidencia o alguna publicación de dicho instrumento en esta población, por lo que la versión que se decidió utilizar y realizando las adaptaciones correspondientes fue la del instrumento contextualizado en México del *Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire- Coach* (EDMCQ-C; Appleton et al., 2016; Castillo-Jiménez et al., 2017). La adaptación principalmente consistió en ajustar el instrumento EDMCQ-C dirigiendo los ítems a la población a la cual iba ser aplicado, en este caso padre o madre de los deportistas que se iban a autoevaluar. Algunos ejemplos de los ítems que contestaban padre o madre en cada una de sus dimensiones de los climas motivacionales fueron los siguientes; correspondientes a cada uno de los factores en cada dimensión como se menciona en el instrumento anterior.

Dimensión clima empowering: Apoyo a la Autonomía “ofrezco distintas opciones y posibilidades a mi hijo(a) para hacer el deporte”, Apoyo Social “mi hijo(a) siempre cuenta con mi apoyo pase lo que pase”, Implicación a la Tarea “intento asegurarme de que mi hijo se sienta bien cuando da su máximo”. Dimensión clima disempowering: Estilo Controlador “utilizo principalmente premios/halagos para que mi hijo(a) realice todas sus actividades durante el entrenamiento”, Implicación al Ego “tengo a mis jugadores preferidos, aún y cuando no sea mi hijo(a)”.

Todas las respuestas del instrumento están recogidas en una escala de tipo likert que va de 1 a 5, donde 1 es *muy en desacuerdo* y 5 *muy de acuerdo*.

En la Tabla 2 se observan las comparaciones de las tres versiones del *Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire- Coach* (EDMCQ-C; Appleton et al., 2016; Castillo-Jiménez et al., 2017).

Tabla 2

Comparación de las 3 versiones del instrumento Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire- Coach (EDMCQ-C).

	Percepción de los climas generados por el entrenador	Percepción de los climas generados por los padres	Autoevaluación de la percepción de los climas que generan los propios padres
Apoyo a la Autonomía	Mi entrenador ofrece distintas opciones y posibilidades a los jugadores(a).	Mis padres/ Mi papá/ Mi mamá/ me ofrecen distintas opciones y posibilidades para hacer el deporte.	Ofrezco distintas opciones y posibilidades a mi hijo(a) para hacer el deporte.
Apoyo Social	Siempre contamos con el apoyo de nuestro entrenador, pase lo que pase.	Siempre cuento con el apoyo de Mis padres/Mi papá/Mi mamá pase lo que pase.	Mi hijo(a) siempre cuenta con mi apoyo pase lo que pase.
Implicación a la Tarea	Mi entrenador intenta asegurarse que los jugadores(a) se sientan bien cuando dan su máximo.	Mis padres/Mi papá/Mi mamá intentan asegurarse de que me sienta bien cuando doy mi máximo.	Intento asegurarme de que mi hijo se sienta bien cuando da su máximo.
Estilo Controlador	Mi entrenador utiliza principalmente premios/halagos para que los jugadores(a) realicen todas las actividades durante el entrenamiento.	Mis padres/ Mi papá/Mi Mamá utilizan premios/halagos para que realice todas mis actividades durante el entrenamiento.	Utilizo principalmente premios/halagos para que mi hijo(a) realice todas sus actividades durante el entrenamiento.
Implicación al Ego	Mi entrenador tiene sus jugadores(a) preferidos.	Mis padres/Mi papá/Mi mamá tienen sus jugadores preferidos, aún y cuando no soy yo.	Tengo a mis jugadores preferidos, aún y cuando no sea mi hijo(a).

Escala de Motivación en el Deporte

Para evaluar la motivación autodeterminada fue utilizado el instrumento de *Sport Motivation Scale, SMS-II* (Pelletier et al., 2013), en su versión utilizada en México por Barbosa-Luna et al. (2017). En el cual dicha escala está conformada por 18 ítems que se encuentran divididos en seis subescalas, que van evaluando las regulaciones motivacionales que existen en el continuo de la autodeterminación: motivación intrínseca, regulación integrada, regulación identificada, regulación introyectada, regulación externa y no motivación. Este cuestionario responde a la pregunta inicial “¿Por qué participas en tu deporte?” y en las seis subescalas de primer orden antes mencionadas se encuentran tres ítems para cada una de ellas, dentro de ellas encontramos algunos ejemplos de los ítems según el continuo de la autodeterminación: Motivación intrínseca “porque es muy interesante aprender cómo puedo mejorar”, Regulación integrada “porque el practicar deporte refleja la esencia de quien soy”, Regulación identificada “porque he elegido este deporte como una forma para desarrollarme”, Regulación introyectada “porque me sentiría mal conmigo mismo si no me tomara el tiempo de hacerlo”, Regulación externa “porque la gente que me importa se molestaría conmigo si no lo hiciera” y No motivación “no lo tengo claro, en realidad no creo que mi lugar este en este deporte”. El formato de respuesta es de tipo Likert con siete opciones de respuesta que van desde 1 *totalmente en desacuerdo* hasta 7 *totalmente de acuerdo*.

Para poder realizar la variable “motivación autodeterminada”, fue utilizado el índice de autodeterminación (SDI), que principalmente está basado en el cuestionario del SMS-II y que ha sido utilizado en diferentes estudios (Barbosa-Luna et al., 2017; Kusurkar et al., 2013; Levesque et al., 2004). Para obtener el índice de autodeterminación se aplica una fórmula en donde se le asignan pesos a la motivación intrínseca (+2), regulación identificada (+1), regulación introyectada (-1) y la motivación extrínseca (-2), de acuerdo al lugar que ocupan en el continuo de la motivación según la teoría de la SDT, en donde después son sumadas estas puntuaciones ponderadas como lo explica Vansteenkiste et al. (2005).

Cuestionario de Burnout en el Deporte

El cuestionario utilizado para medir el agotamiento emocional y físico fue el *Athlete Burnout Questionnaire* (ABQ) de Raedeke y Smith (2001) en la versión mexicana (Salazar-González et al., 2020). Este instrumento está compuesto por 15 ítems, distribuido en las tres subescalas que lo componen. El cuestionario se basa en una conceptualización tridimensional del

burnout, y cuyas dimensiones corresponden a: Agotamiento emocional y físico; reducida sensación de logro; y, devaluación de la práctica deportiva. En particular en este estudio solo fue aplicada la dimensión de agotamiento emocional y físico (5 ítems) siendo un ejemplo de algunos de los ítems el siguiente “Me siento muy cansado(a) de mi entrenamiento que batallo en encontrar energía para hacer otras cosas”. El tipo de respuesta es escala Likert de que oscila de 1 *casi nunca* a 5 *casi siempre*.

En investigaciones previas de la aplicación del instrumento en el deporte mexicano se analizaron las propiedades psicométricas del instrumento y presentó una fiabilidad, validez factorial y unos índices de ajuste aceptables. Mostrando una fiabilidad a través del coeficiente de alfa de Cronbach de $\alpha = .92$ y siendo la fiabilidad en la escala de agotamiento físico y mental de $\alpha = .83$; por lo que se concluye que el instrumento es apropiado para investigaciones e intervenciones en el contexto mexicano (Salazar-González et al., 2020).

Procedimiento

Como paso número uno fue realizar el contacto con diferentes clubes y entrenadores de academias de distintos deportes. Una vez realizado el contacto con ellos se les explicó la dinámica del estudio y el procedimiento o pasos a realizar con sus deportistas y los padres de familia de cada uno de ellos. Ya acordados todos los términos del proyecto con los entrenadores quienes fungían como responsables del club se procedió a la distribución del instrumento, el instrumento era mediante una plataforma electrónica en la cual se distribuían dos links, uno para los deportistas y otro para los padres de familia.

Cabe recalcar que todos los instrumentos fueron revisados por un panel de expertos en el área antes de su aplicación, revisando las modificaciones y adaptaciones que se realizaron a cada uno de ellos y en especial al instrumento que se tuvo que adaptar en la autoevaluación del clima motivacional generado por los padres, estas revisiones fueron antes de su aplicación realizando las modificaciones y adaptaciones de los ítems correspondientes al contexto de la población.

Posterior a esto, se llevó a cabo un pilotaje de la batería completa de los instrumentos a 10 deportistas de diferentes especialidades deportivas y de diferentes edades además se le aplicó al papá o mamá de cada uno de ellos, para cuestionar sobre la apariencia y opinión de los instrumentos de medida, así como del entendido del contenido de los instrumentos y de cada uno de los ítems. De esta manera se prevería algún problema con la comprensión o el significado de todas y cada

una de las palabras. Con base a la retroalimentación de los deportistas y los padres se realizaron las adecuaciones correspondientes y se identificaron los rangos de edad en los cuales podría ser aplicado el instrumento, dejando una última versión del cuestionario el cuál fue distribuido para su aplicación.

La calendarización para la aplicación de los instrumentos fue acordada con cada uno de los entrenadores respetando el tiempo y forma en la cual ellos creían pertinente la aplicación, tomando en cuenta el acceso o comunicación que tuvieran con padres y atletas para la distribución de los instrumentos y con ello la recogida de datos se prolongó aproximadamente ocho semanas.

Con esta aplicación vía online se trató de evitar el uso de aplicaciones presenciales, y debido a la situación que acontecía al país COVID-19, el uso de aplicaciones e internet favoreció a la distribución y aplicación de todos los cuestionarios facilitando el acceso a cada uno de ellos y sobre todo protegiendo la integridad física de cada uno de los participantes. Esto gracias al fácil acceso a medios electrónicos y la tecnología, también se decidió expandir la aplicación del instrumento en diferentes estados (Guerrero, Nuevo León, Jalisco, Morelos).

Una vez terminada la aplicación se exportaron los datos desde la plataforma electrónica de cuestionarios (QuestionPro) a un paquete estadístico (SPSS) donde se excluyeron a los participantes que no habían completado en la aplicación la totalidad de los instrumentos además de los criterios de exclusión ya mencionados.

Posteriormente se realizó la depuración en la base de datos correspondiente para poder emparejar la información en donde se empataban las respuestas del deportista con las respuestas del papá o la mamá.

Consideraciones éticas

Cabe recalcar que antes de iniciar con el estudio y la aplicación de los cuestionarios se recabaron los permisos necesarios con los entrenadores, quienes en ese momento eran los responsables del club y de sus deportistas.

Durante la aplicación del cuestionario y al tener acceso al link donde debían de responder, la primera parte constaba de toda la información respecto a la investigación en lo que consistía además de las consideraciones éticas tanto para deportistas como para padres, exponiéndoles la confidencialidad de los datos, no se tomaron los nombres completos de los participantes y se les

mencionó que las únicas personas que tenían acceso a sus respuestas eran los investigadores, además del cuidado de su integridad física y psicológica en el llenado de los cuestionarios. Se les informaba que eran libres de participar o no en la aplicación finalizando al término de la leyenda con el consentimiento informado en dónde ellos debían de elegir si aceptaban el colaborar en el proyecto o no, respetando la decisión de cada uno de ellos.

Todo este procedimiento y estas consideraciones éticas plasmada era principalmente con la finalidad de propiciar por parte de los deportistas y padres de familia respuestas con la mayor sinceridad posible, principalmente tratando de evitar algún sesgo en la investigación.

Análisis estadístico

Se utilizó el paquete estadístico SPSS en su versión 25.0 para realizar análisis descriptivos sobre las características de la muestra, así mismo se realizó un análisis de fiabilidad de cada uno de los instrumentos de evaluación mediante el coeficiente de alfa de Cronbach.

Se obtuvieron las medias descriptivas de las variables de estudio: clima empowering, clima disempowering, motivación autodeterminada y agotamiento emocional y físico; empleando análisis estadísticos como el rango, media, desviación típica, mínimo y el máximo dentro de estos análisis descriptivos. Además, se realizó la prueba *t* de student para realizar las comparaciones de diferencia de medias en muestras independientes.

También se obtuvieron todas las correlaciones existentes entre las variables del estudio, y posterior a esto se emplearon unas tablas cruzadas para conocer y comparar la percepción de los climas motivacionales de los entrenadores y padres en sus diferentes niveles.

Por último, se analizaron las regresiones lineales entre las variables predictoras y sus consecuentes, esto mediante el coeficiente de determinación corregido (R^2) que nos muestra el grado de variación predictiva o el porcentaje de variación de ese factor dependiente con los diferentes factores independientes y sus coeficientes (β) los cuales nos reflejan el efecto de cada una de las variables independientes en la dependiente.

CAPITULO III

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados que se obtuvieron en la investigación. En primer lugar, se muestran las fiabilidades de los instrumentos; en segundo lugar, los análisis descriptivos obtenidos de las variables psicológicas del estudio; en tercer lugar, las inter-correlaciones de las variables; en cuarto lugar, las comparaciones de los climas empowering y disempowering de entrenadores y padres en sus distintos niveles; y, por último, se encuentran los modelos de regresiones lineales.

Fiabilidad

Los cuestionarios presentan medidas de consistencia interna satisfactorias en todas las escalas, oscilando entre .73 al .90, los cuales se consideran aceptables de acuerdo a la categorización de George y Mallery (2001), quienes clasifican a los coeficientes de la siguiente manera: coeficiente alfa > .90 excelente, entre .80 - .89 bueno, entre .70 - .79 aceptable, entre .60 - .69 cuestionable, entre .50 - .59 pobre, y < .50 inaceptable. En la Tabla 3 se muestran las fiabilidades de cada una de las escalas.

Tabla 3

Fiabilidades de los instrumentos

Factores	Alfa de Cronbach
Clima empowering entrenador	.90
Clima disempowering entrenador	.83
Clima empowering padres	.89
Clima disempowering padres	.82
Autoevaluación del clima empowering por parte de los padres	.79
Autoevaluación del clima disempowering por parte de los padres	.80
Índice de autodeterminación (SDI)	--
Agotamiento emocional y físico	.73

Nota. El índice de autodeterminación se explica en el apartado de instrumentos, este índice es para conceptualizar la variable de motivación autodeterminada.

Estadísticos descriptivos

Los resultados de los análisis descriptivos que se obtuvieron de cada una de las variables psicológicas climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres, autoevaluación de climas empowering y disempowering por parte de los padres, motivación autodeterminada, y agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas se muestra en la Tabla 4. En general, se puede observar en la variable de los climas empowering que la media más alta es la de la autoevaluación de los climas empowering generados por los propios padres ($M = 4.49$), siendo esta media mayor sobre la media de la percepción de los climas empowering generados por los entrenadores ($M = 4.44$), e incluso se encuentra por arriba de la media de la percepción que tienen los jóvenes deportistas de los climas empowerrinn generados por sus padres ($M = 4.36$). Además, en la variable de clima disempowering se observa que la media más alta es la de la percepción del clima disempowering que generan los entrenadores ($M = 2.56$), estando por arriba de la media de la percepción del clima disempowering generado por los padres ($M = 1.90$) y por encima de la media de la propia autoevaluación del clima disempowering por parte de los propios padres ($M = 1.79$).

Para comprobar las diferencias de las percepciones de los climas generados por padres y entrenadores, así como la autoevaluación de los climas que generan los padres se ha realizado una prueba de t de student para muestras independientes. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del clima disempowering generado por el entrenador y la percepción del clima disempowering generado por los padres ($t = 8.78, p < .001$) demostrando cómo los jóvenes deportistas perciben un mayor clima disempowering generado por el entrenador en comparación de los climas disempowering generados por sus padres. Por otro lado, también se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre la percepción del clima empowering generado por los padres y la autoevaluación del clima empowering que los propios padres consideran que generan ($t = -2.27, p < .05$). Puntualizando que en las percepciones de los climas empowering generados por padres y entrenadores no hubo resultados estadísticamente significativos al igual que en la percepción del clima disempowering generado por padres y la autoevaluación del clima disempowering que generan los padres.

Tabla 4*Descripción de las variables psicológicas*

Variable	Rango	M	D.T	Min	Max
Clima empowering entrenador	1-5	4.44	.49	1.94	5.00
Clima disempowering entrenador	1-5	2.56	.61	1.29	4.47
Clima empowering padres	1-5	4.36	.50	2.53	5.00
Clima disempowering padres	1-5	1.90	.51	1.00	3.65
Autoevaluación del clima empowering por parte de los padres	1-5	4.49	.34	3.00	5.00
Autoevaluación del clima disempowering por parte de los padres	1-5	1.79	.44	1.00	3.1
Motivación autodeterminada		8.96	3.66	-1.67	17.33
Agotamiento emocional y físico	1-5	1.67	.63	1.00	3.80

Correlaciones

Se realizó un análisis de correlación bivariada entre las variables del estudio que se detallan en la Tabla 5.

Tabla 5*Correlaciones entre las variables psicológicas*

	1	2	3	4	5	6	7
1.- CEE	--						
2.- CDE	-.346**	--					
3.- CEP	.205*	-.037	--				
4.- CDP	-.133	.295**	-.406**	--			
5.- AECEP	.169	-.023	.328**	-.129	--		
6.- AECDP	-.059	.120	-.118	.311**	-.406**	--	
7.- SDI	.341**	-.255**	.395**	-.391**	.243**	-.069	--
8.- AEF	-.138	.243**	-.170	.270**	.102	-.001	.026

Nota. CEE= clima empowering entrenador; CDE= clima disempowering entrenador; CEP= clima empowering papás; CDP= clima disempowering papás; AECEP= autoevaluación clima empowering papás;

AECDP= autoevaluación clima disempowering papás; SDI= índice de autodeterminación; AEF=agotamiento emocional y físico.

Para dar contestación a los objetivos planteados, los resultados nos muestran en primera instancia una correlación positiva y significativa entre la percepción del clima empowering generados por el entrenador y por los padres con la motivación autodeterminada de los deportistas. Por otro lado, se observa una correlación negativa y significativa de la percepción del clima disempowering generados por el entrenador y por los padres con la motivación autodeterminada de los deportistas.

Por otra parte, la percepción del clima disempowering generado por el entrenador y por los padres se correlacionó positiva y significativamente con el agotamiento emocional y físico. No encontrando correlaciones estadísticamente significativas entre la percepción del clima empowering generado por el entrenador y por los padres con el agotamiento emocional y físico, sin embargo, la relación es negativa.

Además, se destaca la correlación positiva y significativa de la percepción del clima empowering generado por los padres con la autoevaluación del clima empowering que generan estos mismos padres. De igual manera, se observó una correlación positiva y significativa de la percepción del clima disempowering generado por los padres con la autoevaluación del clima disempowering generado por los mismos padres.

Estas correlaciones positivas y significativas nos indican que a mayor conducta del factor o la variable descrita encontraremos una mayor conducta del factor o variable con la que se correlaciona. De forma contraria, las correlaciones negativas y significativas muestran que, a mayor conducta de determinado factor o variable explicada, menor factor o variable con la que se correlaciona.

Climas Empowering y Disempowering (Niveles)

Posteriormente se realizó una comparación de la percepción de los climas empowering y disempowering que generan entrenadores y padres en sus distintos niveles desde la visión de los jóvenes deportistas.

Las variables de clima empowering y disempowering se dividieron en tres grupos (alto, medio y bajo), mediante una agrupación de percentiles iguales referidos al 33.33%.

En la Tabla 6 se muestran los valores y asociaciones de los diferentes niveles de la percepción de los climas empowering generados por el entrenador y padres de los jóvenes deportistas. Como se puede ver, del total de deportistas que contestaron respecto a la percepción del clima empowering generados por entrenadores y padres, tomando los porcentajes mayores de sus diferentes niveles de asociación podemos ver que el 48.7% coinciden en la percepción del nivel bajo del clima empowering de entrenadores y padres, por otro lado hablando del nivel medio de estos mismos climas, el 51.7% coinciden en este nivel medio tanto de entrenadores como de padres, por último, en el nivel alto el 59.6% coinciden en estos niveles altos de las percepciones del clima empowering de entrenadores y padres. En este sentido los climas empowering se asocian significativamente ($\chi^2 = 25.14, p < .001$) en sus diferentes niveles (bajo, medio, alto); mostrando fuertes niveles de asociación en los porcentajes explicados anteriormente. Teniendo como resultado un 32% de asociación ($\tau_b = .32, p < .001$) de los climas empowering de los entrenadores con los gradientes de los climas empowering de los padres.

Tabla 6

Tabla de frecuencias y porcentajes de los niveles de percepción de climas empowering generados por los entrenadores y los padres.

			Clima empowering padres			
			Bajo	Medio	Alto	Total
Clima empowering entrenador	Bajo	Frecuencia	19	9	11	39
		Porcentaje	48.7%	31%	23.4%	33.9%
	Medio	Frecuencia	13	15	8	36
		Porcentaje	33.3%	51.7%	17%	31.3%
	Alto	Frecuencia	7	5	28	40
		Porcentaje	17.9%	17.2%	59.6%	34.8%
	Total	Frecuencia	39	29	47	115
		Porcentaje	100%	100%	100%	100%

En la Tabla 7 se muestran los valores y asociaciones de los diferentes niveles de la percepción de los climas disempowering del entrenador y padres de los jóvenes deportistas. Como se puede observar del total de deportistas que contestaron respecto a la percepción del clima

disempowering generados por entrenadores y padres, tomando los porcentajes mayores de sus diferentes niveles de asociación podemos ver que el 54.5% coinciden en la percepción del nivel bajo del clima disempowering de entrenadores y padres, por otro lado hablando del nivel medio de estos mismos climas, el 36.1% coinciden en este nivel medio tanto de entrenadores como de padres, por último, en el nivel alto el 43.5% coinciden en estos niveles altos de las percepciones del clima disempowering de entrenadores y padres. En este sentido, los climas disempowering se asocian significativamente ($\chi^2 = 11.63, p < .05$) en sus diferentes niveles (bajo, medio, alto); mostrando fuertes niveles de asociación en los porcentajes explicados anteriormente. Teniendo como resultado un 27% de asociación ($\tau_b = .27, p < .001$) de los climas disempowering de los entrenadores con los gradientes de los climas disempowering de los padres.

Tabla 7

Tabla de frecuencias y porcentajes de los niveles de percepción de climas disempowering generados por los entrenadores y los padres.

		Clima disempowering padres				
		Bajo	Medio	Alto	Total	
Clima disempowering entrenador	Bajo	Frecuencia	18	11	11	40
		Porcentaje	54.5%	30.6%	23.9%	34.8%
	Medio	Frecuencia	11	13	15	39
		Porcentaje	33.3%	36.1%	32.6%	33.9%
	Alto	Frecuencia	4	12	20	36
		Porcentaje	12.1%	33.3%	43.5%	31.3%
	Total	Frecuencia	33	36	46	115
		Porcentaje	100%	100%	100%	100%

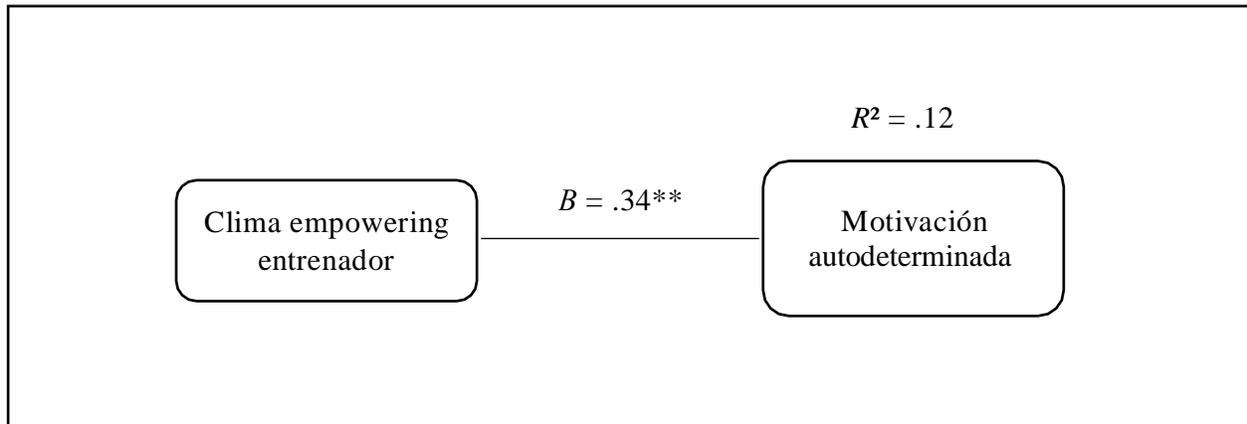
Regresión lineal de climas motivacionales y motivación autodeterminada

También se ha realizado un análisis de regresión lineal, considerando la percepción de los climas motivacionales generados por entrenadores y padres como variables independientes y a la motivación autodeterminada como variable dependiente. Los resultados mostraron que la motivación autodeterminada es explicada en un 12% por la percepción del clima empowering generado por el entrenador [$F_{(1, 113)} = 14.83, p < .001$] mostrando una predicción positiva y

significativa a la motivación autodeterminada ($\beta = .34$; $R^2 = .12$, $p < .001$); no siendo así con el clima disempowering (Ver Figura 3).

Figura 3

Climas motivacionales entrenador y motivación autodeterminada

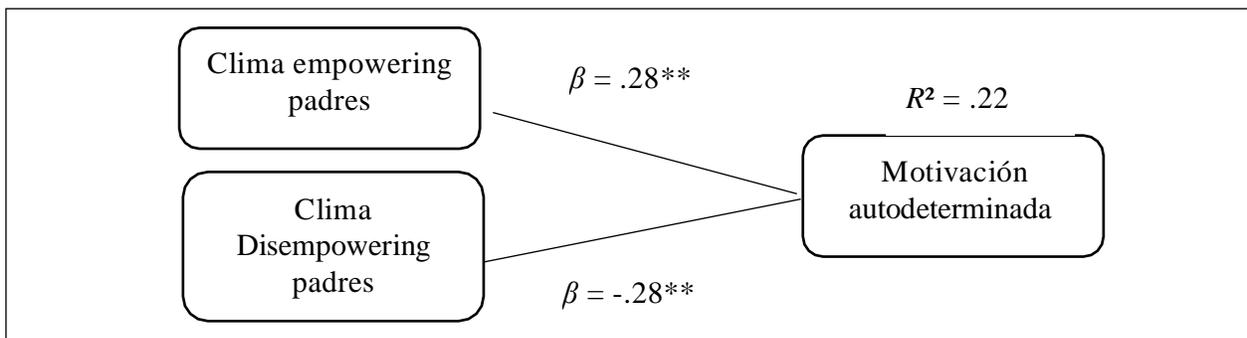


** $p < .001$

Por otro lado, la motivación autodeterminada es explicada en un 22 % por la percepción de los climas empowering y disempowering generados por los padres [$F_{(2,112)} = 15.78$, $p < .001$] en donde específicamente la percepción del clima empowering generado por los padres predice la motivación autodeterminada de forma positiva y significativa a la motivación autodeterminada ($\beta = .28$; $R^2 = .22$, $p < .001$); mientras que, la percepción del clima disempowering que generan los padres predicen negativa y significativamente a la motivación autodeterminada ($\beta = -.28$; $R^2 = .22$, $p < .001$) (Ver figura 4).

Figura 4

Climas motivacionales padres y motivación autodeterminada



** $p < .001$

CAPITULO IV

Discusiones

En este apartado, se presenta la discusión de cada uno de los resultados obtenidos del estudio contrastándolos con la teoría y revisión de la literatura; además, se presentan las limitaciones del estudio, y las propuestas de investigación futura.

Basado en el modelo teórico de los climas empowering y disempowering (Duda et al., 2018) el objetivo de esta investigación fue conocer la percepción de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres y su relación con la motivación autodeterminada y el agotamiento emocional y físico en jóvenes deportistas.

Los hallazgos de este estudio nos proporcionan de manera general un apoyo para los modelos hipotetizados de los climas empowering y disempowering generados por entrenadores y padres mostrándonos en primera instancia las respuestas a nuestras hipótesis planteadas. Nuestra primera hipótesis (H1) confirma que la percepción del clima empowering generado por figuras de autoridad (entrenadores y padres) se relaciona positivamente con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas. Los resultados obtenidos son similares en investigaciones previas, principalmente en la percepción de los climas que generan los entrenadores (Castillo-Jiménez et al., 2017; Castillo-Jiménez, 2018). Resultados parecidos a los de esta investigación también se han encontrado en trabajos respecto a alguna dimensión del clima empowering como la percepción del clima de implicación a la tarea o la percepción de apoyo a la autonomía generado por los entrenadores y su relación con la motivación autodeterminada (Balaguer et al., 2009; Barbosa-Luna et al., 2017; Moreno et al., 2010; Pelletier et al., 2001). Por lo anterior, en este estudio también se confirma que cuando los padres generan climas de empoderamiento, los deportistas presentan una mayor motivación autodeterminada.

Por otro lado, los resultados para la segunda hipótesis (H2) permiten confirmar que la percepción del clima disempowering generado por figuras de autoridad (entrenadores y padres) se relaciona negativamente con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas. Esto va acorde con lo encontrado en investigaciones como la de Castillo-Jiménez (2018) mostrando cómo el clima disempowering generado por los entrenadores se relaciona negativamente con la motivación autodeterminada de jóvenes deportistas. Al igual, resultados similares en trabajos que consideran las dimensiones del clima disempowering como la percepción del clima de implicación

al ego y su relación negativa con la motivación autodeterminada (Álvarez et al., 2009; Barbosa-Luna et al., 2017; López-Walle et al., 2011; Standage et al., 2003). Por lo tanto, además de lo que se ha encontrado con entrenadores, también podemos mencionar que cuando los padres generan climas de desempoderamiento los deportistas tiene una menor motivación autodeterminada.

En esta misma línea y respondiendo a otra de las hipótesis (H3), los resultados confirman que la percepción del clima empowering generado por figuras de autoridad (entrenadores y padres) se relaciona negativamente con el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas; si bien estas relaciones no son significativas, no podemos dejar de lado las correlaciones negativas encontradas. Estos resultados van en la misma línea de otras investigaciones que demuestran cómo un clima empowering predecía bajos niveles de agotamiento emocional y físico en deportistas (Into et al., 2020; Queded et al., 2013). De igual forma trabajos en los que nos muestran cómo dimensiones del clima empowering como implicación a la tarea o el apoyo a la autonomía muestran una relación negativa con el agotamiento emocional y físico en deportistas (Álvarez et al., 2019; Barbosa-Luna et al., 2017; Rodríguez, 2017; Vanorsby, 2017). En secuencia con las hipótesis anteriores, en esta, podemos confirmar también que ante la percepción de climas de empoderamiento generados por los padres se presentarán menores síntomas de agotamiento emocional y físico en los atletas.

También respondiendo a otra de las hipótesis (H4), los resultados confirman que la percepción del clima disempowering generado por figuras de autoridad (entrenadores y padres) se relaciona positivamente con el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas. Los resultados obtenidos son similares en investigaciones previas principalmente entre la percepción del clima disempowering con altos niveles de burnout incluyendo a todas sus dimensiones (Into et al., 2020; Queded et al., 2013). Resultados parecidos a los de esta investigación también se han encontrado en trabajos respecto a alguna dimensión del clima disempowering, como la percepción del clima de implicación en el ego o el estilo controlador generado por los entrenadores y su relación agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportistas (Aguirre et al., 2016; Balaguer et al., 2012; Barbosa-Luna et al., 2017; Vanorsby, 2017). Por lo tanto, además de lo que se ha encontrado con entrenadores, también podemos mencionar que cuando los padres generan climas de desempoderamiento, los deportistas presentan un mayor agotamiento emocional y físico.

Por su parte y respondiendo a la quinta hipótesis (H5), los resultados confirman que la percepción del clima empowering percibida por los padres es mayor que la percibida por sus hijos. En esta misma línea y respondiendo a la hipótesis sexta (H6), se confirma que la percepción del clima disempowering percibida por los padres es menor que la percibida por sus hijos. En la revisión literaria realizada para este trabajo, no se encontraron estudios que evalúen los climas empowering y disempowering contrastándolo desde las dos visiones como se hizo en esta investigación, tanto de la percepción de los jóvenes deportistas, como desde la visión de los padres, por lo que es necesario más investigación para poder obtener un mayor y mejor conocimiento y, sobre todo, una precisa respuesta de estas percepciones. Es probable que estos resultados tengan relación con los encontrados por Eccles y Harold (1991), que han mencionado que durante los años de formación la influencia de los padres se percibe como un elemento revelador en la motivación de logro de los jóvenes deportistas. Apoyando la idea de la importancia y valoración de las mismas variables tanto en padres como en hijos, respaldando que la valoración y rol de otros significativos varía en función de diferentes parámetros como puede ser la edad de los deportistas, el género, el tipo de deporte y el nivel competitivo (Duda et al., 2005; Jowett & Timson-Katchis, 2005). Por lo tanto, podemos mencionar que las percepciones de climas de empoderamiento y desempoderamiento según el caso, son diferentes cuando se habla de la comparación entre padres e hijos deportistas, aportando estos resultados información valiosa al ámbito de los padres en el contexto deportivo.

Por otro lado, los resultados para la séptima hipótesis (H7) confirman que la percepción del clima empowering generado por el entrenador es mayor a la percepción del clima empowering que generan los padres de los jóvenes deportistas. Esto es similar con lo encontrado en investigaciones como la de Leo et al. (2008), que refiere cómo los entrenadores tenían pesos predictivos más altos sobre las variables de comportamiento de los jóvenes deportistas a diferencia de sus padres. Al igual resultados parecidos a los de Sánchez et al. (2009), que menciona que los entrenadores manifiestan una capacidad predictora en las diferentes variables psicológicas debido a la influencia que generan sobre los deportistas, tomando en cuenta que ellos mantienen una relación muy fuerte con los jóvenes deportistas a medida que desarrolla su rol en las instrucciones y valoraciones que realizan. Estas diferencias podrían ser justificadas por el tiempo dedicado de los entrenadores a las sesiones de entrenamiento, y por el carácter más específico del contexto (Cecchini et al., 2014).

Por lo anterior, en este estudio se confirma que los jóvenes deportistas perciben a los entrenadores con generación de mayores climas de empoderamiento a diferencia de sus padres.

En esta misma línea y respondiendo a la octava hipótesis (H8), se rechaza que la percepción del clima disempowering generado por el entrenador es menor a la que generan los padres de los jóvenes deportistas. Estos resultados pueden apoyarse en los de Kaplan et al. (2009), que menciona que los entrenadores ejercen una influencia desde la relación jerárquica de poder que establecen con los deportistas. En donde en el contexto deportivo el elemento fundamental de referencia es el entrenador (Vallerand, 2007). Por lo tanto, podemos confirmar que son los entrenadores los creadores de climas de desempoderamiento más altos en el deporte a diferencia de los padres.

Finalmente, para dar contestación a la novena y décima hipótesis (H9 y H10), los resultados para la novena hipótesis (H9) rechazan que la percepción del clima empowering generado por el entrenador se interrelaciona positiva y significativamente con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas; mientras que, la percepción del clima disempowering generado por los entrenadores se interrelaciona negativa y significativamente con la motivación autodeterminada. Nuestros resultados solo han apoyado a la dimensión del clima empowering generado por el entrenador y su interrelación positiva y significativa con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas. Resultados parecidos a los de esta investigación también se han encontrado en trabajos respecto a algunas dimensiones del clima empowering como lo es la implicación a la tarea y dimensiones del clima disempowering como lo es la implicación al ego y su predicción hacia la motivación autodeterminada (Barbosa-luna et al., 2017; Duda & Balaguer, 2007; Moreno et al., 2010; Petherick & Weigand, 2002; Roberts, 2012). Por lo anterior, solo podemos confirmar que nada más ante la percepción de climas de empoderamiento generados por los entrenadores se podrá predecir la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas.

A su vez, respondiendo a la última de las hipótesis (H10), se confirma que la percepción del clima empowering generado por los padres se interrelaciona positiva y significativamente con la motivación autodeterminada; mientras que, la percepción del clima disempowering generado por los padres se interrelaciona negativa y significativamente con la motivación autodeterminada. Sin embargo, actualmente las investigaciones se han centrado más en climas motivacionales en entrenadores a diferencia de los padres, motivo por el cuál no se ha encontrado mucha literatura

que avale los resultados planteados en relación a la percepción de climas empowering y disempowering generados por padres y la motivación autodeterminada los jóvenes deportistas, destacando que estos resultados dejan un precedente que podrá aportar conocimiento al ámbito de los padres dentro del contexto deportivo sobre todo por la influencia que pueden tener los padres y la generación de climas de empoderamiento y desempoderamiento como predictores de la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas.

En general, nuestros resultados van en referencia con las teorías motivacionales que han guiado esta investigación, en específico con el modelo que plantea Duda y colaboradores (Duda, 2013; Duda et al., 2018). Estableciendo como tema principal las asociaciones positivas entre los climas empowering con la motivación autodeterminada de los jóvenes deportistas, apoyando a la idea de que se fomente climas que propicien “el apoyo a la autonomía” para que exista una libertad de expresión y empoderamiento en la toma de las decisiones de los deportistas, también un “apoyo social” que fomente un aprendizaje cooperativo y la búsqueda de relaciones sanas y positivas, y sobre todo una “implicación a la tarea”, priorizando el reconocimiento por el esfuerzo y la superación personal y/o la mejora continua de cada uno de los jóvenes deportistas (Duda et al., 2018). Además de tratar de poner énfasis en la evitación de climas disempowering en el deporte, que como nos muestra los resultados pueden propiciar indicadores de malestar entre ellos el aquí estudiado “agotamiento emocional y físico”, que en ocasiones este tipo de clima puede propiciar que los deportistas vean frustradas sus capacidades de actuar con mayor libertad, obstaculizar sus relaciones con los demás debido a los favoritismos o comparaciones que se tienen con los otros miembros.

Con estos hallazgos se refuerza la importancia de que los entrenadores y padres generen experiencias deportivas que sean más empoderantes que lleven a los jóvenes deportistas a tener niveles de motivación más autodeterminados y disminuyan sus niveles de agotamiento emocional y físico para que logren un óptimo rendimiento deportivo y bienestar personal. Y sobre todo que se tiene la evaluación de la percepción de los climas que crean los padres para con sus hijos que nos ayuda a tener una visión más completa del fenómeno de estudio, pudiendo contrastar lo que los jóvenes deportistas perciben de sus entrenadores y padres, apoyado de la percepción que los padres tienen del clima motivacional que crean para con sus hijos, que nos ha ayudado a esclarecer la importancia que juegan tanto entrenadores y padres en las diferentes variables psicológicas de los jóvenes deportistas.

Limitaciones del estudio

Este estudio muestra algunas limitaciones, una de ellas podría ser el número de participantes que se tuvieron al final de la investigación, además de poder equilibrar las cantidades de deportistas por disciplina deportiva. También encontramos como limitante el no contar con la evaluación de los entrenadores de la percepción que ellos tienen del clima que generan a los deportistas, lo que hubiese ayudado a tener una visión más completa del fenómeno de estudio. Por último, la situación de la pandemia que se vivió en el año 2020 y el detener entrenamientos y partidos por tal situación, dificultó el conocer lo que se vivía en esos momentos y responder respecto a las actividades cotidianas y no tener que recurrir a vivir la experiencia de tener paradas las actividades deportivas al momento de la aplicación de las evaluaciones.

Propuestas futuras

Se recomienda la realización de nuevas investigaciones que incluyan la percepción que el entrenador tiene del clima que crea con sus deportistas, además de muestras más extensas con una mayor heterogeneidad respecto a disciplinas deportivas, con la incorporación de deportistas de diferentes estados del país, lo que nos podría ayudar en el generalizar e inferir en una mayor medida sobre los contextos sociales de entrenador-padres y jóvenes deportistas en el contexto mexicano. Además, indagar en diferencias respecto a la implicación de estos entrenadores y padres hablando de deportes individuales y deportes de conjunto con las diferentes variables psicológicas.

CAPITULO V

Conclusiones

Los resultados de la presente investigación destacan la importancia que representan los tipos de climas que generan entrenadores y padres sobre el bienestar de los deportistas y sus niveles de motivación en el deporte. Que si bien, muchas veces hemos visto el gran número de investigaciones respecto a entrenadores-deportistas, aquí se demuestra cómo también la implicación de los padres actualmente ha cobrado un rol fundamental en el contexto deportivo, de acuerdo a nuestros hallazgos, la importancia de poder implementar nuevas estrategias para mantener niveles de motivación más autodeterminados por un lado, pero por el otro, el cuidar indicadores como el agotamiento emocional y físico de los jóvenes deportista que muchas veces los orilla a abandonar la práctica deportiva. La creación de climas empowering por parte de entrenadores y padres permitirá que los jóvenes deportistas tengan una motivación de mayor calidad (autodeterminada) y sobre todo para prevenir indicadores de malestar, como el agotamiento emocional y físico de los deportistas. Por otro lado, este trabajo también alerta sobre la necesidad que se tiene de disminuir o evitar en gran medida los tipos de climas disempowering, los cuales pueden favorecer la aparición de niveles de agotamiento emocional y físico, y encontrar a deportistas con niveles más bajos de motivación o de baja calidad. Con ello, nos damos cuenta cómo el mundo del deporte requiere de buenos formadores sobre todo en las edades tempranas para un buen desarrollo psicosocial y una buena adopción de estilos de vida saludable, además de un óptimo bienestar personal con el objetivo de aumentar la calidad de la motivación de la práctica deportiva, es importante que los entrenadores y padres se preparen y que puedan conocer o incluir en su formación y/o experiencia programas o conocimientos que generen climas empowering en el deporte, mismos que van a ayudar tanto a entrenadores, padres y jóvenes deportistas a mejorar el deporte que se vive actualmente.

REFERENCIAS

- Acosta, E. (2012). Iniciación y formación deportiva: una reflexión siempre oportuna. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 15, 57-65. <http://dx.doi.org/10.31910/rudca.v15.nSupl.Olim.2012.893>
- Aguirre, H. B., Tristán, J. L., López-Walle, J. M., Tomás, I., & Zamarripa Rivera, J. I. (2016). Estilos interpersonales del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas y el burnout: un análisis longitudinal en futbolistas. *Retos. Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 30, 132-137. <http://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i30.50097>
- Álvarez, M., Castillo, I., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2009). Clima motivacional, metas de logro y motivación autodeterminada en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 62, 35-44.
- Álvarez, O., Castillo, I., & Moreno-Pellicer, R. (2019). Transformational parenting style, autonomy support, and their implications for adolescent athletes' burnout. *Psychosocial Intervention*, 28(2), 91-100. <http://dx.doi.org/10.5093/pi2019a7>
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Human Kinetics.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2016). Examining the interactive effects of coachcreated empowering and disempowering climate dimensions on athletes' health and functioning. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 61-70. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.007>
- Appleton, P. R., Ntoumanis, N., Quested, E., Viladrich, C., & Duda, J. L. (2016). Initial validation of the coach-created Empowering and Disempowering Motivational Climate Questionnaire (EDMCQ-C). *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 53-65. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.05.008>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.

- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, J. L., & Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 73-83.
- Balaguer, I., González, L., Fabra, P., Castillo, I., Mercé, J., & Duda, J. L. (2012). Coaches' interpersonal style, basic psychological needs and the well- and illbeing of young soccer players: A longitudinal analysis. *Journal of Sports Sciences*, 30(15), 1619– 1629. <https://dx.doi.org/10.1080/02640414.2012.731517>
- Barbosa-Luna, A. E., Tristán, J. L., Tomás, I., González, A., & López-Walle, J. M. (2017). Climas motivacionales, motivación autodeterminada, afectos y burnout en deportistas: enfoque multinivel. *Acción Psicológica*, 14(1), 105-118. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.14.1.19266>
- Betancor, M. A. (2002). Violencia, deporte y educación. *Revista Padres y Maestros*, 266, 27-31.
- Caccese, T. M. & Mayerberg, C. K. (1994). Gender differences in perceived burnout of college coaches. *Journal of Sport Psychology*, 6, 279-288. <https://dx.doi.org/10.1123/jsp.6.3.279>
- Castillo-Jiménez, N., López-Walle, J. M., Tomás, I., & Balaguer, I. (2017). Relación del clima empowering con la motivación autodeterminada a través de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(3), 33-39.
- Castillo-Jiménez, N. (2018). *Climas empowering y disempowering, necesidades psicológicas, motivación, e intenciones futuras de participar en el fútbol* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León). Repositorio Institucional UANL <http://eprints.uanl.mx/16021/>.
- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2014). Meta-percepciones de competencia de terceros significativos, competencia percibida, motivación situacional y orientaciones de deportividad en jóvenes deportistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(2), 0285-293.
- Cox, R. H. (2009). *Psicología del deporte: conceptos y sus aplicaciones*. (6^a ed.). Editorial Panamericana.

- Curran, T., Appleton, P. R., Hill, A. P., & Hall, H. K. (2011). Passion and burnout in elite junior soccer players: The mediating role of self-determined motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 655-661. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://dx.doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182–185. <https://dx.doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Overview of self-determination theory. En R. M. Ryan (Ed.), *The oxford handbook of human motivation* (pp. 85–105). Oxford University Press.
- Díaz-Oliva, E. (2018). *Beneficios psicológicos de la práctica deportiva* (Tesis de Maestría, Universidad de la Laguna). Repositorio Institucional. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/7457/Beneficios%20Psicologicos%20de%2001a%20Practica%20Deportiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. En J.L. Mahoney, R. W. Larson, & J. S. Eccles (Eds.), *Organized activities as contexts of development: Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. 311-330). Erlbaum.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-Created Motivational Climate. En S. Jowette & D. Lavallee (Eds.), *Social Psychology in Sport* (p. 117–130). Human Kinetics. <https://dx.doi.org/10.5040/9781492595878.ch-009>
- Duda, J. L. (2013). The conceptual and empirical foundations of Empowering Coaching™: Setting the stage for the PAPA project. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 311-318. <https://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.839414>

- Duda, J. L., Appleton, P. R., Stebbings, J., & Balaguer, I. (2018). Toward more empowering and less disempowering environments in youth sport. En C. J. Knight, C. G. Harwood, & D. Gould (Eds.), *Sport Psychology for Young Athletes* (pp. 81-93). Routledge.
- Eccles, J. E., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3(1), 7-35. <https://dx.doi.org/10.1080/10413209108406432>
- Eberth, B., & Smith, M. D. (2010). Modelling the participation decision and duration of sporting activity in Scotland. *Economic Modelling*, 27(4), 822-834. <https://dx.doi.org/10.1016/j.econmod.2009.10.003>
- Feigley, D. A. (1984). Psychological burnout in high-level athletes. *The Physician and Sportsmedicine*, 12, 109-119. <https://dx.doi.org/10.1080/00913847.1984.11701971>
- Garrido, M. E., Campos, M. & Castañeda, C. (2010). Importancia de los padres y madres en la competición deportiva de sus hijos. *Revista Fuentes*, 10(10), 173-194.
- Garcés de Los Fayos, E. J., & Cantón, E. (2007). Un modelo teórico-descriptivo del burnout en deportistas: Una propuesta tentativa. *Información Psicológica*, (91-92), 12-22.
- Garcés de Los Fayos, E. J., & Cantón, E. (1995). El cese de la motivación: el síndrome del burnout en deportistas. *Revista de Psicología del deporte*, 4(2). 151-160.
- George, D., & Mallery, P. (2001). Reliability analysis. En *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (3rd ed., pp. 207–218). Allyn and Bacon.
- Gimeno, F. (2003). Descripción y evaluación preliminar de un programa de habilidades sociales y de solución de problemas con padres y entrenadores en el deporte infantil y juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 12(1), 67-79.
- González, S., García, L. M., Contreras, O., R., & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 14-20. <https://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i15.34992>
- González, J., Jara, P., & Garcés de los Fayos, E. J. (2010). Valoración de la influencia de estilos de entrenadores en la percepción de valores en el deporte. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte*, 3(2), 157-167.

- Gucciardi D.F., Stamatis, A., & Ntoumanis, N. (2017). Controlling Coaching and Athlete Thriving in Elite Adolescent Netballers: The Buffering Effect of Athletes' Mental Toughness. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20(8), 718-722. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2017.02.007>
- Gutiérrez, M. (2004). El valor del deporte en la educación integral del ser humano. *Revista de educación*, 335, 105-126.
- Gutiérrez-García, P. (2018). *Climas empowering y disempowering, motivación, diversión, aburrimiento y rendimiento deportivo en pitchers* (Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Nuevo León]. Repositorio Institucional UANL. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/16858>
- Gutiérrez-García, P., Hurtado, J. L. F., Ríos, R., González, R., & Antúnez, F. J. (2019). Clima, empowering, motivación, diversión y rendimiento deportivo en jugadores de handball. *Actividad Física para la Paz*, 248-335. Resumen recuperado VII Congreso Internacional Ejercicio Físico y Salud
- Gutiérrez-García, P., López-Walle, J. M., Tomás, I., Tristán, J. L., & Balaguer, I. (2019). Relación entre clima empowering y diversión en pitchers de béisbol: el papel moderador de la motivación autónoma. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 166-177. <https://dx.doi.org/10.6018/cpd.353081>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6ta ed.). McGraw-Hill.
- Into, S., Perttula, V.M., Aunola, K., Sorkkila, M., & Ryba, T.V. (2020). Relationship between coaching climates and student-athletes' symptoms of burnout in school and sports. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 9(3), 341-356. <https://dx.doi.org/10.1037/spy0000180>
- Isoard-Gauthier, S., Trouilloud, D., Gustafsson, H., & Guillet-Descas, E. (2016). Associations between the perceived quality of the coach-athlete relationship and athlete burnout: An examination of the mediating role of achievement goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 22, 210-217. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.08.003>

- Jowett, S., & Timson-Katchis, M. (2005). Social Networks in Sport: Parental Influence on the Coach-Athlete Relationship. *The Sport Psychologist, 19*(3), 267-287. <https://dx.doi.org/10.1123/tsp.19.3.267>
- Kaplan, S. A., Santuzzi, A. M., & Ruscher J. B. (2009). Elaborative metaperceptions in outcome-dependent situations: The diluted relationship between default self-perceptions and metaperceptions. *Social Cognition, 27*(4), 601-614. <https://dx.doi.org/10.1521/soco.2009.27.4.601>
- Kolayış, H., Sarı, I., & Çelik, N. (2017). Parent-initiated motivational climate and self-determined motivation in youth sport: how should parents behave to keep their child in sport? *Kinesiology, 49*(2), 217–224. <https://dx.doi.org/10.26582/k.49.2.4>
- Krommidas, C., Galanis, E., Papaioannou, A., Tzioumakis, G., Keramidas, P., & Digelidis, N. (2016). The Relationship of Empowering and Disempowering Coaching Climate with Enjoyment and Quality of Life Variables in Greek Youth Soccer. *Inquiries in Sport and Psysical Education, 14*(2), 19–35.
- Kusurkar, R. A., Ten, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P. & Croiset, G. (2013). How Motivation Affects Academic Performance: A Structural Equation Modelling Analysis. *Advances in Health Sciences Education, 18*(1), 57-69. <https://dx.doi.org/10.1007/s10459-012-9354-3>
- Lavallee, D., Sheridan, D., Coffee, P., & Daly, P. (2019). A social support intervention to reduce intentions to drop-out from youth sport: The GAA super games centre. *Psychosocial Intervention, 28*(1), 11-17. <https://dx.doi.org/10.5093/pi2018a15>
- Leo, F. M., Calvo, T., Sánchez, P. A., Gómez, F. R., & Sánchez, D. (2008). Relevancia de los climas motivacionales de los otros significativos sobre los comportamientos deportivos en jóvenes deportistas. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 21*, 1-19.
- Levesque, C., Zuehlke, A. N., Stanek, L. R. & Ryan, R. M. (2004). Autonomy and Competence in German and American University Students: A Comparative Study Based on Self-Determination Theory. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 68-84. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.96.1.68>

- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The behavioral regulation in sport questionnaire (BRSQ): instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(3), 323–355. <https://dx.doi.org/10.1080/17509840701827437>
- López-Castillo, V. M. (2015). *Una aproximación al estudio del abandono deportivo desde la teoría de la autodeterminación* (Tesis Doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche). Repositorio Institucional. <http://dspace.umh.es/bitstream/11000/1781/1/Tesis%20Doctoral%20Victor%20M.%20Lopez.pdf>
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., & Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte, 20*(1), 209–222.
- Maslach, C. (1987). Burned-out. *Human Behavior, 5*(9), 16-22.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychological Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior, 2*(2), 99-113. <https://dx.doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á. & Spray, C. M. (2010). Motivation in the Exercise Setting: Integrating Constructs from the approach Avoidance Achievement Goal Framework and Self Determination Theory. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(6), 542-550. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2010.06.003>
- Moreno, J. A. M., Gimeno, E. C., & Coll, D. G. C. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología, 25*(1), 35-51.
- Mosqueda-Ortiz, S. (2019). *Climas motivacionales, motivación, diversión y rendimiento en deportistas de alto rendimiento en voleibol* (Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Nuevo León). Repositorio Institucional UANL. <http://eprints.uanl.mx/id/eprint/15665>
- Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire - 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences, 18*(4), 275–290. <https://dx.doi.org/10.1080/026404100365018>

- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press.
- Nuviala, A., Ruiz, F. & García, M. E. (2003). Tiempo libre, ocio y actividad física en los adolescentes: La influencia de los padres. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 6, 13-20. <https://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i6.35078>
- Ortiz, P. F., Chiroso, L. J., Martín, I., Reigal, R. E., & Garcia Mas, A. (2016). Compromiso Deportivo a través del Clima Motivacional creado por madre, padre y entrenador en jóvenes futbolistas. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 245-252.
- Pacewicz, C. E., Smith, A. L., & Raedeke, T. D. (2020). Group cohesion and relatedness as predictors of self-determined motivation and burnout in adolescent female athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 50, 101709. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101709>
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Pelletier, L. G., Rocchi, M. A., Vallerand, R. J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). Validation of the Revised Sport Motivation Scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 329-341. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.12.002>
- Petherick, C. M. & Weigand, D. A. (2002). The Relationship of Dispositional Goal Orientations and Perceived Motivational Climates on Indices of Motivation in Male and Female Swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33(2), 218-237
- Quested, E., Ntoumanis, N., Viladrich, C., Haug, E., Ommundsen, Y., Van Hoya, A., Mercé, J., Hall, H. K., Zourbanos, N. & Duda, J. L. (2013). Intentions to drop-out of youth soccer: A test of the basic needs theory among European youth from five countries. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 395-407. <https://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2013.830431>
- Raedeke, T. D. (1997). Is athlete burnout more than just stress? A sport commitment perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 396-417. <https://dx.doi.org/10.1123/jsep.19.4.396>

- Raedeke, T. D. & Smith, A. L. (2009). *The athlete burnout questionnaire manual*. Fitness Information Technology.
- Raedeke, T. D., & Smith, A. L. (2001). Development and preliminary validation of a measure of athlete burnout. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 281-306. <https://dx.doi.org/10.1123/jsep.23.4.281>
- Ramis, Y., Torregrosa, M., Viladrich, C., & Cruz, J. (2013). El apoyo a la autonomía generado por entrenadores, compañeros y padres y su efecto sobre la motivación autodeterminada de deportistas de iniciación. *Anales de Psicología*, 29(1), 243-248. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.1.124011>
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in Sport and Exercise from an Achievement Goal Theory Perspective: After 30 Years, Where Are We? En G. Roberts, & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (3rd ed., pp. 5-58). Human Kinetics.
- Rodríguez, J. M. (2017). *Estilo motivacional, necesidades psicológicas básicas, tipos de motivación, vitalidad y agotamiento en deportistas escolares*. (Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú). Repositorio Institucional. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/11844/Rodr%C3%ADguez_Romero_Estilo_motivacional_necesidades1.pdf?sequence=1
- Romero, S., Garrido, M. E. & Zagalaz, M. L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 29-34. <https://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i15.34995>
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2004). Overview of Self-determination theory: An organismic dialectical perspective. En E. Deci y R. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Boydell and Brewer.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development and wellness*. Guilford.
- Salazar-González, D., Cantú-Berrueto, A., López-Walle, J. M., & Berengüi, R. (2020). Cuestionario del Burnout Deportivo (ABQ): Análisis y validación en el deporte mexicano. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 20(2), 189-200. <https://dx.doi.org/10.6018/cpd.358931>
- Sánchez-Miguel, P. A., González, J. J. P., Alonso, D. A., Marcos, F. M. L., Sánchez-Oliva, D., & Ponce, I. G. (2015). Perfiles de comportamiento de los padres en el deporte y su relación con los procesos motivacionales de sus hijos. *Motricidade*, 11(2), 129-142. <https://dx.doi.org/10.6063/motricidade.3777>
- Sánchez, J. M., Lorenzo, A., Jiménez, S. L., & Lorenzo, J. (2017). El entrenador como mentor de jugadores en formación: un estudio de relaciones entrenador-deportista positivas. *Revista de psicología del deporte*, 26(1), 95-99.
- Sánchez, P.A., Leo, F.M., Gómez, F.R., Sánchez, D., De la Cruz, E., & García, T. (2009). Orientaciones de metas y clima motivacionales de los otros significativos en jóvenes de jugadores extremeños de balonmano. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 16, 22-27. <https://dx.doi.org/10.47197/retos.v0i16.34967>
- Smith, N., Quested, E., Appleton, P. R., & Duda, J. L. (2017). Observing the coach- created motivational environment across training and competition in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 35(2), 149–158. <https://dx.doi.org/10.1080/02640414.2016.1159714>
- Smith, R. E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8, 36-50.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.97>
- Teques, P. & Serpa, S. (2009). Implicación parental: adaptación de un modelo teórico al deporte. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(2), 235-252.

- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T., & Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Vallerand, R. J. (2007). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M.S. Hagger, y L.D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Human Kinetics.
- Vanorsby, H. G. (2017). *The relationship between perceived motivational climate, burnout, and well-being in division I athletes* (Doctoral dissertation, University of Kansas).
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483. <https://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.468>
- Vicente-Rodríguez, G., Benito, P. J., Casajús, J. A., Ara, I., Aznar, S., Castillo, M. J. & Gracia-Marco, L. (2016). Actividad física, ejercicio y deporte en la lucha contra la obesidad infantil y juvenil. *Nutrición hospitalaria*, 33(9), 1-21. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.828>
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Human Kinetics.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*, (4th ed). Human Kinetics.
- Zourbanos, N., Haznadar, A., Papaioannou, A., Tzioumakis, Y., Krommidas, C., & Hatzigeorgiadis, A. (2016). The Relationships Between Athletes' Perceptions of Coach-Created Motivational Climate, Self-Talk, and Self-Efficacy in Youth Soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(1), 97-112. <https://dx.doi.org/10.1080/10413200.2015.1074630>

ANEXOS

A. Cuestionario de evaluación de los deportistas



Encuesta a Deportistas

[Añadir pregunta](#)

Ajustes Duplicar Lógica Avance

Usted está invitado a participar en nuestra encuesta que evalúa ciertas variables psicológicas en deportistas. En esta encuesta se le pedirá a los deportistas que la completen y les tomará aproximadamente 15-20 minutos completar el cuestionario en línea. Su participación en este estudio es completamente voluntaria, no hay riesgos previsible asociados con este proyecto. Sin embargo si se siente incómodo respondiendo alguna pregunta, puede retirarse de la encuesta en cualquier momento. Es muy importante para nosotros conocer sus opiniones y respuestas, lo que podrá permitir el impulso de la ciencia en el deporte. Todas y cada una de las respuestas se manejarán de manera confidencial, sin que se revele su identidad al ser publicados. Si tiene alguna duda de las preguntas, la encuesta o los procedimientos puede comunicarse en cualquier momento con la Dra. Jeanette Magnolia López Walle y el Lic. Marco Antonio Hernández Mederos, por correo electrónico a las direcciones siguientes:
jeanette.lopezwl@uanl.edu.mx
marco.hernandezmd@uanl.edu.mx

Muchas gracias por su tiempo y apoyo. Comience con la encuesta ahora haciendo clic en el siguiente botón.

[Añadir pregunta](#)

[Quitar salto de página](#)
[Separador](#)

* Acepto participar en el estudio y doy mi consentimiento para que mis datos sean tratados de manera oportuna para la realización de un trabajo de investigación:

(1) SI

(2) NO

[Thank You Page](#)

[Añadir pregunta](#)

[Automatic Logic Break](#)
[Separador](#)

Coloca solo las iniciales en los espacios de nombre(s) y apellidos:
 EJEMPLO: Marco Antonio Hernández Mederos= MAHM

*

Escribe tu Nombre(s) y apellidos (Iniciales)

texto de la respuesta

* **Nombre(s) y Apellidos de tu papá (Iniciales)**

texto de la respuesta

* **Nombre(s) y apellidos de tu mamá (Iniciales)**

texto de la respuesta

Correo electrónico (Opcional)

texto de la respuesta

[Añadir pregunta](#)

[Quitar salto de página](#)
[Separador](#)

Ajustes Duplicar Lógica Avance

* **Género**

Masculino

Femenino

[Añadir pregunta](#)

[Salto de página](#)
[Separador](#)

* **Edad:**

Años cumplidos

Left Anchor

Right Anchor

[Añadir pregunta](#)

[Salto de página](#)
[Separador](#)

* **Años que llevas practicando con tu entrenador:**

Años

Left Anchor

Right Anchor

[Añadir pregunta](#)

[Salto de página](#)
[Separador](#)

• **Deporte que practicas:**

- Atletismo
- Béisbol
- Fútbol
- Gimnasia
- Natación
- Taekwondo
- Tenis
- Voleibol
- Otro (indica cuál)

• La siguiente lista describe lo que los entrenadores hacen o dicen a los jugadores de tu deporte. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente hace o dice **tu entrenador principal**.

Durante el tiempo que has entrenado en el equipo...

	Left Anchor		Medianamente de acuerdo	Right Anchor	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo		De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi entrenador anima a los jugadores(a) a intentar nuevas habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador es menos amable con los jugadores(a) si no hacen el esfuerzo por ver las cosas como él.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador ofrece distintas opciones y posibilidades a los jugadores(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador intenta asegurarse que los jugadores(a) se sientan bien cuando dan su máximo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador cambia a los jugadores(a) cuando cometen errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador piensa que es importante que los jugadores(a) participen en este deporte porque realmente quieren hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador apoya menos a los jugadores(a) cuando no entrenan o no juegan bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siempre contamos con el apoyo de nuestro entrenador pase lo que pase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador presta más atención a los mejores jugadores(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi entrenador grita a los jugadores(a) cuando cometen errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mi entrenador se asegura que los jugadores(a) se sientan exitosos cuando mejoran.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador presta menos atención a los jugadores(a) cuando hacen algo que no le agrada.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador valora/reconoce a los jugadores(a) que se esfuerzan o dan lo máximo.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador aprecia realmente a los jugadores(a) como personas, y no sólo como atletas.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador nos deja hacer lo que nos gusta al final de la sesión sólo cuando hemos trabajado bien durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador responde completa y cuidadosamente a nuestras preguntas.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador no le hace caso a los jugadores(a) cuando ellos lo decepcionan o fallan.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador se asegura que la aportación de cada jugador(a) contribuya de manera importante.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador tiene sus jugadores(a) preferidos.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador sólo da premios a los jugadores(a) que juegan bien.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador felicita sólo a los jugadores(a) que mejor lo hacen durante el partido.	<input type="radio"/>				
Cuando mi entrenador pide a los jugadores(a) que hagan algo, se esfuerza por explicarles el por qué es bueno hacerlo de esa manera.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador se asegura que cada uno de nosotros tengamos un rol importante en el equipo.	<input type="radio"/>				

Mi entrenador les grita a los jugadores(a) delante de otros para que hagan ciertas cosas.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador piensa que sólo los mejores jugadores(a) deberían jugar el partido.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador amenaza con castigar a los jugadores(a) para mantenerlos controlados durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador escucha abiertamente y sin juzgar los sentimientos de los jugadores(a).	<input type="radio"/>				
Mi entrenador nos hace saber que todos los jugadores(a) son parte del éxito del equipo.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador utiliza principalmente premios/halagos para que los jugadores(a) realicen todas las actividades durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador anima/motiva a los jugadores(a) para que se ayuden unos a otros a aprender.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador trata de meterse en aspectos que vivimos fuera de este deporte.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador piensa que es importante para los jugadores(a) que practican este deporte que ellos (los jugadores/a) lo hagan porque disfrutan hacerlo.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador favorece a unos jugadores(a) más que a otros.	<input type="radio"/>				
Mi entrenador anima/motiva a los jugadores(a) realmente a trabajar juntos como equipo.	<input type="radio"/>				

Indica el nivel de acuerdo o desacuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

• **¿Por qué practicas tu deporte?**

	Left Anchor				Right Anchor		
	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque es muy interesante aprender cómo puedo mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me resulta agradable descubrir nuevas estrategias de entrenamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me produce placer el aprender más acerca de mi deporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque el practicar deportes refleja la esencia de quien soy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque participar en el deporte es parte integral de mi vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque a través del deporte, estoy viviendo acorde con mis principios más profundos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me pareció que es una buena forma para desarrollar los aspectos que valoro de mí mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque he elegido este deporte como una forma para desarrollarme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque es una de las mejores formas que he elegido para desarrollar otros aspectos de mí mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque me sentiría mal conmigo mismo si no me tomara el tiempo de hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Porque me sentiría mal conmigo mismo si no me tomara el tiempo de hacerlo.	<input type="radio"/>						
Porque me siento mejor conmigo mismo cuando lo hago.	<input type="radio"/>						
Porque no me sentiría valioso o importante si no lo practicara.	<input type="radio"/>						
Porque la gente que me importa se molestaría conmigo si no lo hiciera.	<input type="radio"/>						
Porque pienso que otros me desaprobaban si no lo hiciera.	<input type="radio"/>						
Porque la gente que me rodea me recompensa cuando practico.	<input type="radio"/>						
Solía tener buenas razones para practicar este deporte, pero ahora me pregunto si debería continuar haciéndolo.	<input type="radio"/>						
Ya no lo sé, tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en este deporte.	<input type="radio"/>						
No lo tengo claro; en realidad no creo que mi lugar esté en este deporte.	<input type="radio"/>						



Indica con qué frecuencia tienes cada una de las sensaciones que se describen. Para ello selecciona tu respuesta eligiendo la casilla que mejor refleje su opinión, según la siguiente escala:

	Left Anchor			Right Anchor	
	Casi nunca	Pocas veces	Algunas veces	A menudo	Casi siempre
Me siento muy cansado(a) de mi entrenamiento que batallo en encontrar energía para hacer otras cosas.	<input type="radio"/>				
Me siento demasiado cansado(a) por practicar mi deporte.	<input type="radio"/>				
Me siento fastidiado(a) del deporte que realizo.	<input type="radio"/>				
Me siento físicamente agotado(a) por mi deporte.	<input type="radio"/>				
Estoy exhausto(a) por las demandas físicas y mentales del deporte.	<input type="radio"/>				

Responde la siguiente pregunta de la manera más sincera:

	Left Anchor		Right Anchor	
	Padre	Madre	Ambos	Otros
¿Quién te lleva a tus entrenamientos y suele verte en tus competencias?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La siguiente lista describe lo que los padres hacen o dicen a los jugadores de tu deporte. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente hacen o dicen tus padres.

Durante el tiempo que has entrenado en el equipo...

	Left Anchor			Right Anchor	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mis padres me animan a intentar nuevas habilidades deportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres son menos amables si no me esfuerzo por ver las cosas como ellos quieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres me ofrecen distintas opciones y posibilidades para hacer el deporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres intentan asegurarse de que me sienta bien cuando doy mi máximo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres me cambiarían de deporte si cometo errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres piensan que es importante que yo participe en este deporte porque realmente quiero hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres me apoyan menos cuando no entreno o juego bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siempre cuento con el apoyo de mis padres pase lo que pase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres prestan más atención a los mejores jugadores, que a mi mismo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres me gritan cuando cometo errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mis padres se aseguran de que me sienta exitoso(a) cuando mejoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mis padres me prestan menos atención cuando hago algo que no les agrada.	<input type="radio"/>				
Mis padres valoran/reconocen cuando me esfuerzo o doy lo máximo.	<input type="radio"/>				
Mis padres me aprecian realmente como persona y no sólo como atleta.	<input type="radio"/>				
Mis padres me dejan hacer lo que me gusta al final de la sesión sólo cuando he trabajado bien durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mis padres responden completa y cuidadosamente a mis preguntas.	<input type="radio"/>				
Mis padres no me hacen caso cuando los decepciono o fallo.	<input type="radio"/>				
Mis padres se aseguran de que mi aportación contribuya de manera importante	<input type="radio"/>				
Mis padres tienen sus jugadores preferidos, aún y cuando no soy yo.	<input type="radio"/>				
Mis padres sólo me dan premios cuando juego bien.	<input type="radio"/>				
Mis padres me felicitan durante el partido, sólo cuando lo hago bien.	<input type="radio"/>				
Cuando mis padres me piden que haga algo, se esfuerzan por explicarme el por qué es bueno hacerlo de esa manera.	<input type="radio"/>				
Mis padres se aseguran de que tenga un rol importante en el equipo.	<input type="radio"/>				
Mis padres me gritan delante de otros para que haga ciertas cosas.	<input type="radio"/>				

Mis padres piensan que sólo los mejores jugadores deberían jugar el partido.	<input type="radio"/>				
Mis padres me amenazan con castigarme para mantenerme controlado durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mis padres me escuchan abiertamente y sin juzgar mis sentimientos.	<input type="radio"/>				
Mi padres me hace saber que todos los jugadores somos parte del éxito del equipo.	<input type="radio"/>				
Mis padres utilizan principalmente premios/halagos para que realice todas mis actividades durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mis padres me animan/motivan para que con mis compañeros nos ayudemos unos a otros a aprender.	<input type="radio"/>				
Mis padres se meten en otros aspectos que no tienen nada que ver con el deporte, cuando estamos hablando del deporte.	<input type="radio"/>				
Mis padres piensan que es importante para mí practicar este deporte porque disfruto hacerlo.	<input type="radio"/>				
Mis padres apoyan/animan a otros más que a mí.	<input type="radio"/>				
Mis padres me animan/motivan realmente a trabajar con mis compañeros juntos como equipo.	<input type="radio"/>				

La siguiente lista describe lo que los papás hacen o dicen a los jugadores de tu equipo. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente hace o dice tu papá.

Durante el tiempo que has entrenado en el equipo...

	Left Anchor			Right Anchor	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi papá me anima a intentar nuevas habilidades deportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi papá es menos amable si no me esfuerzo por ver las cosas como él quieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi papá me ofrece distintas opciones y posibilidades para hacer el deporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi papá intenta asegurarse de que me sienta bien cuando doy mi máximo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi papá me cambiaría de deporte si cometo errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi papá piensa que es importante que yo participe en este deporte porque realmente quiero hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi papá me apoya menos cuando no entreno o juego bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siempre cuento con el apoyo de mi papá pase lo que pase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mi papá presta más atención a los mejores jugadores, que a mi mismo.	<input type="radio"/>				
Mi papá me grita cuando cometo errores.	<input type="radio"/>				
Mi papá se asegura de que me sienta exitoso(a) cuando mejoro.	<input type="radio"/>				
Mi papá me presta menos atención cuando hago algo que no le agrada.	<input type="radio"/>				
Mi papá valora/reconoce cuando me esfuerzo o doy lo máximo.	<input type="radio"/>				
Mi papá me aprecia realmente como persona y no sólo como atleta.	<input type="radio"/>				
Mi papá me deja hacer lo que me gusta al final de la sesión sólo cuando he trabajado bien durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi papá responde completa y cuidadosamente a mis preguntas.	<input type="radio"/>				
Mi papá no me hace caso cuando lo decepciono o fallo.	<input type="radio"/>				
Mi papá se asegura de que mi aportación contribuya de manera importante.	<input type="radio"/>				
Mi papá tiene a sus jugadores preferidos, aún y cuando no soy yo.	<input type="radio"/>				
Mi papá sólo me da premios cuando juego bien.	<input type="radio"/>				
Mi papá me felicita durante el partido, sólo cuando lo hago bien.	<input type="radio"/>				

Cuando mi papá me pide que haga algo, se esfuerza por explicarme el por qué es bueno hacerlo de esa manera.	<input type="radio"/>				
Mi papá se asegura de que tenga un rol importante en el equipo.	<input type="radio"/>				
Mi papá me grita delante de otros para que haga ciertas cosas.	<input type="radio"/>				
Mi papá piensa que sólo los mejores jugadores deberían jugar el partido.	<input type="radio"/>				
Mi papá me amenaza con castigarme para mantenerme controlado durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi papá me escucha abiertamente y sin juzgar mis sentimientos.	<input type="radio"/>				
Mi papá me hace saber que todos los jugadores somos parte del éxito del equipo.	<input type="radio"/>				
Mi papá utiliza principalmente premios/halagos para que realice todas mis actividades durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi papá me anima/motiva para que con mis compañeros nos ayudemos unos a otros a aprender.	<input type="radio"/>				
Mi papá se mete en otros aspectos que no tienen nada que ver con el deporte, cuando estamos hablando del deporte.	<input type="radio"/>				
Mi papá piensa que es importante para mí practicar este deporte porque disfruto hacerlo.	<input type="radio"/>				
Mi papá apoya/anima a otros más que a mí.	<input type="radio"/>				
Mi papá me anima/motiva realmente a trabajar con mis compañeros juntos como equipo.	<input type="radio"/>				

La siguiente lista describe lo que las mamás hacen o dicen a los jugadores de tu equipo. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente hace o dice tu mamá.

Durante el tiempo que has entrenado en el equipo...

	Left Anchor			Right Anchor	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Medianamente de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Mi mamá me animan a intentar nuevas habilidades deportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá es menos amable si no me esfuerzo por ver las cosas como ella quiere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá me ofrece distintas opciones y posibilidades para hacer el deporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá intenta asegurarse de que me sienta bien cuando doy mi máximo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá me cambiaría de deporte si cometo errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá piensa que es importante que yo participe en este deporte porque realmente quiero hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá me apoya menos cuando no entreno o juego bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Siempre cuento con el apoyo de mi mamá pase lo que pase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá presta más atención a los mejores jugadores, que a mi mismo(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá me grita cuando cometo errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá se asegura de que me sienta exitoso(a) cuando mejoro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi mamá me presta menos atención cuando hago algo que no le agrada.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mi mamá me aprecia realmente como persona y no sólo atleta.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me deja hacer lo que me gusta al final de la sesión sólo cuando he trabajado bien durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi mamá responde completa y cuidadosamente a mis preguntas.	<input type="radio"/>				
Mi mamá no me hace caso cuando la decepciono o fallo.	<input type="radio"/>				
Mi mamá se asegura de que mi aportación contribuya de manera importante.	<input type="radio"/>				
Mi mamá tiene a sus jugadores preferidos, aún y cuando no soy yo.	<input type="radio"/>				
Mi mamá sólo me da premios cuando juego bien.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me felicita durante el partido, sólo cuando lo hago bien.	<input type="radio"/>				
Cuando mi mamá me piden que haga algo, se esfuerza por explicarme el por qué es bueno hacerlo de esa manera.	<input type="radio"/>				
Mi mamá se asegura de que tenga un rol importante en el equipo.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me grita delante de otros para que haga ciertas cosas.	<input type="radio"/>				
Mi mamá piensa que sólo los mejores jugadores deberían jugar el partido.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me amenaza con castigarme para mantenerme controlado(a) durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				

Mi mamá me escucha abiertamente y sin juzgar mis sentimientos.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me hace saber que todos los jugadores somos parte del éxito del equipo.	<input type="radio"/>				
Mi mamá utiliza principalmente premios/halagos para que realice todas mis actividades durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me anima/motiva para que con mis compañeros nos ayudemos unos a otros a aprender.	<input type="radio"/>				
Mi mamá se mete en otros aspectos que no tienen nada que ver con el deporte, cuando estamos hablando del deporte.	<input type="radio"/>				
Mi mamá piensa que es importante para mí practicar este deporte porque disfruto hacerlo.	<input type="radio"/>				
Mi mamá apoya/anima a otros más que a mí.	<input type="radio"/>				
Mi mamá me anima/motiva realmente a trabajar con mis compañeros juntos como equipo.	<input type="radio"/>				

B. Cuestionario de autoevaluación de los padres



ENCUESTA A PADRES

[Añadir pregunta](#)

Ajustes Duplicar Lógica Avance

Usted está invitado a participar en nuestra encuesta que evalúa ciertas variables psicológicas en deportistas de diferentes deportes y modalidades y su relación con los padres de familia. En esta encuesta se le pedirá a los padres (padre o madre) que la completen y les tomará aproximadamente 10-15 minutos completar el cuestionario en línea. Su participación en este estudio es completamente voluntaria, no hay riesgos previsible asociados con este proyecto. Sin embargo si se siente incómodo respondiendo alguna pregunta, puede retirarse de la encuesta en cualquier momento. Es muy importante para nosotros conocer sus opiniones y respuestas lo que podrá permitir el impulso de la ciencia en el deporte. Todas y cada una de las respuestas se manejarán de manera confidencial, sin que se revele su identidad al ser publicados. Si tiene alguna duda de las preguntas, la encuesta o los procedimientos puede comunicarse en cualquier momento con la Dra. Jeanette Magnolia López Walle y el Lic. Marco Antonio Hernández Mederos, por correo electrónico a las direcciones siguientes: jeanette.lopezwl@uanl.edu.mx marco.hernandezmd@uanl.edu.mx.
Muchas gracias por su tiempo y apoyo. Comience con la encuesta ahora haciendo clic en el siguiente botón.

Ajustes Duplicar Lógica Avance

Acepto participar en el estudio y doy mi consentimiento para que mis datos sean tratados de manera oportuna para la realización de un trabajo de investigación:

(1) SI

(2) NO [Thank You Page](#)

Ajustes Duplicar Lógica Avance

[Añadir pregunta](#) [Automatic Logic Break](#) [Separador](#)

Colocar solo las iniciales en tu nombre(s) y apellidos.
De igual manera en el apartado de hijo(a).

Ejemplo: Marco Antonio Hernández Mederos= MAHM

Nombre(s) y Apellidos: (Iniciales)

texto de la respuesta

Nombre Completo de su hijo(a): (Iniciales)

texto de la respuesta

Correo electrónico (opcional):

texto de la respuesta

• **Deporte que practica su hijo(a)**

- Atletismo
- Béisbol
- Fútbol
- Gimnasia
- Natación
- Taekwondo
- Tenis
- Voleibol
- Otro (Indica cuál)

• La siguiente lista describe lo que los padres/madres hacen o dicen a los jugadores del equipo. Cuando respondas, piensa en lo que normalmente haces o dices como papá o mamá. ¿Cómo crees que han estado las cosas en el deporte de tu hijo durante el tiempo que ha entrenado?

	Left Anchor			Right Anchor	
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en desacuerdo ni de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Animo a mi hijo(a) a intentar nuevas habilidades deportivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Soy menos amable con mi hijo(a) si no se esfuerza por hacer las cosas como yo quiero.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofrezco distintas opciones y posibilidades a mi hijo(a) para hacer el deporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intento asegurarme de que mi hijo(a) se sienta bien cuando da su máximo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cambiaría a mi hijo(a) de deporte si cometiera errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pienso que es importante que mi hijo(a) participe en este deporte porque realmente quiere hacerlo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoyo menos a mi hijo(a) cuando no entrena o no juega bien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi hijo(a) siempre cuenta con mi apoyo pase lo que pase.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Presto más atención a los mejores jugadores que a mi hijo(a).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grito a mi hijo(a) cuando comete errores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me aseguro de que mi hijo(a) se sienta exitoso cuando mejora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Presto menos atención a mi hijo(a) cuando hace algo que no me agrada.	<input type="radio"/>				
Valoro/reconozco a mi hijo(a) cuando se esfuerza o da el máximo.	<input type="radio"/>				
Aprecio a mi hijo(a) más como persona, que como atleta.	<input type="radio"/>				
Le dejo hacer a mi hijo(a) lo que le gusta sólo cuando ha trabajado bien durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Me aseguro de responder completa y cuidadosamente a las preguntas de mi hijo(a).	<input type="radio"/>				
No le hago caso a mi hijo(a) cuando me decepciona o falla.	<input type="radio"/>				
Me aseguro de que mi hijo(a) sienta que su contribución es importante.	<input type="radio"/>				
Tengo a mis jugadores preferidos, aún y cuando no sea mi hijo(a)	<input type="radio"/>				
Solo premio a mi hijo(a) cuando juega bien.	<input type="radio"/>				
Durante el partido felicito a mi hijo(a) sólo cuando lo hace bien.	<input type="radio"/>				
Cuando le pido que haga algo a mi hijo(a), me esfuerzo por explicarle el por qué es bueno hacerlo de esa manera.	<input type="radio"/>				
Me aseguro de que mi hijo(a) tenga un rol importante en el equipo.	<input type="radio"/>				
Le grito a mi hijo(a) delante de otros para que haga ciertas cosas.	<input type="radio"/>				

Pienso que sólo los mejores jugadores deberían jugar el partido.	<input type="radio"/>				
Amenazo con castigar a mi hijo(a) para mantenerlo controlado durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Escucho a mi hijo(a) abiertamente y sin juzgar sus sentimientos.	<input type="radio"/>				
Le hago saber a mi hijo(a) que todos los jugadores son parte del éxito del equipo.	<input type="radio"/>				
Utilizo principalmente premios/halagos para que mi hijo(a) realice todas sus actividades durante el entrenamiento.	<input type="radio"/>				
Animo/motivo a mi hijo(a) para que se ayuden unos a otros a aprender.	<input type="radio"/>				
En ocasiones, mezclo diferentes aspectos relacionados a la vida de mi hijo(a), cuando sólo estamos hablando de deporte.	<input type="radio"/>				
Pienso que es importante para mi hijo(a) que practique este deporte porque disfruta hacerlo.	<input type="radio"/>				
Favorezco más a otros jugadores que a mi hijo(a).	<input type="radio"/>				
Animo/motivo realmente a mi hijo(a) a que trabaje junto con su equipo.	<input type="radio"/>				

EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



FACULTAD DE ORGANIZACIÓN DEPORTIVA

Evaluación de Desempeño de la Práctica

Datos del alumno

Matrícula:	1989274
Nombre del Alumno:	Marco Antonio Hernández Mederos
Programa educativo:	Maestría en Psicología del Deporte
Orientación:	MPD

Datos de la Empresa:

Empresa/institución:	Entrenador/Selección de la Asociación Guerrerense de Taekwondo
Departamento/Área:	Psicología Deportiva

Evaluación

	Excelente	Bueno	Regular	Malo
Asistencia	X			
Conducta	X			
Puntualidad	X			
Iniciativa		X		
Colaboración		X		
Comunicación	X			
Habilidad		X		
Resultados	X			
Conocimiento profesional de su carrera	X			

Observaciones:

Excelente iniciativa y disposición para realizar el trabajo con calidad, siempre con ganas de aprender y mejorar.

Dra. Abril Cantú Berrueto
Nombre y firma del Tutor de la práctica

Puesto del tutor responsable de la práctica



Sello de la institución/dependencia

Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria, C.P. 66435
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México
Tels: (81) 13.40.44.50 13.40.44.51
fod@uanl.mx / www.fod.uanl.mx

RESUMEN AUTOBIOGRÁFICO
MARCO ANTONIO HERNÁNDEZ MEDEROS

Candidato para obtener el Grado de Maestría en Psicología del Deporte

Tesina:

CLIMAS EMPOWERING Y DISEMPOWERING GENERADOS POR ENTRENADORES Y PADRES Y SU RELACIÓN CON LA MOTIVACIÓN Y EL AGOTAMIENTO EMOCIONAL Y FÍSICO EN JÓVENES DEPORTISTAS

Campo temático: Psicología del Deporte

Lugar y fecha de nacimiento: Iguala de la Independencia, Guerrero, México, 29 de julio de 1994.

Lugar de residencia: Iguala de la independencia, Guerrero.

Procedencia académica: Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Experiencia propedéutica y/o profesional:

- Servicio Social de licenciatura en el Programa: “Intervención educativa y psicológica en el deporte” en la Facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Psicólogo del equipo representativo femenino de básquetbol de la Facultad de Organización Deportiva (UANL).
- Psicólogo del equipo representativo de básquetbol varonil de la Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Participación en el UANL-III Congreso Estudiantil en Ciencias del Ejercicio como tallerista.
- Participación en el XXVII Congreso Internacional FOD “Educación Física, Deporte y Ciencias Aplicadas” en modalidad de poster.
- Prácticas profesionales de maestría con el entrenador y equipo representativo de Poomsae de la Selección de la Asociación Guerrerense de Taekwondo.

Email: sporty_marco@hotmail.com