



PERFIL MOTIVACIONAL Y DE *FLOW*
DISPOSICIONAL DE JUGADORES
CADETES DE CLUBES PROFESIONALES
DE FÚTBOL
DE ANDALUCÍA

Tesis presentada por:

RUBÉN DOMÍNGUEZ BORREGUERO

Dirigida por:

DR. D. LUIS CARRASCO PÁEZ
DR. D. FRANCIS RIES

Departamento de Educación Física y Deporte

Universidad de Sevilla

Sevilla, Junio de 2013

LUIS CARRASCO PÁEZ, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Granada.

Hace constar:

Que la tesis Doctoral titulada “Perfil motivacional y de *flow* disposicional en jugadores de futbol de clubes profesionales de Andalucía”, presentada por Rubén Domínguez Borreguero, ha sido realizada bajo mi dirección y supervisión, reuniendo las condiciones científico-técnicas requeridas para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Sevilla.

En consecuencia autorizo su presentación y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente.

Sevilla, Junio de 2013

Firmado: **LUIS CARRASCO PÁEZ**

FRANCIS RIES, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte por la Universidad de Sevilla.

Hace constar:

Que la tesis Doctoral titulada “Perfil motivacional y de *flow* disposicional en jugadores de futbol de clubes profesionales de Andalucía”, presentada por Rubén Domínguez Borreguero, ha sido realizada bajo mi dirección y supervisión, reuniendo las condiciones científico-técnicas requeridas para la obtención del grado de Doctor por la Universidad de Sevilla.

En consecuencia autorizo su presentación y para que conste a los efectos oportunos, firmo la presente.

Sevilla, Junio de 2013

Firmado: **FRANCIS RÍES**

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría que este apartado fuese mi rinconcito personal dentro de este trabajo, el lugar donde poder recordar a tantas personas que pasaron por mi vida desde el comienzo de los cursos de doctorado hasta la finalización de la tesis doctoral.

Han sido tantas las personas, tantos los momentos, tanto que agradecer, incluso tanto que pedir perdón, que no me gustaría olvidarme de nadie en estas líneas pero que, si por un momento se me van de la mente, ellos saben que siempre estarán en mi corazón.

Sería injusto si no empezara este agradecimiento a los que me dieron la vida, Carmelo y Loli, que han puesto TODO de su parte para facilitarme la consecución de cada objetivo que me haya propuesto. Espero tenerlos siempre a mi lado.

A Silvia y Francisco, mis hermanos, sobran las palabras... y, en general, a toda mi familia, que saben que siempre me tienen aunque no pueda dedicarles todo el tiempo que se merecen.

A Luis Carrasco Páez, que me ha acompañado desde mis inicios en el doctorado y que me ha demostrado que, detrás de sus amplios conocimientos y grandísima profesionalidad, se encuentra una gran persona, de la cual aprendo cada segundo que tengo la oportunidad de compartir con él.

A mi otro director, Francis Ríes, al que tengo que agradecerle todo lo que me ha aportado, la atención mostrada, su comprensión y el transmitirme esa energía que se necesita cuando queda tanto trabajo por delante.

A José Manuel Sevillano Armenta, por su colaboración fundamental con los datos.

A Antonio Mendoza, persona de las que son difíciles de encontrar en un mundo tan complejo como el fútbol, siempre con las puertas abiertas para hacer favores a todo el que pase por su despacho, sin más interés que la satisfacción que se siente al poder ayudar a la gente. Un orgullo poder tenerte como amigo.

Agradecer también al Real Betis Balompié, Cádiz C.F., U.D. Almería, Málaga C.F., Xerez C.D., Córdoba C.F. y Real Club Recreativo de Huelva, a sus coordinadores y entrenadores de equipos cadetes, no sólo por haber participado en este estudio que, sin su colaboración, no hubiese podido conseguir nada, sino también por el trato recibido en cada campo o ciudad deportiva de Andalucía a la que me desplazaba.

Agradecer también a todos mis amigos, jugadores, entrenadores, alumnos, personal del Real Betis Balompié, de la Federación Andaluza de Fútbol, del Comité Técnico Andaluz de Entrenadores de Fútbol, de los servicios médicos de la mutualidad y a todas aquellas personas con las que he compartido todo este tiempo.

Por último, y no por ello menos importante, quisiera agradecer y dedicar este trabajo y todo lo que pueda salir de mi puño y de mi mente, a mi tía Mari, que vivió los comienzos de esta investigación y que la vida no le ha permitido estar hoy conmigo pero que, con su ejemplo, se ha convertido en el motor que me ha dado fuerzas cuando más las he necesitado y que, allá donde esté, seguro que se sentirá orgullosa.

A todos....

¡¡ MUCHAS GRACIAS!!

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

FIGURAS	Pag.
Figura 1. <i>La naturaleza interactiva de los dominios de la pericia en el deporte (Janelle y Hillman, 2003, tomado de Iglesias, 2006)</i>	7
Figura 2. <i>El itinerario deportivo y las circunstancias que lo conforman (Masnou y Puig, 1998, tomado de Lorenzo, 2008)</i>	17
Figura 3. <i>Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994)</i>	25
Figura 4. <i>Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Iménez, 2004)</i>	31
Figura 5. <i>El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1995, 2001)</i>	50
Figura 6. <i>Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2001, tomado de Santos-Rosa, 2003)</i>	52
Figura 7. <i>Esquema de las mini-teorías que conforman la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Montero, 2010)</i>	65
Figura 8. <i>Características que predicen la motivación intrínseca según la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Holt y Mandigo, 1999, tomado de Montero, 2010)</i>	66
Figura 9. <i>Adaptación del Modelo Continuo de la Motivación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, tomado de Moreno y Martínez, 2006)</i>	68
Figura 10. <i>Tipos de Amotivación (Pelletier y cols., 1998, tomado de Moreno y Martínez, 2006)</i>	70
Figura 11. <i>Tipos de motivación intrínseca (Vallerand y Rousseau., 2001, tomado de Montero, 2010)</i>	74
Figura 12. <i>Tipos de orientaciones causales (Deci y Ryan, 1985)</i>	76
Figura 13. <i>Necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 1985)</i>	79
Figura 14. <i>Estrategias para promover la Teoría de la Autodeterminación (Moreno y Martínez, 2006)</i>	84
Figura 15. <i>Modelo Jerárquico de la Motivación, adaptado de Vallerand (1997,2001; tomado de Hellín, 2007)</i>	86
Figura 16. <i>Componentes de la Experiencia Cumbre, según Ravizza (1984, tomado de Hill, 2001)</i>	110
Figura 17. <i>Componentes del Rendimiento Cumbre, según Privette (1983, tomado de Hill, 2001)</i>	111
Figura 18. <i>Modelo comportamental por la relación entre habilidad percibida para superar una tarea y el reto que supone (Modificado de Jackson y Csikszentmihalyi, 1999, tomado de Montero, 2010)</i>	115
Figura 19. <i>Modelo de propuesta de características del flow, precondiciones y consecuencias (Montero, 2010)</i>	124
Figura 20. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del POSQ</i>	157

Figura 21. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del CCMF</i>	159
Figura 22. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del SMS</i>	161
Figura 23. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del DFS</i>	165
Figura 24. <i>Análisis de cluster con cuatro conglomerados</i>	183
Figura 25. <i>Análisis de cluster con tres conglomerados</i>	185
Figura 26. <i>Análisis de cluster con 2 conglomerados</i>	186
Figura 27. <i>Modelo de Ecuaciones Estructurales sobre las relaciones entre climas motivacionales, orientaciones disposicionales, habilidad percibida, nivel de autodeterminación y flow disposicional</i>	191

TABLAS

Tabla 1. <i>Áreas de actuación y estrategias de motivación (Adaptado de Ames, 1992, tomado de Calvo, 2001)</i>	44
Tabla 2. <i>Descripción de las áreas de actuación y estrategia motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992b, tomado de Cecchini, C., 2010)</i>	47
Tabla 3. <i>Distribución de los sujetos de la muestra en función del equipo al que pertenecen y su edad</i>	155
Tabla 4. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del POSQ</i>	157
Tabla 5. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del CCMF</i>	159
Tabla 6. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del SMS</i>	162
Tabla 7. <i>Correlación entre los factores del SMS</i>	163
Tabla 8. <i>Análisis de los componentes principales por el método de extracción del EPH</i>	164
Tabla 9. <i>Análisis factorial exploratorio con rotación varimax del EPH</i>	165
Tabla 10. <i>Análisis Factorial Confirmatorio del DFS</i>	167
Tabla 11. <i>Correlación entre los factores del DFS</i>	169
Tabla 12. <i>Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del POSQ</i>	170
Tabla 13. <i>Estadísticos descriptivos del POSQ</i>	170
Tabla 14. <i>Estadísticos descriptivos de los factores del POSQ</i>	171
Tabla 15. <i>Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del CCMF</i>	171
Tabla 16. <i>Estadísticos descriptivos del CCMF</i>	172
Tabla 17. <i>Estadísticos descriptivos de los factores del CCMF</i>	173
Tabla 18. <i>Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del SMS</i>	174

Tabla 19. <i>Estadísticos descriptivos del SMS</i>	175
Tabla 20. <i>Estadísticos descriptivos de los factores del SMS</i>	176
Tabla 21. <i>Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del EPH</i>	177
Tabla 22. <i>Estadísticos descriptivos del EPH</i>	177
Tabla 23. <i>Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del DFS</i>	178
Tabla 24. <i>Estadísticos descriptivos del DFS</i>	179
Tabla 25. <i>Estadísticos descriptivos de los factores del DFS</i>	180
Tabla 26. <i>Análisis de cluster con cuatro conglomerados</i>	183
Tabla 27. <i>Análisis de cluster con tres conglomerados</i>	185
Tabla 28. <i>Análisis de cluster con dos conglomerados</i>	187
Tabla 29. <i>Índices de ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales</i>	190
Tabla 30. <i>Pesos de regresión del Modelo de Ecuaciones Estructurales</i>	190
Tabla 31. <i>Coefficientes de correlación de Pearson de las variables estudiadas</i>	192
Tabla 32. <i>Coefficientes de correlación de Pearson de las variables estudiadas (desarrollada)</i>	193

RESUMEN

El objetivo del presente estudio fue establecer un perfil psicológico, en lo que respecta a la motivación y al *flow* disposicional, y la relación entre las variables que conforman este perfil de jugadores de fútbol de categoría cadete, con edades comprendidas entre 14 y 16 años, pertenecientes a los escalafones inferiores de los clubes profesionales andaluces de 1ª y 2ª división de la Liga de Fútbol Profesional (LFP) española. Para conseguir este propósito, el trabajo se basa, en lo concerniente a la motivación, principalmente, en la Teoría de las Metas de Logro y en la Teoría de la Autodeterminación y en las nueve dimensiones del *flow* propuestas por Csikszentmihalyi (1999), cuando se hace referencia al *flow* disposicional. La muestra quedó conformada por 250 jugadores de categoría cadete pertenecientes a 7 clubes andaluces, a los que se aplicó el cuestionario de la versión traducida al castellano del Perception Of Success Questionnaire (POSQ), el Cuestionario de Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol (CCMF), la versión traducida al español de la Sport Motivation Scale (SMS), la Escala de Percepción de Habilidad adaptada al entrenamiento y la competición (EPH) y la versión en español de la Dispositional Flow Scale (DFS).

Los resultados del análisis de conglomerados (cluster) mostraron un perfil predominante en estos jugadores donde la orientación disposicional a la tarea obtuvo puntuaciones más altas que la orientación disposicional al ego. Por su parte, la percepción de un clima motivacional implicante al ego aparecía con puntuaciones bajas respecto a la percepción del clima motivacional implicante a la tarea. Además, teniendo en cuenta el rango de puntuación utilizado (de 0 a 100), este cluster presenta valores altos de *flow* (por encima de 80), siendo dicha puntuación decreciente en los distintos tipos de motivación que expone la Teoría de la Autodeterminación (desde los de mayor nivel de autodeterminación a los de menor nivel de autodeterminación) excepto en la motivación extrínseca introyectada, que presenta puntuaciones más altas que la extrínseca identificada, siendo el nivel de habilidad percibida alto, con una puntuación de 80.52.

En cuanto a la relación entre las variables de este perfil, los resultados del modelo de ecuaciones estructurales indican que el clima motivacional implicante a la tarea predice

positivamente la orientación disposicional a la tarea, el clima motivacional al ego predice la habilidad percibida y todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, con la que no se encontró relación significativa. La habilidad percibida predice todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, que la predice de forma negativa.

Por último, haciendo referencia al *flow* disposicional, los resultados muestran que esta variable predice positivamente la orientación disposicional a la tarea, la motivación intrínseca y los distintos tipos de motivación extrínseca, obteniendo valores significativos y positivos más altos en los tipos de motivación más autodeterminadas y prediciendo, negativamente, la orientación disposicional al ego y la amotivación.

Palabras claves: motivación, metas de logro, autodeterminación, *flow*, fútbol.

ABSTRACT

The aim of this study was to establish a psychological profile with respect to motivation and dispositional flow, and the relationship among the variables which make up the profile of the young soccer players, with ages from 14 to 16 years old, belonging to the lower echelons of the different professional Andalusian clubs of the 1st and 2nd division of the Spanish LFP (Professional Soccer League). To achieve this purpose, the work is based on the factors relating to motivation, mainly in The Goals Achievement Theory, the Self-Determination Theory and the nine dimensions of flow proposed by Csikszentmihalyi (1999) when we refer to dispositional flow. A total of 250 young soccer players participated (voluntarily) in our study, belonging to the seven soccer Andalusian clubs to which we had applied the Spanish translated version of Perception Of Success Questionnaire (POSQ), The Sport Motivation Scale (SMS) and The Dispositional Flow Scale (DFS), in addition to the questions of Cuestionario de Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol (CCMF) and the Escala de Percepción de Habilidad adaptada al entrenamiento y la competición (EPH).

The results of the cluster analysis showed a predominant profile in those players in whom the dispositional orientation to the task received higher scores than the dispositional ego orientation. For its part, the perception of an ego-involving motivational climate appeared with low scores with respect to the perception of the motivational climate involved in the task. In addition, considering the score range used (from 0-100), this cluster shows high values of flow (above 80), having a decreasing score in the different types of motivation that the Self-Determination Theory exposes (from the higher level of self-determination to the lower ones) except in introjected regulation, which presents higher scores than the identified regulation, with the highest perceived skill level, a score of 80.52.

As for the relationship between the variables of this profile, the results of the structural equation model indicate that the motivational climate involved with the task predicts, in a positive way, the dispositional orientation to the task. The ego-motivational climate predicts the perceived ability and all types of motivation, except amotivation, in which no significant relationship was found. The perceived ability predicts all types of motivation, except amotivation, which predicts a negative form of it.

Finally, referring to dispositional flow, the results show that this variable positively predicts dispositional task orientation, intrinsic motivation and the different types of extrinsic motivation, obtaining significant and positive values higher in self-determined types of motivation and predicting, negatively, dispositional ego orientation and amotivation.

keywords: motivation, achievement goals, self-determination, *flow*, soccer.

ÍNDICE

	Pag.
AGRADECIMIENTOS.....	IV
ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS.....	VI
RESUMEN.....	IX
ÍNDICE.....	XIII
INTRODUCCIÓN.....	XVIII
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	1
1.1. TALENTO DEPORTIVO.....	2
1.1.1. Sujeto Experto y Rendimiento Experto.....	4
1.1.2. Identificación, Detección, Selección y Desarrollo de Talentos.....	12
1.1.3. El desarrollo de la pericia en el deporte.....	20
1.2. MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE.....	23
1.3. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.....	28
1.3.1. Orientaciones de Metas Disposicionales.....	33
1.3.2. Climas Motivacionales.....	37
1.3.3. Estados de Implicación.....	49
1.3.4. El Proceso Dinámico de la Motivación.....	50
1.4. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN.....	63
1.4.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET).....	65
1.4.2. Teoría de la Integración Organísmica (OIT).....	67
1.4.3. Teoría de la Orientación de Causalidad (COT).....	75
1.4.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT).....	78
1.4.5. Teoría de los Contenidos de las Metas (GCT).....	82
1.4.6. Modelo Jerárquico de Vallerand.....	84
1.4.7. Estado actual de la investigación de la motivación.....	90

1.4.7.1. Estudios que relacionan la motivación con los distintos niveles jerárquicos.....	90
1.4.7.2. Estudios que relacionan la motivación con los mediadores (necesidades psicológicas básicas).....	91
1.4.7.3. Estudios que relacionan la motivación con las consecuencias.....	96
1.4.7.4. Estudios que relacionan la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación.....	97
a) Relación climas motivacionales – nivel de autodeterminación.....	97
b) Relación climas motivacionales – orientaciones de metas – nivel de autodeterminación.....	100
c) Relación orientaciones de metas – nivel de autodeterminación.....	101
1.4.7.5. Estudios que buscan establecer perfiles motivacionales.....	104
1.4.8. Síntesis de la fundamentación de las teorías de la motivación.....	107
1.5. <i>FLOW</i> O EXPERIENCIA ÓPTIMA.....	109
1.5.1. Dimensiones del <i>Flow</i>	115
1.5.2. Estado actual de la investigación en <i>flow</i> y su relación con la motivación....	126
1.5.3. Síntesis de la fundamentación teórica del <i>flow</i>	131
 CAPÍTULO II: PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	132
2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	133
2.2. OBJETIVOS.....	133
 CAPÍTULO III: MATERIAL Y MÉTODOS.....	135
3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO.....	136
3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	136
3.3. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO.....	137
3.3.1. Orientaciones de Metas Disposicionales.....	139
3.3.2. Climas Motivacionales Percibidos	140
3.3.3. Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.....	140

3.3.4. Habilidad Percibida	141
3.3.5. <i>Flow</i> Disposicional	141
3.4. CUESTIONARIOS	143
3.4.1. Perception Of Success Questionnaire (POSQ).....	143
3.4.2. Cuestionario para valorar el Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol (CCMF).....	144
3.4.3. Sport Motivational Scale (SMS).....	145
3.4.4. Escala de Percepción de Habilidad adaptada al entrenamiento y la competición (EPH).....	146
3.4.5. Dispositional Flow Scale (DFS).....	147
3.5. PROCEDIMIENTO.....	149
3.5.1. Aplicación de los cuestionarios.....	149
3.5.2. Análisis Estadístico.....	150
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	 154
4.1. ANÁLISIS ESTRUCTURAL. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS.....	156
4.1.1. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) del Cuestionario de Percepción de Éxito.....	157
4.1.2. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en Fútbol.....	158
4.1.3. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) de la Escala de Motivación Deportiva.....	160
4.1.4. Análisis Factorial Exploratorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) de la Escala de Percepción de Habilidad.....	164
4.1.5. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) de la Escala de <i>Flow</i> Disposicional.....	165
4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS.....	170
4.2.1. Orientaciones de Metas Disposicionales.....	170
4.2.2. Climas Motivacionales Percibidos.....	171
4.2.3. Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.....	174

4.2.4. Habilidad Percibida	177
4.2.5. <i>Flow</i> Disposicional.....	178
4.3. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS (CLUSTER).....	182
4.4. MODELOS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.....	188
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN.....	196
5.1. ANÁLISIS ESTRUCTURAL. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS.....	199
5.2. ORIENTACIONES DE METAS DISPOSICIONALES.....	200
5.3. CLIMAS MOTIVACIONALES PERCIBIDOS.....	202
5.4. NIVEL DE AUTODETERMINACIÓN.....	205
5.5. PERCEPCIÓN DE HABILIDAD.....	208
5.6. NIVEL DE <i>FLOW</i> DISPOSICIONAL.....	210
5.7. PERFIL MOTIVACIONAL Y <i>FLOW</i> DISPOSICIONAL.....	214
5.8. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.....	216
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	224
6.1. CONCLUSIONES.....	225
6.2. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	227
REFERENCIAS.....	228
ANEXOS.....	266

INTRODUCCIÓN

Cuando inicié los estudios relacionados con la educación física y el deporte aprendí que, prácticamente, ésta estaba presente en todos los ámbitos de la vida. A medida que me fui formando, fui descubriendo también los diferentes campos de actuación en los que tenía un papel fundamental. Sin embargo, siempre sentí especial interés y admiración por el deporte de alto rendimiento y por aquellos deportistas que poseen las capacidades o condiciones para pertenecer a ese “grupo tan selecto”. Y es por esto último, por lo que cada vez más, me iban surgiendo dudas que, gracias a investigadores que emplean su tiempo, esfuerzo y energía en estudiar todo lo relacionado con la educación física y el deporte, se han ido disipando; aunque a medida que se han ido despejando unas, han aparecido otras nuevas, llevándome finalmente al interés por investigar y realizar este trabajo de tesis doctoral.

Cuando hablábamos de “grupo tan selecto” podíamos cuestionarnos qué deportistas pertenecerían a este grupo, qué cualidades o condiciones se debían reunir para ser deportista de alto nivel, qué es lo que iba a determinar llegar o no a la élite, cuestionándonos también con esto si estaría determinado por aspectos genéticos o ambientales,... Esto ha sido motivo de estudio de muchos investigadores, existiendo ya datos sobre perfiles físicos, fisiológicos, incluso técnicos, que van a determinar las condiciones que debe reunir un deportista para poder llegar a ser de alto rendimiento. También estamos familiarizados con situaciones en las que clubes de alto nivel competitivo realizan pruebas de selección, en las que intentan incorporar a los equipos de sus escalafones inferiores a deportistas o jugadores que piensan que podrán llegar a alcanzar un alto nivel competitivo en el futuro, preguntándonos qué criterios adopta en ese proceso de selección y si atienden a todos los factores que influyen en el rendimiento.

En esas pruebas de selección anteriormente comentadas, los técnicos o personal encargado de llevarlas a cabo, suelen regirse por esos perfiles físicos, fisiológicos o técnicos, dejando, quizás, en un segundo plano, el aspecto psicológico. Es por ello por lo que, en este trabajo de investigación, queremos profundizar sobre el conocimiento del aspecto psicológico que influye en el rendimiento, centrándonos, más concretamente, en la motivación, con el objetivo de poder establecer también un perfil motivacional y flow disposicional en

deportistas con proyección, en fase de aprendizaje y desarrollo, y que nos pueda servir de ayuda en ese proceso de selección anteriormente comentado.

Este trabajo está estructurado en diferentes capítulos. En capítulo I recoge una base teórica, fruto de una amplia revisión bibliográfica, donde se sientan las bases sobre lo que vamos a investigar. Dentro de este primer capítulo, correspondiente al marco teórico del documento, vamos a empezar haciendo una aclaración del término “talento deportivo” y analizando la evolución de dicho término con el paso de los años.

Como ya hemos comentado anteriormente, vamos a centrarnos en uno de los aspectos psicológicos relevantes en el rendimiento, concretamente en la motivación, siendo el concepto de motivación deportiva el contenido del segundo apartado de este primer capítulo.

Posteriormente, en el tercer y cuarto apartado, nos centramos en las dos macro-teorías más aceptadas que explican los procesos motivacionales de los individuos en contextos de logro. Estas teorías son la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, acabando este primer capítulo haciendo una revisión conceptual del término *flow*, constructo psicológico muy relacionado con la motivación.

En el capítulo II del trabajo se plantean tanto el problema como los objetivos del estudio realizado, siendo en el capítulo III donde vamos a especificar el material y métodos utilizados. Aquí se plasma el diseño del estudio, la población y muestra utilizada, las variables objeto de estudio que vamos a tener en cuenta, así como los cuestionarios utilizados para medir las mismas. También explicaremos el procedimiento llevado a cabo, en referencia a la aplicación de los cuestionarios y a todo lo relacionado con el análisis estadístico de los datos, contenido que aparece al final de este capítulo.

El capítulo IV está dedicado a los resultados estadísticos fruto del análisis realizado. Este capítulo tiene cuatro apartados, estando el primer apartado relacionado con las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, el segundo apartado referido al análisis estadístico descriptivo de dichos instrumentos, el tercer apartado presenta los resultados del análisis de conglomerados de cluster y el cuarto apartado presenta el modelo de ecuaciones estructurales.

El capítulo V está dedicado a la discusión de los resultados obtenidos en el capítulo anterior, siguiendo su misma estructura y relacionándose y comparándose con los distintos trabajos y estudios consultados.

El Capítulo VI corresponde a las conclusiones, limitaciones del estudio y perspectivas futuras de investigación, terminando este documento con las referencias bibliográficas consultadas y con el apartado de anexos.

MARCO TEÓRICO

1.1. EL TALENTO DEPORTIVO

Para llegar a ser deportista de élite, el jugador tiene que cumplir con unos requisitos técnico-tácticos, fisiológicos, antropométricos, psicológicos, sociológicos, etc. En el mejor de los casos, la suma de estos requisitos va a definir el nivel que tendrá ese sujeto en la práctica deportiva. Es por ello por lo que no todo al que le guste el deporte puede llegar a la élite. Como resultado del empeño de muchos investigadores por descubrir, reconocer o detectar a esos jugadores que mejor se adaptan al perfil de deportista que se busca, aparece el concepto de *talento deportivo*.

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, la palabra talento viene del latín *Talentum*, y éste del griego *τάλαντον* que significa plato de la balanza, peso. El Consejo Superior de Deportes (CSD) expone que el talento es una aptitud acentuada en una dirección, superando la media normal, que aún no está del todo desarrollada. Es la disposición, por encima de lo normal, de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte (CSD, 1996, citado por Vallejo, 2002). En esta misma línea, Hahn (1988) considera que el talento deportivo es una persona con la disposición por encima de lo normal de poder y querer realizar unos rendimientos elevados en el campo del deporte. Para Borms (1994) un talento deportivo es una persona supra-normal, no completamente desarrollada, dotada de condiciones especiales para desempeñarse con éxito en ciertas especialidades deportivas. De la definición se desprende que un talento deportivo es un individuo que, en determinados estadios de su desarrollo, posee características que le pueden permitir con alta probabilidad, consolidarse en un deporte (Alexander, 2004). Existen otras definiciones como la de Burló, López y Santana (1996) que entienden el talento deportivo como un individuo que posee un conjunto de aptitudes genéticas o adquiridas que permiten la obtención de resultados relevantes en una especialidad deportiva, definición que tiene mucha relación con la que da Kozel (1997) para quien el término talento deportivo es un atributo extremadamente complejo, genéticamente determinado, complicado en su estructura y sujeto a las condiciones del medio ambiente.

Por otro lado, Vallejo (2002) muestra una visión más compleja, describiendo el talento como un grupo de diferentes capacidades y habilidades, procedentes de diferentes campos, que posee el atleta en mayor o menor medida. Estos grupos de factores serían los requisitos antropométricos (altura, peso, proporción entre tejido muscular y adiposo, etc.), características

físicas (resistencia aeróbica y anaeróbica, velocidad de reacción y de movimiento, etc.), condiciones tecnomotrices (equilibrio, percepción espacial, etc.), capacidad de aprendizaje, (comprensión, capacidad de observación y análisis, etc.), predisposición para el rendimiento (predisposición al esfuerzo, perseverancia, etc.), dirección cognitiva (concentración, creatividad, capacidades tácticas, etc.), factores afectivos (estabilidad psíquica, superación del estrés, etc.) y condiciones sociales (aceptación de un papel, inserción dentro de un equipo, etc.). Como se puede observar, en esta definición de talento se defiende que éste es producto tanto de factores genéticos o innatos como de las influencias ambientales. Éste es el primer debate que surge al hablar de talento, con la cuestión de si el sujeto “nace” o “se hace” experto en el deporte (Iglesias, 2006). Se puede entender que serán tanto factores genéticos como adquiridos los desencadenantes de la actuación experta de un sujeto, puesto que no es posible separar estos grandes componentes de la pericia, al estar intrínsecamente entrelazados (Moran, 2004). Así se presenta también este concepto en el trabajo realizado por Mohamed y cols. (2009) donde exponen que el término “talento” se refiere a una cierta predisposición genética y a la capacidad de mejorar las características del rendimiento a través de una práctica intensiva.

Mediante la aplicación de un diseño multidisciplinar sobre un grupo de jugadores holandeses de hockey sobre hierba con talento, llevado a cabo por Elferink-Gemser, Visscher, Lemmink y Mulder (2004), tomado de Elferink-Gemser, Visscher, Lemmink y Mulder (2007), se muestra que una combinación de características técnicas, tácticas y psicológicas distingue a los mejores entre jóvenes jugadores élite y sub-élite. Las características de rendimiento multidimensional medidas se basaron en un número limitado de factores determinantes para la élite del hockey hierba. Estas incluyen características antropométricas, fisiológicas, técnicas, tácticas y psicológicas.

También Vallejo (2002) y Drobnic y Figueroa (2007) exponen una estructura (tipos) dentro del término talento en el ámbito deportivo, donde se podría hablar de:

- talento motriz general, que se observa en los niños en el hecho de que aprenden más fácil, más rápidamente y con mayor seguridad los movimientos, y que poseen un repertorio de movimientos amplio.

- Talento deportivo, que aporta una disposición por encima del promedio a someterse a un programa de entrenamiento deportivo para conseguir éxitos deportivos.
- Talento específico para un deporte, que conlleva los requisitos físicos y psíquicos para poder alcanzar rendimientos extraordinarios.

Siguiendo con este término, Baker y Horton (2004) realizaron una revisión acerca de los factores relacionados con la adquisición y manifestación de altos niveles de rendimiento. Según Iglesias (2006), estos autores ofrecen una subdivisión entre influencias de carácter primario y secundario. Las influencias primarias, directamente relacionadas con la adquisición del rendimiento experto (término que se explicará en el siguiente apartado), incluyen la genética, el entrenamiento y factores psicológicos. Las influencias secundarias, que afectan a las primarias, incluyen elementos socio-culturales y contextuales.

1.1.1. Sujeto Experto y Rendimiento Experto.

Con el tiempo, el término *talento* se ha ido sustituyendo por el de *sujeto experto* (Lorenzo, 2000).

Sobre este nuevo concepto, Durand-Bush y Salmela (1996), definen al sujeto experto como alguien experimentado, enseñado a partir de la práctica, habilidoso, ágil, dispuesto y con facilidad para rendir a partir de la práctica. Una persona habilidosa o experimentada. Salmela (1997) afirma que el experto es cualquiera con experiencia, instruido por la práctica, hábil, ágil y que tenga facilidad para operar o rendir. Una persona hábil o práctica. Para este autor, la piedra angular del desarrollo de la experiencia es la práctica sostenida y altamente estructurada con el principio de mejorar el rendimiento deportivo. También sugiere que esta práctica estructurada no es placentera ni divertida, entrando en contradicción con otros autores.

Por su parte, Iglesias (2006) indica que el sujeto experto supone la demostración de un nivel de rendimiento superior y consistente en un periodo de tiempo prolongado, poniéndose así de manifiesto que para hablar de expertos no sólo basta con obtener un rendimiento

elevado en determinadas ocasiones de manera puntual, sino que implica una cierta regularidad en cuanto a la manifestación de una competencia superior

Abernethy (2008) afirma que conseguir ser experto es tan apreciado, tan difícil de lograr y requiere tanto tiempo (y recursos), que cualquier medio que se pudiera encontrar para acelerar la adquisición de la pericia y para hacer el aprendizaje de habilidades más eficiente, sería excepcionalmente valioso para entrenadores, deportistas, etc.

No resulta fácil identificar al deportista considerado experto, ya que no existe una definición absolutamente inequívoca sobre qué es un sujeto experto. Starkes (2001) sugiere que un atleta experto es alguien que compite a nivel internacional y que su rendimiento es, de forma general, al menos dos veces la desviación estándar por encima de la media. Aunque, como indica Moran (2004), esta visión estadística puede verse limitada cuando se trata de deportes minoritarios y poco conocidos y practicados. Según Iglesias (2006) se puede considerar la perspectiva de que un sujeto es experto en la medida en que otros se encuentran alejados de su nivel de rendimiento, independientemente de que entendamos que en el futuro, estas diferencias puedan reducirse. Es decir, podría bastarnos con el criterio de ser mejor que la mayoría en el desempeño de una tarea.

Diversos autores como MacMahon, Helsen, Starkes y Weston (2007) consideran que el mayor rendimiento deportivo se consigue después de muchos años de práctica. Se dice que se necesitan 10 años de práctica deliberada -regla de los 10 años-, o 10.000 horas, para conseguir un rendimiento experto (Vaeyens, Güllich, Warr y Philippaerts, 2009), habiendo empezado la actividad a una edad temprana, con el tiempo preciso de práctica lúdica, contando con la voluntad del sujeto y con la influencia del apoyo e instrucción de padres, profesores y entrenadores, considerando menos influyentes las características innatas. Thomas (1994) señala que la experiencia es la verdadera variable predictora del conocimiento, pudiéndose considerar la edad como una medida indirecta de la experiencia. Así, en general, en la mayoría de las áreas, el conocimiento se incrementa con la edad, debido a que los sujetos con mayor edad poseen mayor conocimiento que los de menor edad. Siguiendo esto último, Thomas, Gallagher y Thomas (2001) llegaron a la siguiente conclusión:

- cuando un sujeto joven conoce la solución de una tarea, éste puede utilizarla de forma efectiva y ejecutarla al igual que los sujetos de mayor edad.
- Los sujetos jóvenes obtienen mayor rendimiento que los sujetos de mayor edad cuando la tarea a realizar está relacionada con un área específica en la que los sujetos jóvenes poseen mayor experiencia.

Según Iglesias (2006), el conocimiento se incrementa linealmente con la edad durante la infancia, siendo este incremento atribuible a la experiencia y al aprendizaje, aunque algunos niños jóvenes han demostrado tener un mayor conocimiento en contenidos de áreas específicas (por ejemplo, reconocimiento de dinosaurios, ajedrez, béisbol, etc.). Algunos autores como Deakin y Cobley (2003), Hill, McConnell, Forster y Moore (2002) o Van Rossum (2000) han demostrado que la edad de inicio y competición varió notablemente entre deportistas de alto nivel de diferentes deportes.

Güllich (2007) analizó los datos de 4.455 deportistas olímpicos que informaron de la edad de inicio de formación en su deporte principal. Aunque los atletas en deportes como la natación y el hockey sobre césped iniciaron su formación a una edad bastante temprana, los datos sugieren que la edad de inicio de práctica de la disciplina específica varió considerablemente entre muchos deportes olímpicos y dentro de cada uno, y que una proporción considerable de atletas internacionales comenzó a entrenar después del tradicional “momento” de la identificación de talentos (8-12 años), lo que implica que, para muchos deportes olímpicos, la formación específica desde una edad temprana no es una condición indispensable para un éxito superior posterior.

De forma ya clásica, los científicos y estudiosos del deporte, han establecido la existencia de cuatro factores responsables del rendimiento deportivo: físico, técnico, táctico y psicológico (Iglesias, 2006) (figura 1), aunque se han estudiado de manera independiente, algo que ayuda a conocer mejor estas exigencias pero que no posibilita la comprensión de estos mecanismos en su conjunto, tal y como aparecen en la competición real. Janelle y Hillman (2003) atienden a estas interacciones que se producen entre las variables en su manifestación en la competición.

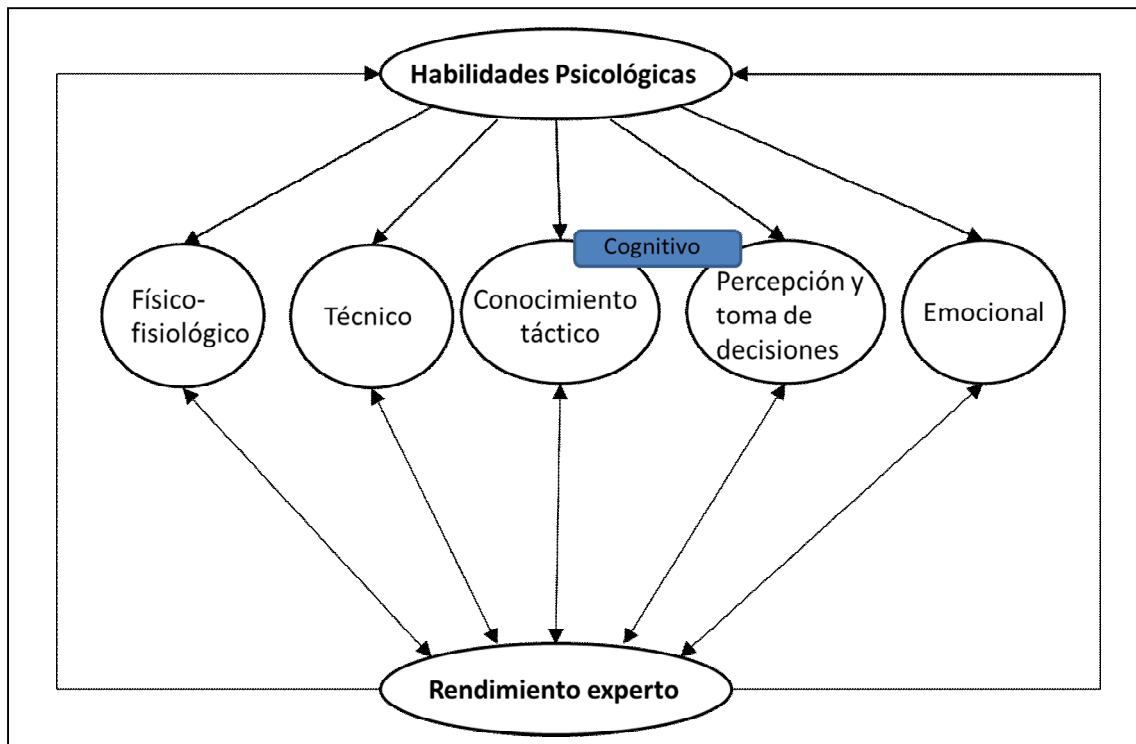


Figura 1. La naturaleza interactiva de los dominios de la pericia en el deporte (Janelle y Hillman, 2003, tomado de Iglesias, 2006).

Para el *rendimiento experto* el sujeto debe poseer todas las habilidades psicológicas; el que no consiga sacarle todo el rendimiento a estas capacidades y poder desarrollarlas en competición, no podrá tener un rendimiento experto.

El buen rendimiento llevará consigo una mejora de las habilidades psicológicas (por ejemplo, sentirse competente). Las habilidades psicológicas bien desarrolladas facilitarán el rendimiento experto y el rendimiento experto hará que mejoren las habilidades psicológicas.

Ruiz y Sánchez (1997), haciendo referencia al término *experto* o *especialista*, afirman que denota tiempo, trabajo y correcta tutoría y supervisión técnica, aunando con la voluntad del atleta de querer llegar a lo más alto y el conocimiento necesario para lograrlo, lo que conduce a la pericia.

Se han realizado estudios destinados a analizar el valor de la práctica y el entrenamiento, en el proceso de incremento del nivel de pericia en diferentes ámbitos (Iglesias, 2006). Así, se han encontrado hallazgos consistentes sobre el desarrollo de capacidades y el aprendizaje de habilidades, tanto en expertos como en no-expertos, que han

proporcionado soporte a la relación entre el entrenamiento y el nivel de pericia, en el terreno deportivo (Baker y Horton, 2004). Estudios que han examinado el efecto de la práctica acumulada sobre el nivel de aprendizaje, han llegado a la conclusión de que existe una relación significativa y positiva entre práctica y rendimiento (Abernethy, Côte y Baker, 2002). Algunas investigaciones que han hallado resultados muy similares (Ericsson, Krampe y Tesch-Römer, 1993) han planteado la idea, incluso, de que una cantidad adecuada de entrenamiento de alta calidad puede ser el único ingrediente necesario para conseguir desarrollar un rendimiento de élite. Se sugiere que el incremento del rendimiento de cualquier dominio es el resultado de las adaptaciones a las exigencias de las tareas, a través de la práctica o el entrenamiento (Ericsson, 1996; Ericsson y Lehmann, 1996).

Como se ha podido observar hasta ahora, los autores han ido restándole importancia al talento natural considerando más importante el entrenamiento para el desarrollo de la pericia o experiencia. Por esta razón, aparece el concepto de práctica deliberada, entendida como una práctica altamente estructurada, con el deseo de progresar y mejorar y no con el deseo exclusivo de pasarlo bien o entretenerse (Ericsson y cols., 1993), aunque otros autores ven necesario este factor emotivo, afirmando que la practica resultará efectiva cuando concurren factores emotivos, tales como el entusiasmo mantenido y la tenacidad ante todo tipo de contratiempos (Goleman, 1996). De esta manera, cobraría mayor importancia el papel del entrenador para propiciar ese entusiasmo por la práctica, siendo este aspecto motivante especialmente importante en la primera fase de formación del deportista.

Ericsson y cols. (1993) lanzan un nuevo concepto, diferenciando dos tipos de deportistas de élite o de rendimiento, el nivel de experto, cuando los conocimientos y las habilidades de una especialidad deportiva son dominados con maestría, y el nivel ilustre (*eminent*), cuando se está por encima de esos conocimientos y se puede hacer una contribución única a esa especialidad, restándole importancia, por tanto, a las características iniciales o dones del sujeto y prestándole una mayor atención al proceso de desarrollo, educación y entrenamiento del deportista.

Para Norman (1985), las características generales asociadas a los sujetos expertos son:

1. *fluidez en la actuación*. El comportamiento del experto se caracteriza por ser fluido en sus diferentes actuaciones a lo largo del juego o práctica.
2. *Automaticidad*. Los movimientos son realizados de manera automatizada.
3. *Esfuerzo mental*. Referido a un uso equilibrado y económico de los procesos cognitivos implicados en el desarrollo de una tarea.
4. *Tensión*. Referido al control de determinadas situaciones donde un elevado nivel de activación puede ser contraproducente.
5. *Punto de vista*. Tiene que ver con la gran capacidad de comprensión de las diferentes situaciones, a pesar de la complejidad que puedan reportar.

Para Abernethy (1993) el deportista experto cumple con las siguientes características:

1. *son expertos en su deporte concreto*, ya que es muy difícil alcanzar niveles de experto en diferentes deportes. Esta característica de alto nivel de pericia parece ser referida exclusivamente a una tarea deportiva específica, no siendo transferible el nivel de habilidad al desempeño de otra tarea (Iglesias, 2006).
2. *Son más sensibles a sus contextos deportivos y conocen más y mejor su deporte*, utilizando menos tiempo para resolver los problemas deportivos específicos.
3. *No muestran su pericia en las medidas o tests generales*. Son necesarios instrumentos específicos, ya que en situaciones inespecíficas no hay diferencias entre los sujetos expertos y novatos.
4. *Detectan y localizan mejor la información relevante* y, como consecuencia de ello, son capaces de emplearla con más rapidez y eficacia. Son capaces de analizar el entorno de forma selectiva discerniendo los aspectos importantes y con significado, de aquellos irrelevantes (Iglesias, 2006).

5. *Anticipan mejor las acciones de su oponente o de los objetos y situaciones.* Poseen mejores destrezas de anticipación a partir de su mayor capacidad de comprensión del juego.
6. *Poseen mejores habilidades de autocontrol,* realizando una gestión más económica del esfuerzo y captan e interpretan mejor sus errores. Gestionan mejor su comportamiento desde el punto de vista físico y psicológico (Iglesias, 2006).
7. *Encuentran dificultad para informar verbalmente sobre su pericia.* Esta es una cuestión controvertida sobre el nivel de conciencia que poseen o no los sujetos expertos en su actuación.

Rink, French y Tjeerdsma (1996) también han recogido las características de los sujetos expertos diferenciando, por una parte, las características perceptivas y cognitivas y, por otra, las de carácter motor.

En referencia a las perceptivas y cognitivas establecen las siguientes:

1. un conocimiento declarativo y perceptivo superior.
2. Un conocimiento más organizado y estructurado.
3. Estrategias de búsqueda visual más eficientes.
4. Selección más eficiente de información visual relevante.
5. Toma de decisiones más rápida y acertada.
6. Reconocimiento más rápido y acertado.
7. Anticipación superior a los movimientos y acciones del oponente durante el juego.
8. Un conocimiento superior de las probabilidades situacionales.
9. Más capaz y dispuesto a planear acciones con anticipación.
10. Búsqueda especializada y recuperación de información desde la situación de juego.

En cuanto a las características motrices o destrezas de ejecución identifican las siguientes:

1. mayor puntuación en los test de destreza.
2. Mayores porcentajes de ejecuciones con éxito durante el juego.
3. La ejecución es menos forzada y más automática.
4. Mayor consistencia y adaptabilidad en patrones de movimientos.
5. Detectan y corrigen mejor la ejecución de sus destrezas.

Por su parte, Moran (2004) también recoge las características del sujeto experto:

1. los expertos poseen un conocimiento específico del deporte más extenso.
2. Los expertos utilizan su conocimiento de forma más eficiente para identificar, recordar y manipular información relevante.
3. Los expertos son más rápidos, más consistentes y poseen mejores destrezas de anticipación.
4. La pericia en el deporte constituye un dominio específico.
5. Los expertos poseen un mayor control de sus procesos mentales.

Drobnic y Figueroa (2007) también señalan que los jugadores expertos tienen unas características bien determinadas:

1. mayor conocimiento de tareas específicas.
2. Mayor capacidad para recibir y percibir información.
3. Mayor capacidad de gestionar esa información.
4. Capacidad en reconocer fácilmente patrones de juego.
5. Utilizar mucho mejor las probabilidades de las jugadas.
6. Tomar decisiones más rápidas y más apropiadas.

Singer y Janelle (1999) sugieren que los jugadores expertos poseen un conocimiento más elaborado y sofisticado que los jugadores noveles. Los expertos no sólo saben qué hacer en una gran variedad de situaciones, sino que también saben cómo y cuándo aplicar este conocimiento y reproducirlo en acciones apropiadas.

Côté, Baker y Abernethy (2007) y Côté y Hay (2002), tras las investigaciones del desarrollo de los deportistas de élite canadienses y australianos, proponen un camino hacia el desempeño de la élite, que consiste en tres etapas de desarrollo distintas: los años de muestreo (la infancia, de 5 a 12 años), los años de especialización (al principio de la adolescencia, de 13 a 15 años) y los años de inversión (al final de la adolescencia, más de 16 años).

Durante los años de muestreo, los deportistas participan en una amplia gama de deportes, con el objetivo de realizar principalmente actividades lúdicas voluntarias (actividades y juegos informales que tienen como motor principal el disfrute y la satisfacción inmediata en lugar de mejorar el rendimiento a través de la adquisición de habilidades).

Los años de especialización incluyen participar en una o dos actividades competitivas deportivas, con un enfoque orientado a refinar las habilidades específicas del deporte.

Finalmente, los años de inversión muestran un compromiso total con un nivel de rendimiento de élite en el deporte elegido. Algunas investigaciones sugieren que el desarrollo de conocimientos a través de estas etapas puede ser facilitada por aspectos como el juego temprano no estructurado y las experiencias prácticas, la participación en una amplia gama de deportes antes de la especialización y la exposición temprana a jugar con y contra adultos (Baker, Côté y Abernethy, 2003c; Côté, Baker y Abernethy, 2003, 2007).

1.1.2. Identificación, Detección, Selección y Desarrollo de Talentos.

El proceso de identificación de talentos se puede dividir en tres etapas o componentes: identificación, detección y selección (Mohamed y cols., 2009). Alexander (2004) habla, además, del término *desarrollo de talentos*.

Para Alexander (2004), la identificación de talentos consiste en la evaluación de niños y adolescentes usando baterías de test integradas por pruebas fisiológicas, físicas y de destrezas, con el objetivo de identificar a aquellos con potencial para el éxito en determinados deportes. La práctica deportiva previa no es un requisito para la identificación. Para Mohamed y cols. (2009), la identificación de talentos alude al proceso de reconocimiento de los participantes actuales con potencial para convertirse en deportistas de élite.

Para poder ser entendido mejor el término identificación de talentos, Woodman (1985) lo define como la búsqueda de jóvenes para determinar quiénes tienen la mejor oportunidad de triunfar en el deporte y dirigirlos hacia los que les ofrecen mayor posibilidad de éxito. Williams y Reilly (2000) hablan de este término como el descubrimiento de aquellos ejecutantes con potencial que actualmente no están involucrados en un deporte en cuestión. En referencia al fútbol, debido a su popularidad y al gran número de niños que participan, la detección de los jugadores no es un problema importante si se compara con los deportes minoritarios.

Hoy en día, la mayoría de los países de todo el mundo están tratando de desarrollar estructuras para identificar a los atletas superdotados a una edad temprana, con el fin de concentrar los recursos disponibles en aquellos sujetos particularmente prometedores y promover su desarrollo en un determinado deporte (Abernethy, 2008).

Cuando hablamos de detección de talentos nos referimos a la evaluación de jóvenes atletas que se encuentran participando en el deporte, utilizando los servicios de entrenadores especializados y aplicando pruebas físicas, fisiológicas y de destrezas, para identificar aquellos con mayor probabilidad de éxito en el deporte en cuestión. Se hace referencia al descubrimiento del potencial del rendimiento de aquellos que, actualmente, no están participando en un deporte en concreto (Mohamed y cols., 2009) o, tal como indican Bullock, Gulbin, Martin, Ross, Holland y Marino (2009), es la inclusión en un deporte de aquellos sujetos que demuestren la deseada multidisciplinariedad, física, psicológica y de habilidad requerida para su inclusión en ese deporte.

En cuanto al término *selección* de talentos, que otros autores como Bompa (1985) lo incluyen dentro de la detección, implica el actual proceso de identificación, en las diferentes etapas, de los jugadores que demuestran tener unos prerrequisitos estándares para incluirlos en un equipo determinado (Williams y Reilly, 2000). Se centra en la elección de la persona o grupo de personas más adecuada que mejor puede llevar a cabo la tarea dentro de un contexto específico (Mohamed y cols, 2009).

Respecto a la selección, Musch y Grondin (2001) hacen referencia a que los niños nacidos a principios del año de selección, presumiblemente, tienen una ventaja en estatura y/o rendimiento sobre compañeros que son relativamente más jóvenes. Por tanto, los primeros

tendrán también más probabilidad de ser seleccionados para equipos y programas de promoción. Este fenómeno es calificado como “el efecto relativo de la edad”.

Por último, se entiende por *desarrollo* de talentos a la adecuada infraestructura que se le debe proporcionar al deportista para facilitar el desarrollo de su potencial. Implica que los jugadores estén provistos de un ambiente de aprendizaje adecuado para que puedan desarrollar su potencial (Williams y Reilly, 2000).

Según Vaeyens y cols. (2009), los programas de identificación de talentos están diseñados para identificar a atletas jóvenes que posean un extraordinario potencial para el éxito en el deporte de élite senior, y para seleccionarlos y reclutarlos en los programas de promoción de talentos. El propósito de la promoción de talentos es aumentar el potencial de los atletas por medio de una serie de medidas institucionales destinadas a acelerar el desarrollo de estos.

Según Bompa (1985) existen dos métodos diferenciados para la detección de talentos: la selección natural y la selección científica.

Por selección natural se entiende el proceso natural por el cual se van seleccionando a aquellos individuos que alcanzan objetivos deportivos importantes, sin un especial análisis de su capacidad ni sus cualidades. Las posibilidades del deportista pasarán por mantener ese potencial de rendimiento en el proceso longitudinal de desarrollo, marcado por el éxito o el fracaso en la competición. Este método ha demostrado ser problemático o ineficaz por diversas razones como, por ejemplo, el que los adolescentes que tienen las capacidades requeridas no necesariamente conservan estas capacidades a lo largo de su maduración. Por otra parte, es evidente que las características innatas o pre-adolescentes no se traducen automáticamente en un rendimiento excepcional en la edad adulta. Una serie de factores tales como la maduración y el impacto del entrenamiento tienen su efecto sobre este proceso de desarrollo (Vaeyens, Lenoir, Williams y Philippaerts, 2008).

Por selección científica se entiende el proceso a través del cual se individualizan personas dotadas de talento y actitudes favorables para el deporte, con la ayuda de métodos y de tests científicamente validados (Nadori, 1983). En este método de selección debe existir una predicción del rendimiento, basándonos en la premisa de que existen ciertas capacidades

o atributos fundamentales subyacentes al rendimiento deportivo (Vallejo, 2002) que deben analizarse desde una perspectiva multidisciplinar (Lorenzo, 2008). Los predictores fundamentales del rendimiento, en base a las exigencias específicas de la especialidad deportiva, se agrupan en características morfológicas, motoras/perceptuales, orgánicas, psicológicas y ambientales (Vallejo, 2002).

A este respecto, Lidor, Falk, Arnon, Cohen, Segal y Lander (2005) cuestionaron el uso de una batería de test específica para la identificación de jugadores de balonmano israelíes con talento, indicando que es difícil reflejar los requerimientos de los jugadores senior en la batería de tests utilizadas en edades más jóvenes.

Por su parte, Leger (1985) señala que para encontrar un talento deportivo pueden utilizarse dos planteamientos, que se asemejan a lo aportado anteriormente por Bompa:

- a) detección a corto plazo, también llamada selección, que consiste en seleccionar a los deportistas actualmente más aptos que puedan destacar en las competiciones más próximas.
- b) Detección a largo plazo, que consiste en identificar a aquellos jóvenes deportistas que presentan unas condiciones que les permitirán adquirir, mediante una práctica estructurada, las capacidades requeridas para un rendimiento de más alto nivel, aunque su nivel de rendimiento actual sea inferior al de otros.

Según Campos (2003) la identificación de los talentos representa el primer paso de la selección de los sujetos con las aptitudes necesarias para conseguir las más altas cotas del perfeccionamiento deportivo a través de un complejo y exigente proceso de selección y especialización deportiva. Este mismo autor señala que la detección del talento deportivo es una parte de la organización que debe hacerse de forma sistemática con planificación a medio y largo plazo y que cubra los siguientes objetivos:

- 1.- señalar las características de un determinado deporte y analizar las exigencias para acceder al alto rendimiento deportivo.
- 2.- Planificar un programa racional de detección elaborado por fases de desarrollo.

- 3.- Establecer programas de entrenamiento y formación adecuados que permitan el desarrollo de las capacidades individuales en la dirección de una habilidad concreta.
- 4.- Disponer de un programa de seguimiento médico, científico y pedagógico sobre los deportistas.
- 5.- Seleccionar a los mejores para integrar los equipos y selecciones nacionales.

Por su parte, Ruiz (1998) expone que el proceso de detección del talento en una modalidad deportiva se realiza de dos formas, de forma tradicional (de arriba hacia abajo) o de forma alternativa (de abajo hacia arriba).

Según este autor, el modelo tradicional (*top-down*) se basa en el análisis de las características que diferencian a los mejores jugadores élite del resto, intentando luego identificarlas en los jóvenes deportistas (posibles talentos), buscando las mayores similitudes posibles. Sin embargo, Lorenzo (2001) afirma que este modelo tradicional se ha demostrado que es claramente ineficaz en los últimos años.

El modelo alternativo (*bottom-up*) pretendería, a través de la indagación, analizar el proceso de formación de los deportistas, con el fin de encontrar condiciones óptimas para el desarrollo de la pericia. Para ello, cada modalidad deportiva tendrá unos predictores que nos servirán para buscar aquellos deportistas que más características reúnan. En la búsqueda y descripción de esos predictores es en lo que se centra la mayoría de los trabajos que se vienen realizando y que siguen este modelo de detección de talentos. Estos trabajos buscan los indicadores de naturaleza fisiológica, psicológica, antropométrica, técnica, etc., que inciden en cada modalidad deportiva. A este respecto, y haciendo referencia al deporte concreto del fútbol, Williams y Reilly (2000) agrupan los potenciales predictores del talento de los jugadores de fútbol en cuatro grandes categorías: físicas, fisiológicas, psicológicas y sociológicas, que se relacionan entre sí, dando como resultado el potencial del talento deportivo.

Por tanto, el nuevo modelo modifica la orientación del proceso de detección de talentos, ya que propone un análisis al revés, de abajo-arriba, teniendo en cuenta a los deportistas de élite que destacaron en su infancia y analizando su proceso de formación (Ruiz, 1998) para

poder encontrar aquellas variables críticas que establecen las diferencias entre los distintos rendimientos alcanzados por los deportistas. Este nuevo análisis se puede hacer a su vez desde dos perspectivas: bien analizando la formación de jugadores ya formados o bien comparando deportistas de distinto nivel de rendimiento pero de la misma edad (Lorenzo, 2008). A esto se le ha venido a llamar, desde el punto de vista de la sociología, *itinerario deportivo*.

El estudio de los itinerarios deportivos implica conocimiento y evaluación de aspectos relacionados con el proceso de socialización del individuo recogido en la figura 2:

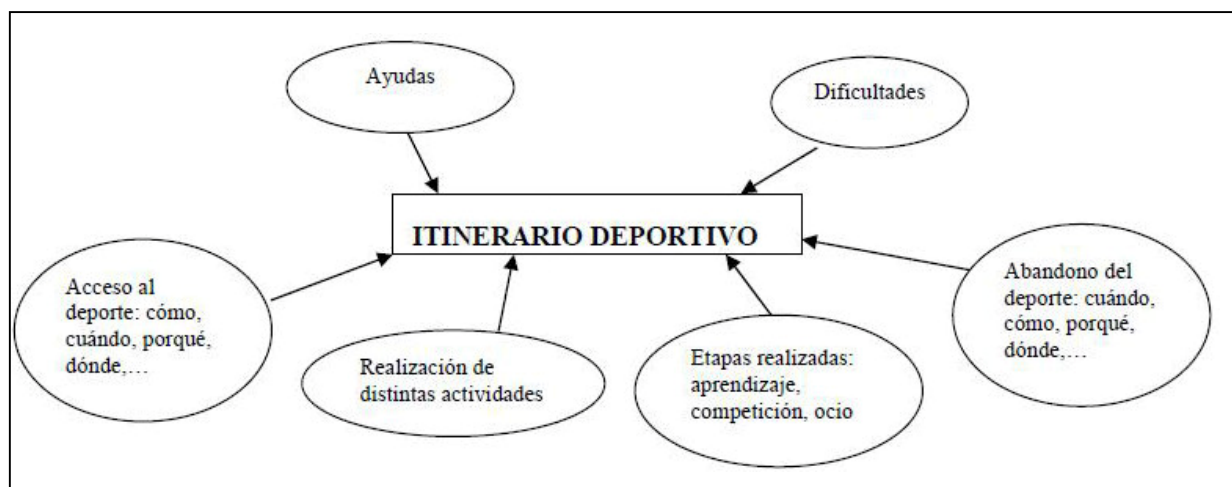


Figura 2. *El itinerario deportivo y las circunstancias que lo conforman (Masnou y Puig, 1998, tomado de Lorenzo, 2008).*

Con el objetivo de buscar las razones explicativas de los altos niveles de pericia y aspectos comunes entre expertos, Bloom (1985) analizó la trayectoria y evolución seguida por sujetos especialistas en diferentes dominios (ciencias, artes y deportes), concluyendo que existían características comunes en estos itinerarios. Estas características comunes tenían que ver con aspectos propios de los sujetos (talento, dedicación, práctica deliberada, etc.), de los profesores o entrenadores (competente, exigente, implicado, respetado, etc.) y de los padres (apoyo, sacrificio, etc.), a lo largo de las diferentes fases en el desarrollo de las habilidades que fueron creadas (inicio – desarrollo – perfeccionamiento). Estas etapas no son determinadas por la edad cronológica, sino por la realización de ciertas tareas, el desarrollo de las relaciones o actitudes, o el dominio de las habilidades. Esto pone de relieve la necesidad de tratar a los deportistas de forma individual, y se les permite progresar cuando los fundamentos físicos y mentales están en su lugar. De hecho, la presión del éxito en los resultados del grupo de edad, impulsados externamente en muchos entornos, puede ser un gran problema (Douglas y Martindale, 2008) y puede, tanto dañar las experiencias de

desarrollo, como sesgar los objetivos y motivaciones del deportista (Wang, Sproule, McNeill, Martindale y Lee, 2011).

Con los datos de este estudio se pudo configurar, aunque de forma muy general, algunas pautas muy importantes que definían el camino hacia el éxito. Para Iglesias (2006), esto no quiere decir que se pueda extraer la conclusión de que aunando este tipo de circunstancias en un sujeto, necesariamente vaya a convertirse en experto. Pero sí resulta de mucho interés conocer que, aquellos que mostraban un elevado nivel de rendimiento en el desempeño de una tarea, respondían a ciertos elementos comunes de manera significativa, en relación a sus trayectorias de éxito.

Martindale y cols. (2010) examinaron las características principales de un entorno eficaz de desarrollo de talentos específico para el deporte. Estos autores combinaron revisión bibliográfica, análisis de los contenidos revisados, entrevistas con los entrenadores y deportistas y pruebas psicométricas para desarrollar un inventario denominado *Cuestionario del ambiente de desarrollo del talento* (Talent Development Environment Questionnaire – TDEQ–), que ofrece siete dimensiones (Wang y cols., 2011):

1. focus de desarrollo a largo plazo.
2. Calidad de la preparación.
3. Comunicación.
4. Comprensión del deportista.
5. Red de apoyo.
6. Entorno retante y de apoyo.
7. Fundamentos de desarrollo a largo plazo.

Savelsbergh, Haans, Kooijman y van Kampen (2010) llevaron a cabo un estudio con un grupo de 20 futbolistas habilidosos, de edades comprendidas entre los 10 y los 12 años. Se les mostraron unos cortes de video en una pantalla grande de situaciones de defensa-ataque (4 contra 4) y se les invitaba a tomar parte en el juego eligiendo la mejor posición para recibir la pelota de uno de los jugadores del video. Se analizó la búsqueda visual y el comportamiento motor en las acciones que fueron realizando a lo largo de la presentación del video. Los resultados mostraron que el grupo de mayor puntuación miraba el área del balón, mientras que los jugadores del grupo de puntuación más baja se concentraban más en el jugador que

recibía y en las caderas y parte superior del tronco del jugador que daba el pase. Los jugadores de alta puntuación cubrieron una distancia significativamente mayor que los jugadores de menor puntuación. Estos autores llegaron a la conclusión de que las diferencias en la búsqueda visual y el comportamiento motor pueden ser usadas como indicadores para identificar jóvenes jugadores de fútbol con talento. En referencia a la contribución visual, muchos autores creen que ésta es de igual importancia que las habilidades motrices, es decir, que lo ideal sería la conjunción de las habilidades de percepción con unos eficientes patrones de ejecución (Savelsbergh, Onrust, Rouwenhorst y van der Kamp, 2006; Savelsbergh, van der Kamp, Williams y Ward, 2005; Savelsbergh, Williams, van der Kamp y Ward, 2002).

Savelsbergh y cols. (2010) señalan que el conocimiento de estas variables, que distinguen a los futbolistas habilidosos de los no habilidosos, es esencial para detectar al talento y, sólo cuando hemos mejorado la comprensión de estas variables, es posible desarrollar tests para la identificación de talentos.

Recientemente se han utilizado nuevos términos referentes al talento, como son *transferencia de talento*, *talento reciclado* o *identificación de talentos en edad madura*, haciendo referencia a que los deportistas pueden transferir experiencias deportivas anteriores, capacidades fisiológicas y habilidades a una nueva disciplina deportiva, a una edad tardía y logrando rápidos beneficios de competencia deportiva (Vaeyens y cols., 2009). Esto se basa en la consecución de medallas olímpicas de muchos deportistas en modalidades y años muy distintos (Gulbin, 2008). Sin embargo, actualmente no hay evidencia empírica para sugerir que el éxito de un atleta en el deporte “B” puede ser explicado por la transferencia de las competencias adquiridas a través de la participación en el deporte “A” (Vaeyens y cols., 2009). Referente a este término (*transferencia del talento*), Bullock y cols. (2009) señalan que estos cambios en el paradigma en la identificación y desarrollo de talentos aumentan la probabilidad de identificar atletas que hayan obtenido mayor experiencia, al minimizar los problemas de maduración de los adolescentes, reduciendo los plazos de desarrollo de talentos y maximizando el retorno en la inversión que ya se ha hecho sobre el desarrollo de estos atletas mayores. Esto va en controversia a la Teoría de la Práctica Deliberada, en la que se expone que se necesitan un mínimo de 10 años para ser expertos en una modalidad deportiva (Bullock y cols., 2009).

Esta nueva forma de identificación de talentos tiene 4 ventajas principales (Vaeyens y cols., 2009):

- 1- segunda oportunidad para deportistas.
- 2- Mayor probabilidad de éxito.
- 3- Aumento de la rentabilidad de la inversión.
- 4- Reducción de la incertidumbre en la identificación de talentos.

1.1.3. El desarrollo de la pericia en el deporte.

En base a lo comentado hasta ahora, la tradicional expresión de *detección de talentos* se ha ido sustituyendo por la de *desarrollo de la pericia en el deporte* (Salmela y Durand-Bush, 1994) o por la de *desarrollo o vigilancia del talento* ya que, como comenta Lorenzo (2008), se destaca más el largo plazo, el seguimiento de los efectos del entrenamiento, el establecimiento de unas condiciones óptimas que favorezcan el correcto desarrollo del joven deportista, incluyendo, como condiciones necesarias, la práctica deliberada y un deseo de excelencia por parte del deportista, ya que existe una gran dificultad de predecir unos resultados futuros a partir de unos resultados iniciales como para utilizar el término *detección de talentos*.

La Teoría de la Práctica Deliberada se sitúa en un enfoque *ambientalista*. La idea es que el rendimiento experto está mediatizado por mecanismos adquiridos, no provenientes de la herencia genética (Ericsson y Lehmann, 1996). De acuerdo con este posicionamiento, la pericia es el resultado del desarrollo de las estructuras de conocimiento específico y destrezas, a través de un proceso de adaptación a la práctica (Ericsson, 2003a, 2003b). Así, Vaeyens y cols. (2009) exponen que el nivel de logro o conocimiento en cualquier campo está directamente relacionado con la cantidad de práctica deliberada acumulada en ese campo. Por lo tanto, una cuestión clave es -asumiendo equivalencia en la calidad de la práctica- haber acumulado más horas de práctica deliberada que sus competidores.

Esta teoría se apoya en dos premisas fundamentales (Ward, Hodges, Williams y Starkes, 2004):

- a) se necesita un compromiso extenso en el tiempo dentro del dominio, para poder alcanzar niveles de rendimiento experto, puesto que periodos intensivos de entrenamiento son los precursores del logro de la pericia.
- b) Las características que definen la pericia se adquieren a través del compromiso en actividades consideradas relevantes para tal fin.

La práctica deliberada es una actividad altamente estructurada, con la finalidad explícita de mejorar el rendimiento, contrastando así con el concepto libre, abierto y espontáneo de jugar. Es un tipo de práctica que requiere esfuerzo y atención para el aprendiz, y no es intrínsecamente motivante; la motivación en la práctica, por parte de los sujetos, reside en el deseo de mejorar el rendimiento. El aprendizaje efectivo tiene lugar cuando las actividades están bien definidas, planteadas con un nivel de dificultad apropiado, se aporta feedback útil y existe la posibilidad de repetición, detección de errores y corrección (Ericsson y cols., 1993). Sólo bajo estas consideraciones podemos caracterizar como *deliberada* a la práctica (Ward y cols., 2004).

Los primeros estudios que se llevaron a cabo sobre la pericia y la práctica deliberada fueron realizados en el ámbito de la música, trasladándose posteriormente a otros dominios diferentes como, por ejemplo, las matemáticas y diferentes disciplinas científicas.

En el ámbito deportivo, el logro de la pericia también ha sido objeto de estudio por parte de los investigadores. Los primeros trabajos que se llevaron a cabo se centraron en tareas como las carreras de larga distancia (Wallingford, 1975), natación (Kalinowski, 1985), y tenis (Monsaas, 1985). Posteriormente, también se realizaron estudios en deportes individuales como la lucha (Hodges y Starkes, 1996; Starkes, Deakin, Allard, Hodges y Hayes, 1996) y patinaje artístico (Starkes y cols., 1996).

Helsen, Starkes y Hodges (1998) realizaron estudios de este tipo en deportes de equipo, concretamente en fútbol y hockey. En cuanto al estudio con futbolistas se encontró que los jugadores de nivel internacional acumulaban un mayor número de horas de práctica frente a

los de nivel nacional y provincial, que la práctica individual descendía en los tres niveles de pericia a medida que se incrementaba la experiencia y, además, se apreció un aumento en la práctica en equipo, siendo especialmente significativo en los sujetos de nivel internacional. En cuanto al estudio con jugadores de hockey, se halló que tanto la práctica individual como la colectiva aumentaban con la experiencia.

Posteriormente se llevaron a cabo otros estudios en corredores de media distancia (Young y Salmela, 2002), jugadores de hockey y baloncesto (Baker, Côte y Abernethy, 2003a, 2003b) y en triatletas (Baker, Côte y Deakin, 2005).

Toering, Elferink-Gemser, Jordet y Visscher (2009), con una muestra de 444 jóvenes jugadores de fútbol (159 de élite y 285 de no-élite) de edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, examinaron la relación entre la auto-regulación y el nivel de rendimiento de ambos grupos. Los resultados sugirieron que los jugadores de élite pueden ser más conscientes de sus puntos fuertes y sus puntos débiles, así como de trasladar esos conocimientos a la acción. Además, los jugadores de élite parecen estar más dispuestos a invertir esfuerzo en la práctica y en la competición. Se sugiere que estas habilidades auto-reguladoras mejor desarrolladas pueden traducirse en un ambiente de aprendizaje más eficaz y, finalmente, dar lugar a una mayor capacidad de rendimiento en jugadores de élite, en comparación con sus pares de iguales que no sean de élite.

En relación a lo anteriormente comentado, Hirose (2011) indica que existen factores psicológicos que separan al futuro profesional de aquellos jugadores destinados a no ser de élite o ser de sub-élite, desarrollándose estas características psicológicas al final de la adolescencia.

Para que exista ese deseo de excelencia necesario por parte del deportista para el desarrollo de la pericia, y también para que las circunstancias que conforman su itinerario deportivo se den de la forma más óptima posible, van a tener mucho peso los aspectos psicológicos relacionados con el jugador y con su entorno, cobrando especial importancia aquellos factores motivacionales que influyan en éstos, siendo la motivación, por tanto, un factor fundamental en el desarrollo de la pericia de los deportistas, por lo que debemos tener muy en cuenta las teorías relacionadas con la misma.

1.2. MOTIVACIÓN EN EL DEPORTE

Antes de comenzar con las teorías relacionadas con la motivación en las que se va a centrar en este trabajo, se va a llevar a cabo una revisión sobre el concepto de motivación.

Gimeno, Buceta y Pérez-Llantada (2007), sitúan a la motivación como una de las variables (junto con otras como la atención, el estrés, la ansiedad, la autoconfianza, los estados de ánimo, el autocontrol y la autorregulación, la cohesión, las habilidades interpersonales o el ajuste emocional) que pueden contribuir a que los deportistas optimicen su rendimiento, aumentando de esta manera las posibilidades de conseguir mejores resultados deportivos y de disminuir la incidencia de variables que puedan afectar a su continuidad en el deporte de competición a largo plazo, como la ocurrencia de lesiones.

El término motivación procede del término latino “movere” que significa mover, por lo que la motivación se relaciona con términos como excitación, energía, activación (Escartí y Cervelló, 1994). Se entiende por motivación al conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio, persistencia o abandono de un determinado comportamiento (Escartí y Brustad, 2000; Wigfield y Eccles, 2000). Es un concepto que se utiliza para describir la actuación de fuerzas desde dentro del propio organismo o sobre éste desde el exterior, que tiene como consecuencia el iniciar y dirigir el comportamiento (López Prado, 2006). Así, la motivación se va a corresponder con la contestación a la pregunta sobre el “por qué” del comportamiento y, esa contestación, nos va a dar la razón de la consistencia interna del comportamiento en el tiempo, así como de la especificidad situacional de la misma (López Prado, 2006).

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término *motivación* hace referencia a la “acción y efecto de motivar”, apareciendo el término *motivar* como “dar causa o motivo para algo. Dar o explicar la razón o motivo que se ha tenido para hacer algo. Disponer del ánimo de alguien para que proceda de un determinado modo”. Por su parte, Iso-Ahola y St. Clair (2000) afirman que la motivación es un elemento clave para lograr el compromiso y la adherencia al deporte, ya que es el motor del comportamiento humano (Dosil, 2004) indispensable para poder iniciar y desarrollar una actividad. Debido a que la motivación se refiere al *por qué* de la conducta (Weiner, 1992), las razones por las que se

realiza una actividad son, generalmente, percibidas como indicadores de la motivación de la persona hacia una actividad dada (Vallerand y Losier, 1999).

Según Littman (1958) la motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza. Este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea, o al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación.

Cantón, Pallarés, Mayor y Tortosa (1990) argumentan que para que un sujeto inicie y mantenga una actividad deportiva, ésta debe tener para él cierto atractivo o la virtualidad de satisfacer algunas de sus necesidades. Si se piensa, además, que normalmente se trata de actividades que requieren un considerable gasto de energía, un esfuerzo continuado y, en algunas ocasiones, incluso dolor, no puede menos que admitirse la necesidad de considerar el componente dinamizador de estos comportamientos, es decir, la motivación que subyace a los mismos.

Este carácter dinamizador de la motivación es definido por Cashmore (2002) como un estado o un proceso interno que activa, dirige y mantiene la conducta hacia un objetivo. Otros autores la definen como la dirección e intensidad del comportamiento deportivo o por la dirección e intensidad del esfuerzo del sujeto (Salguero, Tuero y Márquez, 2002). Así, la motivación presenta e incluye una *dimensión intensiva*, que hace referencia al por qué de realizar determinadas actividades invirtiendo tiempo y energía. Los comportamientos más intensos son considerados como el resultado de niveles más altos de motivación, y viceversa (López Prado, 2006). También presenta una *dimensión direccional* que implica que la motivación involucra comportamientos elegidos, es decir, implica que las personas se orienten hacia uno u otro objetivo y/o actividad, y una *dimensión persistida* que implica la sustentación del esfuerzo aplicado hacia la tarea (Escartí y Brustad, 2000; Moreira, Fox y Sparkes, 2002). En definitiva, podemos afirmar que las variables que determinan la motivación hacen referencia a la intensidad y dirección del comportamiento deportivo y a la intensidad y dirección del esfuerzo (Salguero y cols., 2002), añadiendo en este sentido Weinberg y Gould (2003) que la *dirección* hace referencia a la causa o motivo por la que las

personas hacen determinada actividad, mientras la cantidad de empeño empleado por el individuo corresponde a la *intensidad*.

Para Roberts (2001) la motivación hace referencia a aquellos factores de la personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la cual es evaluada, entra en competición con otros o intenta lograr cierto nivel de maestría. Siguiendo esta línea, Escartí y Cervelló (1994) señalan que la motivación viene influida por una serie de aspectos biológicos, emocionales, sociales y cognitivos, formando un compendio que actúa directamente sobre el sujeto, además de interactuar entre ellos, influyendo en la persistencia, en la intensidad y en la frecuencia de la conducta, aumentándola, manteniéndola o disminuyéndola, en función de la relación que se establecen entre ellos (figura 3).

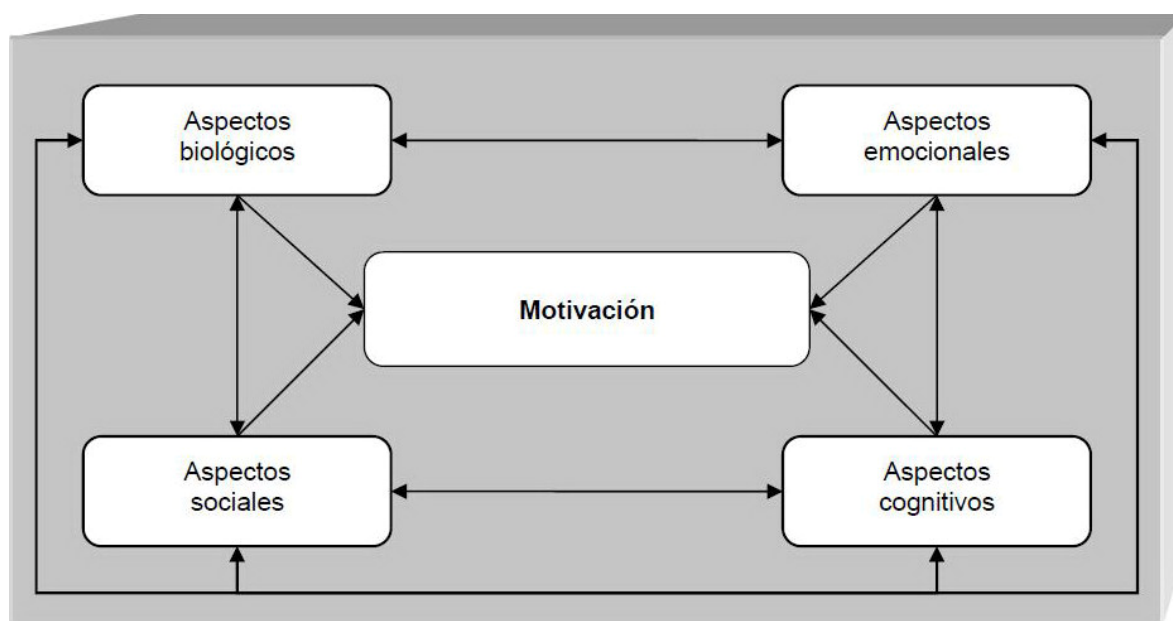


Figura 3. Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994).

A pesar de todas las aclaraciones realizadas hasta ahora sobre el concepto de motivación, Roberts (1992) manifiesta que existen una serie de tópicos, mitos o falsas creencias, que pueden generar confusión respecto a la auténtica importancia del proceso motivacional. El primero de esos mitos está relacionado con el nivel de activación, siendo un error considerar que a mayores niveles de activación le corresponden mayores niveles de motivación. El segundo corresponde a las expectativas de éxito, cometiendo el error de crear expectativas de éxito demasiado altas para intentar motivar, pudiendo crear un “efecto

boomerang” cuando los resultados obtenidos no se corresponden con los que se esperaban. El último tópico es el que une la motivación con la propia personalidad del sujeto, creyendo que es algo intrínseco de la persona y que no se puede hacer nada por variarla, por lo que el docente o entrenador no invertirá tiempo ni energía en intentar aumentar los niveles de motivación de los sujetos.

Es importante también señalar las características que van a influir en la motivación de los sujetos para participar en actividades físico-deportivas. Estas características se corresponden con la creencia acerca de su habilidad (Bandura, 1997), la creencia acerca del grado de control de su aprendizaje (Skinner, 1995), la motivación intrínseca y extrínseca (Ryan y Stiller, 1991) el interés por materias y asignaturas (Schiefele, 1996) y el grado en el que valoran las tareas (Eccles, 1984).

Caracuel (2002) explica que la motivación influye en el rendimiento y éste, a su vez, en la motivación, por lo que no hay una relación causa-efecto en sentido lineal, sino que ambos constructos pueden ejercer tanto de causa como de efecto, dependiendo del momento particular. Por ello, defiende que el éxito no debe asociarse sólo a victoria y el fracaso a derrota, sino que también debe valorarse la consecución de los objetivos, el esfuerzo, el progreso, la mejora, incluso el mantener un determinado nivel más allá del cual no se puede avanzar.

En cualquier caso, y desde que apareciera el término de motivación, se han propuesto varios modelos teóricos que intentan explicar el fenómeno de la motivación, así como las conductas de ejecución derivadas de la misma. Estos modelos teóricos pueden percibirse u ordenarse en un continuo que va desde lo mecanicista hasta lo cognitivo u organísmico (Roberts, 2001). Las teorías mecanicistas consideran al individuo como un ser pasivo que actúa movido por impulsos internos e influenciado por los estímulos ambientales que desencadenan dichos impulsos, mientras que las teorías cognitivas consideran al individuo como un procesador activo de la información que actúa de acuerdo a la manera en la que elabora dicha información (Martínez, 2006) pudiendo modificar su actuación a través de la interpretación subjetiva del contexto (García, 2006).

Algunas de las teorías que explican la motivación son: la Teoría de la Necesidad de Logro (Murray, 1938; Atkinson, 1958, 1964, 1977; McClelland, 1961), la Teoría de la

Ansiedad de Prueba (Sarasón, Davidson, Lighthall, Waite, y Ruebrush, 1960) la Teoría de Expectativa de Reforzamiento (Crandall, 1969), la Teoría de la Atribución (Heider, 1958; Weiner, 1979, 1986), la Teoría de la Autoeficacia (Bandura, 1977) y la Teoría de la Competencia Percibida (Harter, 1978, 1981).

Además de éstas, existen otras dos teorías enmarcadas dentro del modelo socio-cognitivo y que, actualmente, son las más utilizadas para explicar los procesos del fenómeno de la motivación en contextos de logro. Se trata de la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, que serán en las que más se va a centrar este trabajo ya que, como dice Santos-Rosa (2003), la motivación es un constructo importante para comprender un gran número de conductas que aparecen tanto en entornos deportivos como en el resto de ámbitos de la vida de la persona.

1.3. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) está enmarcada dentro de las teorías socio-cognitivas que intentan explicar los procesos motivacionales y surge de las investigaciones de varios autores dentro del ámbito escolar (Nicholls, 1989), aplicándose posteriormente en el ámbito deportivo (Roberts y Ommundsen, 1996). En la actualidad, uno de los marcos teóricos dominante sobre motivación, tanto en situaciones de clase como de actividad física, es la Teoría de las Metas de Logro (Cecchini, González, Méndez, Fernández-Río, Contreras y Romero, 2008).

Esta teoría afirma que las personas ejecutan una acción de forma intencionada y se rigen por una serie de objetivos hacia una meta de forma racional. Es decir, se basa en las expectativas y valores que el practicante crea para alcanzar el éxito en sus acciones. La catalogación de éxito o fracaso por una persona, según esta teoría, viene condicionada por dos aspectos claves: por un lado, por las características personales que han sido fraguadas en las primeras experiencias de socialización que influyen en la concepción de habilidad asumida por cada persona y, por ende, en las metas de logro a las que se aspira (Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz y Moya, 2011)

Esta teoría intenta relacionar el constructo *motivación* con la perspectiva social-cognitiva para intentar comprender las respuestas conductuales, cognitivas y afectivas del sujeto. El elemento central es que el individuo es un organismo intencional, que se mueve marcado por objetivos y estos objetivos dinamizan nuestra conducta, es decir, que actuamos de forma racional de acuerdo a estos objetivos (Nicholls, 1984). Este modelo social-cognitivo se construye sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar, asumiendo que los individuos en contexto de ejecución, como el deporte y el ejercicio físico, están motivados por la obtención de éxito, consistiendo este éxito en demostrar competencia y habilidad (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986).

Maehr (1984) define el término meta como el núcleo motivacional de la acción, es decir, lo que esperaba conseguir la persona en la realización de una actividad, cuál es el valor de dicha actividad y, más concretamente, cómo la persona define el éxito y el fracaso en una situación. De esta forma, la conducta de una persona, sus respuestas cognitivas y sus

respuestas afectivas en un contexto de logro se verán influidas por las metas de logro que tenga. Estas metas determinarán cómo la persona percibe, interpreta y procesa la información en contextos de logro, de ahí que influyan en cómo la gente responde y reacciona ante el resultado de la acción (Ames, 1992a, 1992b).

Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales (Llamas, 2009). El primer paso necesario para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en el significado subjetivo que la persona le da al logro (Maehr y Nicholls, 1980). El éxito, el fracaso y el logro, después del resultado de una acción, depende de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro; así, lo que para unos es interpretado como éxito, para otros es interpretado como fracaso (Llamas, 2009).

La Teoría de Metas de Logro se centra en analizar los factores disposicionales y ambientales que van a influir en la motivación de logro de un individuo, estableciendo que la meta principal de un individuo en contextos de logro es demostrar habilidad (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2006).

A raíz de esto, aparecen tres conceptos claves a la hora de comprender la motivación desde esta perspectiva:

1- concepto de habilidad o capacidad: la perspectiva de las metas de logro considera que existe relación entre lo que los sujetos consideran habilidad (o capacidad) y el tipo de metas de logro que estos presentan en los entornos de logro, apareciendo distintas metas de logro en función de la concepción que se tenga de lo que es habilidad. De esta manera, se habla de un tipo de habilidad autorreferencial y un tipo de habilidad comparada (Braithwaite, Spray y Warburton, 2011). La *habilidad autorreferencial* es la habilidad que se manifiesta por el dominio de la propia tarea, por tanto, el sujeto se percibirá hábil cuando domine el trabajo que esté abordando. Se da cuando los individuos están implicados a la tarea, evalúan su competencia mediante criterios auto-referenciados y sienten que tienen éxito cuando aprenden algo nuevo, dominan una tarea o mejoran sus habilidades. En cuanto a la *habilidad comparada*, el sujeto se percibirá hábil cuando sea mejor que los demás (Van de Pol, Kavussano y Ring, 2012). Este último tipo de habilidad implica que, cuanto más habilidad se tiene, menos esfuerzo se precisa para resolver una tarea, y viceversa (Cecchini y cols., 2008).

Según González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), en contextos de logro las personas se pueden diferenciar también por el grado en que ven su habilidad como una capacidad mejorable o como una entidad estable. Hay individuos que consideran que el conocimiento y las habilidades se pueden desarrollar a través de la práctica y el aprendizaje, mientras que otros no creen en el esfuerzo y consideran la habilidad como algo estable y dependiente del talento natural. La primera concepción se conoce como *creencia incremental de habilidad*, mientras que la segunda se conoce como *creencia de entidad* (Wang, Liu, Lochbaum y Stevenson, 2009).

Estas creencias de habilidad van a dar lugar a diferentes consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas. No obstante, se establece que estas relaciones están mediadas por las orientaciones de meta. Así, un sujeto con una creencia incremental de habilidad desarrolla una orientación de metas de maestría, caracterizada por la búsqueda de la mejora personal de habilidades a través del esfuerzo. Por otro lado, un sujeto con una creencia de entidad adquiere una orientación de metas de rendimiento, caracterizada por la intención de demostrar mayor capacidad que otros. A su vez, la orientación a la maestría se relaciona con patrones motivacionales adaptativos, como la búsqueda de desafíos, la persistencia en las tareas, el rendimiento y la motivación intrínseca, independientemente de si el individuo se percibe competente (confiado en que tiene la habilidad suficiente para poder realizar la tarea que tiene entre manos) o no. Sin embargo, la orientación al rendimiento sólo se relaciona con patrones motivacionales adaptativos si el sujeto se percibe con una alta competencia (Moreno, González-Cutre, Sicilia y Spray, 2010). Todo esto se podrá ver desarrollado más adelante en este trabajo, aunque se muestra, a continuación, el esquema elaborado por Jiménez (2004) donde relaciona las metas disposicionales con el concepto de habilidad (figura 4).

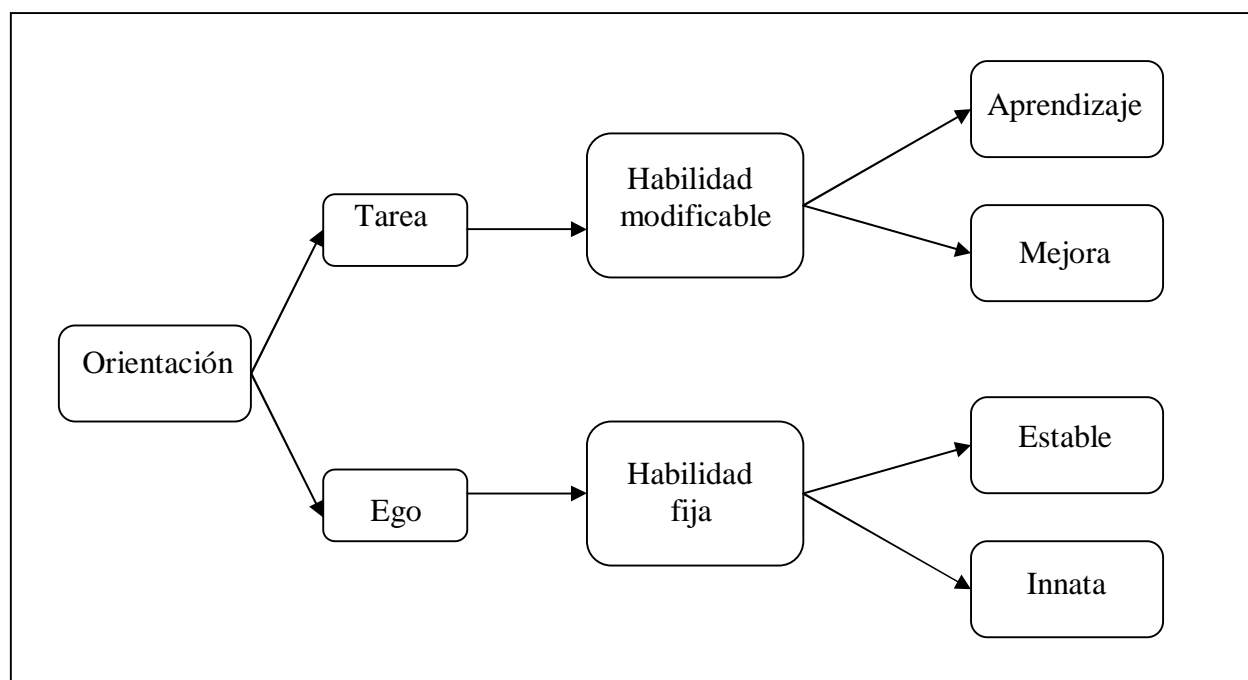


Figura 4. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Iiménez, 2004).

2- Concepto de multidimensionalidad: la motivación de logro no se considera un constructo unitario, sino multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, conductuales y de desarrollo.

3- Concepto de metas: la meta es lo que va a determinar la conducta del sujeto. Aquí va a influir la percepción subjetiva que tenga el deportista sobre éxito y fracaso, provocando, consecuentemente, unos sentimientos determinados. Para Llamas (2009), las personas difieren en sus definiciones de éxito y fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y conseguir alguna meta. Así, el éxito o el fracaso dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, así como del resultado conseguido tras la ejecución.

Se considera que existen tres conductas básicas relacionadas con la consecución de metas, es decir, conductas que se pueden observar en entornos de logro:

- conductas relacionadas con la *demonstración de capacidad*, en la que la meta que nos marcamos es tratar de superar a los demás, es decir, demostrar mayor capacidad que ellos, con conductas encaminadas a maximizar los contextos en los que se demuestra una mayor

capacidad y a minimizar aquellos contextos donde exista riesgo de no ser mejores que los demás. Con este tipo de conductas, los deportistas se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

- Conductas orientadas al *dominio de la tarea*, que son conductas que emplean mucho esfuerzo, tiempo y energía. El sujeto se sentirá bien cuando tenga la sensación de que domina la tarea, haciendo una comparación interna. Son conductas orientadas más al proceso de aprendizaje que al resultado final. La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, siendo más importante la mejora personal.

- Conductas destinadas al *reconocimiento social*, que son conductas orientadas a ser reconocido su trabajo por aquellos agentes sociales importantes para el deportista. La meta de la conducta va a ser maximizar la probabilidad de mostrar superioridad para así obtener reconocimiento social, es decir, el éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

A las conductas destinadas al dominio de una tarea se las denomina *orientación disposicional a la tarea* y a aquellas conductas destinadas a la demostración de capacidad y al reconocimiento social se las denomina *orientación disposicional al ego*. El término *orientación de meta* se refiere a la tendencia disposicional de estar en un contexto de logro implicante al ego o a la tarea (Nicholls, 1989).

Las orientaciones personales ego/tarea, muy marcadas por la influencia social, interaccionan con las claves contextuales y sociales (climas motivacionales en entrenamientos y competiciones), formando un constructo que llevará al deportista a un patrón conductual que suele ser poco adaptativo, si tiene una implicación hacia el ego, o adaptativo, si tiene una implicación hacia la tarea.

1.3.1. Orientaciones de Metas Disposicionales.

En la Teoría de Metas van a interaccionar las tres variables mencionadas en el apartado anterior (orientaciones disposicionales, climas motivacionales y estados de implicación). Estas variables van a desarrollar una propensión al ego o a la tarea (percibir la meta como ganar o dominar la tarea, respectivamente).

En la orientación disposicional a la tarea, las personas juzgan lo competentes o capaces que son basándose en un proceso de autocomparación, es decir, la mejora de una capacidad se percibe tomándose a sí mismo como punto de referencia. En este caso, las conductas de las personas irán encaminadas a conseguir la mejora personal de sus capacidades, creyendo que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora. El fracaso no se entiende en términos de sentimientos personales de inadecuación o falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje (Llamas, 2009).

Los sujetos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Escartí y Brustad, 2000; Wang y Biddle, 2001), que proporciona sentimientos afectivos positivos (Wang y Biddle, 2001), que incrementa el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, siendo percibido el esfuerzo como la mayor causa de éxito (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002).

En la orientación disposicional al ego, la persona es capaz de diferenciar activamente los conceptos de esfuerzo y capacidad al realizar una tarea (Llamas, 2009). Con esta orientación, las personas se preocupan primordialmente de validar su capacidad y se perciben competentes y, por tanto, con éxito, si demuestran que son superiores en comparación con otras personas, es decir, lo que persiguen es demostrar mayor competencia que las demás con igual esfuerzo o el mismo nivel de competencia pero con menos esfuerzo (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé y Balagué, 2011). En este caso, también habrá un esfuerzo por evitar mostrar una falta de competencia al compararse con los otros.

Los sujetos orientados al ego perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, a aumentar la popularidad, a conseguir riqueza económica y a enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló y cols., 2004; Escartí y Brustad, 2000; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin y cols., 2001; 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). También está relacionado este tipo de orientación con la creencia que intentar superar a los demás compañeros, demostrando ser el mejor y usando trampas o engaños, constituye la causa que lleva a conseguir el éxito (Castillo, 2000).

Estas orientaciones están muy marcadas por las primeras experiencias de socialización; por tanto, las claves sociales en las edades tempranas (sobre todo en torno a los 12 años) juegan un papel fundamental ya que las orientaciones, una vez que están consolidadas, son muy difíciles de modificar y cambiar. Se dice que son rasgos de persona, ya que son muy estables (Llamas, 2009).

Esas primeras experiencias de socialización van a marcar, por tanto, las orientaciones, que son ortogonales entre sí, de forma que los sujetos pueden tener alta orientación al ego y a la tarea, baja a ego y alta a la tarea, alta al ego y baja a la tarea, o bajas al ego y a la tarea. En cualquier caso, estas orientaciones van a marcar en los deportistas sus objetivos, intereses, sus sentimientos de éxito y de fracaso y su estructuración e interpretación contextual. Haciendo referencia a las orientaciones, existe una relación entre la conducta, la capacidad percibida que tienen o desarrollan los deportistas y las metas. Detrás de una conducta siempre va a haber una orientación, un tipo de meta.

Duda y Whitehead (1998) analizaron 71 estudios en los que se valoraban las orientaciones motivacionales de participantes en programas de actividad física y deporte, descubriendo que las orientaciones a la tarea tienen habitualmente puntuaciones más elevadas que las orientaciones al ego.

En referencia a los dos tipos de orientaciones mostrados hasta ahora, Llamas (2009) expone que los ámbitos educativo y deportivo no sólo implican estudiar una determinada asignatura o una determinada habilidad deportiva en un ambiente orientado al rendimiento o a la maestría, sino que los individuos, y especialmente los adolescentes, pueden mantener

múltiples metas para interactuar con el medio en el que se encuentran, determinando todo ello la motivación hacia la actividad, la fuerza aplicada en la acción y la persistencia y el compromiso del sujeto en la actividad o deporte a realizar. Por ello, Maehr (1984) propone la existencia de cuatro amplias categorías de metas de logro: *metas de maestría o tarea* (tales como trabajar duro para mejorar, comprender las cosas, experimentar sensaciones de novedad,...), *meta de comparación social o ego* (tales como ser mejor que los demás, destacar por encima del resto,..) *meta de solidaridad social* (tales como agradar a los compañeros, hacer feliz a los demás,...) y *metas extrínsecas* (tales como trabajar para el reconocimiento o la consecución de alguna recompensa). Este autor defiende que limitar el estudio de la motivación sólo a la comparación entre las metas de maestría y rendimiento resulta una cuestión reduccionista, especialmente al referirnos al estudio de grupos pertenecientes a una minoría cultural.

Las orientaciones no aparecen de manera repentina. Existe una primera fase entorno a los 4-5 años de edad, llamada “Fase de Competencia Autónoma”, en la que el *trabajo* es lo que se entiende por habilidad. El objetivo es hacer los ejercicios, dominando la tarea (aún no se habla de orientación a la tarea). Posteriormente se da una fase en torno a los 7-10 años, llamada “Fase de Comparación Social”, en la que los sujetos lo que quieren es ganar y ser los mejores. Existe una frustración porque no entienden que haciendo más esfuerzo alguien les pueda llegar a ganar. A los 12 años, aproximadamente, se produce una fluctuación a una fase llamada “Fase Integrada”, que es aquella donde las orientaciones se definen. Estas orientaciones se estructuran, son bastante estables y es aquí donde vienen los costes emocionales, en los que el sujeto no percibe una relación lineal esfuerzo-resultado, ya que estos resultados van a depender mucho de la capacidad actual del deportista. El sujeto seguirá trabajando y esforzándose siempre que su percepción de habilidad o capacidad sea alta, es decir, que a pesar de perder vea que invirtiendo esfuerzo, tiempo y energía va mejorando día a día y va aumentando su capacidad. Si no percibe que progresa terminará abandonando (Santos-Rosa, 2006).

Hasta la fecha, la gran mayoría de los estudios deportivos utilizando el marco teórico de las metas de logro han examinado éstas en el contexto general del deporte (Biddle, Wang, Kavussanu y Spray, 2003). Sin embargo, dado que ciertas condiciones se asumen como facilitadoras de la implicación a la tarea frente a la implicación al ego, puede ser importante tener en cuenta los dos principales sub-contextos del deporte: el entrenamiento y la

competición. Estos contextos implican condiciones que puedan promover la implicación a la tarea o al ego. En concreto, como una estructura organizada, el entrenamiento ofrece oportunidades a los deportistas de practicar y desarrollar sus habilidades, mientras que la competición está formalmente regulada para evaluar estas habilidades comparándose con otros deportistas. Aunque la comparación social puede ocurrir en el entrenamiento, ésta es inherente a la competición organizada porque el objetivo o criterio de éxito en este contexto es evaluado mediante criterios normativos. La competición también puede implicar una evaluación pública más fuerte en comparación con el entrenamiento, debido a la presencia de espectadores (Van de Pol y Kavussanu, 2011).

Estas características estructurales del entrenamiento y la competición pueden llevar a los deportistas a desarrollar orientaciones de metas que son específicas de cada contexto. Estas orientaciones de meta representan la implicación de meta típica que los deportistas experimentan en estos dos contextos. Hasta la fecha, la cuestión de si las orientaciones de meta difieren entre el entrenamiento y la competición ha recibido muy poca atención en la investigación. En un estudio que examinó esta cuestión, los deportistas presentaron una mayor orientación a la tarea en el entrenamiento que en la competición, pero no difirieron en la orientación al ego entre los dos contextos (Tammen, 1998).

Resultados similares se dieron en otro estudio (Williams, 1998) que examinó la implicación de meta y encontró que las jugadoras de balonmano tuvieron una mayor implicación a la tarea en la práctica/entrenamiento que en situaciones de juego, pero no difirieron en la implicación al ego (Williams, 1998). Harwood (2002) encontró que los deportistas de alto nivel mostraron de manera significativa una mayor orientación al ego y una menor orientación a la tarea en el contexto específico de la competición que en el contexto general del deporte. Por último, Van de Pol y Kavussanu (2011) llevaron a cabo un estudio con 11 jugadores de tenis de Gran Bretaña donde se obtuvieron unos resultados que mostraron que las orientaciones de meta pueden variar entre el entrenamiento y la competición, siendo la orientación a la tarea lo que se debería de promover en ambos contextos, pudiendo afectar dicho contexto tanto a las orientaciones de meta como al esfuerzo, el disfrute y al establecimiento de los objetivos. Así pues, los resultados obtenidos de estos estudios sugieren que las metas de logro pueden diferir en base a si se está en un contexto de entrenamiento o competición y apoyar el valor de hacer esta distinción (Van de Pol y Kavussanu, 2011).

1.3.2. Climas Motivacionales.

Los diferentes climas psicológicos que rodean al jugador (creados en los entornos de logro por padres, profesores, entrenadores, compañeros, etc.) pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2010) por medio de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso, es decir, qué percepción tiene el jugador de lo que los demás entienden por “tener éxito”. Por ello, van a aparecer dos tipos diferenciados de climas motivacionales percibidos por los deportistas: *clima motivacional implicante al ego* y *clima motivacional implicante a la tarea* (Bortoli, Bertollo, Comani y Robazza, 2011; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García, 2012; Roberts, 2001), que no son ortogonales entre sí, es decir, se encuentran significativa y negativamente relacionados y no se pueden dar los dos a la vez (Kavussanu y Roberts, 1996), aunque hay autores que defienden que estos climas motivacionales son independientes y, por tanto, ortogonales (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand, 1995). Cuando se hace referencia al clima motivacional es importante aludir a la percepción individual del clima motivacional en un momento dado (García-Mas y cols, 2011). Hastie, Rudisill y Wadsworth (2013) afirman que, tanto la Teoría de las Metas de Logro como la Teoría de la Autodeterminación utilizan la noción de “climas” para explicar cómo la gente percibe la estructura ambiental en un entorno particular.

Vazou, Ntoumanis y Duda (2006), han señalado que estos dos tipos de climas motivacionales siempre coexisten en un contexto dado, es decir, el clima motivacional va a ser siempre, en cierta medida y de manera simultánea, tanto de implicación a la tarea como de implicación al ego. Dicho clima motivacional vendría definido, en distintas medidas, por los distintos agentes del entorno (Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak y Cruz, 2011).

Existen otras denominaciones a los climas, como *clima competitivo* y *clima de maestría* (Braithwaite y cols., 2011) o *clima motivacional orientado al rendimiento* y *clima motivacional orientado al aprendizaje* (Papaioannou, 1994).

El clima motivacional refleja los rasgos emergentes de un entorno que crea una estructura de meta orientada a la tarea u orientada al ego (García-Mas y cols., 2011). Este

ambiente reflejará las acciones de entrenadores y padres, así como el uso que hagan de recompensas, castigos y retroalimentación (Ames y Archer, 1988).

Los climas pueden influir en el esfuerzo, la persistencia, las cogniciones, las emociones y el comportamiento de los individuos en el contexto de la actividad física (Carratalá, 2004). Cómo el contexto influye en un deportista depende de cómo el contexto es interpretado subjetivamente en cuanto a criterios presentes de éxito o fracaso (García-Mas y cols., 2011).

El clima orientado a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, la diversión, la satisfacción, el interés y la motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002) favoreciendo así el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los sujetos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Este tipo de clima es creado por el entrenador cuando enfatiza el esfuerzo y la mejora personal de los deportistas, contribuye a que todos los jugadores sientan que tienen un importante papel en el equipo y promueve la cooperación entre los miembros del equipo (Newton, Duda y Yin, 2000).

Por el contrario, el clima orientado al ego se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, la afectividad negativa y con sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002), favoreciendo así la competición interpersonal, siendo un limitador de la elección disponible y compensador de los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini y cols., 2001; Ntoumanis, 2002). Encuentra como meta única obtener los mejores resultados sin importar el cómo se han obtenido, es decir, prima el producto en pro del proceso (Cervelló y cols., 2011). Este tipo de clima es creado cuando un entrenador proporciona atención a sus jugadores basándose en el nivel de capacidad de éstos, responde de forma punitiva ante los errores y promueve la rivalidad entre los jugadores del mismo equipo (Newton y cols., 2000).

La mayoría de las veces el clima implicante al ego lo proporciona la propia competición o la influencia social, por lo que se debe hacer mayor énfasis en el clima implicante a la tarea, que se potenciará proporcionando datos objetivos que muestren la progresión o mejora del deportista. En este sentido, Almagro, Sáenz y Moreno, (2012) explican que si para las personas que rodean al deportista lo más importante es la victoria y la demostración de

capacidad y rendimiento, estarán transmitiendo un clima que implica al ego, mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, transmitirán un clima que implica a la tarea.

La situación de aprendizaje o entrenamiento, es decir, las características del ambiente de aprendizaje o entrenamiento, tales como el clima motivacional percibido, van a condicionar el concepto de habilidad (Llamas, 2009). En este sentido, Jagacinski y Nicholls (1984) encontraron que situaciones implicadas a la maestría activaban un concepto de habilidad creciente o indiferenciada, porque los individuos en esta situación generaban la idea de que el esfuerzo provocaba dominio y aprendizaje. Por el contrario, situaciones de aprendizaje implicadas al rendimiento fomentaban un concepto de habilidad fijo o diferenciado, debido a que enfatizaba la comparación social y el trabajo con poco esfuerzo.

En cuanto a la relación del feedback con el clima de aprendizaje, se puede afirmar que en función de que este clima motivacional esté implicado a la maestría o al rendimiento, se promoverán patrones de información o feedback diferentes (Butler, 1993). Referente a esto, Llamas (2009) expone que, en un clima implicado a la maestría, la información se centrará en aspectos relativos al aprendizaje y al dominio de la tarea y que, en un clima implicado al rendimiento, se favorecerá la información basada en la comparación social. Existen estudios que han demostrado que las claves de información preferidas por los profesores se encuentran en relación a sus metas de logro (Butler, 1993) y a su concepto de habilidad (Butler, 1999, 2000), asociando el concepto de habilidad fijo o diferenciado a un feedback normativo (evalúa su capacidad en relación a los demás), mientras que el concepto de habilidad creciente o indiferenciado se asocia con un feedback referente a la mejora o empeora del rendimiento (Llamas, 2009).

En los deportes de equipo, los jugadores dentro de un grupo no siempre comparten las mismas percepciones del clima motivacional del equipo (Cumming, Smoll, Smith y Grossbard, 2007; Magyar, Feltz y Simpson, 2004). Los deportistas pueden ser menos conscientes de cómo el entrenador interactúa con otros miembros del equipo, lo que limita su percepción del clima de equipo a su propia relación personal con el entrenador (Cumming y cols., 2007). Así pues, las percepciones individuales de los comportamientos del entrenador, tales como el feedback individual que dicho entrenador le proporcione, han sido propuestas como factores importantes asociados al clima motivacional (Stein, Bloom y Sabiston, 2012).

Además de los dos tipos de climas expuestos hasta ahora, en función de cuáles van a ser las claves de éxito y fracaso percibidas por el deportista, van a aparecer tres tipos de climas dependiendo de dónde se den los mismos, ya que se entiende que el clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el individuo. Así, se puede distinguir el *clima social*, *contextual* y *situacional*, añadiéndose, además, el llamado *clima psicológico*.

El *clima social* es el que le proporciona al deportista la gente que le rodea (padres, amigos, etc.), es decir, el creado por los “otros significativos”. En la familia es donde se producen las primeras experiencias de socialización, tanto en ámbitos generales como en el específico deportivo (Llamas, 2009). Diferentes estudios defienden que existen relaciones significativas entre el interés de los padres hacia la práctica físico-deportiva y los niveles de participación deportiva de los hijos (Higginson, 1985), resultando especialmente importante el interés de los padres por el deporte para el niño del mismo sexo (Greendorfer y Ewing, 1981).

La influencia de los otros significativos en el deportista va cambiando en función de la edad. A partir de la adolescencia, la influencia de la familia disminuye a favor del grupo de iguales de mismo sexo (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco y Arango, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994), fundamentalmente en la primera etapa de la adolescencia (Brustad, 1992). Otro agente importante para el deportista es el entrenador, considerado como un agente influenciador de la socialización deportiva del mismo, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los deportistas, así como por su influencia como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994). Algunos autores (Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán, 2003) han señalado que los deportistas noveles prefieren que la información de su rendimiento sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas experimentados prefieren sus criterios personales, así como la comparación de su competencia con la de otros.

El *clima contextual* es el que se produce en los contextos de entrenamiento, donde se dan interacciones entre compañeros y con el entrenador, a través de la forma de estructurar las sesiones de entrenamiento, la agrupación de los alumnos, el sistema de recompensas, etc.

El *clima situacional* es el clima que se da antes, durante y después de la competición. Cada uno de estos climas le va a dar una implicación diferente (al ego o a la tarea) en función de cómo el sujeto los perciba y los interprete.

El *clima psicológico* se refiere al papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maerh, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989), es decir, a las valoraciones subjetivas que el individuo realiza de una experiencia determinada, influyendo ésta en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986).

Con el objetivo de buscar la relación existente entre las orientaciones de metas y los climas motivacionales, Moreno, Cervelló y González-Cutre (2005) realizaron un estudio con deportistas adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. En este estudio encontraron una relación positiva y significativa entre el clima implicante al ego y la orientación al ego, y entre el clima implicante a la tarea y la orientación a la tarea. Según estos autores, estos resultados sugieren que el clima que transmite el entrenador es determinante para conformar la orientación del deportista, y teniendo en cuenta que ésta, cuando se asienta, es prácticamente un rasgo de personalidad, se puede apreciar el papel tan importante que ocupa el entrenador en la motivación de los deportistas. En este mismo estudio también se encontró una relación negativa y significativa entre el clima motivacional implicante al ego y la orientación a la tarea, lo que hace indicar que un entrenador que transmite un clima implicante al ego provocará una baja orientación a la tarea en el deportista.

Siguiendo este mismo objetivo, Ebbeck y Becker (1994), con una muestra de 166 adolescentes futbolistas, muestran que altas puntuaciones en la percepción de un clima implicante a la tarea y bajas puntuaciones en la percepción de un clima implicante al ego, se asocian con una mayor orientación a la tarea, mientras que el clima motivacional percibido no se relacionó con la motivación al ego.

García y Cervelló (2004) con una muestra de 117 jugadores de fútbol, encontraron que la orientación de meta disposicional está en consonancia con el clima motivacional percibido, coincidiendo con los resultados de otros estudios en el ámbito deportivo (Cervelló y Santos-Rosa, 2001). Estos resultados son acordes a los obtenidos por Newton y Duda (1999) en los que relacionaron los climas y las orientaciones con la motivación intrínseca.

Smith, Smoll y Cumming (2009) en un estudio longitudinal con adolescentes obtuvieron unos resultados que demostraban que son los climas los que predicen las orientaciones, y no al revés. Observaron que al inicio de la temporada los deportistas con una orientación tarea alta y una orientación ego baja, en equipos con un clima ego, al final de la temporada había aumentado la puntuación en orientación ego, mientras que en los equipos con un clima tarea había disminuido la orientación hacia la tarea y hacia el ego. Este estudio va en consonancia con los resultados obtenidos por Boyce, Gano-Overway y Campbell (2009) donde se demostraba que la orientación a la tarea de los deportistas se veía influenciada por el clima percibido.

En esta línea se encuentra el estudio llevado a cabo por Van de Pol y cols. (2012), que con una muestra de jugadores de fútbol del Reino Unido (362 hombres y 48 mujeres) con una edad media de 21 años, examinaron la variabilidad y las diferencias en las orientaciones de metas y la percepción de climas motivacionales a través de contextos de entrenamiento y competición, para identificar si el contexto modera las relaciones entre las orientaciones de meta, clima motivacional y el esfuerzo, el disfrute y la tensión. Los análisis revelaron que el contexto explicó una variación significativa en las metas y en los climas motivacionales percibidos. Así, los participantes mostraron una mayor orientación al ego y percepción de clima rendimiento en la competición que en el entrenamiento, mientras que la orientación a la tarea y la percepción del clima maestría no se diferenciaron en los dos contextos. El esfuerzo y el disfrute fueron positivamente relacionados con la orientación a la tarea y no obtuvo relación con la orientación al ego en ambos contextos. El esfuerzo se asoció positivamente con el clima tarea percibido sólo en el entrenamiento, mientras que el disfrute se asoció positivamente con el clima tarea en ambos contextos, pero con mayor fuerza en entrenamientos que en competición. El esfuerzo se asoció negativamente con el clima rendimiento en ambos contextos. La tensión no se relacionó con la orientación a la tarea. También se asoció inversamente con la orientación al ego en el entrenamiento y sin relación en la competición. La tensión no estuvo relacionada con la percepción del clima maestría y mostró una relación positiva con el clima rendimiento, pero sólo en los entrenamientos. Estos hallazgos resaltan la importancia de distinguir entre los contextos de entrenamiento y competición al examinar la motivación de logro en el deporte.

Siguiendo con el estudio de los climas motivacionales, García-Mas y cols. (2011) analizaron las relaciones existentes entre el clima motivacional percibido (de ego y de

maestría) y la ansiedad competitiva (en sus facetas cognitiva y somática) en una población de 54 jóvenes futbolistas de competición de edad media de 9 años. Los resultados indicaron que los deportistas que percibieron los niveles más altos de clima motivacional centrado en el ego comunicaron los niveles más altos de ansiedad cognitiva, especialmente en forma de preocupación. Por el contrario, el clima de maestría mostró una tendencia negativa en la relación con la ansiedad somática.

Otros estudios han tratado de comprobar si son las orientaciones o los climas los que tienen una mayor capacidad para explicar las cogniciones, emociones y comportamientos. Así, Spray (2000) concluye que, en la mayor parte de las ocasiones, la participación en una actividad, formando parte de un grupo social que está inmiscuido en el mismo contexto, y poseyendo en muchas ocasiones cierta obligatoriedad (externa o interna), como es el caso del deporte, hace que el clima motivacional sea más influyente en relación a las consecuencias aparecidas. A este respecto, Biddle (2001) añade que el hecho que los estudios hayan medido las metas como orientaciones disposicionales y no como medidas del estado de implicación específico del contexto de estudio, puede haber afectado a los resultados obtenidos.

Duda y Hall (2001) postulan que si la variable dependiente es más específica de la situación (por ejemplo, la diversión en los entrenamientos o el estado de ansiedad) entonces la percepción del clima motivacional es más importante, mientras que si la variable dependiente es más disposicional (por ejemplo, las creencias de las causas de éxito) serán las orientaciones de metas las mayores predictoras.

Treasure y Roberts (1995) explican que, aunque establecer relaciones entre los contextos de logro, las metas y los resultados motivacionales del estudiante han sido importantes, deberían desarrollarse estrategias para determinar cómo los educadores pueden utilizar esta información de manera más efectiva con el objetivo de aumentar la motivación. Muchos investigadores han venido sugiriendo que se emplee tiempo y esfuerzo en el desarrollo de estrategias y prácticas de enseñanza que faciliten la creación de un clima motivacional de maestría, ya que los profesores y entrenadores deportivos juegan un papel fundamental en la construcción de las percepciones del clima motivacional de los niños y adolescentes y, por tanto, en su calidad de motivación (Kavussanu y Roberts, 1996).

Epstein (1989) sostiene que el clima motivacional de un contexto está definido por un conjunto de variables interdependientes o rasgos estructurales. Así, existen una serie de variables (TARGET), sugeridas por Ames (1992b), que ayudan a estructurar un tipo de clima (tabla 1), donde se proponen una serie de aspectos que definen cuáles deben ser las áreas de actuación y las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la maestría o al rendimiento por parte del deportista. Por tanto, el acrónimo TARGET se refiere a las dimensiones o estructuras del entorno de aprendizaje: tarea (*task*), autoridad (*authority*), recompensa o premio (*reward*), agrupamiento (*grouping*), evaluación (*evaluation*) y tiempo o ritmo (*timing*). Se sostiene que la forma en cómo el profesor acomete las estructuras del contexto determina, en gran medida, si un niño percibirá el contexto de implicación en la tarea o en el yo (López Prado, 2006; Llamas, 2009).

Tabla 1. Áreas de actuación y estrategias de motivación (Adaptado de Ames, 1992a, tomado de Calvo, 2001).

ESTRUCTURA	MAESTRIA	RENDIMIENTO
Tareas	Desafiantes y diversas.	Ausencia de variedad y desafíos.
Autoridad	Los estudiantes toman decisiones y roles de liderazgo.	Los estudiantes no toman parte de las decisiones del proceso.
Reconocimiento	Privado y basado en el propio progreso.	Público o basado en la comparación social.
Grouping (agrupamiento)	Promoción del aprendizaje cooperativo y visión interactiva.	Los grupos están formados basándose en la habilidad.
Evaluación	Basada en la maestría en las tareas y en la mejora individual	Basada en ganar o en comparaciones con los otros.
Tiempo	Los requerimientos de tiempo se ajustan a las capacidades personales.	El tiempo para el aprendizaje es igual para todo los alumnos

Cecchini (2010) nos explica cada una de estas áreas, aportando estrategias para hacer que nuestra actuación en la confección del clima tenga como resultado un aumento de la motivación de los sujetos:

- las *tareas* (área 1) deben ser diversas, de tal manera que el reto personal y la implicación activa marquen la pauta a seguir en las actividades a realizar. Asimismo, el profesor despertará el interés de todos los alumnos, utilizando aquellos contenidos menos discriminatorios con el objetivo de mejorar la comunicación e integración de la clase (Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso, 2008). Los deportes con mayor valor educativo deberán

ser propuestos de modo que se resalten sus valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de aspectos tales como la agresividad, la competitividad o el resultado final. Es muy importante que los profesores ayuden a los alumnos a ser realistas y una buena estrategia a seguir sería plantear objetivos a corto plazo y enfatizar el proceso de aprendizaje y no tanto el resultado final (Cecchini, 2010).

- Cuando el profesor involucra al alumno en la toma de decisiones con respecto a la *autoridad* (área 2), éste desarrolla patrones de actuación más adaptativos, aumentando su autonomía (Ryan y Deci, 2000a). Por ello, es interesante que el docente garantice la implicación de los sujetos en la toma de decisiones y les ayude a desarrollar técnicas de auto-control. Dentro de las decisiones se pueden incluir las recompensas, según el resultado alcanzado en la ejecución de la tarea. En cuanto al desarrollo del auto-control, el profesor debería instruir a los estudiantes sobre la canalización de los comportamientos negativos y convertirlos en algo productivo y, consecuentemente, positivo (Moreno y cols., 2008).

- En cuanto a las *recompensas* (área 3), se ha comprobado que el efecto de su distribución es diferente en función de si las variables están bajo el control del alumnado o fuera de él (Ryan y Deci, 2000a). En esta área, Moreno y cols. (2008) sugieren que los docentes opten por estrategias que estén encaminadas hacia el reconocimiento del progreso individual, asegurando las mismas oportunidades para la obtención de recompensas a todos los alumnos. Asimismo, desde el punto de vista del reconocimiento, se debe de valorar la superación individual de forma privada y, consecuentemente, el progreso en el aprendizaje y no la comparación normativa (Lepper y Hodell, 1989).

- En cuanto a la *agrupación* (área 4), diferentes investigaciones han mostrado que la heterogeneidad en la agrupación de los alumnos, en lo relativo a nivel de habilidad y género, tiene consecuencias en el funcionamiento motivacional de los grupos, fundamentalmente en aquellas tareas en que la demostración de habilidad es pública, tal y como ocurre en las clases de educación física (Ames, 1992a). Por lo tanto, el docente debe realizar agrupaciones flexibles y heterogéneas evitando la selección pública, en la que los estudiantes menos hábiles resultan ser elegidos los últimos (Cecchini, 2010).

- El tipo de *evaluación* (área 5), privada o pública, determina también algunas consecuencias motivacionales, de forma que la evaluación privada significativa y con carácter

informativo tiene efectos positivos en la motivación hacia la tarea (Cury, Sarrazin y Famose, 1997). Las estrategias deben centrarse en transmitir feedbacks privados y ricos en criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, con el fin de evitar sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad al comunicar delante de todo el grupo la ejecución errónea de la actividad (Moreno y cols., 2008).

- La forma en la que se estructura el *tiempo* de aprendizaje (área 6) está estrechamente relacionada con el nivel de motivación que los alumnos muestran. Específicamente, se ha encontrado que en aquellas situaciones en las que el tiempo de práctica se administra de forma flexible en función de la complejidad de la tarea y el nivel de habilidad de los alumnos, emergían mayores niveles de motivación y compromiso con la realización de los ejercicios propuestos por el docente (Epstein, 1988). Conviene que el profesor incorpore estrategias que proporcionen múltiples oportunidades al alumno, así como tiempo para consolidar su progreso. Sería también interesante que el profesor ayudara a establecer y programar el trabajo. Hay que recordar que toda programación debe de ser flexible con el tiempo, ya que existen diferencias físicas y psíquicas entre los alumnos, necesitando cada uno ritmos diferentes para realizar las actividades (Cecchini, 2010).

Theeboom, Knoop y Weiss (1995) llevaron a cabo un estudio en el que se observó que un clima de maestría ofrecía más experiencias positivas en el aprendizaje y que los niños que participaban en este contexto motivacional se divertían más y mostraban niveles más elevados de competencia percibida y motivación intrínseca.

Resultados parecidos se obtuvieron en el estudio de Torregrosa y cols. (2011) donde describieron la percepción del clima motivacional generado por el entrenador y por los compañeros y analizaron las diferencias en función del género, así como el efecto de los climas motivacionales en la diversión y en el compromiso en un grupo de 121 deportistas (de deportes de equipo), con una media de edad de 14 años. Los resultados mostraron que las chicas percibían climas motivacionales de implicación a la tarea significativamente más altos y de implicación al ego significativamente más bajos que los chicos, tanto en el caso del clima generado por el entrenador como en el caso de los generados por los compañeros. Las deportistas se divierten significativamente más y están igualmente comprometidas con la práctica deportiva que los chicos. Según estos autores, el principal predictor del compromiso es la generación de un clima de implicación a la tarea por parte de entrenadores y

compañeros. En consecuencia, cabría recomendar que los programas de intervención hagan especial hincapié en la generación de climas motivacionales de implicación a la tarea.

Cervelló, Santos-Rosa, García, Jiménez e Iglesias (2007) realizaron una investigación con una muestra de 150 jugadores de tenis y sus entrenadores. Este estudio reveló que las variables situacionales del clima motivacional predicen mejor la implicación a la tarea que los factores de contexto, con lo que los autores argumentan que, en este estudio, las variables situacionales fueron componentes más importantes para el proceso motivacional que los elementos contextuales de los deportistas. Estos autores también exponen que los resultados del estudio se oponen al postulado de la Teoría de Metas de Logro, que presupone que el clima motivacional hacia la tarea conduciría a un patrón motivacional más adaptativo que el clima motivacional hacia el resultado (Ames, 1992b). Estos resultados irían en consonancia con los obtenidos por Stein, Kimiecik, Daniels y Jackson (1995).

El entrenador tendrá un papel muy importante en la creación de experiencias positivas en sus deportistas, ya que aquellas estrategias derivadas del TARGET dirigidas hacia la construcción de un clima motivacional de implicación a la tarea, son válidas para ello. Así, Ames (1992b) se centra más específicamente en aquellas estrategias motivacionales que nos pueden servir para desarrollar una implicación hacia la tarea, siguiendo la estructura del TARGET (tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las áreas de actuación y estrategia motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992b, tomado de Cecchin., 2010).

TARGET	
DESCRIPCIÓN DE LAS TAREAS	ESTRATEGIAS
TAREA Diseño de las tareas y actividades.	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
AUTORIDAD Participación del sujeto en el proceso instruccional.	Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección.

RECOMPENSAS	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora.
Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas.
	Centrarse en el auto-valor de cada individuo.
AGRUPAMIENTO	Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea.
Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	Posibilidad múltiples formas de agrupamiento de los individuos
EVALUACIÓN	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea.
Establecimiento de los estándares de rendimiento.	Implicar al sujeto en la auto-evaluación.
Guía del rendimiento; feedback evaluativo.	Utilizar evaluación privada y significativa.
TIEMPO	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso.
Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Sobre la estructuración de los climas, Braithwaite y cols. (2011) exponen que un clima tarea es más probable que se perciba cuando las tareas son difíciles, los participantes cuentan con opciones y oportunidades para ejercer liderazgo, el reconocimiento de los individuos es privado, los participantes trabajan en grupos de distintas capacidades, la evaluación positiva para la mejora personal se acentúa y se adapta la variabilidad en el ritmo de aprendizaje.

Un clima de rendimiento es más probable que esté presente en deportes y participantes en educación física cuando los entrenadores y profesores organizan las tareas de manera repetitiva y uniforme, controlan todos los aspectos de la toma de decisiones, proporcionan elogios públicamente, organizan grupos de reflexión de acuerdo al nivel de capacidad, las alabanzas y recompensas sólo se dan a los más capaces de la clase o del equipo y no permiten que los alumnos más lentos tengan tiempo para dominar las habilidades.

Debido a que el marco teórico del TARGET proporciona orientación en cuanto a las estructuras específicas del medio ambiente que enfatizan las diferentes metas de logro, éste ha demostrado ser un modelo útil para los investigadores interesados en la manipulación del clima motivacional en el ámbito físico.

1.3.3. Estados de Implicación.

El estado de implicación se entiende como la adopción de un criterio de éxito puntual en un momento puntual. Es el resultado de la interacción entre la disposición personal o factores disposicionales (orientaciones motivacionales, que determinan los objetivos de las personas en contexto de logro, el interés en uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo o factores contextuales y ambientales (climas motivacionales), también llamados factores situacionales (Coterón, Franco, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013; Gershgoren, Tenenbaum, Gershgoren y Eklund, 2011), y se encuentra relacionado, a su vez, con las conductas de logro de los sujetos (Llamas, 2009). Este estado de implicación es lo que va a determinar la conducta que el deportista al final desarrolla.

Los estados de implicación pueden ser de dos tipos: *estado de implicación al ego* y *estado de implicación a la tarea*. Aquellas situaciones caracterizadas por la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas ayudan a que aparezca un estado de implicación al ego. Por el contrario, entornos que enfatizan el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizada y la resolución de problemas tienden a fomentar la aparición de un estado de implicación a la tarea (Llamas, 2009).

A partir de los 12 años es cuando se estructura el concepto de habilidad como capacidad y el deportista utiliza una fuente externa de comparación de habilidad para ver su capacidad (concepción diferenciada de capacidad), desarrollando un estado de implicación al ego, o utiliza una fuente de información autorreferencial (concepción indiferenciada), desarrollando un estado de implicación a la tarea (Llamas, 2009).

La concepción diferenciada hace que el sujeto sólo muestre interés en aquellas tareas en las que casi nadie obtiene éxito, para demostrar así su capacidad. En esta situación, los deportistas van a intentar evitar las tareas fáciles de conseguir cuando puedan tener expectativas de fracaso, ya que dicho fracaso les aporta información de ser poco hábiles. Esto suele terminar dando problemas en el mantenimiento de la motivación.

En la concepción indiferenciada los sujetos se sienten atraídos por tareas difíciles de conseguir, donde tengan que esforzarse; les gustan las tareas que les presenten un reto y el fracaso en la tarea lo entienden como información sobre qué cosas hay que mejorar. Esto va a facilitar el aprendizaje y no suele dar problemas en el mantenimiento de la motivación.

Los indicadores ambientales son frecuentemente transmitidos por otras personas significativas (por ejemplo, los padres), lo que los hace importantes en la determinación de las metas de logro (Gershgoren y cols., 2011).

1.3.4. El Proceso Dinámico de la Motivación.

La denominación de *Proceso Dinámico de la Motivación* fue empleada por Roberts (2001) haciendo referencia a las relaciones que se producen entre los tres componentes principales de la Teoría de Metas que fueron explicados anteriormente (orientaciones disposicionales, climas motivacionales y estados de implicación), proponiendo un modelo con la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico (figura 5).

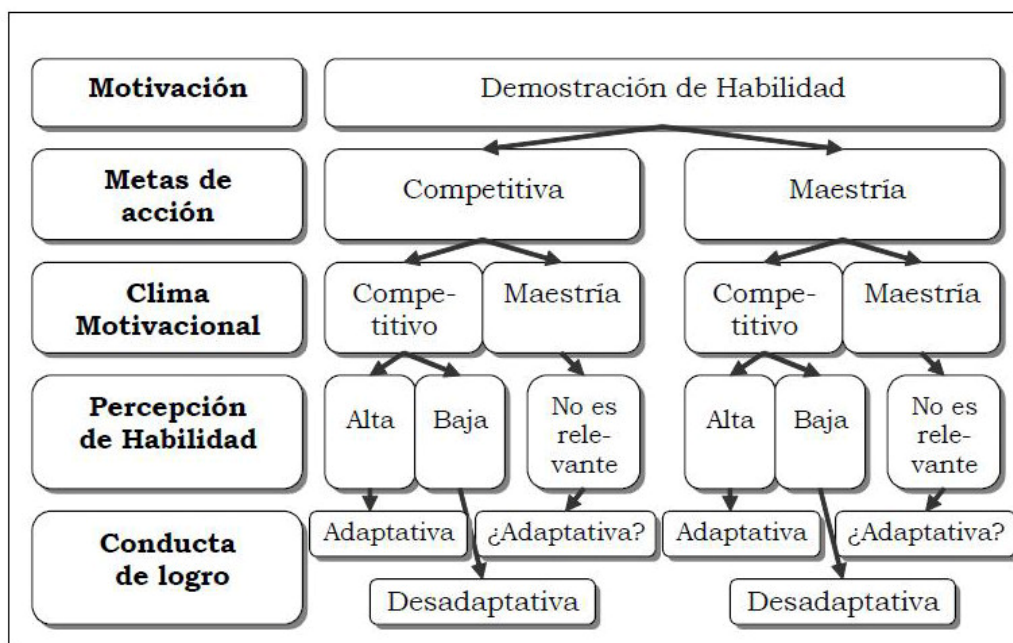


Figura 5. *El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1995,2001).*

Este modelo propuesto por Roberts (2001), aplicable al deporte, al aula y, en general, al ejercicio físico, y basado en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico, considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptativas están en función de las variables disposicionales y situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de capacidad. Este modelo parte de la idea fundamental de que en el deporte el objetivo primario que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia o capacidad, y considera que las respuestas conductuales variarán de acuerdo con la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales. Dependiendo de la fuerza de cada una de ellas, las conductas podrán variar, de ahí los interrogantes que aparecen en su modelo. Los interrogantes expresan el conflicto que se produce en la interacción entre las orientaciones de metas disposicionales, el clima motivacional y la percepción de capacidad. Si, por ejemplo, un sujeto con una orientación disposicional a la tarea se ve envuelto en un clima motivacional que implica al ego, la percepción de su capacidad determinará si muestra patrones de conducta adaptativos o poco adaptados a las demandas del entorno. Según la fuerza de estas variables, y para cada situación específica, la interrogante se despejaría hacia uno u otro tipo de conducta. Por tanto, el efecto moderador del nivel de competencia percibida podría explicar esta ambigüedad. Así, un deportista orientado al ego y con alta competencia deportiva se correspondería con patrones de logro adaptativos, mientras que los patrones serían desadaptativos en aquellos deportistas orientados al ego y que se percibiesen con una baja competencia (Castillo y cols., 2011), por ejemplo, con comportamientos de evitación, puesto que les preocupa lo adecuada que será su habilidad en comparación con la de los otros (Bortoli y cols., 2011).

Según Horn (2004) la percepción de competencia se refiere a la evaluación que hacen los individuos de su propia capacidad de interactuar eficazmente en un entorno específico de logro. Así, una alta competencia percibida facilita expectativas positivas de éxito, la motivación intrínseca y las conductas orientadas hacia los logros, tales como el compromiso, el esfuerzo para dominar las habilidades, la perseverancia ante las dificultades y la elección de tareas desafiantes (Roberts, Treasure, y Conroy, 2007).

Weiss, Amorose y Wilko (2009) examinaron la relación entre el clima motivacional de los entrenadores y la competencia percibida, el disfrute y la motivación intrínseca de mujeres futbolistas adolescentes. Los resultados mostraron que un mayor énfasis puesto por los entrenadores en un clima tarea y menor énfasis en un clima de rendimiento, se relacionó

significativamente con las percepciones de mayor capacidad, con la motivación intrínseca y con el disfrute.

A partir de este modelo, Cervelló (2001) propone un modelo que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro junto con los patrones de conducta resultantes (figura 6).

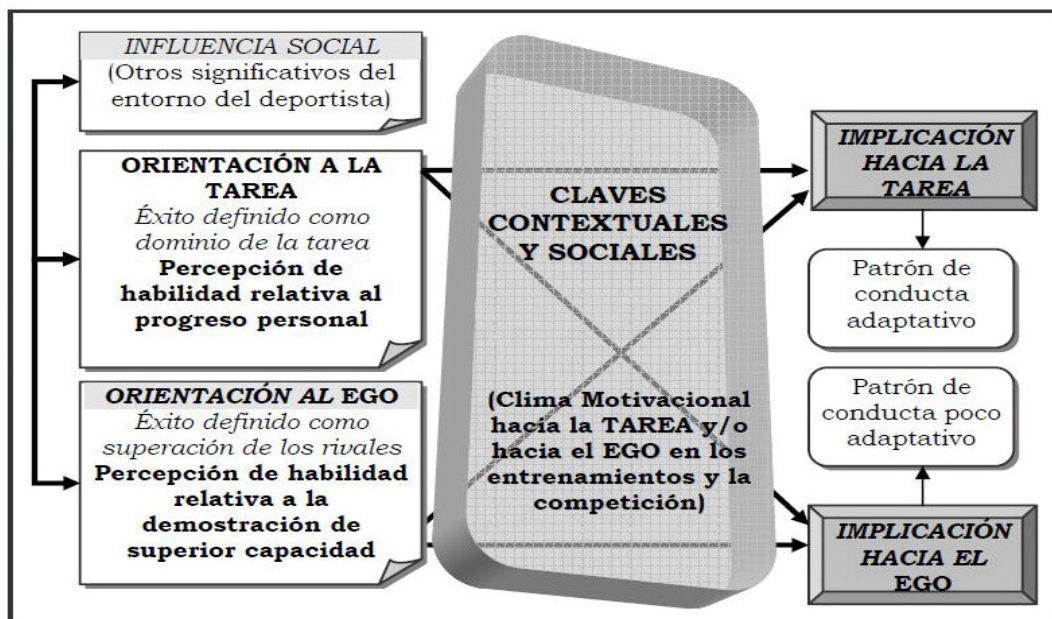


Figura 6. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2001, tomado de Santos-Rosa, 2003).

En esta figura se observa cómo existe una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el individuo (en el aula, en el terreno deportivo, etc.). El resultado de la interacción es lo que se denomina como estado de implicación, que consiste, como anteriormente se ha indicado, en el criterio de éxito que un sujeto adopta en un momento o situación dada.

De esta interacción, puede resultar que las orientaciones motivacionales y los climas sean coincidentes (con lo cual el sujeto seguirá considerando su orientación motivacional como criterio para definir el éxito o el fracaso, implicándose en criterios de éxito semejantes a su orientación) o puede que exista un conflicto entre las orientaciones motivacionales y el clima motivacional en el que se desarrolla la experiencia deportiva, con lo que el sujeto se implicará en un criterio de éxito de ego o de tarea, según la fuerza de su orientación y la fuerza del clima motivacional en el que se desenvuelve (Roberts, 1992). De esta manera, los

sujetos con una débil orientación al ego y que perciben un fuerte clima de tarea o maestría, tenderán a implicarse en criterios de éxito de tarea, mientras que los sujetos con una débil o moderada orientación a la tarea que se ven inmersos en un clima ego, tenderán a implicarse en criterios de éxito relativos a la comparación social (implicación al ego).

Ante una situación de ejecución, se espera que el sujeto valore su habilidad para ejecutar la tarea, y esta valoración afecta a la adaptatividad o desadaptatividad del esfuerzo de ejecución. Los patrones motivacionales adaptativos incluyen un conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, que aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución. Están caracterizados por la búsqueda de desafíos, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad y por la persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo. Se trata, pues, de patrones típicos de sujetos implicados a la tarea (Dweck, 1986), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1999; Treasure y Roberts, 2001).

Por otra parte, los patrones motivacionales desadaptativos son aquellos en los que el individuo evita los desafíos, atribuye el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad. Son comunes en individuos implicados al ego con baja percepción de habilidad (Roberts, 1984) y de percepciones de un clima competitivo (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Treasure y Roberts, 2001).

López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2011) manifiestan que, en su conjunto, las investigaciones han demostrado que los deportistas presentan patrones motivacionales más adaptativos cuando perciben que los entrenadores crean un clima de implicación en la tarea. En general, la investigación realizada en el contexto de la educación física y el deporte ha informado que la percepción de un clima motivacional de implicación en la tarea (clima-maestría) tiende a asociarse con respuestas motivacionales adaptativas tales como la motivación autodeterminada (Cox y Williams, 2008; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2003a, 2003b). Por el contrario, se ha encontrado que la percepción de un clima de implicación en el ego (clima-resultado) lleva a consecuencias motivacionales poco adaptativas, ya que dicha percepción se asocia con conductas reguladas externamente (Petherick y Weigand, 2002).

Seifriz y cols. (1992), con una muestra de 105 adolescentes varones jugadores de baloncesto, llevaron a cabo un estudio en el que mostraron que los sujetos que percibían el

clima orientado a la maestría, presentaban niveles superiores de diversión, y sus creencias sobre las causas del éxito en baloncesto se relacionaban con el esfuerzo y la cooperación con los compañeros de equipo. De manera contraria, aquellos jugadores que percibían el clima como de ejecución, sus creencias se relacionaron con la mayor habilidad como cuestión clave para conseguir éxito.

Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004), con una muestra de 96 deportistas de atletismo, con edades comprendidas entre 14 y 16 años, investigaron las relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta y otras variables motivacionales. Los resultados mostraron que las percepciones de un clima de maestría fueron relacionadas positivamente con la orientación a la tarea, la diversión, el esfuerzo, la auto-confianza y el vigor pre-competitivo, e inversamente relacionada con el aburrimiento y la depresión competitiva. Por el contrario, las percepciones de un clima de ejecución se asociaron positivamente a la orientación al ego, al aburrimiento y la ansiedad en sesiones preparatorias, fatiga, hostilidad, depresión y tensión en momentos previos a la competición y también a la depresión, fatiga y tensión post-competitiva. De esta manera, los deportistas que percibieron un clima motivacional en el que la demostración de habilidad se basaba en la mejora personal y el esfuerzo (clima de maestría), manifestaron un patrón significativamente más adaptativo que aquellos deportistas que percibieron un clima en el que la demostración de la habilidad estaba basado en la comparación con los compañeros y en vencer a los demás (clima de ejecución).

Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente (2004), con una muestra de futbolistas de entre 10 y 14 años, evaluaron el clima motivacional percibido, el interés y la satisfacción con el deporte que practicaban y las actitudes hacia el juego limpio. Agruparon a los sujetos atendiendo a la puntuación en el clima; para ello, realizaron 4 *clusters*, alto ego/baja tarea, alto ego/alta tarea, bajo ego/alta tarea y bajo ego/baja tarea. Los autores observaron que las puntuaciones más altas en satisfacción con el deporte fueron para el *cluster* bajo ego/alta tarea, mientras que la más baja para el *cluster* alto ego/baja tarea. Respecto a la actitud hacia el juego limpio, los jugadores con alto ego/baja tarea consideraban, en mayor medida, adecuado el uso de conductas ilegales, que el resto de los deportistas.

Cervelló, Calvo, Ureña y Martínez (2002), con una muestra de 84 jugadoras de voleibol, estudiaron la relación entre la orientación motivacional disposicional, el clima motivacional percibido en competición y el estado de implicación en competición de jugadoras de voleibol

de alto nivel. Los resultados mostraron que, tanto la disposición personal (orientación al ego) como el clima social percibido (percepción de criterios de éxito orientados al ego de las compañeras de equipo en competición), se muestran como buenos predictores del estado de implicación al ego durante la competición.

Gernigon, d'Arripe-Longueville, Delignieres y Ninot (2004), en un estudio realizado con yudocas, observaron que los estados de implicación en la tarea fluctuaban de acuerdo con los aspectos específicos de cada situación de competición. Según estos autores, diferentes factores persuasivos en el entorno deportivo pueden influir sobre el individuo a la hora de inclinarse hacia un estado de tarea particular. Por ejemplo, la información verbal proporcionada por el entrenador inmediatamente antes de la competición puede afectar al estado de implicación personal (Cecchini, 2010).

Algunos autores (Elliot, 1999, 2005; Elliot y Church, 1997), tras realizar una extensa revisión de las investigaciones que han testado este modelo cognitivo-social de la motivación de logro, consideran que los resultados sólo dan un apoyo parcial al modelo, indicando que es necesaria su modificación. Estos se basan en que la competencia es vista como una necesidad psicológica básica fundamental que activa el comportamiento (Elliot, McGregor y Thrash, 2002). Sin embargo, como consecuencia de la experiencia y la socialización, los individuos tienen la necesidad no sólo de desarrollar o demostrar competencia, sino también de evitar el mostrar incompetencia (Spray y Warburton, 2011).

Es importante destacar que, Elliot y sus colegas (Elliot, 2005, Elliot y McGregor, 2001; Elliot y cols., 2002) distinguen tres estándares de competencia que las personas pueden utilizar en la evaluación de su rendimiento: el estándar absoluto (los requerimientos de la propia tarea), intrapersonal (los propios logros pasados o el máximo potencial de logro) y normativo (el rendimiento de otros). Esto quiere decir que la competencia puede ser evaluada y, por lo tanto, definida en función de si se ha adquirido la comprensión o el dominio de una tarea, si se ha mejorado el propio rendimiento o se han desarrollado totalmente los propios conocimientos o habilidades, o si se rinde mejor que los demás (Elliot y McGregor, 2001). La investigación de las metas de logro en el campo del deporte y la actividad física ha ignorado estas normas separadas por la que la competencia se puede definir, aunque de vez en cuando los investigadores han incorporado estas facetas distintas dentro de las medidas de las metas de logro. Es decir, el nivel puede ser juzgado en términos de si los individuos perciben

maestría en la tarea, mejora personal o superioridad sobre los demás (Amiot, Gaudreau y Blanchard, 2004; Soucy Chartier, Gaudreau y Fecteau, 2011; Spray y Warburton, 2011).

Más recientemente se han desarrollado dos nuevos enfoques del mismo modelo: el tricotómico y el 2×2 (Castillo y cols., 2011; Elliot y McGregor, 2001, Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini y González, 2013). En el enfoque tricotómico, el constructo meta de aprendizaje (orientación a la tarea) no sufre modificación alguna, pero el constructo meta de rendimiento es dividido en metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. La meta de aproximación al rendimiento se centra en el logro de juicios de competencia favorables, mientras que la meta de evitación del rendimiento pretende eludir los juicios de competencia desfavorables (Cecchini y cols., 2008).

Siguiendo el modelo tricotómico, Cury, Da Fonséca, Rufo y Sarrazin (2002) encontraron asociaciones positivas entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y la meta de maestría-aproximación, y entre la percepción de un clima de implicación en el ego y las metas de resultado en sus vertientes de aproximación y de evitación.

Elliot y McGregor (2001) han propuesto el modelo de meta de logro 2×2 en el cual el constructo de meta de orientación a la tarea, al igual que el constructo de meta de orientación al ego, se divide en metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea. Así, este marco teórico 2 × 2 cruza la distinción maestría-rendimiento con la de aproximación-evitación. La distinción maestría-rendimiento tiene en cuenta la forma en que la competencia se define, en relación a un estándar absoluto e intrapersonal o en relación a un estándar normativo, mientras que la distinción aproximación-evitación recoge la valencia que se le da a la competencia, en términos positivos o negativos (Cecchini, González, Méndez y Fernández-Río, 2011). Así, según este marco teórico existen cuatro metas de logro: aproximación-maestría, que está centrada en lograr competencia intrapersonal o basada en la tarea, aproximación-rendimiento, centrada en lograr competencia normativa, evitación-maestría, centrada en evitar la incompetencia intrapersonal o basada en la tarea, y evitación-rendimiento, centrada en evitar la incompetencia normativa (Elliot, 2005; Wang, Biddle y Elliot, 2007).

Sobre este nuevo modelo jerárquico de aproximación-evitación de la motivación, Isoard-Gauthier, Guillet-Descas y Duda (2013) argumentan que las metas aproximación-

maestría (MApG) reflejan un enfoque de superación del rendimiento personal en base a una actuación anterior o la realización de una tarea de la mejor manera posible. Estas metas se espera que sean las metas de logro más positivas (Senko, Durik, Patel, Lovejoy y Valentiner, 2013), ya que combinan la definición más deseable de competencia con la más deseable de valencia, relacionándose en estudios anteriores a un conjunto óptimo de procesos y consecuencias relacionados con la motivación como, por ejemplo, la motivación intrínseca, la satisfacción con la vida, la autoestima, reducir la ansiedad, etc. (Adie, Duda y Ntoumanis, 2008; Castillo y cols., 2011). Las metas de evitación-maestría (MAvG) reflejan un enfoque que consiste en no empeorar actuaciones anteriores o no cometer errores. Estas metas combinan una definición deseable de competencia con un enfoque indeseable de evitar la incompetencia, por lo que se espera que tengan un patrón más negativo de las consecuencias de MApG y un patrón más positivo que las metas de evitación-rendimiento (Elliot y McGregor, 2001). En investigaciones anteriores, esta hipótesis ha sido parcialmente apoyada ya que las MAvG se han vinculado a respuestas más indeseables en el deporte como, por ejemplo, las evaluaciones entendidas como amenazas, la desmotivación, etc. (Adie y cols., 2008; Nien y Duda, 2008).

En cuanto a las metas de aproximación-rendimiento (PApG), Isoard-Gauthier y cols. (2013) explican que en éstas la atención se centra en demostrar la capacidad normativa, o mejores resultados que otros. Estas metas no se espera que sean completamente óptimas debido a su definición implica el rendimiento, pero no es totalmente desadaptativo porque su valencia está enfocada hacia la demostración de alta competencia. Estudios anteriores han confirmado las hipótesis de que las PApG se vinculan a consecuencias positivas como, por ejemplo, la motivación intrínseca, la valoración de la competencia, una menor ansiedad, satisfacción con la vida, etc. (Roberts y cols., 2007), pero también a respuestas y características más negativas como el miedo al fracaso, la motivación extrínseca, las evaluaciones entendidas como amenazas, etc. (Adie y cols., 2008; Nien y Duda, 2008). Por último, las metas de evitación-rendimiento (PAvg) reflejan un enfoque basado en evitar la manifestación de la incapacidad comparada o no ser superado por otros. Estas metas se espera que sean las más disfuncionales de las metas de rendimiento, ya que combinan la definición menos deseable de competencia con la menos deseable de valencia. En estudios anteriores, estas hipótesis han sido confirmadas ya que las PAvg se han relacionado con una mayor ansiedad, menor motivación intrínseca, desmotivación y baja autoestima (Castillo y cols., 2011; Roberts y cols., 2007).

Este nuevo modelo cognitivo-social de la motivación de logro propuesto también establece que la creencia incremental da lugar a metas de maestría (aproximación-maestría y evitación-maestría), mientras que la creencia de entidad induce ambas metas de rendimiento (aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento).

Según González-Cutre y cols. (2008), resulta lógico pensar que un individuo que concibe la habilidad como algo que no es estable, se esfuerce por conseguir una mejora personal o por evitar la ausencia de aprendizaje. Del mismo modo, un individuo que considera la habilidad como algo estable tratará de mostrar que esa habilidad es superior a la de los demás o al menos intentará demostrar que no es inferior. En relación a esto, los teóricos consideran que la competencia percibida es un antecedente primario de la adopción de la meta (Elliot, 2005; Elliot y McGregor, 2001). Se postula que una alta competencia percibida orientará a los individuos hacia la posibilidad del éxito y facilitará la adopción de metas de aproximación, mientras que se asume que una baja competencia percibida les orientará a la posibilidad del fracaso y facilitará la adopción de metas de evitación (Castillo y cols., 2011).

Así, la adopción de metas de maestría-aproximación conducirá a resultados y procesos de logro adaptativos, mientras que la adopción de metas de maestría-evitación se corresponderá con patrones de respuestas menos adaptativas. La adopción de metas de resultado conducirá a procesos más o menos adaptativos, dependiendo de la distinción entre aproximación y evitación, siendo más adaptativos los de aproximación. También se sugiere que las metas de maestría-evitación estarán asociadas con consecuencias menos negativas que las metas de resultado-evitación (Castillo y cols., 2011).

El modelo también propone que la relación entre las creencias de habilidad y las diferentes consecuencias, además de estar mediada por las metas de logro, se puede dar de forma directa (Cury y cols., 2006).

González-Cutre y cols. (2008) han cuestionado la conceptualización teórica de Elliot con respecto a las relaciones entre las creencias de habilidad y las metas de logro. Según estos autores, está claro que si los individuos conciben su capacidad como algo fijo, es poco probable que vean el mejorar su nivel de habilidad como una meta, pero si ellos ven la capacidad como algo mejorable, ellos comparan la mejora de su capacidad con la de los

compañeros de clase. En otras palabras, la creencia que la capacidad se puede mejorar no es necesariamente incompatible con la lucha por ser mejor o evitar ser peores que otros.

Más recientemente, Papaioannou, Tsigilis y Kosmidou (2007) han presentado dos escalas, con unas propiedades psicométricas adecuadas, que unen las metas 2 x 2 (meta de aproximación-maestría, meta de aproximación-rendimiento, meta de evitación-maestría y meta de evitación-rendimiento) y las metas sociales para efectuar un análisis más profundo de la motivación de logro en las clases de educación física. En este estudio, las metas sociales se relacionaron positiva y significativamente con las metas de aproximación y evitación tanto de maestría como de rendimiento. Ambas escalas se componen de los factores: aproximación a la maestría, aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y aprobación social.

Morris y Kavussanu (2008) analizaron las relaciones de los climas motivacionales como antecedentes de las metas múltiples desde el modelo 2 x 2 en el contexto deportivo, encontrando que la percepción de un clima de implicación en la tarea predice únicamente y en sentido positivo la orientación a la maestría-aproximación, mientras que la percepción de un clima de implicación en el ego predice únicamente y en sentido positivo la orientación al resultado-aproximación. Los mismos resultados se dieron en un estudio llevado a cabo por Nien y Duda (2008).

En los estudios llevados a cabo por Stoeber, Uphill y Hotham (2009) se obtuvieron unos resultados que mostraban que la orientación aproximación vs. evitación hacia el rendimiento por parte de los deportistas, predice su rendimiento en las competiciones. Los deportistas que están más orientados a un mejor rendimiento (en lugar de la no realización de peores rendimientos que otros) son más propensos a rendir a niveles superiores de los que podamos esperar en función de su marca personal y, cuanto mayor es esta diferencia (aproximación-evitación), mejor es su rendimiento en competiciones. Con esto, los resultados sugieren que no importa tanto la fuerza de las metas de rendimiento individual, sino la diferencia de las fuerzas de las metas (metas de aproximación-rendimiento menos metas de evitación-rendimiento). Esto es similar a conceptualizaciones teóricas de la Teoría de la Motivación de Logro, según la cual no es tan importante la fuerza de los motivos de logro individual -expectativas de éxito (aproximación) y el miedo al fracaso (evitación)-, sino la diferencia entre los dos motivos (expectativas de éxito menos miedo al fracaso). Esta diferencia, que ya se empezó a introducir con términos como *motivación resultante* (Atkinson, 1957) o

expectativa neta (Heckhausen y Strang, 1988), es fundamental para entender la motivación de logro de las personas y cómo los dos motivos influyen en el esfuerzo de los deportistas y en la ejecución de las tareas que los mismos realizan.

Siguiendo esta línea, Stoeber y Crombie (2010), realizaron un estudio con una muestra de 192 atletas (122 hombres y 70 mujeres) reclutados del “Campeonato de atletismo al aire libre 2008” de la Asociación de Deportes de Universidades Británicas (British Universities Sports Association -BUSA-) donde se mostró que el contraste aproximación-evitación rendimiento en las metas de logro de los atletas predijo el rendimiento absoluto y la clasificación exitosa en los campeonatos, más allá de la que se predijo a partir de la mejor marca personal de los atletas. Estos resultados confirman los hallazgos previos de que, cuando los deportistas persiguen metas de rendimiento, la fuerza relativa de la orientación motivacional de los deportistas (aproximación vs. evitación) es fundamental para el rendimiento y el éxito competitivo.

Por su parte, Wang, Liu, Chatzisarantis y Lim (2010) encontraron que la percepción de un clima de implicación en la tarea se asoció con las metas de maestría-aproximación y maestría-evitación, mientras que la percepción de un clima de implicación en el ego resultó ser un predictor positivo de las metas de resultado, también en sus dos vertientes de aproximación y evitación.

Castillo y cols. (2011), con una muestra de jugadores de fútbol de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, analizaron los efectos del clima motivacional percibido y de la competencia percibida sobre las metas múltiples y de éstas últimas sobre dos indicadores del bienestar utilizados en la literatura (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Balaguer, Castillo, Álvarez y Duda, 2005), como son la satisfacción con la vida, que refleja la medida en que la persona está satisfecha con la evaluación global que hace sobre su vida, y la autoestima (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003; Reinboth y Duda, 2006), considerada como la medida en que una persona presenta sentimientos positivos generales sobre el yo (Rosenberg, 1965). Los resultados mostraron una asociación positiva entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y las orientaciones a la maestría (aproximación y evitación), y entre la percepción de un clima de implicación en el ego y las orientaciones al resultado (aproximación y evitación). La competencia percibida se asoció positivamente con las orientaciones a la maestría-aproximación y al resultado-aproximación. Por último, la orientación a la maestría-

aproximación se asoció positivamente con la satisfacción con la vida y con la autoestima, la orientación al resultado-aproximación se relacionó positivamente con la satisfacción con la vida, mientras que la relación entre la orientación al resultado-evitación y la autoestima resultó negativa. Estos resultados señalan la importancia de la figura del entrenador en la promoción del bienestar psicológico de los deportistas, de tal forma que, si quieren potenciar en sus jugadores un mayor bienestar (satisfacción con la vida y autoestima), una estrategia adecuada sería promover un clima motivacional de implicación en la tarea, que oriente a los jugadores hacia la adopción de metas de maestría en su deporte. Al mismo tiempo, los entrenadores deberían evitar la creación de un clima motivacional de implicación en el ego, ya que la percepción de este clima puede tener un efecto negativo sobre la autoestima de los jugadores (Castillo y cols., 2011).

Isoard-Gauthier y cols. (2013) quisieron estudiar la relación de los climas motivacionales, las orientaciones motivacionales y la percepción de competencia con el *burnout*, en una muestra de jugadores jóvenes de balonmano de Francia, con una edad media de 15 años y que participaban en centros de entrenamiento de élite, obteniendo unos resultados que determinaron que, aquellos deportistas que percibieron un clima implicante al ego enfatizando metas de evitación-maestría al inicio de temporada, tuvieron un mayor riesgo de experimentar síntomas de *burnout* al final de temporada, mientras que aquellos que percibieron al inicio de la temporada un clima implicante a la maestría y enfatizaron metas de aproximación-maestría, tuvieron puntuaciones más bajas de *burnout* cuando concluyó la misma. Por otra parte, los jugadores que mostraron una alta percepción de competencia y puntuaron alto en metas de aproximación y evitación al rendimiento, en aproximación-maestría o bajo en evitación-maestría, también fueron menos propensos a experimentar el *burnout*.

Si bien la Teoría de Metas de Logro proporciona una explicación de cómo los estudiantes construyen el éxito, éstos pueden tener también razones sociales para intentar alcanzar ese éxito (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante y Raya, 2006). Según Cecchini y cols. (2008), los investigadores que examinaron las metas sociales del estudiante en las clases, informaron de, al menos, dos tipos de metas sociales asociadas al éxito académico (Patrick, Hicks y Ryan, 1997). La primera meta social se ha denominado *relación* y se refiere al deseo de un individuo de formar y mantener relaciones positivas con los compañeros de clase. La

segunda meta social se identifica como de *responsabilidad social*, y representa el deseo de adherirse a las reglas sociales y a las expectativas del rol (Cecchini, y cols., 2011).

En el ámbito de la educación física se ha asumido una aproximación múltiple de meta de logro para entender las relaciones entre las metas de logro del estudiante, las metas sociales y las cogniciones y comportamientos relativos al logro (Guan, Xiang, McBride y Bruene, 2006; Shen, Chen, Tolley y Scrabis, 2003).

Una vez explicada la Teoría de las Metas de Logro, se va a proceder a exponer la otra macro-teoría de la motivación, la Teoría de la Autodeterminación, buscando su integración o complementación para intentar poder explicar los procesos motivacionales en la población que se va a estudiar en esta investigación.

1.4. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

En el apartado anterior se ha comprobado que se conocen los motivos por los que los alumnos o deportistas inician, mantienen o abandonan la actividad física, pero lo que no queda tan claro es entender por qué se dan esos motivos, si existen factores sociales que los condicionan o si están mediados por algún aspecto psicológico de la persona, así como si existen consecuencias derivadas de esos motivos de la propia conducta. El hecho de saber cuál es el sentido de la motivación humana, y qué es lo que la mueve, permitirá incidir sobre ella y ser más coherentes a la hora de llevar a cabo la intervención docente o los entrenamientos.

Para responder a esta necesidad, una de las teorías más sólidas y coherentes que se han planteado a la hora de explicar la motivación humana es la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000b), que es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Esta teoría describe las condiciones bajo las cuales diversos factores sociales y contextuales promoverán diversos tipos de motivación en las personas (Vallerand y Rousseau, 2001), analizando el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Moreno y Martínez, 2006), de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

La motivación autodeterminada se caracteriza por la sensación de que uno está actuando bajo voluntad y elección propias, mientras que la no autodeterminada se caracteriza por actuar bajo presión y demandas externas (Deci y Ryan, 2008). Esta teoría ha ido convirtiéndose, poco a poco, en la principal teoría a la hora de explicar la motivación en el mundo del deporte y el ejercicio (Hagger y Chatzisarantis, 2007).

La Teoría de la Autodeterminación está basada en una meta-teoría organísmica-dialéctica que considera a las personas como organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos y conseguir maestría en ciertas actividades, planteándose retos e integrando experiencias bajo un sentido coherente de voluntariedad (Montero, 2010). Esta tendencia humana natural no opera de forma automática, sino que requiere de ciertos elementos del ambiente social, del cual se

nutre para funcionar eficazmente, es decir, el contexto social, puede apoyar o frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico. Así, se establece una dialéctica entre el organismo activo y el contexto social, que conforma la base de la Teoría de la Autodeterminación para predecir el comportamiento, la experiencia y el desarrollo.

Según González-Cutre y cols. (2006), la Teoría de la Autodeterminación considera que el origen de la motivación puede ser más interno o más externo al sujeto (más o menos autodeterminado), estableciendo así tres grandes tipos de motivación: *motivación intrínseca*, *motivación extrínseca* y *desmotivación o amotivación*. Los trabajos que han analizado esta teoría en el ámbito físico-deportivo reflejan que la motivación más autodeterminada (motivación intrínseca) se relaciona con las consecuencias más positivas, tanto a nivel cognitivo, como conductual y afectivo (Vallerand y Rousseau, 2001). Además, también expone que los seres humanos tienen una serie de necesidades psicológicas básicas que son innatas, universales y esenciales para la salud y el bienestar, independientes del género, sexo o cultura (Montero, 2010). Estas tres necesidades psicológicas básicas, comunes a todas las personas, son las necesidades de autonomía, la necesidad de sentirse competente y la necesidad de tener relaciones sociales positivas con los demás. Según cómo perciba el sujeto que estas necesidades son satisfechas o no, así será el grado y tipo de motivación que posea en un contexto determinado o en una situación concreta, de manera que la interpretación que haga el sujeto de la medida en que es competente, autónomo y valorado o aceptado por los demás, va a mediar en su conducta final.

Para comprender mejor la Teoría de la Autodeterminación, a continuación se van a exponer las 5 mini-teorías de las que se nutre (figura 7).

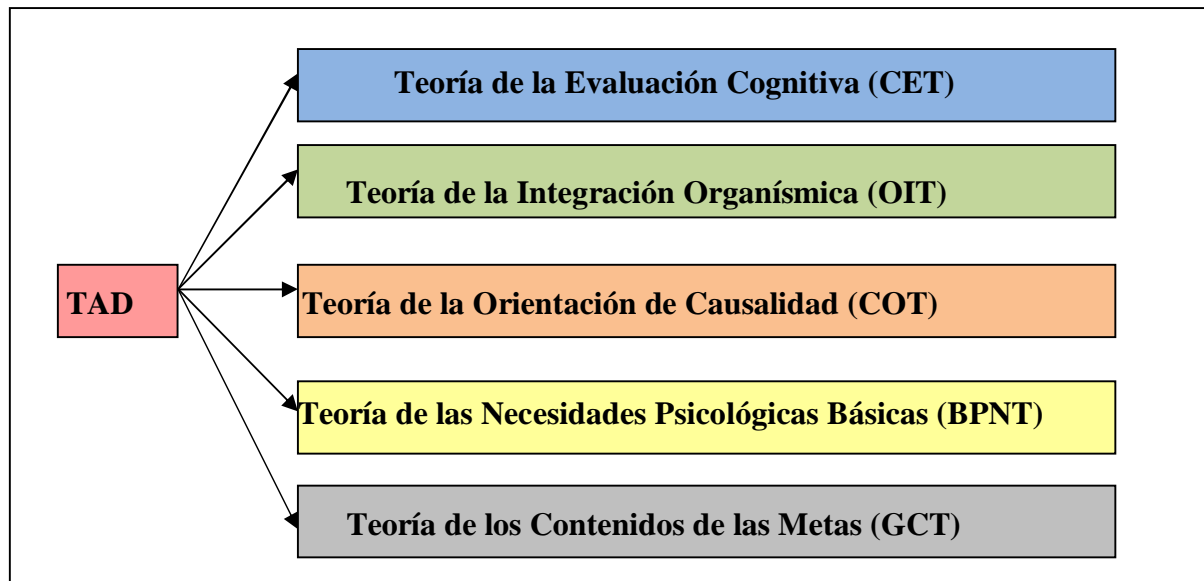


Figura 7. Esquema de las mini-teorías que conforman la Teoría de la Autodeterminación (TAD) (Montero, 2010).

1.4.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET).

Esta teoría tiene el objetivo de especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. Se enfoca hacia las necesidades fundamentales de competencia y autonomía y fue formulada para integrar los resultados de los experimentos iniciales del laboratorio sobre los efectos de los premios, regeneración y otros aspectos externos en la motivación intrínseca (Montero, 2010; Moreno y Martínez, 2006).

Según Mandigo, James, Nicholas y Holt (1999), los motivos que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona son: control, competencia, factores extrínsecos y orientación (figura 8).

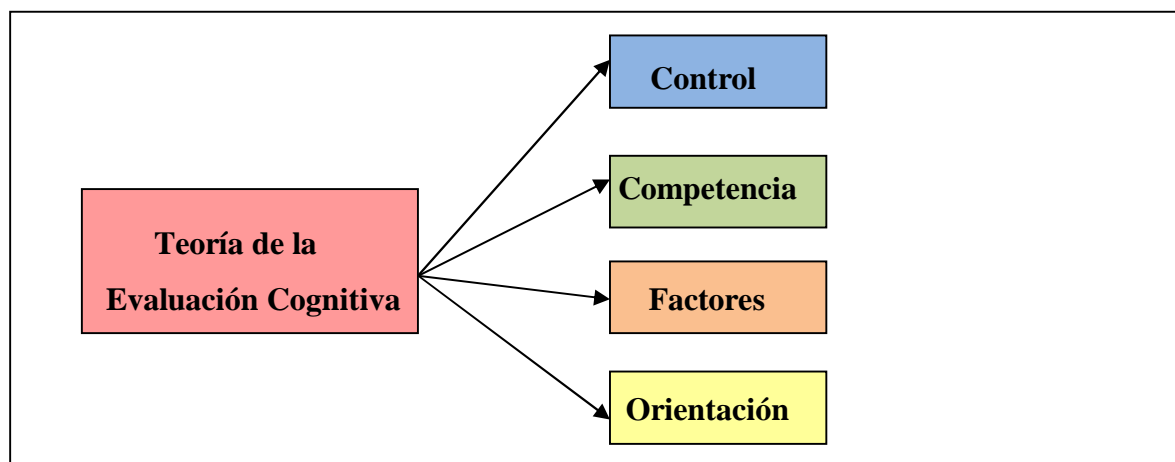


Figura 8. Características que predicen la motivación intrínseca según la Teoría de la Evaluación Cognitiva (Holt y Mandigo, 1999, tomado de Montero, 2010).

En referencia al *control*, hay que destacar el hecho de que la motivación intrínseca va a mejorar siempre que los sujetos participen en una actividad que ellos han elegido y sobre la que tienen control; sin embargo, si estos sujetos perciben que la actividad está controlada por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995). Así, va a ser prioritario que el sujeto experimente cierto grado de autonomía ya que, si la tarea es percibida por el sujeto como externa, donde no tiene ningún tipo de control sobre la misma, o sobre sus consecuencias, su motivación intrínseca se verá afectada negativamente. El individuo necesita sentirse el origen de esa actividad, quien la determina y no un mero agente que la realiza. Las personas notan que existe un conflicto entre sentirse controladas por alguien mediante el uso de recompensas y sus necesidades de autodeterminación. Es decir, las personas motivadas intrínsecamente sienten que hacen las cosas porque quieren más que por la existencia de una recompensa externa (López Prado, 2006)

En relación a la *competencia*, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Moreno y Martínez, 2006), así como cuando se facilite en cualquier situación la percepción de la propia competencia por parte del sujeto (López Prado, 2006).

Los *factores* extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los

factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Moreno y Martínez, 2006). Sobre esta misma característica, López Prado (2006) señala que la retroalimentación o feedback que el sujeto recibe juega un papel determinante. Cuando una persona recibe una recompensa por un logro, ésta proporciona una información positiva sobre la competencia y debería provocar un aumento de la motivación intrínseca. Por el contrario, la información negativa reducirá los sentimientos de competencia y hará descender la motivación intrínseca.

En los sujetos con una *orientación* hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Montero, 2010).

La teoría relaciona la percepción que los sujetos tienen de las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones sociales), dentro del entorno que les rodea, con la motivación intrínseca. De este modo, la motivación intrínseca va a aumentar o disminuir en función de que esa percepción que el sujeto tiene también aumente o disminuya (Montero, 2010). Por ello, el contexto social y deportivo en el que se desarrolla el deportista influye de manera directa en la percepción que él tiene acerca de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Deci y Ryan, 2002).

1.4.2. Teoría de la Integración Organísmica (OIT).

Anteriormente se ha descrito qué factores del contexto mantienen o fomentan la motivación intrínseca y, a modo de resumen, se concluye que si el contexto fomenta los sentimientos de autonomía y competencia, se obtendrán mayores niveles de motivación intrínseca. Esta teoría solo es aplicable a actividades que son de por sí interesantes, novedosas o desafiantes, que no requieren de incentivos externos para iniciarlas; pero una gran cantidad de actividades no cumplen esos requisitos y requieren de una motivación extrínseca para iniciarlas y mantenerlas (Deci y Ryan, 2000).

Según esto, no siempre se comienza una actividad porque el sujeto esté intrínsecamente motivado para llevarla a cabo, sino que puede estar motivada por factores extrínsecos. A partir de ahí, y a través de la experiencia, se puede fluctuar a otros niveles más o menos autodeterminados, siendo, por tanto, el locus de causalidad más o menos externo. A esto se le conoce como *continuo de la motivación* (figura 9). Deci y Ryan (1985) introdujeron esta mini-teoría para detallar las diferentes formas de motivación extrínseca y los factores contextuales que promueven o impiden la interiorización e integración de éstos en la regulación de las conductas (Deci y Ryan, 2000). Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta autodeterminada. La conducta menos autodeterminada se relaciona con la amotivación o desmotivación y, a medida que ésta va siendo más autodeterminada, la motivación será extrínseca o intrínseca. Por tanto, la motivación se divide en tres grandes bloques que son: *amotivación*, *motivación extrínseca* y *motivación intrínseca*. A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa.

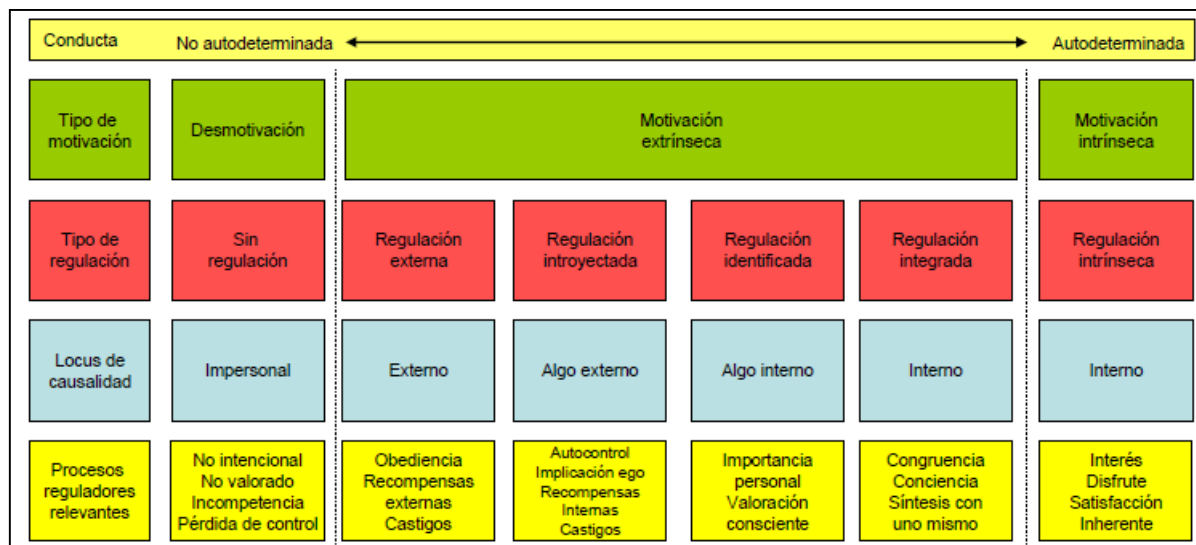


Figura 9. Adaptación del Modelo Continuo de la Motivación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000, tomado de Moreno y Martínez, 2006).

Para completar el modelo, cada uno de los tipos de motivación está determinado por una serie de procesos reguladores, como pueden ser valores, recompensas, autocontrol, intereses, diversión, satisfacción, etc. A continuación se describen los diferentes niveles o tipos de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002).

La *motivación intrínseca* se refiere generalmente a involucrarse en una actividad por propia iniciativa, por el placer, la diversión y la satisfacción que reporta la misma (Sánchez, Leo, Sánchez, Amado y García, 2010). La actividad es un fin en sí misma y se caracteriza por un locus interno de causalidad, considerando los individuos que sus acciones son autodeterminadas y volitivas (García, Cervelló, Jiménez, Iglesias y Moreno, 2010). Se produce cuando la tarea a realizar constituye el objetivo en sí misma (Montero, 2010), suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización (García, Sánchez, Leo, Sánchez y Amado, 2012). Está relacionada con la necesidad de explorar el entorno, la curiosidad y el placer que se experimenta al realizar una actividad, sin recibir una gratificación externa directa. Un aspecto importante de la conducta intrínsecamente motivada es que el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta (Moreno y Martínez, 2006).

En referencia al término empleado anteriormente de “locus interno de causalidad”, se debe aclarar que es importante no confundir entre locus de causalidad y locus de control. El primero se refiere al hecho de que una actividad se puede realizar por iniciativa propia o por presiones externas, mientras que el segundo se refiere a la creencia de conseguir o no resultados con la acción que se realiza. Por ejemplo, una persona que, aún bailando mal y creyendo que para bailar bien hace falta nacer con ritmo, le gusta mucho la salsa y decide apuntarse a clases, tendrá un locus interno de causalidad (la causa o motivo para bailar depende de él/ella) y un locus externo de control (bailar bien no depende de él/ella) (León, 2010).

La *motivación extrínseca* se refiere a comprometerse en una actividad como medio para conseguir un fin y no para su propio beneficio (Deci, 1975). Los motivos de práctica son ajenos a la propia actividad, siendo, por tanto, una motivación externa a la tarea que se está realizando. El sujeto no realiza la actividad por la satisfacción propia de realizarla, sino por otras causas relacionadas con la misma, pero ajenas a ella (Montero, 2010).

La *amotivación* o desmotivación hace referencia a una relativa o permanente ausencia de motivación hacia algo, tanto intrínseca como extrínseca (García y cols., 2012), es decir, el sujeto no tiene motivación para realizar la tarea o actividad en un contexto determinado. Se suele dar por una baja percepción de competencia o bajas expectativas de contingencia entre comportamiento y resultado (Deci y Ryan, 1985), es decir, que el sujeto perciba falta de

capacidad para realizar la tarea o porque considere que el esfuerzo que requiere la realización de la misma no compensa con lo que va a obtener. Así, el sujeto considera que la actividad no es lo suficientemente importante o interesante (Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe, 2004). La amotivación hace referencia, por tanto, a la falta de intencionalidad para actuar (Koestner, Lossier, Vallerand y Carducci, 1996). Los deportistas que están desmotivados practican sin propósito, experimentan efectos negativos, como apatía, incompetencia, depresión, y no buscan objetivos afectivos, sociales ni materiales (Vallerand, 2001).

En este sentido, Pelletier, Tuson, Green-Demers, Noels y Beaton (1998), consideran cuatro tipos de amotivación (figura 10): una amotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad (por lo que la amotivación es el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta), un segundo tipo resultado de las creencias del individuo (que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado), otra tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo (la conducta requiere demasiado esfuerzo y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo) y un cuarto tipo de amotivación relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

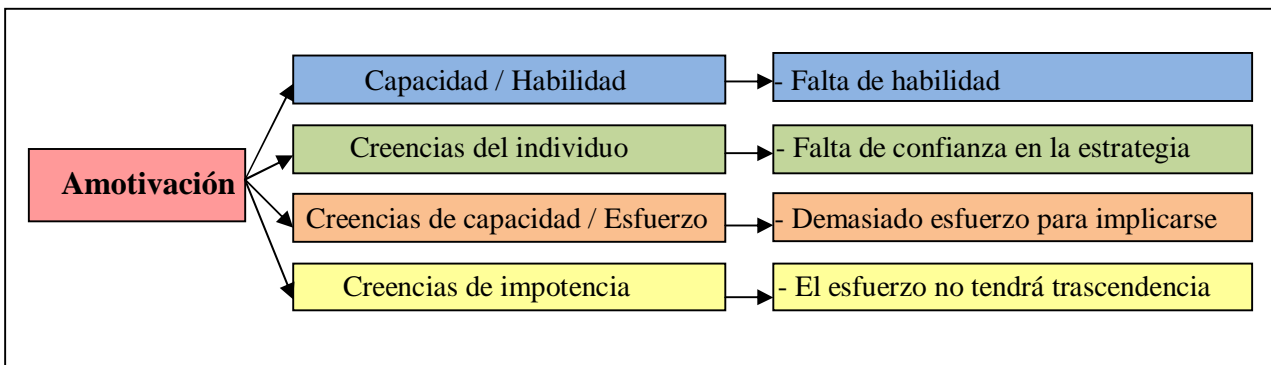


Figura 10. Tipos de Amotivación (Pelletier y cols., 1998, tomado de Moreno y Martínez, 2006).

La motivación extrínseca es un constructo multidimensional (Núñez, Leon, González y Martín-Albo, 2011) en el que, expresadas en función de los procesos reguladores que las promueven, podemos encontrar la *regulación externa*, la *introyectada*, la *identificada* y la *integrada* (ordenadas de menor a mayor nivel de autodeterminación).

La *regulación externa* se caracteriza por una actuación en búsqueda de un incentivo externo y, por tanto, el sujeto se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Sánchez y cols., 2010), el locus de causalidad

es externo y el comportamiento o actividad realizada es el resultado de haber experimentado presiones externas. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca.

A continuación tendríamos la *introyección o regulación introyectada o regulación auto-ejecutada*, que implica establecer deberes o reglas para la acción y están asociadas con expectativas de auto-aprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego, tales como el orgullo (Deci y Ryan, 2000). Por tanto, el locus de causalidad sigue siendo externo, los motivos de participación en una actividad suelen ser el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García, 2004) y el individuo ejerce presión sobre sí mismo para regular su comportamiento (Moreno y Martínez, 2006). La motivación introyectada es la primera etapa del proceso de internalización y, a pesar que el comportamiento está regulado por necesidades y demandas externas, los individuos empiezan a internalizar las razones de sus acciones. Sin embargo, la motivación no es todavía autodeterminada, porque este tipo de motivación puede implicar la coacción o presión para hacer algo y esto impide a un individuo la toma de decisiones sobre su propio comportamiento (León, 2010; Núñez y cols., 2011).

Si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, hablando entonces de *regulación identificada*, que representa una mayor autodeterminación y, por tanto, habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos (el sujeto practicará voluntariamente), pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001; Núñez y cols., 2011). Puede suceder que la actividad no le resulte agradable, pero sabe que le reportará beneficios físicos y psicológicos (Moreno y Martínez, 2006). En consecuencia, el inicio de una actividad se percibe como escogido por el individuo, aunque sigue siendo categoría de la motivación extrínseca, porque la conducta aquí es un medio para obtener algo (León, 2010).

La forma más autodeterminada de regulación extrínseca se refiere a la *regulación integrada*, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que las conductas han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades (Deci y Ryan, 2000; León, 2010; Núñez y

cols., 2011), constituyendo un estilo de vida donde esa práctica se convierte en el eje central alrededor del cual giran las demás cosas (Montero, 2010). En palabras más simples, podría representar a aquella persona que practica ejercicio físico porque forma parte de su estilo de vida saludable, lo que podría ser, por ejemplo, que no fume, que consuma una dieta equilibrada y que asista a revisiones periódicas con su médico de cabecera (González-Cutre, Sicilia y Fernández, 2010). La regulación integrada no parece acontecer en personas muy jóvenes, puesto que a estas edades el individuo todavía no llega a integrar los diferentes aspectos que determinan su estilo de vida y personalidad (Vallerand y Rousseau, 2001). Este tipo de motivación o regulación se diferencia de la motivación intrínseca en que la actividad se realiza para conseguir algo, mientras que la motivación intrínseca implica que las consecuencias se derivan de su realización (León, 2010). Según Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001), la regulación integrada refleja el mantenimiento de un comportamiento en el tiempo, especialmente cuando uno se enfrenta a obstáculos que interfieren con la regulación del comportamiento, o a comportamientos con niveles de dificultad incrementados. Por ejemplo, es más probable que una persona motivada de forma integrada practique ejercicio físico cuando está lloviendo que una persona que practica para disfrutar, en cuyo caso serían razones intrínsecas (González-Cutre y cols., 2010).

Para entender la regulación, hay que abordar el concepto de proceso de internalización (Chirkov, Kim, Ryan y Kaplan, 2003; Deci y Ryan, 2000, 2002). Según Montero (2010), este proceso hace referencia a cómo determinados valores y procesos reguladores, que no resultan atractivos en sí mismos, se constituyen y determinan por el orden social, llegando a ser aceptados por los individuos, que los convierten en motivos suficientes para llevar a cabo una actividad. Esto quiere decir que no siempre las personas se comprometen con una actividad o manifiestan una conducta determinada por el hecho de que ésta le resulten atractiva o placentera en sí misma, sino que lo hacen por otros motivos (recompensas, evitar castigos, evitar sentimientos de culpa, etc.). Estos motivos extrínsecos, van adquiriendo una regulación que se acerca poco a poco a la intrínseca, siendo esta la razón por la que se pueden diferenciar los distintos tipos de motivación extrínseca. Estos diferentes tipos de regulación constituyen el llamado *PLOC* (Perceived Locus Of Causality), o *locus de causalidad percibido*, relacionado con el locus de control (externo o interno). Es normalmente medido a través de los diferentes tipos de razones (los motivos) para comprometerse en la conducta social (Hagger y Armitage, 2004). Es un indicador de los distintos niveles de autonomía en la conducta.

El estudio de la motivación extrínseca también pasa por los conceptos principales de *recompensa, castigo e incentivo*. Una *recompensa* es un objeto ambiental atractivo que se da después de una secuencia de conducta y que aumenta las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un *castigo* es un objeto ambiental no atractivo, que se da después de una secuencia de comportamiento y que reduce las probabilidades de que esa conducta se vuelva a dar. Un *incentivo* es un objeto ambiental que hace que un individuo realice o repela una secuencia de conducta. Los incentivos se dan antes de la conducta y producen expectativas de consecuencias atractivas o no atractivas, mientras que los premios y castigos se dan después de la conducta y aumentan o reducen las probabilidades de que vuelva a ocurrir (López Prado, 2006).

Este mismo autor expone que el aprendizaje es el resultado de una motivación intrínseca y otra extrínseca, aunque resulta mucho más productivo, en términos de cantidad y calidad, aquel aprendizaje guiado por una motivación intrínseca, pues se mantiene por sí mismo, sin necesidad de apoyos externos, que tienen un efecto circunstancial (limitado a la presencia del agente que premia o castiga y que, por tanto, remite en cuanto desaparece aquel) y otro a largo plazo, ya que puede debilitar futuras actuaciones. Sin embargo, la motivación intrínseca se sustenta e impulsa el aprendizaje de un modo autónomo, por el propio deseo y voluntad del sujeto. Los sujetos que están motivados intrínsecamente se esfuerzan en su interior por ser competentes y tener capacidad de decisión propia en su intento por dominar la tarea. Estos sujetos buscan que la competición sea, sobre todo, divertida, y desean aprender destrezas para mejorar su habilidad.

Madjar, Nave y Hen (2013) afirman que los diferentes tipos de motivación pueden mostrar comportamientos externos similares; por ejemplo, dos deportistas pueden aspirar a ser convocados por la selección nacional de su modalidad deportiva, pero uno por el efecto mediático a nivel social que ello conllevaría (extrínsecamente motivado) y el otro por disfrutar de la experiencia y del aprendizaje (intrínsecamente motivado). Ante estas dos situaciones, se puede esperar una diferencia significativa entre estos dos deportistas en cuanto al compromiso en la tarea, ya que es más probable que el deportista extrínsecamente motivado se muestre más reacio a invertir esfuerzos cuando se encuentre con dificultades, en comparación con el otro deportista. Existen estudios (Deci, 1971, 1975) que demuestran que personas motivadas intrínsecamente, persistían más en sus actividades y le dedicaban más tiempo que personas motivadas de manera extrínseca mediante recompensas. Carmona (2003)

y López Prado (2006) indican que cuando se participa en una actividad intrínsecamente interesante, la imposición de una recompensa extrínseca tiene un efecto negativo sobre la motivación futura de la persona. Este efecto negativo de la recompensa sobre la motivación intrínseca se conoce como “el precio oculto de la recompensa”, debido a que a las recompensas se les suele atribuir efectos positivos sobre la motivación.

En cuanto a los tipos de motivación intrínseca se considera que está compuesta por tres tipos diferentes de motivación (figura 11): motivación intrínseca *hacia el conocimiento o por conocer o aprender cosas nuevas*, donde el sujeto se compromete en una actividad por el placer y la satisfacción que experimenta mientras intenta aprender, motivación intrínseca *hacia la ejecución o por mejorar y perfeccionar*, en la que el sujeto se compromete en la actividad por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo, y motivación intrínseca *hacia la estimulación o por experimentar sensaciones estimulantes nuevas o por el placer por practicar*, en la cuál el sujeto se compromete en la actividad para experimentar sensaciones nuevas o repetir sensaciones que le resultan placenteras (Moreno y Martínez, 2006). A este respecto, Núñez y cols. (2011) exponen que la motivación intrínseca ha sido considerada como un constructo global y a los tipos de motivación intrínseca les llama motivación intrínseca *al conocimiento*, que sería aquella que implica la participación en las actividades por el placer y la satisfacción derivada del aprendizaje, por explorar y aprender cosas nuevas, la motivación intrínseca *al logro*, que se referiría a la participación en las actividades por el placer y la satisfacción derivada de tratar de sobresalir o para alcanzar nuevos objetivos personales y, por último, la motivación intrínseca *a las experiencias estimulantes*, que funcionaría cuando uno está involucrado en una actividad por la diversión o la experiencia de sentir las sensaciones derivadas de la propia participación en la actividad.

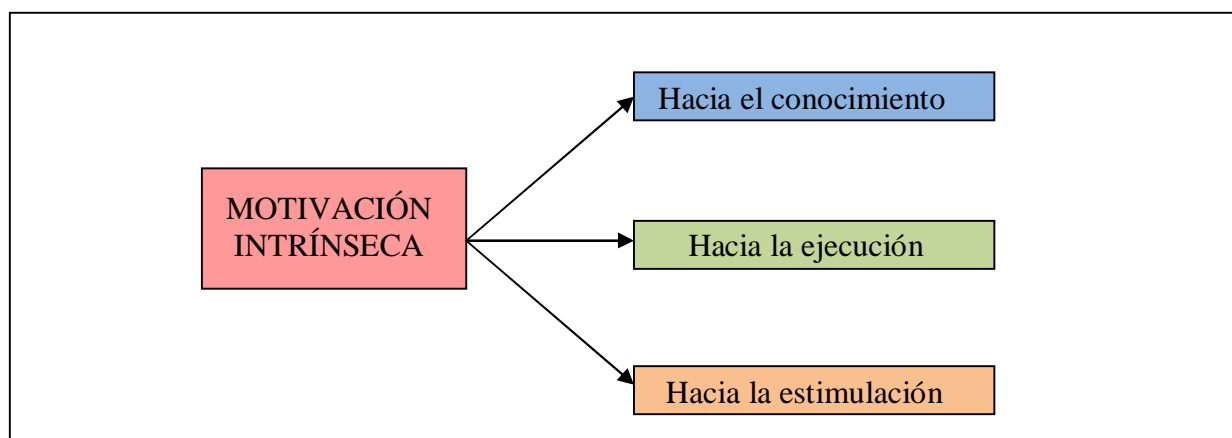


Figura 11. Tipos de motivación intrínseca (Vallerand y Rousseau, 2001, tomado de Montero, 2010).

Deci y Ryan (2000) argumentan que la motivación intrínseca es un constructo unitario y que, a pesar de que existen diferentes motivos que se engloban dentro de este tipo de motivación, no existe una evolución en cuanto a la autodeterminación de esos motivos dentro del continuo que este modelo teórico establece (García, 2006). Estos autores, por tanto, no admiten que la motivación intrínseca por aprender tenga un nivel de autodeterminación mayor que la producida por sentir sensaciones placenteras experimentadas en sus órganos sensitivos. Consideran que cualquiera de las formas de motivación intrínseca conlleva una conducta autodeterminada al máximo nivel (Montero, 2010).

Existe un curioso estudio llevado a cabo por Chantal, Guay, Dobreva-Martinova y Vallerand (1996) en el que se analizaron los perfiles motivacionales de 98 deportistas búlgaros de diferentes disciplinas deportivas con medallas en campeonatos nacionales, del mundo y olimpiadas, hallándose que, a mayor nivel de los deportistas, mayores puntuaciones se obtenían de motivación extrínseca no autodeterminada, siendo los verdaderos motivos de práctica y competición las recompensas externas, los sentimientos de culpa y el reconocimiento social. Sin embargo, Frederick y Schuster (2003) obtuvieron resultados distintos con ciclistas, analizando dos grupos, competidores y no competidores. Aquí, fueron los ciclistas competidores los que presentaron niveles más altos de motivación intrínseca y menores niveles de motivación extrínseca, siendo además mayor sus niveles de compromiso con el deporte.

1.4.3. Teoría de la Orientación de Causalidad (COT).

Esta mini-teoría de la motivación explica cómo influye la personalidad de las personas en la motivación (López Prado, 2006). Trata sobre la tendencia general de los individuos a percibir sus propios comportamientos como autónomos, controlados o impersonales (Wilson, Mack y Grattan, 2008). Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación y el grado de autodeterminación de su conducta (García, 2006; Moreno y Martínez, 2006).

Según esta teoría, los individuos podrían asumir que existen diferencias individuales en sus comportamientos, otorgando las causas de esas diferencias a la lectura que realizan de la situación y al lugar donde se encuentra el locus de causalidad (Montero, 2010).

Deci y Ryan (1985) describen tres tipos de orientaciones causales (figura 12) que guían la regulación de los individuos: *la orientación de control, la orientación de autonomía y la orientación impersonal.*

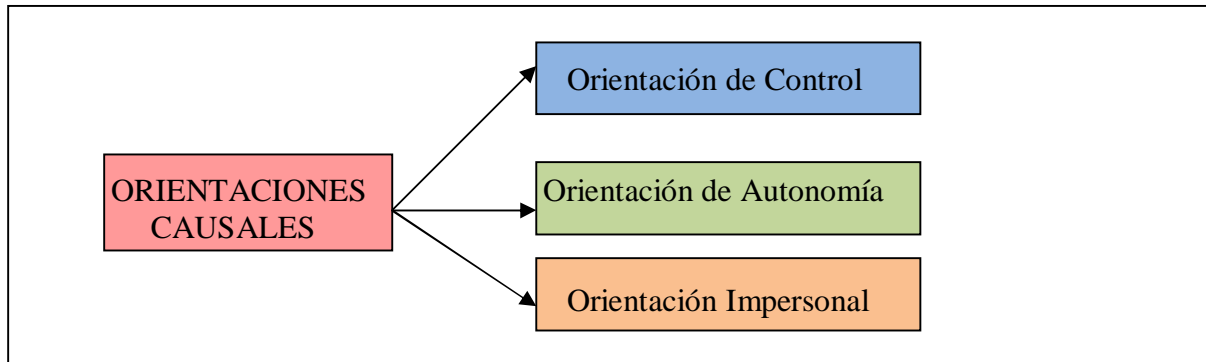


Figura 12. *Tipos de orientaciones causales (Deci y Ryan, 1985).*

Según Moreno y Martínez (2006), la *orientación de control* incluye la conducta de las personas en las que existe un control en el entorno o dentro de ellos mismos. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan o interpretan cómo controlar los sucesos. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985). Para Goldstein e Iso-Ahola (2008), la orientación de control implica control y directrices referentes a cómo uno debe comportarse. Para Deci y Ryan (2002), la orientación de control se refiere a la regulación externa y la introyectada y se correlaciona positivamente con la sensación de estrés y tensión o con estrategias de afrontamiento más defensivas en respuesta a eventos estresantes o con un funcionamiento más defensivo interpersonal, entre otros (Goldstein e Iso-Ahola, 2008).

De acuerdo con la Teoría de la Orientación de Casualidad, Blanchard, Amiot, Perreault, Vallerand y Provencher (2009) afirman que los comportamientos de los entrenadores pueden ser percibidos en dos estilos de interacción muy distintos: un estilo de control y un estilo de apoyo a la autonomía. Los entrenadores que utilizan un estilo de control van a interactuar con sus deportistas de manera muy directiva y tenderá a forzarlos a comportarse de la manera que ellos piensan que es correcta. Por el contrario, los entrenadores que valoran y exhiben comportamientos de apoyo a la autonomía valoran el aporte de los deportistas y permitirán a estos tomar decisiones dentro de unos límites razonables. La investigación en el ámbito del

deporte revela que los deportistas que sienten que sus entrenadores están controlando, tienden a reportar menos motivación intrínseca y regulación identificada y más regulación externa y desmotivación que aquellos que sienten que sus entrenadores apoyan la autonomía (Blanchard y cols., 2009).

La *orientación de autonomía* incluye a aquellos individuos que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses y se encuentran intrínsecamente motivados (Moreno y Martínez, 2006).

La *orientación impersonal* incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Los individuos se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ellos experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación impersonal está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o altos grados de ansiedad (Moreno y Martínez, 2006).

Según Deci y Ryan (1985), las orientaciones causales no se consideran inequívocamente ortogonales ni son consideradas directamente deterministas de los tipos de motivación probablemente experimentados por un individuo en un contexto determinado. En su lugar, las orientaciones causales pueden ser vistas como reflejo de un continuo que va de altos a bajos niveles de percepción generalizada de autodeterminación con respecto a la acción (Deci y Ryan, 1985; Koestner y Zuckerman, 1994). Aquí va a tener un papel influyente también el ambiente. La contribución relativa de estos factores ambientales e interpersonales puede variar según los contextos. Contingencias ambientales pueden asumir la delantera en la determinación de la calidad de la motivación que experimenta el individuo en algunos contextos, pero las orientaciones de causalidad pueden ganar más en otros. Por tanto, es posible que las personas con una orientación de causalidad predominantemente de control puedan experimentar motivación intrínseca en sus acciones si el entorno ofrece suficientes oportunidades para experimentar las acciones como autodeterminadas y de libre elección. Por tanto, las orientaciones de causalidad pueden ser consideradas como un sesgo interpersonal

que modera los efectos de factores ambientales que apoyan o impiden la motivación intrínseca (Hagger y Chatziantis, 2011).

Para estudiar las consecuencias de los distintos tipos de orientación, Deci y Ryan (1985) desarrollaron la escala de orientaciones de causalidad. Detectaron que las personas con una orientación hacia aspectos que fomentan la motivación intrínseca presentaban mayores niveles de bienestar, mientras que las personas que se caracterizaban por focalizar su atención en los aspectos que implican una motivación controlada mostraban menores índices de bienestar y mayores índices de un tipo de personalidad caracterizada por mayores niveles de hipertensión y riesgo de ataque al corazón. Otros estudios han demostrado los beneficios de una orientación a la autonomía, como el realizado por Williams y Deci (1996) en el que encontraron que las puntuaciones en esta escala predecían el tipo de regulación hacia el aprendizaje. En el campo de la actividad física (Williams, Grow, Freedman, Ryan y Deci, 1996) hallaron que las personas con una orientación hacia la autonomía obtenían mayores niveles de motivación autodeterminada para realizar ejercicio y perder peso.

1.4.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT).

En el apartado de la Teoría de la Integración Organísmica se describió el continuo de la motivación; ahora, con esta teoría, se va a explicar cómo, a través de la satisfacción de tres necesidades psicológicas básicas, se fomentan las formas más autodeterminadas de la motivación.

El concepto de necesidades en esta teoría hace referencia a los elementos que deben identificarse como esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo, el crecimiento psicológico, el desarrollo social y el bienestar personal (Moreno, Conte, Borges y González-Cutre, 2008). La función de estas necesidades psicológicas es la de impulsar al ser humano a dominar su entorno (López Prado, 2006).

Deci y Ryan (1985) proponen que los seres humanos nacen con tres necesidades psicológicas básicas: *autonomía*, *competencia* y *relaciones sociales* (figura 13) que, además de innatas, son universales (se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura) y esenciales para el crecimiento y desarrollo humano (Álvarez, Balaguer,

Castillo y Duda, 2009). La Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas asume que la satisfacción de las tres necesidades básicas a través de las interacciones con el entorno social puede promover el funcionamiento óptimo. Sobre esto último, Felton y Jowett (2013) afirman que la satisfacción de estas necesidades es esencial para el continuo crecimiento psicológico, la integridad y el bienestar. En contraste, la frustración de una o de todas estas necesidades por el entorno social percibido se postula para socavar el bienestar y puede conducir al deterioro de la salud (Adie, Duda y Ntoumanis, 2012)

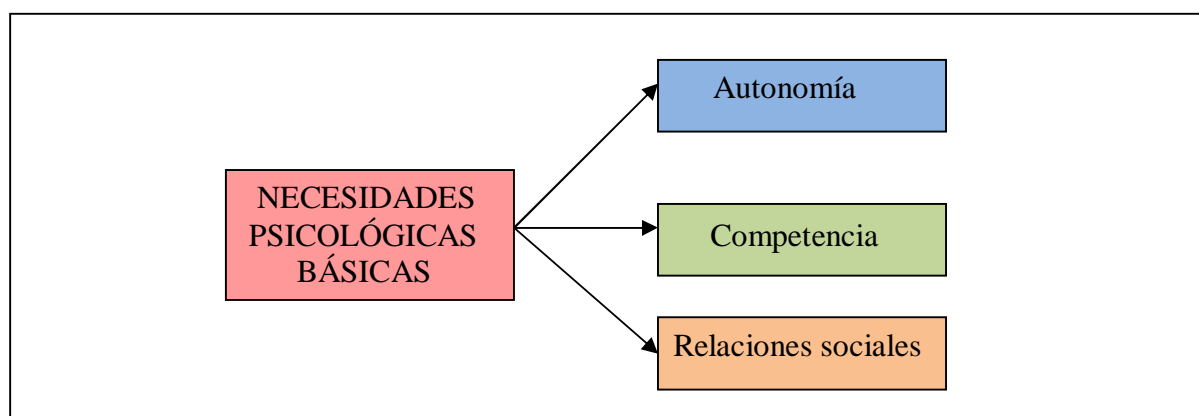


Figura 13. *Necesidades psicológicas básicas* (Deci y Ryan, 1985).

La *autonomía* es el sentimiento que se tiene cuando se inicia alguna actividad desde el más alto nivel de reflexión o, dicho de otra forma, desde nuestro interior, sin presiones externas, sintiéndonos origen, agente y causa del inicio y mantenimiento de una actividad determinada (León, 2010). Por tanto, hace referencia a la necesidad del deportista de sentirse el origen de sus acciones, recalando en él mismo la responsabilidad de sus actos y mostrando libertad de actuación (García y cols, 2012). Esta necesidad de autonomía se refiere a los esfuerzos de los individuos para expresar su opinión sobre su conducta, de sentirse el *origen* y no el *prisionero* de sus acciones (Méndez-Giménez y cols., 2013).

La *competencia* es el sentimiento o la necesidad por el que una persona se siente eficaz a la hora de interactuar con el entorno (León, 2010) y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades (Moreno y Martínez, 2006). La necesidad de competencia implica que las personas quieran interactuar de manera efectiva con su entorno (Vallerand y Losier, 1999), llevándolas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza, un sentimiento de control sobre la acción, mostrando eficacia (García y cols.,

2012). En el contexto de la actividad física existe una evidencia que sugiere que la percepción de los individuos de su competencia física tiene un efecto significativo en su rendimiento, comportamiento, cognición, y afecto (Méndez-Giménez y cols., 2013).

La necesidad de tener *relaciones sociales* positivas, se refiere al sentirse en conexión con otras personas significativas y ser aceptados por ellos, es decir, a los esfuerzos de los individuos para ser aceptados por los demás e interactuar eficazmente con ellos en un contexto social (Méndez-Giménez y cols., 2013). La investigación ha identificado la necesidad de estar con los amigos o hacer nuevos amigos como uno de los motivos principales para la participación en el deporte (Cecchini, Méndez-Giménez y Muñiz, 2002). Esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar, la seguridad y la unidad de los miembros de una comunidad (Moreno y Martínez, 2006). Deci y Ryan (2000) plantean que el estar motivado intrínsecamente es más frecuente en contextos de seguridad y relacionabilidad. Baumeister y Leary (1995) hipotetizan que son necesarios dos requisitos para satisfacer la necesidad de relaciones sociales: a) tener intercambios o relaciones sociales agradables y placenteras con frecuencia y b) las relaciones o intercambios deben caracterizarse por ser estables, afectuosas y continuadas en el tiempo.

Según Montero (2010) y Llamas (2009), la motivación del individuo hacia cualquier actividad dependerá, en gran medida, de la percepción que tenga en torno a la satisfacción de las tres necesidades mencionadas, es decir, la motivación será intrínseca, extrínseca o amotivada en función de que el individuo se sienta más o menos eficaz interactuando con el medio y pueda realizar acciones con la seguridad de que el resultado es aquel que espera o desea (competencia), de que se sienta más o menos responsable y con la capacidad de tomar decisiones, eligiendo aquellas que les parezca más apropiadas sin presiones externas (autónomo) y, por supuesto, del nivel de afiliación en el que se encuentre con el medio y las personas de las que esté rodeado en el contexto en que se desarrolla la actividad, sintiendo que puede contar con la colaboración y aceptación de las personas que considera importantes (relaciones).

Según Blanchard y cols. (2009), la satisfacción de las necesidades psicológicas debe conducir a una mayor autodeterminación en el deporte que, a su vez, debería predecir el bienestar subjetivo en el ámbito deportivo. En la misma línea van Moreno y cols. (2008) que

explican que la satisfacción de estas necesidades en el contexto físico-deportivo llevará al practicante a experimentar estados de motivación intrínseca, caracterizados por la búsqueda del disfrute durante la práctica. Por el contrario, la frustración de dichas necesidades generará una mayor motivación extrínseca (convirtiéndose la actividad solamente en un medio para conseguir algo) o incluso desmotivación. Por tanto, los contextos o climas que favorezcan los desafíos óptimos, la retroalimentación positiva, la libertad y posibilidad de elección, las oportunidades para la autodirección, el reconocimiento de los sentimientos, el fomento de las relaciones sociales y la cohesión grupal, ayudarán a lograr la motivación intrínseca.

Hofer y Bush (2011) sugieren que, para explicar la motivación, también va a ser importante la intensidad de las necesidades psicológicas. Estos autores argumentan que, si hay diferencias individuales en la intensidad de las necesidades, estas diferencias deben reflejar la asociación de la satisfacción de las necesidades y el bienestar. Así, un individuo con una alta necesidad de competencia debería experimentar un mayor beneficio en términos de bienestar que un individuo con baja necesidad de competencia cuando esta necesidad de competencia sea satisfecha.

Bartholomew, Ntoumanis, Ryan y Thogersen-Ntoumani, (2011) se centran en las consecuencias que se producen cuando las necesidades psicológicas no son satisfechas, es decir, son frustradas. En este sentido, la privación de alguna necesidad dará lugar a un alternativo y, muchas veces, defensivo y auto-protector alojamiento psicológico que puede tener graves costos para la salud y el bienestar como, por ejemplo, baja vitalidad y altos niveles de agotamiento emocional y físico (Adie y cols., 2008). Así, se hipotetiza que la necesidad frustrada conduce a patrones de regulación, objetivos, comportamientos y sentimientos afectivos que no representan el óptimo desarrollo y bienestar que se podría esperar cuando las necesidades son satisfechas (Deci y Ryan, 2000; Ryan, Deci, Grolnick y La Guardia, 2006). Estas adaptaciones, independientemente de si los individuos pretenden valorarlas, tendrán importantes consecuencias negativas para la salud y el bienestar. Por lo tanto, la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas y, más específicamente, su concepción de necesidad psicológica frustrada, debería proporcionar un marco conceptual a través del cual examinar el mecanismo que vincula las dimensiones del entorno social a los índices negativos del bienestar del deportista. Sin embargo, pocas investigaciones se han centrado en las consecuencias directas de las necesidades psicológicas frustradas (Vallerand,

Pelletier y Koestner, 2008) debido, principalmente, a la forma en que ha sido operacionalizado este constructo y, posteriormente, medido (Bartholomew y cols., 2011).

1.4.5. Teoría de los Contenidos de las Metas (GCT).

Dentro del marco de la Teoría de la Autodeterminación, la Teoría de los Contenidos de las Metas (Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010) sostiene que los objetivos pueden ser definidos como intrínsecos o extrínsecos (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). Las metas intrínsecas, u objetivos intrínsecos, son aquellos que son intrínsecamente gratificantes y satisfactorios de perseguir, a través de la satisfacción de las tres necesidades psicológicas. Estos objetivos contribuyen al desarrollo de los intereses y aspiraciones personales e incluyen objetivos para la promoción de relaciones sociales, la contribución de la comunidad y el crecimiento personal. Por el contrario, los objetivos extrínsecos tienen un enfoque hacia el exterior y la meta de esfuerzo está dirigida hacia los resultados, como la fama, la riqueza y una imagen deseable (McLachlan y Hagger, 2011). La investigación desde esta perspectiva ha demostrado que cuando la vida de las personas está más centrada en aspiraciones intrínsecas (por ejemplo, la contribución de la comunidad, el estado físico o condición social) que en aspiraciones extrínsecas (por ejemplo, la riqueza, la fama o la apariencia), se experimenta un mayor bienestar psicológico, una menor depresión y ansiedad y una reducción de sintomatología física (Kasser, 2002; Kasser, Cohn, Kanner y Ryan, 2007; Vansteenkiste, Soenens y Duriez, 2008). Por el contrario, una vida centrada más en aspiraciones extrínsecas está asociado negativamente con el bienestar (Sheldon, Ryan, Deci y Kasser, 2004) y una asociación positiva con las preocupaciones de la imagen corporal (Thøgersen Ntoumani, Ntoumanis y Nikitaras, 2010) y con actitudes y comportamientos antisociales (Duriez, Vansteenkiste, Soenens y De Witte, 2007; Sheldon y McGregor, 2000). Además, se han mostrado asociaciones positivas entre aspiraciones de vida relativamente intrínsecas y resultados de salud, tales como la abstinencia al tabaco y el número de días sin fumar (Niemiec, Ryan, Deci y Williams, 2009) y entre las aspiraciones relativamente extrínsecas y múltiples conductas de riesgo de salud (Sebire, Standage y Vansteenkiste, 2011).

Ingledeew y Markland (2008) mostraron que las metas de apariencia y de peso corporal se asociaron positivamente con la motivación extrínseca y negativamente con la participación

en el ejercicio, mientras que los motivos de salud y la condición física se relacionó positivamente con la motivación autodeterminada y la participación en la actividad física. Estos autores también informaron que las metas sociales del trabajo se asociaron con una mayor motivación autodeterminada.

McLachlan y Hagger (2010) también han demostrado que los objetivos relacionados con la apariencia y la pérdida de peso se asociaron con formas menos autodeterminadas de motivación. Las metas son, por lo tanto, de una importancia crucial para determinar el tipo de comportamiento (McLachlan y Hagger, 2011).

En línea con la Teoría de los Contenidos de las Metas, Sébire, Standage y Vansteenkiste (2009) identificaron que la búsqueda de objetivos intrínsecos en el ejercicio (es decir, la gestión de la salud, el desarrollo de habilidades y afiliación social) en relación con los objetivos del ejercicio extrínsecos (es decir, la imagen y el reconocimiento social) se asoció positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas en el ejercicio, la autoestima física, el bienestar psicológico y la valoración del propio comportamiento, mientras que estuvo negativamente asociado con la ansiedad en el ejercicio. Estas observaciones confirman los hallazgos previos que muestran asociaciones positivas entre los objetivos intrínsecos (por ejemplo, la salud) y extrínsecos (por ejemplo, la imagen) del ejercicio con los resultados psicológicos adaptativos y desadaptativos, respectivamente (Sebire y cols., 2011).

En resumen, esta teoría surge de las diferencias entre las metas extrínsecas e intrínsecas y su impacto en la motivación y en el bienestar. Las metas son vistas como diferencialmente facilitadoras de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y están diferencialmente asociadas al bienestar.

Las aplicaciones prácticas de la Teoría de la Autodeterminación deberán ir encaminadas a estimular la orientación del individuo que practica alguna actividad físico-deportiva hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca (Moreno y Martínez, 2006). En este sentido, Kilpatrick, Hebert y Jacobsen (2002), Mageau y Vallerand (2003) y Moreno y González-Cutre (2005, 2006) plantean algunas orientaciones que son extensibles a la práctica de actividad física no competitiva, a la educación física y al ámbito de la práctica deportiva (figura 14).

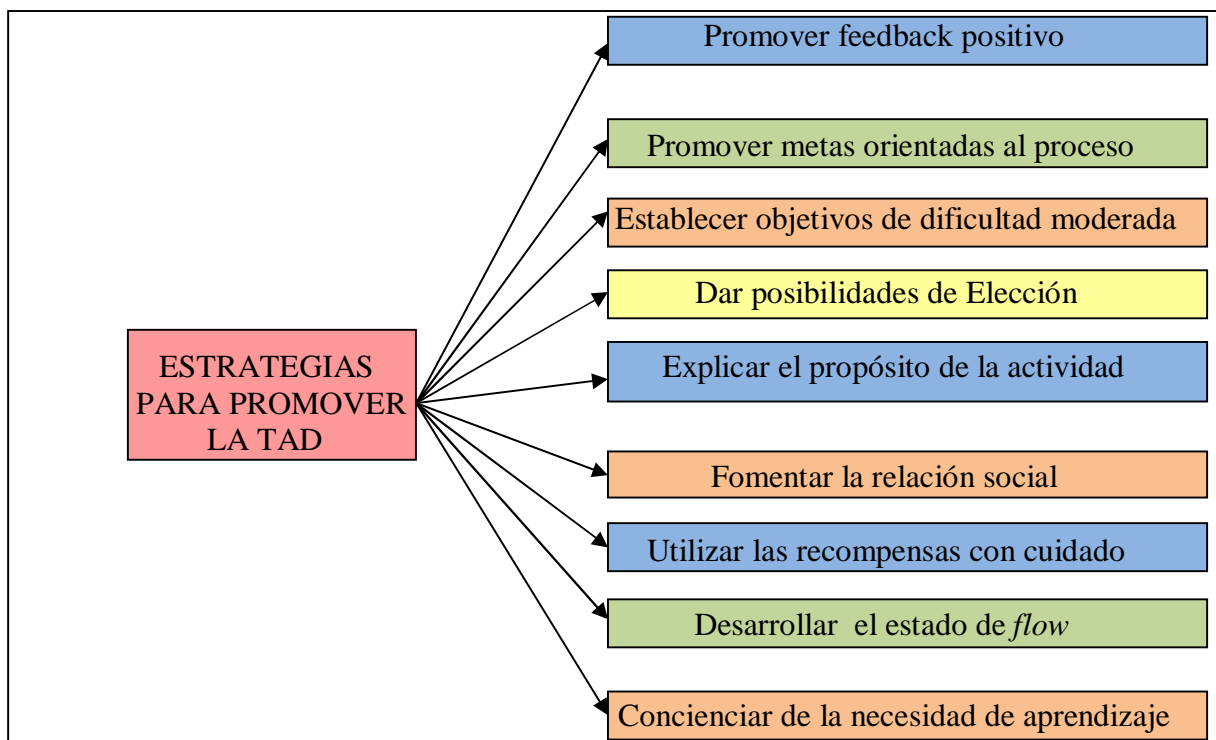


Figura 14. Estrategias para promover la Teoría de la Autodeterminación (Moreno y Martínez, 2006).

1.4.6. Modelo Jerárquico de Vallerand.

Vallerand (1997, 2001), en un intento de integrar las diferentes mini-teorías de la autodeterminación y explicar las diferencias entre la motivación intrínseca y extrínseca, propone el modelo jerárquico. Desde este modelo se establece que la motivación tiene una estructura jerárquica, es decir, se produce en diferentes niveles jerárquicos, entre los cuales se originan relaciones. Así, existe una relación entre niveles, de modo que las motivaciones en un nivel pueden influir en el inmediatamente superior o inferior (Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012), y estos son: el nivel *situacional*, *contextual* y *global* (Montero, 2010) (figura 15).

El nivel *situacional* es el más bajo dentro de esta jerarquía establecida y se refiere a la motivación que tienen los sujetos cuando están realizando una actividad determinada, puntual, presente, como un partido de fútbol, un ejercicio puntual durante el entrenamiento, etc. Es considerado un estado más que un rasgo (Montero, 2010). Sin lugar a dudas, este nivel es el más variable de los tres y el más importante a la hora de entender la vida de las personas (Vallerand, 1997). La importancia del estudio de este nivel reside en que se mide la

motivación hacia la práctica en el mismo momento en que se va a producir o mientras se produce la misma, siendo la esencia para entender el compromiso de las personas hacia la práctica en que se encuentran inmersas. Existen estudios recientes que han abordado la motivación a este nivel (Moreno, González-Cutre, Martín-Albo y Cervelló, 2010).

El nivel *contextual* es el segundo nivel dentro de la jerarquía establecida en el modelo y hace referencia a la motivación que, usualmente, se emplea en un entorno concreto (educación, trabajo, deporte, etc.). La importancia de este nivel reside en que la motivación de las personas puede variar radicalmente de un contexto a otro (León, 2010), es decir, una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia el deporte y extrínsecamente motivada hacia los estudios. En el nivel contextual la motivación es más variable que en el nivel global, por lo que es más útil para describir los cambios en términos de antecedentes y consecuencias (Vallerand, 1997).

El nivel *global* es el nivel más estable. Se trata de la orientación general o global que tienen las personas a la hora de interactuar con el entorno y corresponde a factores o rasgo de personalidad. Un ejemplo de motivación intrínseca global sería aquella persona que se interesa y disfruta con el fútbol, con su trabajo, con la música, con los ordenadores y, en general, con todo lo que hace (León, 2010). Por contra, también hay personas que tienden a realizar actividades por las recompensas que obtienen al llevarlas a cabo, siendo en este caso un individuo con una orientación global de la motivación extrínseca. Según García (2006), este nivel de motivación es el que se establece de forma general en la vida de una persona, poseyendo una relación importante con aspectos familiares y culturales desarrollados en las primeras etapas de socialización.

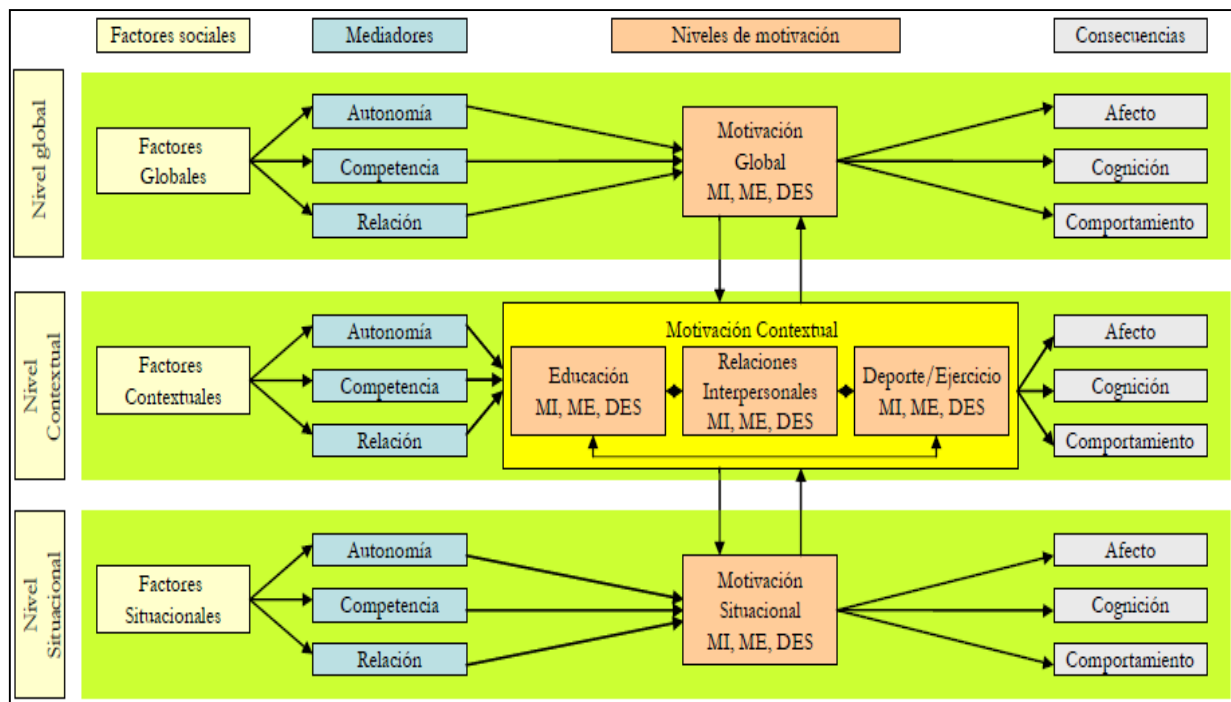


Figura 15. Modelo Jerárquico de la Motivación, adaptado de Vallerand (1997,2001, tomado de Hellín, 2007). MI= Motivación Intrínseca; ME= Motivación Extrínseca; DES= Desmotivación.

Se han llevado a cabo trabajos de investigación que se han centrado en estudiar las orientaciones motivacionales en los diferentes niveles jerárquicos, así como las relaciones *top-down* existentes en ellos (Blanchard, Mask, Vallerand, Sablonnière y Provencher, 2007; Boiché y Sarrazin, 2007) centrándose, en su mayoría, en el nivel contextual y en los efectos sobre el comportamiento que la motivación tiene a ese nivel, ya que se encuentra situado entre los otros dos niveles (Guay, Mageau y Vallerand, 2003). También se ha analizado cómo la exposición repetida a situaciones determinadas y a las motivaciones producidas en ellas, pueden producir cambios en la motivación en el nivel superior (contextual) y éste, por tanto, en el nivel global (Vallerand y Ratelle, 2002).

El Modelo Jerárquico de Vallerand parte de que los factores sociales inherentes en el deporte, tales como competición/cooperación, éxito/fracaso y comportamiento de los entrenadores hacia los deportistas, influyen en las necesidades psicológicas básicas (mediadores) esenciales para la salud y el bienestar, que las personas necesitan cubrir, facilitando su satisfacción. Estas necesidades psicológicas determinan el tipo de motivación que los participantes tendrán hacia las diferentes actividades, pudiendo ser dicha motivación más o menos autodeterminada (Moreno y cols., 2012). Como ya se ha explicado en la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas, el concepto de necesidad que aquí se entiende se

refiere a los elementos que se consideran necesarios para facilitar el crecimiento y actualización del potencial humano.

Por factor social se entienden factores tanto humanos como no humanos. Los primeros se refieren a comentarios, indicaciones y demás conductas de otras personas, mientras que los factores no humanos pueden ser las instrucciones de una dieta, las indicaciones de una asignatura, etc. Además, estos factores pueden dividirse en factores globales, contextuales o situacionales (León, 2010). Un factor global puede ser la influencia que ejerce un entrenador que lleva formando a un deportista desde que tiene 6 años hasta los 16. Un ejemplo de factor contextual podría ser la influencia de un entrenador si entrena únicamente durante una temporada y un factor situacional podría ser la ovación del público que recibe un futbolista después de marcar un gol (Vallerand y Ratelle, 2002).

A medida que los factores sociales posibiliten a los deportistas sentirse autónomos, competentes y tener relaciones sociales de calidad, los sujetos desarrollarán más motivación intrínseca. Cuando dichos factores no lo permitan, se desarrollará una mayor motivación extrínseca o amotivación. Al final, esto da como resultado unas consecuencias que se distribuyen en tres grupos: consecuencias conductuales (persistencia en la tarea, intensidad, complejidad de la tarea, rendimiento, conducta elegida, etc.), cognitivas (concentración, atención, memoria, etc.) y afectivas (diversión, satisfacción, aburrimiento, etc.). Esto se produce en los tres niveles jerárquicos expuestos, entre los cuales se establecen relaciones, es decir, que las consecuencias del nivel situacional influyen en el contextual, pero las del nivel contextual también pueden influir al nivel situacional. Exactamente igual ocurre entre los niveles contextual y global (Montero, 2010). El modelo también postula que estas consecuencias serán más positivas cuanto más autodeterminada sea la motivación. Por tanto, según este modelo, podemos afirmar que los factores sociales son la clave de la conducta final, ya que el individuo entabla una relación con el medio en el que se desenvuelve, el cuál influye de forma determinante en el tipo de motivación que éste tiene para llevar a cabo diferentes actividades en las que se compromete. En ese sentido, diferentes investigaciones han mostrado que poseer una motivación intrínseca para la práctica de ejercicio físico favorece la aparición de patrones conductuales, cognitivos y afectivos más positivos como el placer, el interés, el esfuerzo, la total inmersión en la actividad, la ejecución eficaz o la intención de continuar practicando (Vallerand, 2007).

Los factores sociales posibilitan a los deportistas sentirse autónomos cuando, por ejemplo, los entrenadores dejan que sus jugadores tomen sus propias decisiones y les otorgan un alto grado de libertad, lo que va a tener una relación directa y significativa con los tipos de motivación más autodeterminadas junto con las consecuencias más positivas, tal y como demuestran los estudios de Losier y Vallerand (1995). Pelletier y cols. (2001) muestran, en un estudio con nadadores, que aquellos que tienen un entrenador con un estilo controlador presentaban menor motivación intrínseca que los que tenían un entrenador con un estilo de apoyo a la autonomía, existiendo otras investigaciones que han replicado estos resultados (Goudas y cols., 1995; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais, 1995). También va a predecir la autonomía (y la motivación intrínseca) el hecho de que el deportista entienda que tiene la posibilidad de ir a la competición y acepte ir, sin estar obligado a ello. Además, el hecho de medirse a los demás hace que el locus de control sea externo (el rival), lo que afectará negativamente, según las bases teóricas de la Teoría de la Autodeterminación, a la percepción de autonomía.

Por otro lado, los factores sociales van a permitir a los deportistas sentirse competentes en el sentido de que cuando obtengan éxito en una actividad, éste se asociará a una alta percepción de competencia y lo conducirá a tener una motivación intrínseca hacia esa actividad. Por el contrario, el fracaso proporcionará al individuo una retroalimentación negativa y puede provocar en él una baja percepción de competencia, pudiendo provocar este hecho una tendencia hacia la motivación extrínseca o incluso hacia la amotivación (Montero, 2010). En lo comentado anteriormente no se está teniendo en cuenta la importancia de los otros dos mediadores (autonomía y relaciones sociales positivas), que pueden tener incluso efectos más importantes sobre la motivación que el de competencia (Blanchard y Vallerand, 1996a). En cuanto a la competición, hay estudios que revelan que los ganadores y aquellos que muestran la sensación subjetiva de hacerlo bien en competición, presentan niveles más altos de motivación intrínseca que los perdedores y aquellos que sienten haberlo hecho mal (McAuley, Duncan y Tammen, 1989).

Moreno y cols. (2010) argumentan que las actividades que se persiguen por razones autodeterminadas, se llevan a cabo por voluntad propia, el individuo las considera importantes para él (por ejemplo, en el caso del ejercicio, se considera beneficioso para la salud) y es experimentado de manera más agradable. De acuerdo con la Teoría de la Autodeterminación, los factores sociales (por ejemplo, la percepción de apoyo a la autonomía) influyen en la

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) y, por consiguiente, en la motivación autodeterminada. Aunque este principio se ha demostrado en numerosos estudios, todavía existe varianza no explicada en la predicción de la motivación autodeterminada (Edmunds, Ntoumanis y Duda, 2006; Kowal y Fortier, 2000; Standage, Duda y Ntoumanis, 2006). Esto apunta a la posible influencia de otras variables. Por este motivo, intentaron relacionar el marco teórico de las metas de logro 2 x 2 con la Teoría de la Autodeterminación, proporcionando un modelo alternativo para explicar la motivación autodeterminada (los climas motivacionales → creencias implícitas capacidad/competencia percibida → metas de logro → niveles de autodeterminación) llevando a cabo un estudio con 727 deportistas de centros deportivos (con una edad media de 32 años) y obteniendo unos resultados que mostraron que la autodeterminación estaba predicha positivamente por las metas de aproximación a la maestría, pero negativamente por ambas metas de rendimiento.

Siguiendo esta misma línea, Hagger y Chatzisarantis (2008) también abogaron por la necesidad de relacionar ambas teorías afirmando que, como las orientaciones de maestría reflejan una alta competencia percibida, es probable que tales orientaciones sean los precursores de la motivación intrínseca, mientras que las orientaciones de evitación-rendimiento estén probablemente relacionadas con las orientaciones motivacionales extrínsecas, ya que estas percepciones son incongruentes con el sentido verdadero de los actos de uno mismo y, por lo tanto, es poco probable que atiendan a los objetivos o metas personales destacadas y que tengan un papel decisivo en la satisfacción de las necesidades psicológicas. El trabajo empírico que trata de utilizar ambas teorías se ha iniciado en el deporte. Por ejemplo, un estudio con atletas británicos demostró que las metas aproximación-maestría predijeron positivamente formas más autodeterminadas de motivación, mientras que las metas de aproximación-rendimiento, evitación-maestría y evitación-rendimiento predijeron formas menos autodeterminadas de motivación (Nien y Duda, 2008).

1.4.7. Estado actual de la investigación de la motivación.

1.4.7.1. Estudios que relacionan la motivación con los distintos niveles jerárquicos.

En un estudio con jugadores de baloncesto, Blanchard y cols. (2007) analizaron la relación recíproca entre la motivación a nivel contextual y situacional en el deporte. Los resultados obtenidos mostraron que la motivación contextual hacia el deporte predijo positivamente la motivación situacional medida justo antes del partido y, por otro lado, la motivación situacional medida justo después del partido se correlacionó positivamente con la motivación contextual medida posteriormente. Los resultados dieron soporte al papel de mediadores que tienen la satisfacción de las necesidades psicológicas sobre las relaciones entre los factores situacionales, tales como percepciones de rendimiento personal y del equipo, sobre la motivación experimentada durante los partidos.

A nivel contextual, Pope y Wilson (2012) llevaron a cabo un estudio con jugadores universitarios de rugby, con una media de edad de 20 años, con el propósito de examinar la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía, estructura y participación proporcionado por el entrenador y los procesos motivacionales a mediados y finales de temporada. El análisis de modelos de ecuaciones estructurales prestó apoyo al modelo conceptual mediante el cual las percepciones globales de apoyo del entrenador predijo una mayor satisfacción de las necesidades que, a su vez, se asoció con la motivación deportiva autónoma y un mayor esfuerzo percibido. En general, los resultados de este estudio apoyan de manera parcial los argumentos, con respecto a la importancia de los procesos de motivación en el deporte, y dan a entender que la estructura y la participación pueden ser componentes importantes del estilo de interacción del entrenador que tenga impacto en la motivación de los deportistas.

A nivel situacional se han llevado a cabo numerosos estudios que corroboran que las consecuencias (afectivas, cognitivas y conductuales) serán más positivas cuanto más autodeterminada sea la motivación (Blanchard y Vallerand, 1996a, 1998; Deci y Ryan, 1987; Guay, Vallerand y Blanchard, 2000; Vallerand, 1997). Estos mismos resultados se han producido en estudios llevados a cabo a nivel contextual (Biddle y Broke, 1992; Fortier y Grenier, 1999; Frederick y Schuster, 2003; Hodgins, Yacko, Gottlieb, Goowin y Rath, 2002; Losier, Gaudette y Vallerand, 1997; Pelletier y cols., 1995, 2001; Perreault y Vallerand, 2007).

1.4.7.2. Estudios que relacionan la motivación con los mediadores (necesidades psicológicas básicas).

Existen estudios que han demostrado que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas predice la motivación intrínseca, el bienestar y otros resultados positivos en diversos ámbitos de la vida, como el trabajo (Baard, Deci y Ryan, 2004), la educación (Ferrer-Caja y Weiss, 2000), la rehabilitación deportiva (Podlog y Eklund, 2007) y el ejercicio (Wilson y Rodgers, 2004). En el ámbito deportivo, numerosos estudios se han realizado para investigar la relación entre la satisfacción de las necesidades básicas y los indicadores de funcionamiento adaptativo, incluyendo la motivación intrínseca (Hollebeak y Amorose, 2005), el bienestar (Gagné y cols., 2003; Reinboth y Duda, 2006), la persistencia (Sarrazin y cols., 2002) y las experiencias de *flow* (Kowal y Fortier, 2000). La satisfacción de las necesidades básicas en el deporte también se ha asociado negativamente con los resultados desadaptativos, incluyendo el *burnout* deportivo en jugadores de rugby (Hodge, Lonsdale y Ng, 2008) y en atletas adolescentes (Perreault, Gaudreau y Lapointe, 2007).

Sarrazin y cols. (2001), con una muestra de 236 jugadoras de balonmano francesas, estudiaron el papel del clima implicante a la tarea y al ego del entrenador en los cambios de tres percepciones fundamentales: competencia percibida, autonomía y habilidad para relacionarse. Se midieron las tres percepciones por un cuestionario al principio y al final de una sesión. También evaluaron, a la mitad de la sesión, las percepciones del clima motivacional de los entrenadores. Los resultados mostraron que al final de la sesión, los sentimientos de competencia, autonomía y la habilidad para relacionarse fueron positivamente precedidos por un clima motivacional implicante a la tarea y negativamente precedidos por un clima motivacional implicante al ego, incluso después de controlar el nivel de cada variable al principio de la sesión.

Sarrazin y cols. (2002) llevaron a cabo un estudio con jugadoras de balonmano de nivel regional, en las que se analizó la influencia que tenía el entorno social sobre las necesidades psicológicas básicas, hallándose que los climas implicantes a la tarea se relacionaban con una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por otra parte, el clima ego se relacionó con una menor satisfacción de estas necesidades, poniéndose así de manifiesto la importancia que tienen los factores sociales en las percepciones de autonomía, competencia y relaciones sociales en el contexto deportivo.

Reinboth y Duda (2006) realizaron un estudio longitudinal buscando la relación entre el clima motivacional orientado a la tarea y las necesidades psicológicas básicas. Los resultados mostraron que un incremento en el clima orientado a la tarea predecía un incremento en la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales. Esto puede explicarse porque en un clima orientado a la tarea el rendimiento, se evalúa de un modo personal, en lugar de compararse con el resto del equipo, lo que provoca que el deportista tenga una mayor percepción de control (Duda, 2001), y tener el control sobre lo que uno va a hacer incrementa el sentimiento de ser el origen de las acciones propias (Reinboth y Duda, 2006), lo que conlleva a un locus interno de causalidad satisfaciendo la necesidad psicológica de autonomía. Por otro lado, el clima tarea se caracteriza por un aprendizaje colectivo, es decir, en el equipo los jugadores se ayudan los unos a los otros, lo que fomenta el sentimiento de relaciones sociales (León, 2010), aumentándose también la percepción de competencia del deportista con este tipo de clima, ya que el individuo tiene una evaluación autorreferencial de sus ejecuciones, lo que permite que se esfuerce por mejorar y superarse, lo que incrementará, a su vez, su nivel de competencia.

Siguiendo la misma línea de estudio, Quested y Duda (2010), con una muestra de bailarines, observaron que la percepción del clima tarea, es decir, la percepción de que en el equipo se premia el aprendizaje, la participación y la cooperación, determinaba la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas.

Balaguer y cols. (2005), con una muestra de deportistas de diferentes niveles, estudiaron el papel del contexto social en la predicción de la autodeterminación y el bienestar. Los resultados mostraron que cuando el entrenador fomentaba un clima de apoyo a la autonomía en los deportistas de elite, la percepción se correspondía con una mayor satisfacción de las necesidades de autonomía y relación. En los futbolistas dicha percepción se corresponde también con una mayor satisfacción de la necesidad de competencia. Las necesidades de autonomía y relación median la relación entre la percepción del clima de autonomía y un mayor grado de autodeterminación (Cecchini, 2010).

Para analizar las diferencias en la motivación en situación precompetitiva en yudocas, en función de los mediadores psicológicos, Guzmán y Carratalá (2006) realizaron un estudio con 181 yudocas con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, obteniendo unos resultados que verificaron las diferencias en motivación intrínseca en función de la percepción de

competencia, apoyo a la autonomía y relaciones sociales. Según esta teoría, altas percepciones llevarán a alta motivación intrínseca y motivación extrínseca autodeterminada (identificada e introyectada), mientras que bajas percepciones tendrán efectos negativos sobre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca autodeterminada y elevarán la motivación extrínseca de regulación externa y la amotivación. También se verificaron parcialmente las diferencias en la motivación extrínseca autodeterminada y de la amotivación en función de estas percepciones. Sin embargo, cabe destacar que las diferencias en motivación extrínseca de regulación externa encontradas en función de estas percepciones se dieron en dirección opuesta a los postulados de la teoría, puesto que los mayores niveles de motivación extrínseca de regulación externa se dieron en el grupo de alta percepción de competencia. Se explica este resultado a partir de la situación precompetitiva en la que se encontraban los deportistas.

McDonough y Crocker (2007) estudiaron la relación de las necesidades psicológicas básicas y la motivación autodeterminada, observando que las tres necesidades psicológicas básicas tenían un efecto positivo y significativo en la motivación autodeterminada.

Amorose y Anderson-Butcher (2007) analizaron las relaciones existentes entre la percepción de soporte a la autonomía proporcionado por el entrenador, las orientaciones motivacionales y la autonomía, competencia y relaciones de deportistas estadounidenses de diferentes modalidades. Los resultados mostraron que la percepción de soporte a la autonomía proporcionado por el entrenador predijo significativamente la percepción de autonomía, competencia y relaciones sociales, las cuales predijeron, además, sus orientaciones motivacionales.

Hay estudios que revelan que la conducta del entrenador percibida como de apoyo a la autonomía tiene una relación positiva con la motivación intrínseca y regulación identificada de sus alumnos, pero negativamente con la amotivación y la regulación externa (Brière, Vallerand, Blais y Pelletier, 1995; Pelletier y cols., 2001; Pelletier, Brière, Blais y Vallerand, 1988; Pelletier y cols., 1995), mientras que un carácter autoritario del entrenador está negativamente relacionado con la motivación intrínseca y la regulación identificada, pero positivamente relacionado con la amotivación y con la regulación externa (Brière et al., 1995; Pelletier y cols., 1995, 2001).

Álvarez y cols. (2009) observaron que los deportistas que percibían que su entrenador les ofrecía distintas alternativas y les hacía sentirse competentes y aceptados, mostraban una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, y esto incidía en mayores niveles de motivación autodeterminada.

En un estudio de investigación llevado a cabo por Montero (2010) con una muestra de 128 yudocas de distintas edades y niveles de toda España, en el que se buscaba analizar la relación entre los mediadores y el tipo de motivación, se mostró que la percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales actúan como mediadores de la motivación (obteniendo puntuaciones más altas la motivación intrínseca), siendo la percepción de competencia el más importante.

Almagro, Sáenz-López y Moreno (2010) observaron que la percepción por parte de los deportistas de que su entrenador fomentaba la elección y apoyaba sus decisiones, determinaba la satisfacción de la necesidad de autonomía y esta, a su vez, la motivación intrínseca. El efecto que tiene el apoyo a la autonomía por parte del entrenador en la motivación de los deportistas puede explicarse por un cambio en el locus percibido de causalidad, es decir, el entrenador hace sentir al deportista que es él mismo quien decide lo que se hace (León, 2010).

García y cols. (2010) realizaron un estudio donde trataron de comprobar cómo incidían en la persistencia o el abandono los diferentes tipos de motivación y las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relaciones sociales. En el estudio participaron futbolistas, con edades comprendidas entre los 13 y los 19 años. Los resultados demostraron que el abandono era explicado por altos niveles de desmotivación, motivación externa e introyectada y bajos niveles de satisfacción de la autonomía y de las relaciones sociales. Según los autores, estos hallazgos pueden contribuir a conocer mejor el abandono deportivo y minimizarlo a partir de las propuestas de la Teoría de Autodeterminación.

Banack, Sabiston y Bloom (2011), con una muestra formada por 113 atletas canadienses paralímpicos, estudiaron la relación entre la percepción que tenían estos atletas de apoyo a la autonomía en los comportamientos del entrenador, las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca por conocer, ejecutar y experiencia estimulante. La percepción de apoyo a la autonomía por parte del entrenador fue un predictor de la percepción de autonomía y de relaciones positivas de los atletas. La competencia percibida fue un predictor

significativo de las tres formas de la motivación intrínseca, mientras que la autonomía percibida se mostró como un importante predictor de la motivación intrínseca por ejecutar y experiencia estimulante. Los resultados ponen de manifiesto la importante relación entre la conducta del entrenador y la motivación del deportista en el deporte de discapacitados.

Con el mismo objetivo del estudio anterior, Adie y cols. (2012) tomaron una muestra de 54 jugadores de fútbol juveniles de cantera del Reino Unido, encontrando que la percepción de apoyo a la autonomía del entrenador predijo positivamente cambios en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y el bienestar a través del tiempo. Las puntuaciones de satisfacción de las necesidades de competencias y de relación se mostraron predictivas de los cambios en la vitalidad subjetiva de la persona.

García y cols. (2012) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de establecer las relaciones que existen entre los niveles de autodeterminación y de satisfacción con las necesidades psicológicas básicas respecto a la diversión y la intención de persistencia mostrada en la práctica de deportes de equipo. Participaron en el estudio jugadores de fútbol, baloncesto, balonmano y voleibol, tanto de género femenino como masculino y con edades comprendidas entre los 11 y 16 años. Los resultados mostraron que las necesidades psicológicas básicas tenían una mayor relación y capacidad predictiva que el nivel de autodeterminación, sobre la diversión e intención de persistencia. Concretamente, las percepciones de relaciones sociales y de competencia se mostraron como los principales predictores de estas dos variables. Como conclusión, estos autores destacan la necesidad de fomentar la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, especialmente las relaciones sociales y competencia, lo que llevaría consigo mayores sensaciones de diversión y una mayor intención de persistencia en la práctica deportiva.

Con el objetivo de analizar las relaciones entre la percepción de apoyo a la autonomía ofrecido por el entrenador, las necesidades psicológicas, la motivación autodeterminada y la autoestima y la satisfacción con la vida, Balaguer y cols. (2008), con deportistas que participaban en diferentes deportes, encontraron que la percepción de los deportistas sobre el apoyo a la autonomía ofrecido por su entrenador, estaba relacionada positivamente con la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación percibidas, y que estas dos últimas, junto con la competencia percibida, actuaron como predictoras positivas de la motivación autodeterminada, la cual, a su vez, mostró enlaces positivos con la autoestima y la

satisfacción con la vida. Resultados similares se dieron en el estudio llevado a cabo por López-Walle, Balaguer, Castillo y Tristán (2012) con una muestra de deportistas mexicanos, con una media de edad de 14 años, donde encontraron que la percepción de apoyo del entrenador a la autonomía predijo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación. Por otra parte, la satisfacción de estas necesidades básicas predijo la vitalidad subjetiva y la satisfacción con la vida.

Un estudio similar llevado a cabo por Jõesaar y cols. (2012) con una muestra de deportistas jóvenes, con edades comprendidas entre los 11 y los 16 años, que participaban en deportes tanto individuales como de equipos, indicó que el apoyo a la autonomía percibido del entrenador y el clima motivacional de implicación a la tarea de los pares de iguales mostraron una estabilidad relativamente alta durante el período de un año. Además, la percepción de apoyo a la autonomía del entrenador predijo positivamente el clima implicante a la tarea por los pares de iguales de un año más tarde, pero no al revés. Además, ambos factores sociales demostraron un efecto directo significativo sobre la motivación intrínseca de los deportistas medidos simultáneamente en los contextos deportivos. Asimismo, un modelo estructural alternativo apoyó un efecto directo longitudinal de apoyo a la autonomía del entrenador y la percepción de un clima motivacional de los compañeros implicante a la tarea. Por tanto, los resultados mostraron el valor del apoyo percibido de autonomía del entrenador y el clima motivacional implicante a la tarea creado por los pares de iguales en la predicción de la motivación intrínseca de los deportistas con tras un año de entrenamiento.

1.4.7.3. Estudios que relacionan la motivación con las consecuencias.

Estudios como los de Balaguer y cols. (2008), Blanchard y cols. (2009) y León (2010) demuestran que la motivación intrínseca predice positiva y significativamente la autoestima y las emociones positivas. De esto se puede deducir que un deportista que haga deporte para saber más, conseguir nuevos retos o simplemente por el placer inherente al deporte, tendrá una mayor autoestima y se sentirá mejor mientras practica deporte (León, 2010).

Lafrenière, Jowett, Vallerand, Donahue y Lorimer (2008) llevaron a cabo un estudio con 138 entrenadores de diferentes deportes y categorías y 138 deportistas (uno con cada entrenador) para analizar relaciones entre tipos de motivación y diferentes consecuencias

motivacionales. Los resultados mostraron que, en el caso de los entrenadores, había una relación positiva moderada, pero significativa, entre la motivación intrínseca y las tres facetas de satisfacción (satisfacción con el rendimiento, con la instrucción y con la relación existente entre entrenador-deportista), mientras los motivos extrínsecos solo mostraron una relación positiva con la satisfacción en la faceta de relación entrenador-deportista. En lo referente a las satisfacciones de los deportistas, sólo se encontraron relaciones positivas entre la relación entrenador-deportista y la motivación intrínseca. Según estos autores, analizando la interacción de los efectos de los dos tipos de motivación, los resultados reflejan que los motivos extrínsecos pueden deteriorar las motivaciones intrínsecas, especialmente cuando los marcadores de ésta última son bajos.

Pulido, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva y Amado (2013) llevaron a cabo un estudio con 284 jugadores federados de baloncesto de la región de Extremadura, con edades comprendidas entre los 11 y 16 años, con el objetivo de analizar los comportamientos adaptativos de los mismos en función de sus motivaciones para realizar la práctica deportiva, obteniendo unos resultados que indicaron que los jugadores con motivaciones más autodeterminadas, como la motivación intrínseca e identificada, mostraban mayores conductas adaptativas, como son el respeto a las reglas y a los adversarios. Asimismo, estos autores añadieron que se debía fomentar la práctica deportiva de los jóvenes jugadores de baloncesto desde regulaciones más intrínsecas para que el deporte en estas edades fuese algo más que deporte y sirviese de aprendizaje y transmisión de valores sociales.

1.4.7.4. Estudios que relacionan la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación.

a) Relación climas motivacionales – nivel de autodeterminación.

Desde el nacimiento de estas dos grandes teorías que intentan explicar los procesos motivacionales en contextos de logro (la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación), muchos han sido los autores que han querido describir y analizar cómo se dan esos procesos motivacionales en distintas poblaciones de deportistas, lo que les ha llevado, además, a establecer las relaciones existentes entre la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, con el objetivo de integrar y unir aspectos de ambas teorías.

Así, se han utilizado los climas motivacionales para esta cuestión, encontrándose en la mayoría de los trabajos una relación positiva entre el clima implicante a la tarea y los mayores niveles de autodeterminación, siendo esta relación negativa respecto a los menores niveles de autodeterminación, es decir, respecto a la motivación externa y amotivación (García, 2006).

El clima implicante al ego se ha relacionado positivamente en muchas investigaciones con los tipos menos autodeterminados de motivación y, negativamente, con los de mayores niveles de autodeterminación, como es la motivación intrínseca y la identificada (González-Cutre, 2006; Moreno y cols., 2006; Ntoumanis 2002, 2005; Ntoumanis y cols., 2004; Pelletier y cols., 2001; Reinboth y Duda, 2006; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Sarrazin y cols., 2002; Spray, Wang, Biddle y Chatzisarantis, 2006; Standage y cols., 2003a, 2003b; Standage y Treasure, 2002).

Sánchez y cols. (2010), con una muestra de 97 jugadores de fútbol con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, pretendieron valorar la relación existente entre el clima motivacional percibido por los jugadores y la motivación autodeterminada, y cómo éstos niveles de autodeterminación se relacionaban con la implicación mostrada por los jóvenes deportistas. Los resultados mostraron cómo el clima motivacional que implica a la tarea se relacionaba con los niveles altos de autodeterminación, así como con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Igualmente, se comprobó cómo la motivación autodeterminada se relacionaba positivamente con la implicación adecuada en el deporte. Como conclusión, estos autores destacan la importancia por parte del entrenador de fomentar en el contexto deportivo un clima que implique a la tarea, con el objetivo de promover motivos de práctica intrínsecos a la propia actividad, lo que provocará una implicación más adecuada por parte de los deportistas.

Con el objetivo de investigar el papel mediador de la satisfacción de sus necesidades de percibirse competentes, autónomos y con relaciones sociales de calidad de jóvenes jugadores de fútbol en la relación entre el clima motivacional creado por el entrenador y la regulación motivacional de los jugadores, así como el efecto combinado del clima, los mediadores y la regulación motivacional en la vitalidad subjetiva, Ommundsen, Lemyre, Abrahamsen y Roberts (2010), llevaron a cabo un estudio con una muestra de 283 jugadores de fútbol jóvenes de ambos sexos con edades comprendidas entre los 12 y 16 años que participaron en el torneo de la “Copa Internacional de Fútbol Juvenil de Noruega 2004”. Los resultados

mostraron que la satisfacción de la necesidad de competencia, autonomía y relación estuvo parcialmente mediada y de manera significativa por las relaciones entre un clima tarea y la motivación intrínseca. Además, un clima de maestría y la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación, se relacionó positivamente con una motivación intrínseca más regulada. Tanto el clima tarea, como la satisfacción de la necesidad de autonomía y la motivación intrínsecamente regulada, predecían de forma independiente la vitalidad subjetiva en el fútbol. Los resultados ilustran el valor de la integración de principios de la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación mediante el estudio de los caminos entre factores distales contextuales e influencias psicológicas mediadoras más proximales.

Otro de los estudios que buscan la relación de los climas motivacionales con los tipos de motivación es el realizado por López-Walle y cols. (2011) con una muestra de deportistas juveniles mejicanos, donde obtuvieron que el clima de implicación a la tarea y el clima de implicación al ego se asociaban respectivamente de forma positiva y negativa con la motivación autodeterminada, mientras que ésta última se asoció positivamente con la autoestima. Finalmente, la motivación autodeterminada actuó como mediadora de la relación entre el clima motivacional y la autoestima.

En la investigación llevada a cabo por Jõesaar y cols. (2011), se estudió la relación entre los tipos de motivación y los climas motivacionales pero, esta vez, el creado por los pares de iguales. Así se utilizó una muestra de 424 deportistas de equipos de diferentes clubes baloncesto, fútbol y voleibol de Estonia. Los resultados mostraron que los climas motivacionales implicantes a la tarea creado por los compañeros de estos jóvenes deportistas influían de manera indirecta en su motivación intrínseca y en la persistencia en el deporte, a través de la percepción de la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación.

b) Relación climas motivacionales – orientaciones de metas – nivel de autodeterminación.

Cecchini y cols. (2004), con una muestra de 96 deportistas de categoría cadete (de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años) examinaron las relaciones entre el clima motivacional generado en las sesiones de entrenamiento, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo de estos deportistas antes y después de la competición. Una vez analizado esto, el clima de maestría fue asociado positivamente a la orientación a la tarea, a la motivación intrínseca en las sesiones preparatorias, a la auto-confianza y al estado de ánimo pre-competitivo. Por otro lado, el clima de ejecución se asoció positivamente a la orientación al ego y a la ansiedad somática y cognitiva y, negativamente, a la motivación intrínseca, a la autoconfianza y al estado de ánimo pre y post-competitivo. A vista de los resultados, estos autores concluyen que los entrenadores pueden resultar determinantes en la creación de entornos de entrenamiento que conduzcan a los deportistas a una mayor motivación intrínseca, asociándose ésta, a su vez, con mayores índices de autoconfianza y estados de ánimos positivos (Montero, 2010).

En un estudio llevado a cabo con deportistas federados de competición de la región de Murcia, tanto de deportes individuales como colectivos y con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, González-Cutre y cols. (2006) analizaron la relación existente entre la motivación autodeterminada de deportistas adolescentes, las orientaciones de metas disposicionales y el clima motivacional percibido en los compañeros del grupo deportivo (iguales). Los resultados señalaron que la orientación a la tarea de los deportistas y su percepción de un clima tarea en los iguales, predecían positiva y significativamente su motivación autodeterminada, mientras que la percepción de un clima ego en los iguales lo hacía de forma negativa y significativa. Este trabajo, pues, destaca la importancia que tienen sobre la motivación autodeterminada, tanto las variables disposicionales como ambientales (en este caso el clima percibido en los iguales).

López Prado (2006), con una muestra de 82 jugadores de fútbol de categoría cadete, examinó la relación entre el clima motivacional percibido, la orientación de meta, la motivación intrínseca y las actitudes y comportamientos de *fair play*. El clima motivacional de maestría fue asociado a la orientación a la tarea, a niveles positivos de motivación intrínseca (diversión, compromiso y entrega en el trabajo, competencia motriz percibida y

baja ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés), a opiniones relacionadas con la importancia de la búsqueda de la diversión en la práctica del fútbol y a comportamientos positivos de *fair play*. Por el contrario, el clima motivacional de ejecución fue asociado a la orientación al ego, a niveles más negativos de motivación intrínseca (elevada ansiedad ante el error), a las opiniones de que lo verdaderamente importante en el fútbol es la búsqueda de la victoria y que para ello, si es necesario, hay que utilizar el juego duro y los comportamientos de *anti-fair play*.

c) Relación orientaciones de metas – nivel de autodeterminación.

Con el objetivo, también, de ver la relación entre las dos teorías, Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007), en un trabajo realizado con 413 deportistas de diversos deportes con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años de la región de Murcia, hallaron que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con los tres tipos de motivación intrínseca, con la motivación extrínseca identificada e introyectada y, de forma negativa, con la amotivación. Sin embargo, en esta ocasión se relacionó positivamente la orientación al ego con la motivación intrínseca hacia la estimulación y la ejecución, con la motivación extrínseca identificada, introyectada y de regulación externa y con la amotivación. El clima implicante al ego se relacionó positivamente con los tres tipos de motivación extrínseca y con la amotivación, mientras el clima implicante a la tarea lo hizo con todos los tipos de motivación intrínseca y extrínseca. Por lo tanto, los que presentaban un alto Índice de Autodeterminación (SDI) mostraban una mayor orientación a la tarea y percibían, en mayor medida, un clima tarea que los deportistas con un bajo SDI, que tenían una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima ego.

Hasta ahora, se ha planteado la existencia de una clara relación de las orientaciones motivacionales y los diferentes tipos o niveles de motivación. Estos postulados parten de la lógica conceptual y de evidencias empíricas que demuestran una alta relación positiva entre la orientación a la tarea y mayores niveles de autodeterminación (motivación más intrínseca), y de la orientación al ego con niveles más bajos de autodeterminación (motivación más extrínseca y amotivación), aunque existen algunos autores que postulan una relación inversa de estos conceptos, que no se ha demostrado de manera tan clara, ya que existen resultados contradictorios en este sentido (García, 2006).

Otros trabajos como los de Duda y Nicholls (1992), Duda, Fox, Biddle y Amstrong (1992), Hom, Duda y Miller (1993), Walling y Duda (1995), Cervelló y Santos-Rosa (2001), Walling, Duda y Crawford (2002) encontraron resultados que van en la misma línea, estableciéndose una relación positiva entre una alta orientación a la tarea y la diversión de interés por la práctica deportiva.

Por tanto, en todos los trabajos realizados hasta el momento, se ha encontrado que la orientación a la tarea tiene una clara relación positiva con la motivación intrínseca, siendo capaz de predecirla, pero la orientación al ego no sigue una pauta clara, aunque en la mayoría de los estudios no se relaciona o lo hace de una manera negativa con la motivación intrínseca (García, 2006).

Sarmento, Catita y Fonseca (2008) se plantearon comparar la meta de logro, la autodeterminación y las creencias acerca de la naturaleza y los factores determinantes de la competencia deportiva en función del nivel competitivo en 3 grupos de jugadores de fútbol adultos: Profesionales (n = 105), semiprofesionales (n = 156) y Aficionados (n = 78). Los resultados no mostraron diferencias significativas en las orientaciones motivacionales en función del nivel competitivo. Los jugadores aficionados, en comparación con los profesionales, presentaron niveles significativamente más altos de desmotivación y creían firmemente que su competencia deportiva era estable pero, sin embargo, mostraron menores niveles de regulación identificada. Por otro lado, los profesionales y semi-profesionales, en comparación con los de nivel aficionado revelaron niveles significativamente más altos de regulación introyectada y creían firmemente que su nivel de competencia para la práctica del fútbol se debió al aprendizaje y al haber sido capaz de haber mejorado.

Un estudio similar al anterior fue desarrollado por Koumpoula, Tsopani, Flessas y Chairpoulou (2011) con 98 jóvenes atletas de gimnasia rítmica (40 pertenecientes a clubes competitivos y 58 pertenecientes a clubes no competitivos), con el propósito de examinar cómo los individuos que participan en las diferentes estructuras del deporte de la gimnasia rítmica se diferencian con respecto al tipo de motivación y las orientaciones de meta. Los resultados mostraron que los atletas de la estructura no competitiva presentaron mayores niveles de regulación introyectada, desmotivación y niveles inferiores de orientación al ego. Las atletas de gimnasia rítmica (independientemente de la estructura del deporte) presentaron niveles altos en orientación a la tarea, estando asociados positivamente estos niveles altos de

orientación a la tarea con altos niveles de motivación intrínseca, independientemente de los niveles de orientación al ego.

Almagro, Conde, Moreno y Sáenz-López, (2009), con una muestra de 248 deportistas (la mitad jugadores de baloncesto y la otra mitad jugadores de fútbol) de edades comprendidas entre los 12 y los 17 años, se propusieron analizar la motivación de estos jugadores desde la perspectiva de la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación. Los resultados mostraron que los jugadores de baloncesto obtuvieron valores significativamente más altos que los futbolistas en el índice de autodeterminación (SDI), orientación a la tarea y motivación intrínseca hacia el logro. Según los autores, la búsqueda prematura de rendimiento en fútbol y la educación de los entrenadores pueden explicar estas diferencias. La importancia de estas diferencias reside en las relaciones entre estas variables motivacionales y la adherencia a la práctica deportiva, es decir, los jugadores de baloncesto demostraron valores más altos en las variables motivacionales porque las sesiones de entrenamiento están más orientadas a la tarea que al ego, tienen una motivación más intrínseca y autodeterminada y, por lo tanto, la adherencia de estos deportistas será mayor en este deporte.

Kazak (2012) examinó las relaciones de la motivación situacional con las metas de logro y la auto-percepción en una muestra de 396 deportistas de diferentes deportes, con una media de edad de 21 años, encontrando que la puntuación de los hombres en la regulación externa fue más alta que la de las mujeres. La motivación intrínseca y la regulación identificada se relacionaron con la orientación a la tarea tanto en los deportistas masculinos como en los femeninos. Entre las mujeres, las puntuaciones en orientación a la tarea se asociaron positivamente con tipos de motivación situacional más autodeterminados, mientras que la orientación al ego se relacionó negativamente con la motivación autodeterminada. Además, la autoestima física estaba negativamente relacionada con la amotivación en las mujeres. Entre los hombres, las puntuaciones en orientación a la tarea se asociaron positivamente con tipos de motivación situacional más autodeterminados. Por su parte, la motivación fue débilmente relacionada con la orientación al ego.

1.4.7.5. Estudios que buscan establecer perfiles motivacionales.

En la última década, diferentes estudios, centrados en el ámbito deportivo, han tratado de establecer perfiles motivacionales de los deportistas. En concreto, Vlachopoulos, Karageorghis y Terry (2000) encontraron dos perfiles motivacionales, uno que puntuaba alto en las formas autodeterminadas de la motivación y otro que puntuaba alto tanto en las autodeterminadas como en las no autodeterminadas, a excepción de la desmotivación. Por su parte, McNeill y Wang (2005) encontraron tres perfiles motivacionales en una muestra de deportistas adolescentes. En la misma línea, Gillet, Berjot y Paty (2009) obtuvieron tres perfiles motivacionales en su análisis de tenistas de la selección nacional francesa de entre 13 y 14 años (Almagro y cols, 2012).

En el contexto español, Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007) analizaron los climas, la motivación y el *flow* a través de perfiles motivacionales en deportistas adolescentes (12 a 16 años), estableciendo tres perfiles: un “perfil autodeterminado”, con puntuaciones altas en motivación intrínseca, orientación a la tarea y percepción del clima tarea, moderadas en regulación identificada, regulación introyectada y regulación externa, orientación al ego, percepción de clima ego y *flow* disposicional, y bajas en desmotivación. Un segundo perfil, denominado “perfil con puntuaciones bajas en motivación autodeterminada y no autodeterminada”, que reflejaba puntuaciones bajas en todas las variables de estudio. Y un “perfil no autodeterminado”, que mostraba puntuaciones moderadas en motivación intrínseca, regulación identificada, regulación introyectada, orientación a la tarea, percepción de clima tarea y *flow* disposicional, y altas en regulación externa, desmotivación, orientación al ego y percepción de clima ego.

En otro estudio, Moreno, Cano, González-Cutre y Ruiz (2008), con una muestra de deportistas federados de salvamento deportivo de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años, encontraron tres perfiles motivacionales claramente diferenciados. El perfil “autodeterminado” mostró altas puntuaciones en percepción de clima tarea y motivación intrínseca, teniendo relación también con los niveles más altos de *flow* disposicional. Además, obtuvo puntuaciones moderadas en motivación extrínseca y bajas en amotivación y clima ego. Por otra parte, el perfil “no autodeterminado” mostró altos niveles en percepción de clima ego y amotivación, moderadas en motivación intrínseca, extrínseca y *flow* disposicional y bajas en percepción de clima tarea. Finalmente, el perfil “pobremente motivado” se correspondió con

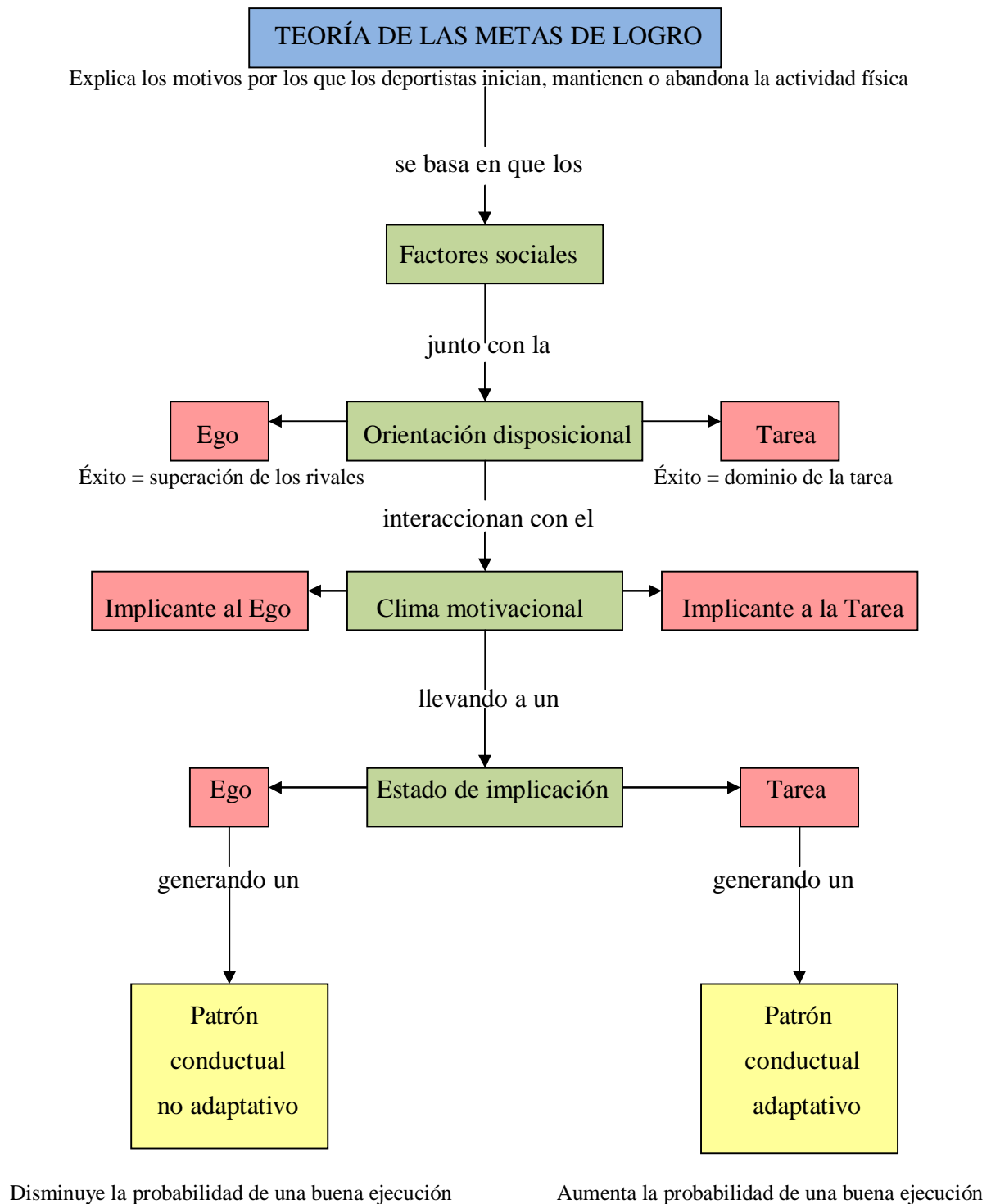
los niveles más altos de amotivación, puntuaciones moderadas en la percepción del clima ego y baja en el resto de las variables estudiadas. También se estudió la relación de la motivación con el tiempo de práctica y el nivel deportivo, hallándose que a los niveles de competición más elevados, los perfiles motivacionales parecían ser más negativos, es decir, conforme aumentaba el nivel competitivo disminuía la motivación autodeterminada. En estos dos últimos estudios aparece relacionado con la motivación el concepto de *flow*, que lo veremos desarrollado en el siguiente apartado de este marco teórico.

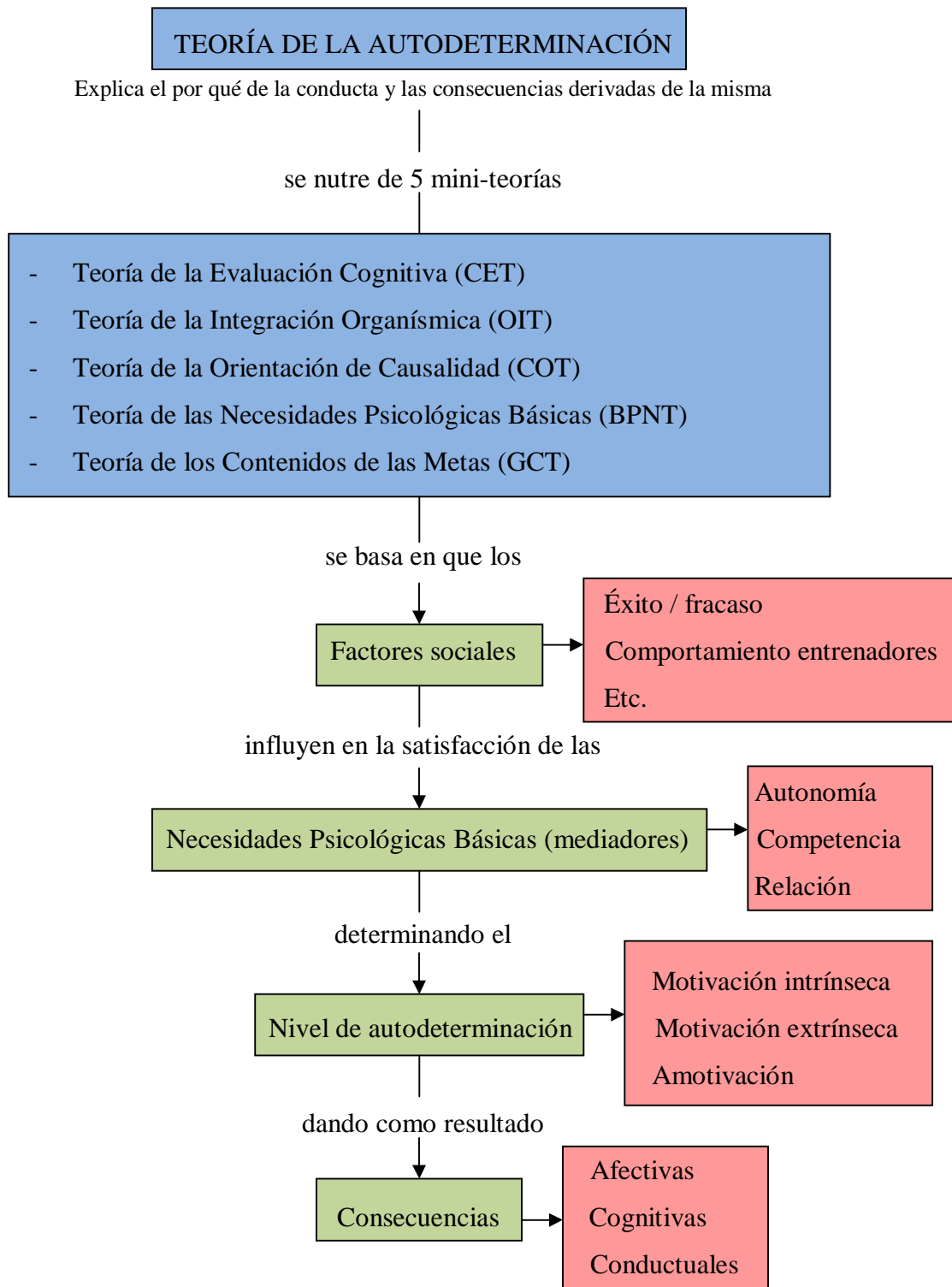
Chian y Wang (2008), con una muestra de 303 deportistas escolares juveniles de diferentes deportes individuales y de equipo de Singapur (con una edad media de 17 años), se propusieron identificar los perfiles motivacionales que subyacen de su participación deportiva, así como examinar las relaciones entre los perfiles motivacionales y una serie de índices de habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales. Cuatro grupos significativos fueron identificados y validados con diferencias en la percepción de los climas motivacionales y de otras variables. El uso del análisis cluster resultó fructífero en la identificación de subgrupos de deportistas con patrones motivacionales diferenciados. A estos grupos se les llamaron “motivado inadaptado”, caracterizado por una alta orientación al ego y desmotivación, así como positivas creencias de entidad, el “altamente motivado”, que tenía los índices más altos de orientación a la tarea, creencias incrementales de habilidad y competencia deportiva percibida y autonomía percibida, además de mayor disfrute, esfuerzo, y percepción de los niveles de clima de maestría, el grupo de “baja competencia”, con bajas puntuaciones en la orientación al ego, la percepción de las creencias incrementales de habilidad y la competencia deportiva, y el grupo “desmotivado”, que mostró alta puntuación en desmotivación y baja en orientación a la tarea y al ego, en creencias incrementales de habilidad, en competencia deportiva y en índice de autonomía percibida. Por lo tanto, la información obtenida podría ayudar a los entrenadores en el diseño de programas de intervención que van dirigidos a las necesidades motivacionales de los deportistas.

Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier y Chanal (2008) advierten que los resultados encontrados hasta ahora bajo análisis de cluster deben ser analizados con precaución, debido a que la gran mayoría de ellos combina antecedentes, consecuencias y motivación, razón que les lleva a determinar que los grupos encontrados en estos estudios no responden estrictamente a “perfiles motivacionales” debido a la gran cantidad de variables analizadas, pudiendo verse los resultados influenciados.

Almagro y cols. (2012), con una muestra de 608 deportistas (con una edad media de 14 años), se plantearon como objetivo el detectar posibles perfiles motivacionales. Además, se analizó las diferencias en los subfactores del clima motivacional percibido y en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los diferentes perfiles encontrados. El análisis de cluster reveló dos perfiles: un perfil altamente motivado, con puntuaciones altas tanto en formas de motivación autodeterminada (motivación intrínseca y regulación identificada) como en motivación no autodeterminada (regulación introyectada y externa), salvando la desmotivación; y un perfil moderadamente motivado, con puntuaciones moderadas en formas de motivación autodeterminada y no autodeterminada. Además, se encontraron diferencias significativas a favor del perfil altamente motivado tanto en los subfactores del clima motivacional tarea como ego, así como en los tres mediadores psicológicos. Estos autores defienden la importancia de fomentar un clima que implique a la tarea y que trate de satisfacer las necesidades de autonomía, competencia y relación con los demás durante los entrenamientos para obtener perfiles motivacionales más autodeterminados.

1.4.8. Síntesis de la fundamentación de las teorías de la motivación.





1.5. FLOW O EXPERIENCIA ÓPTIMA

En la práctica deportiva llevada a cabo por deportistas o atletas, a veces aparecen experiencias excepcionales, tanto en entrenamientos como en competiciones, relacionadas con un rendimiento deportivo máximo o funcionamiento óptimo. A estas experiencias los investigadores las definen como *experiencia cumbre*, *rendimiento cumbre* o *flow*. A los términos *experiencia cumbre* y *rendimiento cumbre* también se les denomina *pico de experiencia* y *pico de rendimiento*, respectivamente (Maslow, 1964).

Se denomina *experiencia cumbre* a las mejores o máximas experiencias positivas que una persona puede tener y valorar, en términos de percepciones, sentimientos, emociones, pensamientos, ideas o actitudes (López Torres, 2006). Es un término que se refiere a la felicidad que una persona puede sentir en contadas ocasiones en su vida durante la realización de algunas tareas o tras finalizar las mismas, en tanto en cuanto son especiales, como podría ser la alegría experimentada al proclamarse por primera vez campeón olímpico, algo que no quiere decir que el sujeto esté en estado de *flow*, ya que éste hace más referencia a las experiencias sentidas en el camino para la consecución de esa *experiencia cumbre* y podría suceder, por ejemplo, que el deportista durante la competición no se sintiera del todo bien, a pesar de lograr el oro (Montero, 2010).

Las experiencias cumbres pueden clasificarse en seis categorías (Thorne, 1964): sensoriales (relacionadas con satisfacción óptima de los sentidos, como comer algo que nos guste), cognitivas (relacionadas con aspectos mentales, como inventar, crear, entender, etc.), clímax (relacionadas con experiencias místicas espirituales), auto-realizadoras (sentir que hemos sido lo que podíamos ser), emocionales (enamorarse, sentimientos de euforia, etc.) y conativas o de crecimiento (aquellas que incluyen a los mejores rendimientos personales).

Existen varios modelos que intentan explicar los componentes de la *experiencia cumbre*. Se exponer el modelo de Ravizza (1984) por ser el más completo y por integrar, de una manera más organizada, los componentes de la *experiencia cumbre*. Este autor expone que existen unos componentes básicos o primarios de la *experiencia cumbre*, que son: la *conciencia enfocada*, el *control de sí mismo y del ambiente* y la *auto-trascendencia*.

La *conciencia enfocada* se relaciona con una completa absorción, un estrecho foco de atención, enfocado en el presente pero con alteración de esas percepciones. El *control de sí mismo y del ambiente* se relaciona con la pérdida del miedo, el sentimiento de haber realizado una experiencia perfecta y una sensación de poder. La *auto-trascendencia* hace referencia a estar totalmente involucrado, tener una motivación intrínseca, sentirse en armonía y unidad con uno mismo y el no hacer o seguir juicios racionales (figura 16).

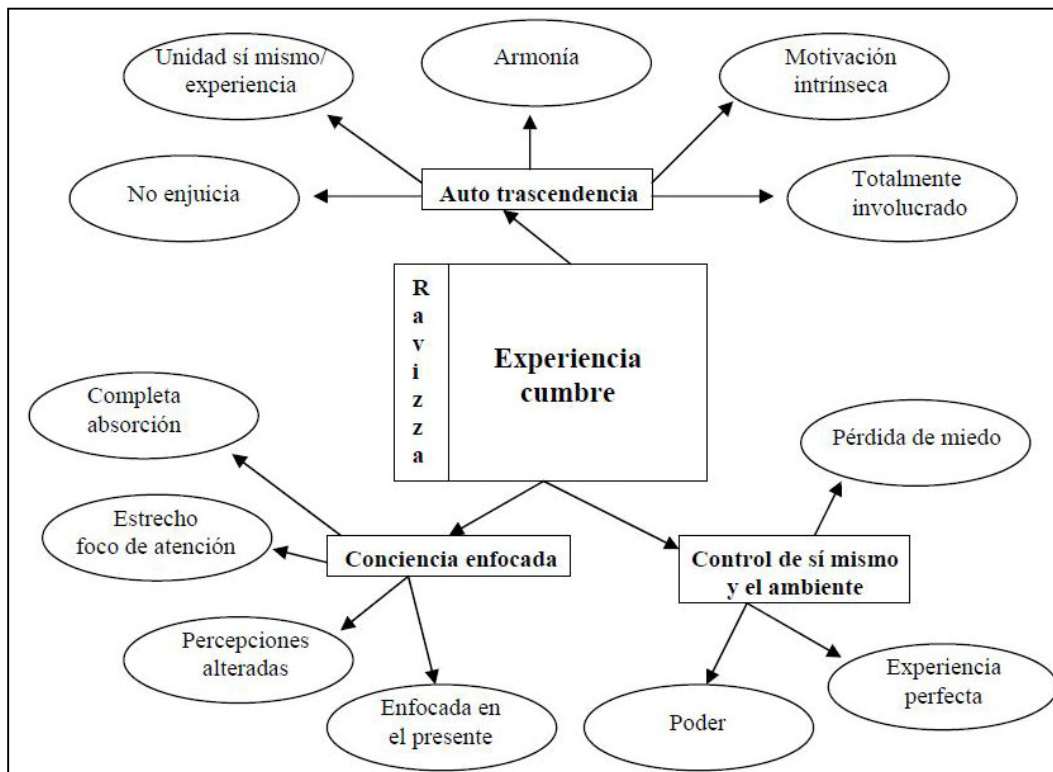


Figura 16. Componentes de la Experiencia Cumbre, según Ravizza (1984, tomado de Hill, 2001).

Según Privette (1983) el *rendimiento cumbre o ideal* hace referencia al comportamiento que excede al comportamiento típico. Este concepto se relaciona con los mejores resultados de los deportistas, o con los momentos en los que los deportistas consideran que su rendimiento ha sido más elevado, independientemente del resultado (Montero, 2010). Puede suceder que el deportista no haya ganado la competición pero considere que su rendimiento ha sido máximo, como cuando un atleta logra su mejor marca personal, algo que no conlleva forzosamente que el deportista haya experimentado *flow*, ya que un competidor puede lograr el mejor resultado de su carrera deportiva sin haber experimentado una experiencia subjetiva óptima (Williams, 1998).

Privette (1983) expuso un modelo sobre los componentes del rendimiento cumbre (revisado por Hill, 2001) (figura 17).

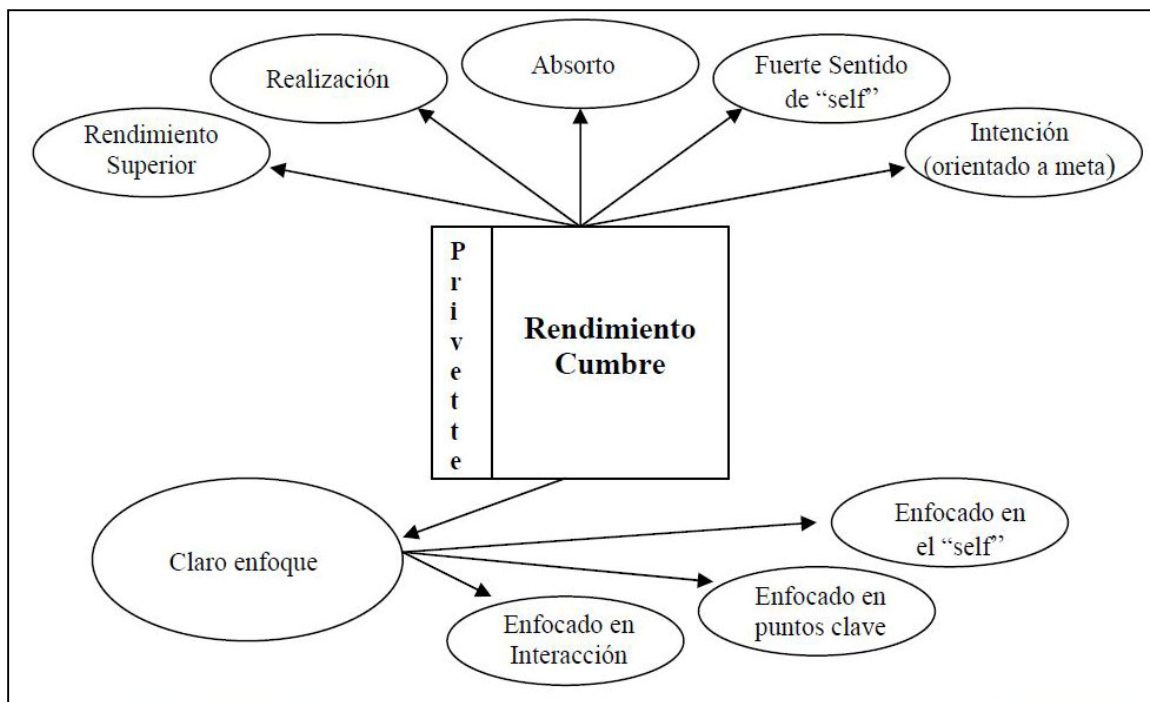


Figura 17. Componentes del Rendimiento Cumbre, según Privette (1983, tomado de Hill, 2001)

El modelo muestra que el rendimiento cumbre tiene una relación directa con la presencia de una intención orientada hacia la tarea, un fuerte sentido de sí-mismo (self), una concentración total o absorción de lo que se está haciendo, un sentido de realización personal y, por supuesto, un rendimiento superior; por otro lado, también tiene una relación directa con la capacidad de poder enfocarse o concentrarse en sí mismo, en los aspectos claves del rendimiento y en las interacciones surgidas durante éste. También se puede apreciar que, además del rendimiento superior, la característica que parece más importante es la capacidad de atención y concentración (López Torres, 2006).

En cuanto al *flow*, este término surge del análisis de las experiencias subjetivas de los sujetos durante la práctica deportiva, tratando de explicar ese estado en el que los individuos se sienten en las mejores condiciones psicológicas posibles para desarrollar la tarea (Montero, 2010).

Son muchas las definiciones hechas por distintos autores desde que Csikszentmihalyi (1975) recogiera las aportaciones de Maslow (1964) y publicara su obra *Beyond boredom and*

anxiety (Más allá del aburrimiento y la ansiedad), desvelando este nuevo concepto: el *flow*; vamos a destacar algunas de ellas. Se podrá observar a continuación cómo, a medida que van surgiendo nuevas definiciones del *flow*, se van produciendo nuevas aportaciones al concepto, que hacen que su comprensión se vaya completando.

Csikszentmihalyi (1975) define el estado de *flow* como un sentimiento de completa armonía, absorción total con la actividad realizada, de forma tal que la motivación intrínseca y el placer de realizarla es la principal fuerza que dirige la participación. Este mismo autor señala (Csikszentmihalyi, 1988) que la experiencia de *flow* se inicia cuando la capacidad o habilidad del sujeto y el desafío que le suponga la tarea a realizar están equilibrados en un alto nivel, algo en lo que también coincide Le Fevre (1988). Estos dos autores (Csikszentmihalyi y Le Fevre, 1989) afirman que, cuando esto sucede, es decir, cuando hay un equilibrio entre las capacidades y el desafío por encima de los niveles habituales, el individuo siente que puede mejorar su capacidad para hacer frente a ese desafío, lo que conlleva una mejora de sus habilidades y la posibilidad de aprender nuevas acciones que contribuyan a aumentar su capacidad y a optimizar su autoestima y autoconfianza personal.

En la misma línea va la definición de *flow* presentada por Ellis, Voelkl y Morris (1994), para los que representa una experiencia óptima que se produce en determinadas situaciones, en las que las capacidades y desafíos se encuentran equilibrados a un nivel muy alto, añadiendo que se ve potenciado por sensaciones de afecto positivo, niveles elevados de activación, motivación intrínseca y libertad percibida.

Trevino y Webster (1992) indican que el *flow* es el punto en el que el individuo percibe un sentimiento de control sobre la actividad, centra su atención en los aspectos relevantes de la tarea y tiene curiosidad por entender la acción e interés intrínseco por la actividad.

Por su parte, Jackson y Marsh (1996) definen el *flow* en el deporte como un estado psicológico óptimo para la ejecución, que se produce cuando el deportista se encuentra totalmente conectado con la ejecución que realiza. Siguiendo esto, Jackson y Csikszentmihalyi (1999) señalan que es un estado de conciencia en el que uno puede llegar a estar totalmente absorbido por lo que está haciendo, excluyendo todos los demás pensamientos y emociones. Estos mismos autores afirman que es una experiencia armoniosa donde la mente y el cuerpo están trabajando juntos, sin esfuerzo, dejando la sensación en la

persona de que algo especial está ocurriendo; un estado con cualidades universales que es experimentado por las personas en una amplia gama de contextos.

En la misma línea, Jackson (2000) vuelve a definir el estado de *flow* como un estado psicológico óptimo, en el que los atletas y deportistas consiguen abstraerse completamente en la ejecución de su propio rendimiento, hasta el punto de llegar a experimentar sus propias sensaciones, percepciones y acciones de una forma extraordinariamente positiva y, aparentemente, lograr un buen rendimiento de forma casi automática. Aquí, Jackson no sólo habla de las buenas sensaciones experimentadas, sino que también añade el buen rendimiento.

Por su parte, Dillon y Tait (2000) indican que este concepto se corresponde con una alteración de la percepción durante la actividad y lo comparan con los procesos místicos que a menudo se experimentan en diversas religiones.

Según Jackson y Eklund (2002) el *flow* es un estado psicológico óptimo, que representa los momentos en que todo le va bien al jugador, se asocia fundamentalmente con altos niveles de ejecución y rendimiento y una experiencia muy positiva. Santos-Rosa (2003) lo define como un estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas posibles en un momento puntual. Es un constructo que existe, que es medible y controlable y, por tanto, manipulable y predecible, facilitando con ello las ejecuciones de los individuos. La frecuencia con la que un deportista experimenta *flow* en un contexto específico (por ejemplo, en su deporte) puede ser medido para proporcionar una evaluación de la disposición del mismo a experimentar *flow* en ese contexto (Hodge, Lonsdale y Jackson, 2009).

Moreno, Cano, Gozález-Cutre, Cervelló y Ruíz (2009) añaden que el *flow* es tan agradable que el deportista tenderá a comprometerse con la práctica y buscar situaciones que le permitan experimentar de nuevo dicha sensación. Para ello, tratará de mejorar sus habilidades y enfrentarse a nuevos desafíos, logrando un crecimiento personal.

Gouveia, Pais-Ribeiro, Moreira y Carvalho (2012) señalan que el *flow* se refiere a un estado psicológico óptimo en el que la persona está completamente involucrada en el momento presente y absorbida por lo que está haciendo. Mientras se experimenta *flow*, la gente se vuelve tan absorta en la tarea que pierde la percepción del tiempo, el entorno y todo

lo que no está relacionado con la tarea que se está realizando. Estas actividades que permiten tales experiencias satisfactorias son auto-gratificantes por sí mismas, ya que proporcionan una sensación de placer que descarta la necesidad de otros objetivos o compensación externa.

Rogatko (2009) encontró que el ejercicio físico fue la elección del comportamiento más frecuente de altos estados de *flow* autoinducido. Además, el *flow* ha sido considerado como un activador de la motivación intrínseca y del placer de la actividad (Jackson, 2000). La investigación ha demostrado la importancia de la motivación intrínseca en la regulación autónoma y la adhesión a la conducta (Ryan y Deci, 2007).

Además, las investigaciones también han demostrado que el *flow* mantiene sus características a través del sexo, la edad y la condición social (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2002), de las diferentes culturas (Moneta, 2004), de actividades y contextos diferentes como el trabajo y el ocio (Wan y Chiou, 2006), de la educación y la familia (Bassi y Fave, 2006; Fullagar y Mills, 2008), de los deportes (López-Torres, Torregrosa y Roca, 2007; Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló y Ruiz, 2009) y del ejercicio (Vlachopoulos y cols., 2000).

La principal diferencia entre los tres conceptos que se han explicado es que en la experiencia cumbre aparece el goce en la actividad, pero no implica un rendimiento superior; en el rendimiento cumbre se produce un rendimiento superior sin que haya goce o disfrute y el *flow* implica de alguna manera tanto el goce como el rendimiento superior, como se ha podido ir observando en la definiciones anteriores.

Existen nueve características o dimensiones del *flow* (Csikszentmihalyi, 1988, 1999) que, en su conjunto, describen esta experiencia extraordinaria y que corresponden a las sensaciones que más comúnmente reportan los deportistas cuando logran llegar a ese estado durante el rendimiento deportivo, y que los autores anteriormente citados han ido incorporando a sus definiciones. Si tenemos en cuenta que estas sensaciones van a predecir el estado de *flow*, los entrenadores podrán ser capaces de estructurar climas que faciliten a los deportistas desarrollarlo.

1.5.1. Dimensiones del *Flow*.

1- Equilibrio habilidad/reto.

El *flow* surge cuando el deportista percibe equilibrio entre la habilidad que cree poseer y el reto que se plantea. Si no existe este equilibrio entre habilidad y desafío, es improbable que los individuos lo experimenten. En este caso, probablemente se experimentará ansiedad (si la tarea es demasiado difícil y el deportista no se siente capacitado), relajación, aburrimiento o apatía (si el deportista cree que la tarea es demasiado fácil comparado con su nivel de habilidad). En esta dimensión, es la percepción subjetiva del sujeto la que predice el *flow* (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999).

Aunque el reto represente un verdadero desafío y haya serias dificultades para superarlo, el atleta debe sentirse capaz de lograrlo y creer en su capacidad para tener éxito. Tanto los desafíos como las habilidades deben tener un nivel “personalmente alto” (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999). Así, según señala Montero (2010), no vale con que el sujeto considere que una tarea conlleva una moderada dificultad y que él está claramente preparado para superarla, ya que esto no le supondría un reto motivante. La actividad debe presentar un alto grado de exigencia para el sujeto, que le haga sentirse que se enfrenta a un reto importante y, por tanto, suponga una alta motivación al encontrarse, según su parecer, preparado para superarlo ya que, de lo contrario, el individuo difícilmente mantendrá los niveles de activación y motivación adecuados para afrontar la situación en el estado psicológico óptimo, y no podrá experimentar el *flow*.

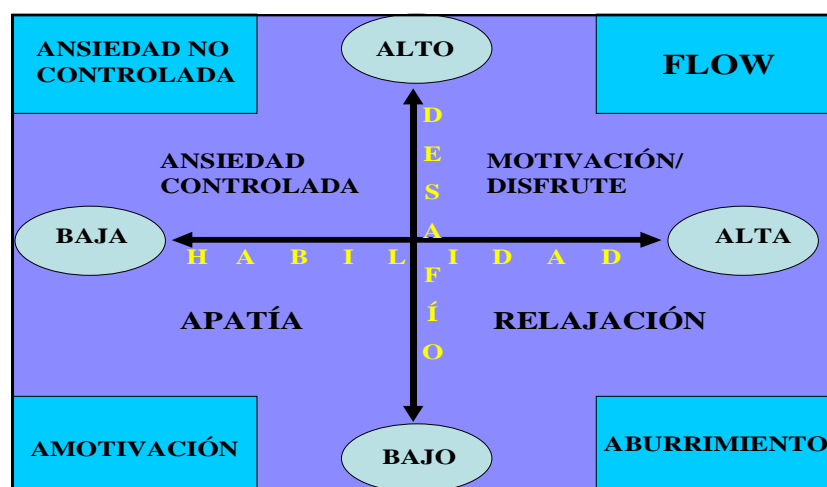


Figura 18. Modelo comportamental por la relación entre habilidad percibida para superar una tarea y el reto que supone (Modificado de Jackson y Csikszentmihalyi, 1999, tomado de Montero, 2010).

En la figura 18 se puede comprobar cómo, a medida que aumenta el nivel de desafío y disminuye el nivel de habilidad que el individuo cree poseer, éste va pasando de un estado de ansiedad controlable a un estado de ansiedad no controlada. También se puede observar que, a medida que disminuye el desafío y la percepción de habilidad del sujeto, este va pasando a un estado de apatía y falta de motivación por la actividad. Sin embargo, a medida que aumenta la habilidad que el sujeto cree poseer y disminuye el nivel del desafío, el deportista pasará de un estado de relajación, por saberse sobradamente capacitado, hasta poder llegar a un estado de aburrimiento. Así, tal y como se aprecia en dicha figura, lo ideal es que aumenten tanto el nivel de desafío como la habilidad del deportista, consiguiéndose una situación de disfrute y alta motivación que puede conllevar, en altas cotas de las variables mencionadas, al deseado estado de *flow* (Montero, 2010).

El deportista debe ver el desafío como “oportunidad para actuar” o “requisitos contextuales”, por lo que se debe intentar convertir así los agentes estresantes en desafíos, lo que permita al atleta desarrollar la confianza en sí mismo y en sus capacidades. También es necesario que los desafíos sean definidos de manera personal, adecuados a las características, nivel y objetivos de cada atleta. También deben ser flexibles (no rígidos ni definitivos) (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999).

2- Unión acción/pensamiento (unión cuerpo-mente).

El *flow* se caracteriza también por una auténtica unión entre acción y pensamiento, con una implicación tan profunda por parte del sujeto que se actúa de forma espontánea o aparentemente automática, por lo que los niveles de percepción y de concentración son muy altos (para el jugador no existe otra cosa que no sea lo que está haciendo en ese momento) (Csikszentmihalyi, 1990). Se experimentaría un gran gozo en el momento en que ambas dimensiones se perciben unificadas y ya no hay diferencia entre la acción y la atención de la persona, es decir, la persona se hace “uno” con sus acciones (López Torres, 2006), lo que permite alcanzar un estado psicológico óptimo para desarrollar la actividad y favorece la implicación del sujeto en la tarea que se realiza (Csikszentmihalyi, 1997).

Según Montero (2010), una ejecución automática donde la acción se lleve a cabo sin necesidad de que transcurra tiempo entre el pensamiento de lo que se debe hacer y la propia

respuesta que se desencadena para solucionar el problema, es un claro indicador de que se está alcanzando un estado psicológico óptimo para la práctica.

Jackson y Delehanty (2002) señalan que muchos deportistas y entrenadores sugieren que las mejores experiencias en la práctica deportiva fueron aquellas en las que se realizaba la actividad de forma automática, sin necesidad de pensar y acertando siempre en la acción que se realizaba.

Se relaciona también con disciplinas místicas orientales como el yoga o el budismo zen debido a que los sujetos, a través de la práctica atenta de su actividad, se vuelven “uno” con sus acciones y su entorno, que es uno de los principales objetivos de los practicantes de esas disciplinas esotéricas (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999).

3- Claridad de objetivos.

El establecimiento de unas metas u objetivos claros a conseguir va a ser fundamental para que el atleta no tenga dudas en relación al propósito a alcanzar y, así, llevar a cabo con éxito la tarea que se proponga (Alonso, 2006), lo que también incrementará su compromiso (Santos-Rosa, 2003), afectando, por tanto, a la motivación. Deben ser específicos para dirigir la acción de una forma efectiva. Por tanto, será también importante que el deportista tenga claro cuáles son sus funciones a la hora de desempeñar una tarea.

Este factor está bastante relacionado con el equilibrio entre la habilidad percibida y el reto que supone la tarea, ya que cuanto más adecuado sea el establecimiento de los objetivos y más claras se tengan las metas a conseguir, mayor control se percibirá sobre la situación y el deportista sentirá que la habilidad se equilibra con el reto, favoreciendo con ello la aparición del estado de *flow* (Alonso, 2006).

4- Claridad de feedback.

El feedback aportado a los deportistas tiene que ser claro y sin ambigüedades, entendiéndose éste como la información que se le facilita a los deportistas sobre la calidad de la ejecución que se está realizando, lo que les permite sentir que están en el camino correcto de conseguir las metas propuestas y saber cuándo lo están haciendo bien (Jackson, y Csikszentmihalyi, 1999), así como poder corregir posibles errores que se estén produciendo, con el fin de mejorar la ejecución final (Montero, 2010).

En la práctica del deporte la retroalimentación o feedback puede provenir de dos fuentes: de una fuente interna o feedback intrínseco (percepción kinestésica, tensión muscular, temperatura corporal,...) o de una fuente externa o feedback extrínseco (entrenador y compañeros, público, goles o tantos,...).

En cuanto a los feedback, éstos pueden ser de tres tipos: positivos, negativos o indeseados o irrelevantes, también llamados neutros.

Esta dimensión (claridad de feedback) tiene relación con la anterior ya que, cuando un sujeto conoce y entiende las metas que persigue en el desarrollo de una actividad, se incrementa la posibilidad de verse inmerso en ella, facilitando los procesos de feedback. La simbiosis entre las metas y el feedback son elementos centrales de la experiencia de *flow* (Santos-Rosa, 2003). Respecto a esta relación, Montero (2010) expone que si el deportista tiene clara la meta a alcanzar y está recibiendo información clara del camino que está recorriendo, tendrá muchas más posibilidades de alcanzar un estado psicológico óptimo que le permita mejorar sus sensaciones y su rendimiento final. A la vez, si tiene claro dónde quiere llegar y cómo conseguirlo, es probable que perciba, de forma clara, información de la ejecución que está realizando y dónde se encuentra respecto al objetivo marcado.

5- Concentración total.

Se caracteriza por una concentración total, no hay pensamiento en otro tipo de actividades y situaciones que no sea lo que se está haciendo (está relacionada con la dimensión acción/pensamiento). Cuando el sujeto se encuentra en estado de *flow* su concentración es tal que su mente no deja albergar otra sensación que no sea la necesidad de hacer las cosas correctamente, quedando fuera pensamientos negativos e irrelevantes (Alonso, 2006).

Así, la capacidad que un sujeto tiene para llevar a cabo una tarea con éxito puede no ser suficiente si éste pierde la concentración, no siendo capaz de mantener la atención en los aspectos relevantes y de despreciar los irrelevantes en ese momento concreto para el buen desarrollo de la acción, siendo esto determinante en el éxito final. Por tanto, una buena concentración es fundamental para lograr un estado psicológico óptimo que conduzca al deportista a una experiencia óptima (Montero, 2010).

Según Santos-Rosa (2003), cuando las metas están claras el feedback es pertinente, los desafíos y habilidades están en equilibrio, se favorece la atención y se facilita el uso del foco atencional pertinente y su mantenimiento. La completa focalización a la tarea es el indicador más claro de *flow*. Todas las distracciones se reducen al mínimo o son inexistentes y sólo un rango selecto de información se hace consciente.

6- Sensación de control.

Según Alonso (2006), esta dimensión hace referencia a todas aquellas circunstancias que hacen que el sujeto esté totalmente confiado y se sienta como un experto ante la tarea que se enfrenta. Con esto, lo que se consigue es un dominio de la situación, traducido en un sentimiento o sensación de control que proviene y que tiene relación, entre otras cosas, con el grado de habilidad que posea el ejecutante para realizar correctamente la actividad propuesta, lo que hace que esta dimensión tenga mucha relación con equilibrio habilidad-reto ya que, si el sujeto considera que está preparado para afrontar el reto, su percepción de control aumenta. Respecto a esto, Csikszentmihalyi (1990) indica que no es exactamente el sentido de tener el control lo más importante, sino la sensación de ejercer el control en situaciones difíciles.

7- Pérdida de cohibición o autoconciencia.

Esta dimensión hace referencia a la capacidad del sujeto para no pensar en las preocupaciones, alejarse del temor al fracaso, a su capacidad de ser osado frente a la tarea, sin hacer caso a complejos o freno alguno (Montero, 2010).

Esto se refiere a que, cuando el deportista está en estado de *flow*, no le importa lo demás, ni lo que opinen de él, ni que lo mire la gente,..., todo eso le da igual, es decir, no hay autoconciencia, se supera la sensación de estar separado del mundo, dando como resultado un sentimiento de unidad con el ambiente. El sujeto se encuentra en un completo y óptimo funcionamiento pero no es consciente de hacer nada por encontrarse así (Santos-Rosa, 2003).

Esta dimensión está muy relacionada con la concentración ya que, para conseguir este estado, la atención sobre la tarea que se está realizando debe ser también máxima y no debe albergar distracciones ni preocupaciones (Alonso, 2006), es decir, se puede entender que la pérdida de conciencia del propio ser viene como consecuencia del profundo estado de concentración, relacionado también con la fusión acción-pensamiento y los feedback sin ambigüedades, por lo que no podría aparecer de forma aislada ni antes que éstas (López Torres, 2006).

Jackson y Csikszentmihalyi (2002), ofrecen cuatro claves para lograr una concentración absoluta y perder la noción de conciencia corporal:

- dejar de comparar la propia ejecución con la de los demás competidores.
- Controlar los factores ambientales como el clima, las instalaciones deportivas, las expectativas de familiares, amigos y entrenador,...
- Concentrarse en el rendimiento, atender a las acciones, las técnicas y estrategias de cada deporte en particular y buscar disfrutar del trabajo duro evitando la sensación de esfuerzo.
- Olvidarse del paso normal del tiempo y sentir que transcurre a un ritmo diferente.

8- Transformación de la percepción del tiempo.

Cuando un deportista está en *flow* percibe que hay una modificación del tiempo, se pierde la noción del tiempo o tiene la sensación de que se ha pasado más lento o más rápido de lo real.

Se considera que éste no es de los elementos más importantes del disfrute, ya que aún no se tiene claro si estos cambios en la percepción subjetiva del tiempo contribuyen, por sí mismos, a que la experiencia sea positiva o es algo derivado de la gran concentración de la actividad que se está realizando (Csikszentmihalyi, 1990). Así, esta dimensión ha sido puesta en tela de juicio por parte de los investigadores del *flow*; de hecho, no se sabe cómo se produce la habilidad de un sujeto para alterar la percepción del tiempo y no todos los autores coinciden en la forma de percepción más adecuada para que ésta beneficie al rendimiento. Si el individuo está totalmente concentrado, tiene una pérdida de cohibición y una sensación de control sobre lo que está haciendo, favoreciéndose el que se produzca una alteración de la percepción del paso del tiempo (Montero, 2010).

Según Alonso (2006), parece coincidir que en las actividades explosivas y, generalmente, de corta duración, el sujeto parece percibir el tiempo como mucho más lento de lo que realmente ocurre, con el fin de observar con detenimiento lo que debe hacer para llevar a cabo su tarea con éxito. Por el contrario, el tiempo parece correr mucho más deprisa en actividades de larga duración, con el fin de ayudar a mantener el mejor nivel durante más tiempo, siendo también sinónimo de que todo va bien y no hay excesivo sufrimiento.

Esta dimensión del *flow* no es experimentada por los atletas de una manera tan generalizada como las otras y, al igual que con la pérdida de la conciencia del propio ser, es una especie de consecuencia de otras dimensiones, por lo que no se puede presentar antes, ni de forma aislada o fuera del contexto de rendimiento (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

9- Experiencia autotélica.

La inmensa mayoría de las personas que practican deporte lo hacen primordialmente para divertirse y por el disfrute que les proporciona. Sin embargo, también se señala que frecuentemente se pierde la diversión y el deporte puede llegar a convertirse en otra de las actividades formales, rutinarias, que aportan poco disfrute intrínseco y que se realiza por obligación, sobre todo en los adultos y atletas profesionales (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

La palabra “autotélica” proviene del griego *auto* que significa “por si mismo” y *telos* que quiere decir “objetivo”. Es decir, que la tarea es un objetivo por si misma. Por tanto, esta dimensión se refiere a la satisfacción placentera intrínseca de la actuación que se haya hecho, independientemente de si se ha ganado, empatado o perdido; es un premio intrínseco a la actuación. Una experiencia autotélica viene marcada por una opinión subjetiva del sujeto realizador de la acción que le hace pensar que todo había salido conforme lo planeó y que, consecuentemente, la experiencia realizada era exitosa y refleja de una plena satisfacción (Alonso, 2006).

Esta dimensión está relacionada con la Teoría de la Autodeterminación, que postula que una tarea se puede mejorar más fácilmente cuando uno siente satisfacción por el simple hecho de realizarla, sin necesidad de ninguna recompensa externa (García, Jiménez, Santos-Rosa, Reina y Cervelló, 2008).

En el deporte, a veces se requiere de mucho esfuerzo, sacrificio, disciplina, cansancio, dolor, frustración, fatiga, etc., que puede dificultar en muchos momentos un completo disfrute de la actividad. Por esta razón, Jackson y Csikszentmihalyi (2002) aportan unas claves para ayudar al deportista a lograr ese objetivo de disfrutar plenamente de la actividad, aunque aclara que, para lograrlo, lo primero es que el deportista tenga buena predisposición a conseguir ese objetivo. Estas claves son:

- querer o estar dispuesto a disfrutar realmente.
- Que el deportista tenga buena predisposición para poner su mayor esfuerzo y concentración durante el rendimiento.

- Tratar de mantener el buen humor (en entrenos y competiciones) y prepararse para tomar positivamente los resultados negativos que pudieren presentarse.
- Cuando las condiciones de entrenamiento o competición son muy adversas, sería conveniente que tratara de recordar aquellos aspectos de la ejecución que regularmente le proporcionan más disfrute.
- Desarrollar la capacidad de convertir la competición en un juego, concentrarse más en la tarea que en el resultado y admitir que el deporte se puede disfrutar aunque no se gane o no se haga una ejecución perfecta.
- Revisar la relación entre los desafíos que se plantean y las habilidades con que se cuentan.

Esta dimensión ha sido considerada en muchos estudios, junto a la dimensión de equilibrio habilidad-reto, como la principal para alcanzar el estado de *flow* (Csikszentmihalyi, 1993; García y cols., 2008; Jackson y Eklund, 2002).

Otros autores se han centrado en estudiar la importancia de cada una de las dimensiones, afirmando que sólo algunas de ellas son experimentadas por los sujetos (Dion, 2004; Russell, 2001) o que hay dimensiones más relevantes que otras en la consecución de experiencias de *flow* en el ámbito deportivo (Jackson, 1996; Jackson, Kimiecik, Ford y Marsh, 1998). En este sentido, algunos investigadores afirman que la dimensión más fiable es la del equilibrio habilidad-reto (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) mientras que otros establecen que es la experiencia autotélica (Jackson, 1996; Jackson y Marsh, 1996).

Por su parte, Csikszentmihalyi, Abuhamdeh y Nakamura (2005) establecen el equilibrio habilidad-reto, la claridad de objetivos y la claridad de feedbacks y sin ambigüedades como preconditionantes del *flow* y no como características en sí mismas. Como podemos comprobar, aquí se sostiene que no todas las dimensiones propuestas por Csikszentmihalyi (1990, 1997) componen el estado de *flow*. En este sentido gira una nueva hipótesis en cuanto al *flow* que mantiene actualmente a los investigadores preocupados por este constructo.

Esta nueva hipótesis defiende que no todas estas dimensiones componen el estado de *flow*, sino que algunas podrían ser precondiciones, otras serían características en sí mismas del *flow* y, finalmente, otras serían consecuencias de dicho estado (Montero, 2010). Así, Csikszentmihalyi y cols. (2005) establecen el equilibrio habilidad-reto, la claridad de objetivos y la claridad de feedbacks como precondiciones del estado de *flow*, es decir, las presenta como requisitos previos para que se produzca el *flow* y no como características del mismo (Swann, Keegan, Piggott y Crust, 2012). Por su parte, Montero (2010) ofrece una propuesta (figura 19) en la que comparte la idea de estos autores, entendiendo además que la transformación de la percepción del tiempo y la experiencia autotélica podrían ser consecuencias. Sobre esta última, el autor indica que podría estar a caballo entre la consideración de consecuencia o característica propia del *flow*, ya que entiende que estar en estado de *flow* conduce al individuo hacia la diversión, pero también cabe pensar que un individuo se encuentra en *flow* porque se está divirtiendo (entre otras cosas).

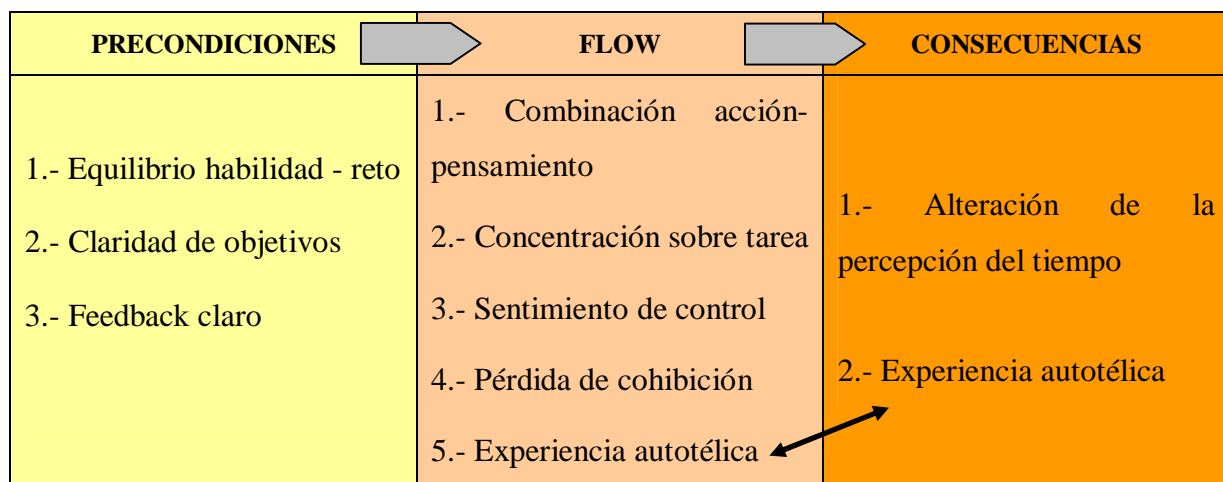


Figura 19. Modelo de propuesta de características del *flow*, precondiciones y consecuencias (Montero, 2010).

Mientras que las características del *flow* han sido ampliamente estudiadas, y se han criticado de manera coherente, los factores que incitan, mantienen, evitan o interrumpen el *flow* son mucho menos conocidos de una manera clara (Swann y cols., 2012). De hecho, hay un grado de incertidumbre en cuanto a cuándo se producen estados de *flow* (Chávez, 2008) y estas experiencias son, a menudo, percibida como difícil de alcanzar en el deporte (Aherne, Moran y Lonsdale, 2011). Por ejemplo, Jackson (1992) informó que el 81% de los 16 patinadores campeones nacionales que figuraban en su muestra de estudio, percibieron que el sólo experimentaron *flow* en raras ocasiones. De hecho, la experiencia de *flow* ha sido

considerada como uno de los fenómenos menos comprendidos en el deporte (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999). Respecto a esto, Csikszentmihalyi (1988) considera que existen diferencias individuales respecto a la capacidad de experimentar el estado de *flow*, de manera que hay personas más propensas a ello por causas innatas a su personalidad o por el propio aprendizaje, añadiendo Sainz (2004) que algunos deportistas jamás perciben este estado.

El *flow* es especialmente relevante para los atletas de élite que rinden y compiten al más alto nivel, bajo la presión más intensa y con las mayores recompensas en juego, por lo que incluso la más pequeña mejora podría tener un importante impacto sobre el éxito (Nicholls, Polman y Holt, 2005). Por su parte, Catley y Duda (1997) encuentran que el nivel de habilidad está significativamente relacionado con la experiencia de *flow*, mientras Engeser y Rheinberg (2008) también sugieren que es probable que los individuos con mayor capacidad tengan mayores valores de *flow*. Esto podría deberse a que los deportistas de élite, por definición, han participado en su deporte durante un período sustancial de tiempo (Jackson, 1996), siendo esta práctica en las situaciones difíciles y competitivas que se sugieren como facilitadoras del *flow*. También es posible que hayan desarrollado excepcionales habilidades mentales que faciliten el desarrollo de este estado; de ahí que, hasta la fecha, en la investigación del *flow* específico del deporte los atletas de élite han sido la población de interés primario (Jackson y Kimiecik, 2008). Las variables psicológicas que predicen la aparición de *flow* serían la percepción de éxito y habilidad, la percepción de competencia y confianza (tomar conciencia de lo que sabe hacer) y las variables disposicionales (orientación, ansiedad, etc.) y situacionales (por ejemplo, el clima procedente del entrenador).

Kimiecik y Stein (1992) entienden que los factores personales interactuarán con los factores ambientales para determinar la probabilidad de que un individuo experimente el estado de *flow*. Estos mismos autores indican que en los deportes que impliquen habilidades cerradas será más probable desarrollar *flow* que en los de habilidades abiertas, debido a la gran cantidad de aspectos cambiantes y distorsionantes de la ejecución propiamente dicha. La predisposición de algunas personas a desarrollar el *flow* es lo que se conoce como *flow* *disposicional* (Montero, 2010).

1.5.2. Estado actual de la investigación en *flow* y su relación con la motivación.

Existen estudios que han explorado el número de dimensiones que se producen de forma simultánea durante las experiencias de *flow* de los deportistas. Jackson (1996) informó de que todos los deportistas que fueron entrevistados encajaron tres o más de las nueve dimensiones de *flow*, mientras que el 93% de la muestra coincidieron en cinco o más de estas características. Sugiyama e Inomata (2005) también encontraron que, entre los deportistas que estudiaron, coincidían entre cinco y seis de las nueve dimensiones referidas a las experiencias de sus deportistas. Sobre la base de estos dos conjuntos de datos, los deportistas que han participado en este tipo de estudios han informado de que con frecuencia experimentan, aproximadamente, cinco de las dimensiones a la vez. Sin embargo, estos hallazgos no fueron discutidos en cada caso, no estaba claro cuáles eran estas dimensiones y si había alguna coherencia entre ellas como, por ejemplo, combinaciones típicas que definieran esencialmente la calidad de la experiencia (Swann y cols., 2012), aunque fueron la claridad de feedback, la concentración total y la experiencia autotélica las que obtuvieron puntuaciones más altas, determinando estos autores que podrían ser las características básicas del estado de *flow*.

Bakker, Oerlemans, Demerouti, Bruins y Karamat (2011) se propusieron estudiar el *flow* grupal por equipos en futbolistas, determinando que el *flow* en equipos de nivel en el fútbol puede ser experimentado por los jugadores de un mismo equipo cuando comparten algunos aspectos comunes de la experiencia como, por ejemplo, el mismo oponente, el clima, entrenador, etc., y son altamente dependientes el uno del otro, ya que comparten similares objetivos, como pueden ser jugar bien y ganar el partido. Estos autores también sugirieron que esto podría ser el resultado de los efectos de contagio, donde los jugadores transfieren sus propios estados de ánimo y comportamientos a los otros jugadores de su equipo. Los resultados mostraron que las percepciones de *flow* del equipo tuvo una relación positiva con el resultado del partido, de manera que el *flow* fue mayor cuando el partido finalizó en empate que cuando acabó con derrota del equipo (las diferencias con ganar no fueron significativas).

Con el objetivo de determinar la relación existente entre la motivación y el *flow*, son muchas las investigaciones que se han ido sucediendo en diferentes ámbitos, de las cuales se destacarán aquellas que están más relacionadas con el ámbito de estudio de este trabajo.

Algunos estudios han buscado la relación entre el estado de *flow* y las dos teorías motivacionales principales que se están manejando. Respecto a los estudios que reflejan qué factores son facilitadores y predictores de la aparición del *flow* se encuentra el realizado por Cervelló, Fenoll, Jiménez, García y Santos-Rosa (2001) en el que, con una muestra de 121 sujetos amateurs de seis deportes diferentes, trataron de analizar los antecedentes disposicionales y contextuales que pueden predecir el *flow*, encontrando que dicho estado era predicho tanto por la orientación a la tarea y al ego como por la percepción de un clima motivacional implicante tanto a la tarea como al ego. En este sentido, Kimiecik y Jackson (2002) indicaron, a su vez, cómo la orientación a la tarea se mostró como mayor predictor del *flow*.

García Calvo, Cervelló, Jiménez y Santos-Rosa (2005) y García, Santos-Rosa y Cervelló (2006) en un estudio con deportistas mostraron que, tanto la dimensión tarea como la dimensión ego, se relacionan de forma positiva con el *flow* disposicional. Asimismo, mediante un análisis de modelos de ecuaciones estructurales, Moreno y cols. (2006), establecieron que el clima motivacional que implicaba a la tarea, el clima motivacional que implicaba al ego, la orientación al ego y la orientación a la tarea predecían el *flow* disposicional, revelando un mayor poder de predicción el clima que implicaba a la tarea. De los resultados se deduce, por tanto, que aquellos sujetos cuyas metas se centren en alcanzar el aprendizaje de la tarea con esfuerzo y perseverancia alcanzarán en mayor medida un estado psicológico óptimo, es decir, un estado de satisfacción plena con la actividad realizada. De igual forma, aquellos cuyas metas se centren en alcanzar el resultado final, es decir, el producto, también vivenciarán sensaciones autotélicas al conseguir el fin esperado. Estos mismos resultados fueron hallados por Kimiecik y Jackson (2002) y por Moreno, Cervelló y González-Cutre (2008).

En un estudio con 117 jugadores de fútbol, García, Cervelló, Jiménez, Iglesias y Santos-Rosa (2005) encontraron que únicamente las variables situacionales (percepción de criterios de éxito implicantes al ego y a la tarea) predecían de forma significativa los estados de implicación al ego y a la tarea en competición, respectivamente. El estado de *flow* en competición fue predicho tanto por el estado de implicación al ego como por el estado de implicación a la tarea. Por último, la satisfacción en competición fue predicha positivamente por el estado de *flow* en competición y la implicación a la tarea y, negativamente, por la implicación al ego.

En general, los estudios realizados bajo el prisma de la Teoría de las Metas de Logro desvelan, en su mayoría, la relación positiva entre orientaciones y climas tarea con el estado de *flow* (Charalambous y Ntoumanis, 2000; Kimiecik y Jackson, 2002; Kowal y Fortier, 2000; Richards y Williams, 2004), aunque también existen estudios que revelan relaciones positivas y significativas del *flow* tanto con dimensiones tarea como ego (Cervelló y cols., 2001; Cervelló y cols., 2007; García, 2004; García, Jiménez, Santos-Rosa y Cervelló, 2003; Santos-Rosa, 2003; García y cols, 2005; Moreno, González-Cutre, Chillón y Parra, 2008; Sicilia, Moreno y Rojas, 2008).

En cuanto a la relación entre la Teoría de la Autodeterminación y el *flow*, en el ámbito deportivo se han realizado múltiples investigaciones que relacionan de forma positiva la motivación intrínseca y la aparición de experiencias de *flow* (Cervelló y cols., 2001; Csikszentmihalyi, 1990; García, 2004; García y cols., 2003; Jackson, 1995, 1996; Jackson y cols., 1998; Jackson y Marsh, 1996; Jackson y Roberts, 1992; Kowal y Fortier, 1999, 2000; Mandigo, Thompson y Couture, 1998; Moreno y cols., 2006; Rusell, 2001).

Unos de los primeros en analizar la aparición del estado de *flow* desde el punto de vista de la Teoría de la Autodeterminación fueron Jackson y cols. (1998) encontrando que, tanto la habilidad percibida como la motivación intrínseca, se relacionaban positivamente con la aparición de este estado y, negativamente, con la ansiedad rasgo. Igualmente, Mandigo y cols. (1998) confirmaban la relación de la motivación intrínseca con el *flow*, además de con sentimientos afines al bienestar y percepción de éxito. Kowal y Fortier (1999, 2000), con muestras de 203 y 104 nadadores canadienses, respectivamente, relacionaron positivamente la aparición de *flow* situacional con la motivación autodeterminada y las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, y negativamente con la amotivación. Estos hallazgos sugieren que cultivando en los deportistas las formas autodeterminadas de motivación y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, puede facilitarse la obtención del estado de *flow*, con lo que se puede mejorar el rendimiento de estos (Montero, 2010).

Siguiendo la misma línea de asociación entre motivación autodeterminada y *flow*, García y cols. (2003) realizaron un estudio con 117 jugadores de fútbol con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, cuyos resultados mostraron que la motivación intrínseca predijo y correlacionó positivamente con el estado de *flow*, el cual predecía también la

eficacia percibida. García (2004) halló relaciones positivas entre la eficacia percibida y la motivación intrínseca con el *flow* disposicional. Por su parte, Moreno, Cervelló y González-Cutre (2006) realizaron un estudio con una muestra de deportistas españoles en etapa de formación, donde la motivación intrínseca y la motivación extrínseca se mostraron como predictores del *flow* disposicional.

Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007), a partir de una muestra de deportistas adolescentes, hallaron que el *flow* disposicional se relacionaba positivamente con la percepción de climas tarea y climas ego (aunque la relación era más fuerte con el clima tarea), con la motivación intrínseca y con la motivación extrínseca, no mostrando relación con la desmotivación.

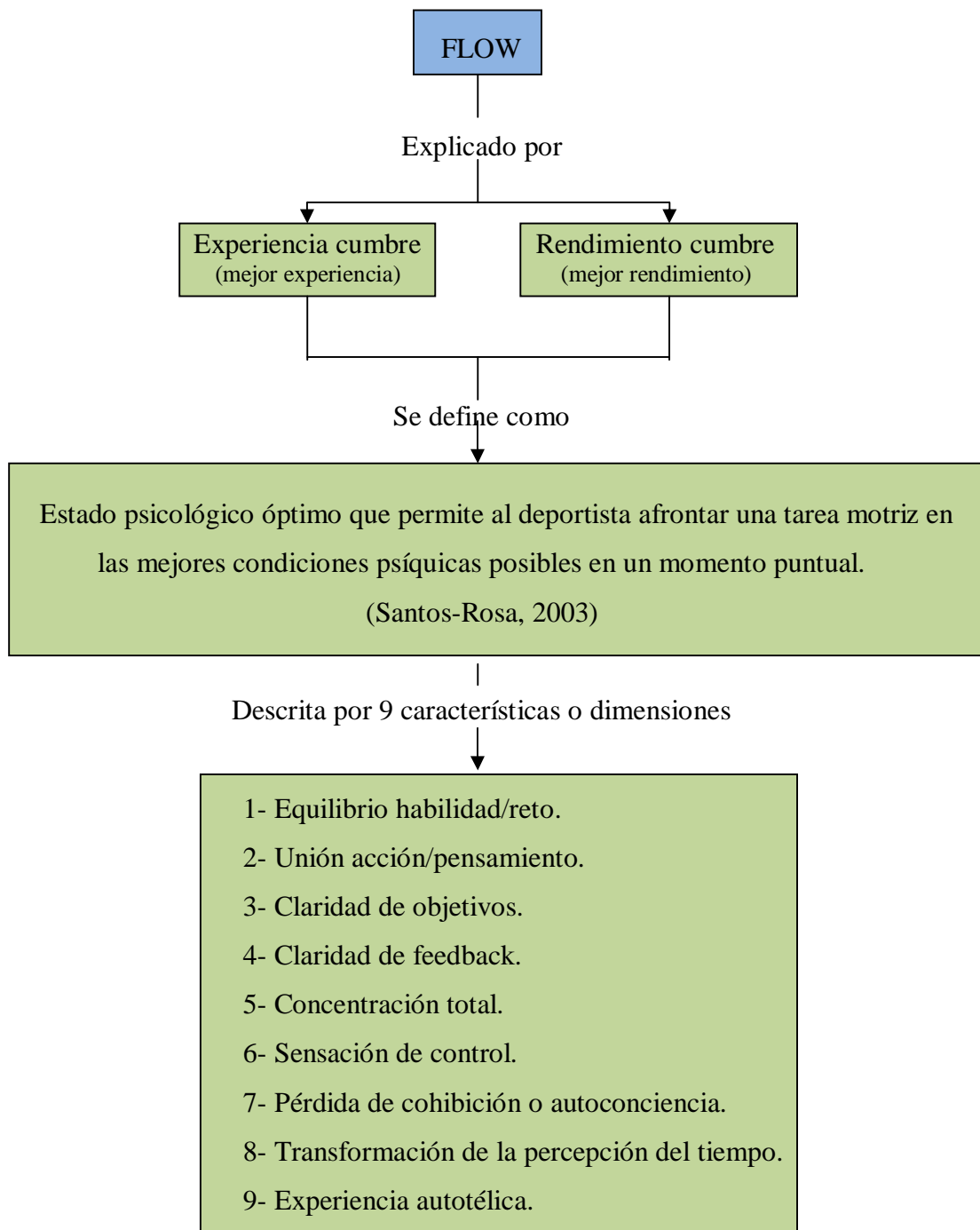
Estos mismos autores (2009) analizaron la relación de los climas motivacionales percibidos, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada con el *flow* disposicional en salvamento deportivo, en una muestra de 283 deportistas federados (con edad media de 17 años), pertenecientes a 32 clubes de salvamento deportivo. Los resultados revelaron que el clima tarea, el clima ego, la competencia y autonomía percibidas y la motivación autodeterminada, predecían positivamente el *flow* disposicional.

Hodge y cols. (2009), con una muestra de 201 deportistas de elite canadienses (con una edad media de 22 años), examinaron los antecedentes hipotéticos (necesidades psicológicas básicas) y las consecuencias (*flow* disposicional) del compromiso deportivo. Los resultados mostraron que la satisfacción de las necesidades (especialmente la competencia y la autonomía) predijo el compromiso de los deportistas, y la satisfacción de las necesidades y el compromiso de los deportistas predijeron el *flow* disposicional.

Montero (2010) llevó a cabo un estudio con una muestra de 128 yudocas de distintas edades y niveles de toda España, en el que se mostró una relación positiva y significativa entre el estado de *flow* y la motivación (sobre todo la motivación intrínseca) siendo predichas todas sus dimensiones por algún tipo de motivación, excepto la dimensión unión acción-pensamiento y transformación de la percepción del tiempo, que no mostraron correlaciones con ningún tipo de motivación.

Para poder analizar desde la perspectiva de la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación algunas variables que podrían ayudar a promover la motivación positiva y a mejorar el *flow* disposicional en deportistas adolescentes, Moreno y cols. (2010) utilizaron una muestra de 413 deportistas, con edades entre los 12 y los 16 años. Los resultados obtenidos de un modelo de ecuaciones estructurales indicaron que los climas motivacionales percibidos predecían positivamente sus correspondientes orientaciones de metas disposicionales. El clima tarea y la orientación a la tarea predecían positivamente la motivación autodeterminada, mientras que el clima ego lo hacía de forma negativa. El clima tarea y el clima ego, la orientación a la tarea y al ego y la motivación autodeterminada predecían positivamente el *flow* disposicional. Las dimensiones tarea mostraron mayor poder de predicción sobre el *flow* disposicional que las dimensiones ego.

En el estudio llevado a cabo por Bakker y cols. (2011) examinaron la relación entre los recursos ambientales (autonomía, apoyo social por parte del entrenador y feedback de rendimiento), el *flow* y el rendimiento de los jóvenes futbolistas con talento. Para ello, utilizaron una muestra de 398 jugadores pertenecientes a 15 clubes profesionales holandeses de fútbol y 45 entrenadores de los equipos de esos jugadores. Los resultados mostraron que el *flow* a nivel de equipo era mayor cuando se empataban o ganaban los partidos que cuando se perdían. Además, los recursos del medio ambiente y, en particular, el feedback sobre el rendimiento y el apoyo del entrenador predijo el *flow* durante los partidos de fútbol que, a su vez, tenía una relación positiva con la autoevaluación del rendimiento y con la evaluación que hacía el entrenador. Según Engeser y Rheinberg (2008), el *flow* debe estar asociado con un mejor rendimiento por dos razones: en primer lugar, el *flow* es un estado altamente funcional que debe fomentar el rendimiento por sí mismo y en segundo lugar, las personas que experimentan *flow* están más motivadas para llevar a cabo nuevas actividades y, con el fin de experimentar de nuevo *flow*, ellos se fijarán tareas más difíciles. Por lo tanto, el *flow* podría ser visto como una fuerza motivadora para la excelencia (Bakker y cols., 2011).

1.5.3. Síntesis de la fundamentación teórica del *flow*.

PROBLEMA Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

2.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Tras efectuar la correspondiente revisión bibliográfica y configurar el marco teórico que aquí se recoge, todavía sigue sin aclararse la forma en la que jóvenes deportistas y, más en concreto, jugadores de fútbol pertenecientes a clubes profesionales, pero todavía en formación, expresan diferentes variables psicológicas relacionadas con la motivación y el *flow* disposicional. Esto facilitaría la definición de un perfil motivacional y de *flow* disposicional en estos deportistas, a partir del cual poder optimizar las intervenciones psicológicas dentro del ámbito deportivo, así como servir de referencia en la selección de posibles jugadores con talento. De esta forma, los problemas que se plantean en la presente investigación son los siguientes: ¿Cuál es el perfil motivacional y *flow* disposicional de jugadores de fútbol en formación (categoría cadete) que forman parte de los equipos de mayor nivel competitivo de Andalucía? ¿Qué relaciones existen entre las variables que conforman este perfil?

2.2. OBJETIVOS

Los objetivos que van a servir como referentes en la presente investigación son los siguientes:

OBJETIVOS GENERALES

- 1- Hallar el perfil motivacional y *flow* disposicional de futbolistas de categoría cadete, pertenecientes a clubes profesionales de Andalucía de 1ª y 2ª división de la Liga de Fútbol Profesional (LFP) de España.
- 2- Determinar las relaciones existentes entre las variables que conforman el perfil de estos jugadores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A raíz de los objetivos generales y una vez evaluadas las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados, los objetivos específicos que se han marcado en esta investigación son los siguientes:

- 1- Definir qué tipo de orientaciones de metas predominan en los jugadores de fútbol de categoría cadete que participan en la investigación.
- 2- Determinar cómo es el clima motivacional que estos deportistas perciben.
- 3- Describir qué tipo de motivación (intrínseca, extrínseca o amotivación) es predominante en estos jugadores.
- 4- Determinar la percepción de habilidad de los jugadores estudiados.
- 5- Definir el nivel de *flow* disposicional que estos deportistas desarrollan teniendo como referencia su mejor experiencia en la práctica del fútbol, determinando, además, qué tipo de pensamientos, sensaciones y sentimientos predominan en sus experiencias de *flow*.
- 6- Determinar el grado de relación existente entre las diferentes variables motivacionales y de éstas con el nivel de *flow* disposicional presente en estos jugadores.

CAPÍTULO III

**MATERIAL
Y MÉTODOS**

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

El estudio que aquí se presenta se ajusta a un diseño de tipo observacional y de carácter descriptivo. A través del mismo se describirán las características que, en relación con la motivación y el concepto de *flow*, son expresadas por jóvenes deportistas.

3.2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio es la de jugadores de fútbol de categoría cadete (nacidos en los años 1994 y 1995), pertenecientes a clubes profesionales andaluces militantes en la 1ª y 2ª división de la Liga de Fútbol Profesional (LFP) de España. Tras establecer contacto con la Real Federación Andaluza de Fútbol, se averiguó el número de fichas federativas pertenecientes a nuestra población de estudio para la temporada 2009/10, sumando un total de 325 jugadores.

Posteriormente, se contactó con los distintos responsables de los escalafones inferiores de los clubes correspondientes y se les presentó el estudio que se iba a llevar a cabo, informándoseles también sobre el objetivo y fin del mismo y solicitando su colaboración. Una vez emitidas estas peticiones de colaboración, un total de siete fueron los clubes que dieron una respuesta afirmativa a la propuesta realizada, siendo éstos: Real Betis Balompié S.A.D., Córdoba C.F. S.A.D., Málaga C.F. S.A.D., Cádiz C.F. S.A.D. (cuyo equipo cadete es el Balón de Cádiz), U.D. Almería S.A.D., Xerez C.D. S.A.D. y Real Club Recreativo de Huelva S.A.D. Un total de 250 jugadores participaron en el estudio, lo que, considerando el tamaño de la población, y teniendo en cuenta un intervalo de confianza del 97 %, supuso un error muestral del 3.3 %.

Se requirió también la firma autorizada del padre/madre o tutor de cada uno de los jugadores (Anexo I), todos ellos menores de edad, obteniendo así el consentimiento de los mismos para su participación, siendo también informados del objetivo del estudio, del proceder del mismo, del anonimato de los cuestionarios (sólo se les preguntaba el club al que pertenecían y su año de nacimiento – Anexo II) y de la libre participación de sus hijos, pudiéndose retirar del estudio si, en el transcurso del mismo, así lo considerasen oportuno. Estas autorizaciones fueron repartidas por los clubes, recogidas por los entrenadores y

entregadas al investigador principal antes de pasar los cuestionarios. Se incluyeron en la muestra, por tanto, todos aquellos jugadores que, de manera voluntaria, consintieron participar en el estudio y efectuar todas las pruebas de valoración propuestas.

3.3. VARIABLES OBJETO DE ESTUDIO

Las variables que se van a estudiar y los cuestionarios que se van a utilizar van a ser:

OBJETO ESTUDIO	VARIABLES	DEFINICIÓN	DIMENSIONES	CUESTIONARIO
PERFIL MOTIVACIONAL	ORIENTACIONES MOTIVACIONALES	Criterios de éxito que posee un sujeto en un contexto de logro.	Orientación disposicional al ego. Orientación disposicional a la tarea.	POSQ (Perception Of Success Questionnaire). Versión traducida y validada al castellano por Cervelló, Escartí y Balagué (1999) y adaptada al fútbol por García (2006).
	CLIMAS MOTIVACIONALES PERCIBIDOS EN LOS ENTRENAMIENTOS	Conjunto de señales percibidas en el entorno que determinan las claves de éxito o fracaso.	Percepción de un clima motivacional implicante al ego. Percepción de un clima motivacional implicante a la tarea.	CCMF (Cuestionario para valorar el Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol) de García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló (2004).
	NIVEL DE AUTODETERMINACIÓN EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA	Grado en el que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas.	Motivación intrínseca (placer por practicar, aprender, mejorar o perfeccionar). Motivación extrínseca (identificada, introyectada, externa). Amotivación.	Adaptación del SMS (Sport Motivation Scale). Escala de Motivación Deportiva. Versión traducida al castellano y adaptada al contexto específico del fútbol por Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais (1995).
	HABILIDAD PERCIBIDA	Nivel de habilidad propia percibida por un sujeto.	Percepción de habilidad general (entrenamiento, competición). Percepción de habilidad comparada (entrenamiento, competición).	EPH (Escala de Percepción de Habilidad) adaptada al entrenamiento y la competición por Santos-Rosa (2003) de la Conceptions of Perceived Ability de Nicholls, Patashnick y Nolen (1985).
PERFIL DE FLOW	FLOW DISPOSICIONAL	Estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas posibles en un momento puntual (Santos-Rosa, 2003).	Equilibrio habilidad /reto. Unión acción / pensamiento. Claridad de objetivos. Claridad de feedbacks. Concentración total. Sensación de control. Pérdida de cohibición o autoconciencia. Transformación de la percepción del tiempo Experiencia autotélica.	Adaptación del DFS (Dispositional Flow Scale). Escala de Flow Disposicional. Versión adaptada al castellano por Cervelló, Nerea, Jimenez, García y Santos-Rosa (2001).

3.3.1. Orientaciones de Metas Disposicionales.

Tal y como se ha indicado en el marco teórico, la motivación de un sujeto a la hora de llevar a cabo una tarea va a depender de los objetivos que se marque. En entornos de logro, como el deporte, el objetivo o meta del deportista va a ser demostrar competencia o habilidad, que va a depender de la concepción que el sujeto tenga sobre qué es habilidad.

Existe una concepción de habilidad *autorreferenciada*, que se manifiesta por el dominio de la propia tarea, por tanto, el sujeto se percibirá hábil cuando domine el trabajo que esté abordando. El otro tipo de concepción de habilidad es la habilidad *comparada*, en la que el sujeto se percibirá hábil cuando demuestre ser mejor que los demás.

A partir de esto, se van a desarrollar tres tipos de conductas en los deportistas: conductas relacionadas con la demostración de capacidad, conductas orientadas al dominio de la tarea y conductas destinadas al reconocimiento social.

A las conductas destinadas al dominio de una tarea se las denomina *orientación disposicional a la tarea* y a aquellas conductas destinadas a la demostración de capacidad y al reconocimiento social se las denomina *orientación disposicional al ego*.

Por tanto, en la orientación disposicional a la tarea, las personas juzgan lo competentes o capaces que son basándose en un proceso de autocomparación, es decir, la mejora de una capacidad se percibe tomándose a sí mismo como punto de referencia, mientras que en la orientación disposicional al ego, las personas se preocupan primordialmente de validar su capacidad y se perciben competentes y, por tanto, con éxito, si demuestran que son superiores en comparación con otras personas, es decir, lo que persiguen es demostrar mayor competencia que las demás con igual esfuerzo o el mismo nivel de competencia pero con menos esfuerzo (Castillo y cols., 2011).

3.3.2. Climas Motivacionales Percibidos.

Los diferentes climas “psicológicos” que rodean al jugador (creados en los entornos de logro por padres, profesores, entrenadores, compañeros, etc.) pueden modular la adopción de un concepto de habilidad autorreferenciada o comparada en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2010) por medio de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso, es decir, qué percepción tiene el jugador de lo que los demás entienden por “tener éxito”. Por ello, van a aparecer dos tipos diferenciados de climas motivacionales percibidos por los deportistas: *clima motivacional implicante al ego* y *clima motivacional implicante a la tarea* (Bortoli, Bertollo, Comani y Robazza, 2011). Cuando se hace referencia al clima motivacional es importante aludir a la percepción individual del clima motivacional en un momento dado (García-Mas y cols., 2011).

El clima orientado a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, la diversión, la satisfacción, el interés y la motivación intrínseca, mientras que el clima orientado al ego se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, la afectividad negativa y con sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002), favoreciendo así la competición interpersonal.

3.3.3. Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.

Otra de las variables que se va a medir es el tipo de motivación predominante en este grupo de jugadores. En función del nivel de autodeterminación que estos presenten, los jugadores estarán intrínsecamente motivados (mayor nivel de autodeterminación), extrínsecamente motivados (motivación externa, identificada, introyectada y/o por regulación externa, ordenadas de mayor a menor nivel de autodeterminación) o presentarán ausencia de motivación (amotivación). Se entiende por nivel de autodeterminación el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Esto es, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

3.3.4. Habilidad Percibida.

La percepción de habilidad de un deportista va a estar condicionada por aquellos criterios de éxitos que considere en una situación de logro. Si esa percepción de habilidad va a depender del nivel de habilidad que demuestre el deportista comparándose con él mismo, será una percepción de habilidad autorreferenciada, y si es comparado con otros deportistas, será una percepción de habilidad comparada.

Además, según González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), en contextos de logro las personas se pueden diferenciar también por el grado en que ven su habilidad como una capacidad mejorable o como una entidad estable. Hay individuos que consideran que el conocimiento y las habilidades se pueden desarrollar a través de la práctica y el aprendizaje, mientras que otros no creen en el esfuerzo y consideran la habilidad como algo estable y dependiente del talento natural. La primera concepción se conoce como *creencia incremental de habilidad*, mientras que la segunda se conoce como *creencia de entidad* (Wang, Liu, Lochbaum y Stevenson, 2009). Estas creencias de habilidad van a dar lugar a diferentes consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas.

Siguiendo el modelo teórico del proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1995), una alta o baja habilidad percibida puede determinar patrones conductuales adaptativos o inadaptativos, respectivamente.

3.3.5. Flow Disposicional.

En lo que se refiere a esta variable, Gouveia, Pais-Ribeiro, Moreira y Carvalho (2012) señalan que el *flow* hace referencia a un estado psicológico óptimo en el que la persona está completamente involucrada en el momento presente y absorbida por lo que está haciendo. Estas actividades que permiten tales experiencias satisfactorias son auto-gratificante por sí mismas, ya que proporcionan una sensación de placer que descarta la necesidad de otros objetivos o compensación externa.

Este estado fue descrito por Csikszentmihalyi (1990) a través de nueve características: equilibrio entre habilidad y reto, combinación/unión de la acción y el pensamiento, claridad

de objetivos, feedback claro y sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sensación de control, pérdida de cohibición o de autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica.

3.4. CUESTIONARIOS

3.4.1. Perception Of Success Questionnaire (POSQ).

Con el propósito de medir las **orientaciones de meta** de los deportistas, se utilizó el Perception of Success Questionnaire (POSQ) de Roberts, Treasure, y Balagué (1998), para conocer las disposiciones hacia una orientación de meta a la tarea o al ego. El POSQ es una escala compuesta por 12 ítems, de los cuales 6 miden la orientación a la tarea y 6 miden la orientación al ego. A través del cuestionario se le pedía al jugador que expresara el significado que tenía para él el éxito en la práctica deportiva, contestando con una valoración entre 0 y 100, según el grado de desacuerdo o de acuerdo, las preguntas que iban encabezadas por “al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando...”, a la cual siguen los doce ítems relacionados con la orientación a la tarea y la orientación al ego. De esta forma, un ítem que mide la orientación a la tarea sería, por ejemplo, “Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando trabajo duro” o “al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando domino algo que no podía hacer antes”, mientras que un ítem que mide la orientación al ego sería “Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando soy el mejor” o sería “Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando hago algo que los demás no pueden hacer”(Anexo III).

El POSQ ha sido desarrollado en las últimas dos décadas como una medida específica de las orientaciones de metas en deporte. Roberts y Balagué (1989) desarrollaron un cuestionario inicial de 49 ítems, que fueron presentados a un grupo de expertos que redujeron los ítems iniciales a un número de 29. Los análisis factoriales a los que se sometió al conjunto de 29 ítems, dejaron el cuestionario en la versión actual de 12 ítems. La fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en diferentes estudios en el ámbito del deporte (García y Cervelló, 2002; Kavussanu y Roberts, 2001), quienes obtuvieron altos coeficientes de consistencia interna en las dos subescalas (valores Alphas de Cronbach de $\alpha=.90$ a $\alpha=.85$ para la subescala tarea y $\alpha=.89$ a $\alpha=.82$ para la subescala ego). La versión utilizada para la presente investigación ha sido traducida y validada al castellano por Cervelló, Escartí y Balagué (1999), y García (2006) la adaptó al fútbol cambiándole el encabezamiento.

3.4.2. Cuestionario para valorar el Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol (CCMF).

Con el objetivo de valorar otro de los constructos que forman la teoría de metas de logro, en este caso el clima motivacional percibido durante las sesiones de entrenamiento en fútbol, se creó esta herramienta específica (García, 2006), validándola a partir de varios estudios previos (Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar, y Moreno, 2007; Jiménez y Cervelló, 2003).

El Cuestionario para valorar el Clima Motivacional en el entrenamiento en Fútbol se elaboró con la ayuda de expertos en psicología del deporte y fútbol, que redactaron una primera versión compuesta por 78 ítems que se basaban en las diferentes características de las estrategias motivacionales de las áreas del TARGET, procurando valorar el clima motivacional en función de cómo establece el entrenador las pautas de funcionamiento respecto a dichas estrategias. Posteriormente, se eliminaron, a través de consenso, aquellos ítems que se consideraron ambiguos o confusos. En dicho proceso participaron dos evaluadores externos a la investigación que contrastaron la validez de los ítems.

Esta primera versión fue presentada a los 152 sujetos participantes en el primer estudio (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2004). En la introducción al cuestionario se pedía a los jugadores que expresasen cómo veían sus sesiones de entrenamiento. La pregunta introductoria era “En las sesiones de entrenamiento...”, a la que seguían los 78 ítems de dicho cuestionario inicial, valorados a través de una escala tipo Likert de 0 a 100, donde el 0 correspondía a “*totalmente en desacuerdo*” y el 100 correspondía a “*totalmente de acuerdo*” con lo que la pregunta formulaba.

La evaluación psicométrica de la primera versión se efectuó en tres pasos. En primer lugar se efectuó un análisis factorial exploratorio de componentes principales, obteniendo 9 factores con autovalores mayores a 1. Dada la complejidad de la interpretación de las diferentes subescalas, en las que muchos de los ítems presentaban saturaciones altas en varios de los factores, se decidió forzar el número de factores a 2 para analizar si existía una subescala de “Clima implicante a la Tarea” y una subescala de “Clima implicante al Ego”. Se realizaron rotaciones oblicuas y ortogonales, obteniéndose mejores valores con ortogonales. En un segundo paso se eliminaron aquellos ítems cuyo peso factorial era menor a $r=.40$. Por

último, se eliminaron los ítems que presentaban correlaciones inferiores a $r=.30$ con el resto de ítems de su subescala. Con todo ello quedó una última versión de 24 ítems, en la cual quedaban reflejadas a través de 4 ítems (2 pertenecientes a la subescala Ego y dos pertenecientes a la subescala Tarea) cada una de las áreas del TARGET. Este instrumento final (Anexo IV) es el que se ha utilizado en este trabajo y, como ya se ha apuntado, está compuesto por 24 ítems, poseyendo una estructura formada por dos factores principales (Clima Implicante al Ego y a la Tarea). Además, se pueden establecer 6 factores secundarios, relacionados con las diferentes áreas TARGET, aunque en los análisis factoriales realizados no suelen aparecer estos factores dada la dificultad de separar cada estructura (García, 2006).

El instrumento tiene unos coeficientes de consistencia internas superiores a $\alpha=.70$ (Alphas de Cronbach de $\alpha=.86$ para la subescala ego y de $\alpha=.75$ para la subescala tarea).

3.4.3. Sport Motivation Scale (SMS).

Para poder medir el nivel de autodeterminación de los motivos de práctica de los jugadores implicados en nuestra investigación, se ha utilizado una versión traducida al castellano y adaptada al contexto específico del fútbol (García, 2006), de la Sport Motivation Scale (SMS) de Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière y Blais (1995).

El cuestionario le pide al jugador que exprese sus pensamientos y opiniones respecto a la práctica del fútbol, intentando indagar sobre la/s causa/s de su práctica deportiva. El encabezado ha sido adaptado a las características de nuestra muestra mediante la pregunta “Yo practico fútbol...” seguido de los 28 ítems que forman el cuestionario, valorados a través de una escala tipo Likert de 0 a 100, donde el 0 corresponde a “*totalmente en desacuerdo*” y el 100 corresponde a “*totalmente de acuerdo*” con lo que la pregunta formula (Anexo V).

Los 28 ítems de los que consta este cuestionario se dividen en siete factores. De los siete factores, tres corresponden a aspectos relacionados con la motivación intrínseca. Más concretamente, la motivación por el placer de practicar (por ejemplo, “Porque al practicarlo experimento sensaciones agradables”), por aprender cosas nuevas (por ejemplo, “Por el placer que me produce aprender cosas nuevas sobre este deporte”) y por mejorar o perfeccionar lo que ya se sabe (por ejemplo, “Por el placer que siento al mejorar mis puntos débiles”).

De los demás factores, otros tres corresponden a aspectos relacionados con la motivación extrínseca. En concreto, a la motivación identificada (por ejemplo, “Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de la vida”), la motivación introyectada (por ejemplo, “Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo”) y la motivación por regulación externa (por ejemplo, “Porque da mucho prestigio ser futbolista). El último factor corresponde a la Amotivación (por ejemplo, “Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no sé si continuaré”).

Este instrumento ha sido validado con diferentes muestras y culturas, mostrando una buena fiabilidad y validez en inglés (Pelletier y cols., 1995; Pelletier y cols., 2001), francés (Brière y cols., 1995), portugués (Barreiro, 2005) y castellano (Carratalá, 2004; López, 2003; Moreno y cols., 2006).

En la adaptación al SMS que se utiliza de García (2006), se observa una consistencia interna del instrumento de Alpha de Cronbach por encima de $\alpha=.70$ en todos los factores, excepto en la motivación extrínseca externa cuyo valor es de $\alpha=.69$ aunque, debido a que dicho valor está muy cercano al aceptable, también se consideró para realizar el trabajo.

3.4.4. Escala de Percepción de Habilidad adaptada al entrenamiento y la competición (EPH).

Este cuestionario está tomado de Santos-Rosa (2003), quien realizó una adaptación de la escala elaborada por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) para medir la percepción de habilidad de dos maneras.

Así, por un lado, se midió la percepción de habilidad en el deporte de manera general a través de la pregunta “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad para practicar deporte?”, que se adaptó tanto al entrenamiento como a la competición mediante las preguntas “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar?” y “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para competir?”, respectivamente. Estas preguntas son contestadas a través de una escala tipo Likert, en la que cada pregunta tiene un rango de respuesta que va del 0 al 100, donde el 0 corresponde a “Muy baja” y el 100 corresponde a “Muy alta” (Anexo VI).

Por otro lado, se midió la percepción de habilidad normativa o comparada, a través de la pregunta “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad deportiva comparada con la de los demás?”, adaptándola al entrenamiento con “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar, comparado con tus compañeros?”, y adaptándola a la competición con “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para competir, comparado con tus rivales?”. Estas preguntas son contestadas a través de una escala tipo Likert, en la que cada pregunta tiene un rango de respuesta que va del 0 al 100, donde el 0 corresponde a “Soy uno de los peores” y el 100 corresponde a “Soy uno de los mejores”.

Aunque en estudios previos en deporte las dos percepciones de habilidad correlacionaron de forma altamente significativa (Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995), se consideran por separado pues reflejan dos percepciones diferentes de habilidad.

3.4.5. Dispositional Flow Scale (DFS).

Para medir el *flow* disposicional general en el deporte de los jugadores, se utilizó la versión en español de la Escala Disposicional de *Flow* (DFS) de Jackson (2000), traducida por Cervelló, Nerea, Jiménez, García y Santos-Rosa (2001).

El cuestionario consta de un total de 36 ítems mediante los cuales se pregunta sobre pensamientos, sensaciones y sentimientos relacionados con la mejor experiencia que han tenido los jugadores en un entrenamiento o una competición (Anexo VII).

Los 36 ítems de los que consta el cuestionario corresponden a las 9 dimensiones del *flow* propuestas por Csikszentmihalyi (1999), 4 ítems para cada una de ellas. Así, aparecen en el cuestionario 4 ítems para la dimensión Equilibrio Habilidad/Reto (por ejemplo, “Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba”), Unión Acción-Pensamiento (por ejemplo, “Hice los gesto correctos sin pensar, de forma automática”), Claridad de Objetivos (por ejemplo, “Conocía claramente lo que quería hacer”), Claridad de Feedbacks (por ejemplo, “Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien”), *Concentración Total* (por ejemplo, “Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo”), Sensación de Control (por ejemplo, “Sentía un control total de lo que

estaba haciendo”), Pérdida de Cohibición o Autoconciencia (por ejemplo, “No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mi”), Transformación de la Percepción del Tiempo (por ejemplo, “El paso del tiempo parecía ser diferente al normal”) y Experiencia Autotélica (por ejemplo, “Realmente me divertía lo que estaba haciendo”).

Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 0 a 100. El 0 corresponde a “*totalmente en desacuerdo*” y el 100 a “*totalmente de acuerdo*” con la formulación de la pregunta.

Los estudios de validación realizados en castellano (Cervelló, Nerea, Jiménez, García y Santos-Rosa, 2001) encuentran Alphas de Cronbach superiores a $\alpha=.90$.

3.5. PROCEDIMIENTO

3.5.1. Aplicación de los cuestionarios.

Se concretó con los responsables de los escalafones inferiores de estos clubes la fecha para realizar las pruebas, en el que el investigador principal se desplazó hasta el lugar. Para cumplimentar los cuestionarios se dispuso de salas adecuadas y perfectamente equipadas que permitieron a los jugadores rellenar los cuestionarios de manera óptima. Para evitar cualquier tipo de contaminación, en la sala sólo estuvo presente el investigador principal, que fue el encargado de presentar el estudio a los jugadores, explicándoles el interés por conocer aspectos relacionados con su motivación en los entrenamientos y competiciones, así como informando de cómo rellenar los cuestionarios, insistiendo en el anonimato de las respuestas y pidiendo que contestasen con sinceridad y leyendo bien todos los ítems. Se resolvieron todas las dudas que fueron surgiendo y se les instó a que repasaran las distintas respuestas antes de su entrega, para estar seguros de que no dejaban ninguna pregunta sin contestar, tras lo cual se les recogió el cuestionario y se les agradeció su participación voluntaria.

En cuanto al anonimato de los cuestionarios, la investigación preservó los datos de carácter personal tal como indica la Declaración de Helsinki y según la legislación aplicable, Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD).

El tiempo requerido para todo el proceso de información y cumplimentación de los cuestionarios no superó, en ningún caso, los 60 minutos.

3.5.2. Análisis Estadístico.

Para el análisis estadístico de los datos recogidos se utilizaron los programas estadísticos SPSS 18.0 y Lisrel 8.7. En primer lugar se realizó un análisis estadístico descriptivo básico (media, mediana, desviación típica, etc.), la representación gráfica de los mismos (mediante histogramas y diagramas de cajas y patillas), la prueba de normalidad univariante (asimetría y kurtosis) de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, así como la detección de casos atípicos.

También se estudiaron las propiedades psicométricas de las herramientas (para cada una de las sub-escalas y para la escala completa), hallando la normalidad multivariante, realizando un análisis factorial exploratorio (AFE) y confirmatorio (AFC), un análisis de fiabilidad de los factores, así como la depuración del instrumento, a partir del análisis factorial y el estudio de la consistencia interna de las escalas, hallando, además, las correlaciones interfactoriales.

En el AFE, la medida de la adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (*Coefficiente KMO*) contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son pequeñas, toma valores entre 0 y 1, e indica que el análisis factorial es tanto más adecuado cuanto mayor sea su valor. Kaiser (1974), para decidir sobre la adecuación del análisis factorial de un conjunto de datos, estableció que éste era adecuado cuando el KMO tomaba valores superiores a .5.

Para el análisis de la consistencia interna del AFC de los cuestionarios se utilizó como índice de ajuste el Alpha de Cronbach, considerándose adecuado cuanto tomaba valores superiores a .70 (Nunnally y Bernstein, 1994).

Posteriormente, se realizó un análisis de conglomerados (cluster) para elaborar el perfil motivacional y de *flow* disposicional de estos jugadores, terminando con un modelo de ecuaciones estructurales para comprobar el ajuste de las propuestas teóricas (relaciones entre constructos) respecto a los datos obtenidos.

El cálculo de ecuaciones estructurales muestra una serie de coeficientes (índices de bondad de ajuste) que permiten comprobar la bondad o semejanza del modelo teórico propuesto con los datos empíricos, es decir, nos ratifica si las relaciones propuestas en el

modelo son aceptadas o rechazadas. Así, el examen de bondad de los modelos se realizó con el análisis de los siguientes *índices de ajuste*: la significatividad de Chi Cuadrado (p de χ^2), Chi Cuadrado dividido por los grados de libertad (χ^2/gl), el Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation), el Error de la Raíz Residual (RMSR: Root Mean Square Residual), el Índice Comparativo de Ajuste (CFI: Comparative Fit Index), el Índice de Ajuste No Normativo (NNFI: Non-normed fit index), el Índice de Ajuste Normativo (NFI: Normed Fit Index) y el Índice Ajustado de la Bondad de Ajuste (AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index). A continuación se explican, basándose en las aportaciones de numerosas investigaciones (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990; Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind y Stilwell, 1989), los índices de ajuste que se utilizaron para evaluar la adecuación del modelo de medición (Castillo, 2000):

- χ^2 (índice de razón de verosimilitud). Este índice de ajuste absoluto evalúa la magnitud de la discrepancia entre la matriz de covarianzas muestral y la matriz ajustada, comprobando el ajuste “global” del modelo. En realidad, es un índice de maldad de ajuste, dado que se persigue aceptar la hipótesis nula, es decir, que la matriz muestral y la ajustada sean iguales estadísticamente. Por lo tanto, se busca que no sea estadísticamente significativo (valor de $p > .05$), ya que supondrá una correspondencia aceptable entre el modelo propuesto y los datos. El ajuste es perfecto cuando el valor de χ^2 se aproxima a 0. Es una prueba sensible al tamaño de la muestra y a la complejidad del modelo, de ahí que se recomiende contrastar su resultado con otros índices de ajuste (Hu y Bentler, 1995) y utilizar muestras superiores a 200 casos (Cea, 2002).

- χ^2/gl (χ^2 normalizado). La discrepancia mínima entre ambas matrices dividido por los grados de libertad del modelo, es un índice de ajuste de parsimonia alternativo al cálculo de χ^2 , pues es menos sensible al tamaño de la muestra (Jöreskog y Sörbom, 1993). Según Carmines y McIver (1981), valores inferiores a 3 indican un buen ajuste. Algunos autores consideran que valores inferiores a 4 ó 5 pueden incluso representar un buen ajuste del modelo (Bollen, 1989). Valores por debajo de 2 son considerados como indicadores de un muy buen ajuste del modelo, mientras que valores por debajo de 5 son considerados como aceptables (Hu y Bentler, 1999).

- CFI (índice de ajuste comparativo). Es un índice de ajuste incremental que mide el grado en que el modelo hipotetizado es superior a un modelo alternativo, denominado “nulo”

o “independiente” (modelo más sencillo que pueda tener justificación teórica). Su valor oscila entre 0 y 1, siendo mejor el ajuste a valores más próximos a 1 (Mueller, 1996), considerados como aceptables valores superiores a .90 (Bentler, 1995).

- NNFI (índice de ajuste no normalizado) O TLI (índice de Tucker-Lewis). Es otro índice de ajuste incremental, que al igual que el CFI toma valores entre 0 y 1, pudiendo incluso superarse el valor 1 en el NNFI, considerándose que el modelo se ajusta a los datos empíricos cuando alcanza valores superiores a .90. Como indican Hu y Bentler (1999), este índice de ajuste es muy recomendable cuando se trabaja con muestras pequeñas.

- NFI (índice de ajuste normalizado): Es un índice de ajuste incremental. Su valor puede variar de 0 a 1, siendo mejor el ajuste con valores próximos a 1 (Mueller, 1996), considerados como aceptables valores superiores a .90 (Bentler, 1995).

- AGFI (índice ajustado de bondad de ajuste): Es un índice de bondad de ajuste que toma valores entre 0 (mal ajuste) y 1 (ajuste perfecto) considerándose aceptable cuando obtiene un valor mayor o igual a .90 (Hernández, 2001).

- RMSEA (error de la raíz cuadrada media de aproximación). Es un índice de ajuste de parsimonia. Relaciona la bondad del ajuste del modelo con el número de coeficientes estimados. El propósito es equilibrar la bondad de ajuste con la “parsimonia” o simplicidad (incluir los menos parámetros posibles). Si las variables observadas y latentes implicadas están estandarizadas (medidas como desviaciones de su media, siendo ésta igual a cero), se suelen aceptar valores iguales o inferiores a .10 como indicadores de que las diferencias entre ambas matrices no son estadísticamente significativas (Cole y Maxwell, 1985). Según diferentes autores (Hu y Bentler, 1999; Steiger, 1990) valores por debajo de .05 indican un muy buen ajuste entre el modelo y los datos. Otros autores (Browne y Cudeck, 1993) consideran como aceptables valores por debajo de .08.

- SRMR: Es la raíz media cuadrada residual. El RMR es la raíz cuadrada de la cantidad media al cuadrado por la que la varianza de la muestra y la covarianza difieren de la correspondiente varianza estimada y la covarianza. El ajuste será mejor cuanto menor sea este índice.

Por último, para hallar la correlación entre factores se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, que es un índice que mide la relación lineal entre dos variables aleatorias cuantitativas y que toma valores entre -1 y 1, estableciéndose que las puntuaciones .100, .300 y .500 (en valor absoluto) representan una correlación baja, moderada y alta, respectivamente (Cohen, 1988).

RESULTADOS

En este capítulo se van a exponer los resultados que se han obtenido en el análisis estadístico al que se ha sometido a la muestra de estudio. Como se ha comentado anteriormente en el apartado de diseño del estudio, el trabajo de investigación que aquí se presenta se ajusta a un diseño de tipo observacional y de carácter descriptivo, en el que se ha llevado a cabo una estrategia no intervencionista de tipo selectiva.

La muestra estuvo compuesta por un total de 250 sujetos pertenecientes a siete clubes distintos. En la tabla 3 se muestra el número de participantes de cada club.

Tabla 3. *Distribución de los sujetos de la muestra en función del equipo al que pertenecen y su edad.*

	% total	N	Nacidos 1994	Nacidos 1995
Equipo 1	13.60	34	15	19
Equipo 2	16.80	42	22	20
Equipo 3	16	40	18	22
Equipo 4	14.40	36	22	14
Equipo 5	13.60	34	13	21
Equipo 6	13.60	34	14	20
Equipo 7	12	30	17	13
Total	100	250	121	129

4.1. ANÁLISIS ESTRUCTURAL. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS.

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos que se han utilizado en la investigación, estudiando su validez y fiabilidad. Para comprobar su validez, se procedió a someterlos a un análisis factorial confirmatorio, puesto que los cuestionarios estaban ya validados y tenían sus factores perfectamente definidos. Sin embargo, en uno de los cuestionarios, concretamente en la Escala de Percepción de Habilidad no se encontraron estudios que aportaran índices de validez y fiabilidad en su traducción al castellano, por lo que sí se le sometió al análisis factorial exploratorio para su validación. En este cuestionario no se realizó el análisis factorial confirmatorio, ya que no se puede mejorar el modelo mediante AFC porque sólo tiene cuatro ítems y no se pueden descartar, puesto que el modelo quedaría exactamente identificado (mismo número de ecuaciones que de incógnitas), es decir, estaríamos estimando puntuaciones entre las variables observadas y las latentes, pero no estudiando su ajuste, ya que con tres ítems (es decir, al eliminar aquel que presente menor correlación) la solución factorial, por defecto, ajustará a cero.

En cuanto a la fiabilidad, se ha comprobado a través del cálculo del Alpha de Cronbach. Cada cuestionario se sometió también a la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk, no pudiéndose aceptar la normalidad debido a que, en todos los casos, la significación fue menor a .05. Aunque los datos con los que se ha trabajado no presentan normalidad univariante ni multivariante, los métodos de análisis utilizados son robustos frente al incumplimiento de estos supuestos (Máxima Verosimilitud y Mínimos Cuadrados No Ponderados) (Lévy-Mangin, 2006; MacCallum, Browne y Sugawara, 1996). También se obtuvieron los diagramas de cajas y patillas para estudiar posibles casos atípicos, pero no se encontraron sujetos susceptibles de eliminarse.

4.1.1. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) del Cuestionario de Percepción de Éxito.

A continuación se presentan los resultados obtenidos al realizar el AFC del POSQ. Se eliminaron los ítems N°1, N°3, N°5, N°10 y N°11, que presentaban baja correlación ítem-factor y disminuían los valores de consistencia interna (figura 20 y tabla 4).

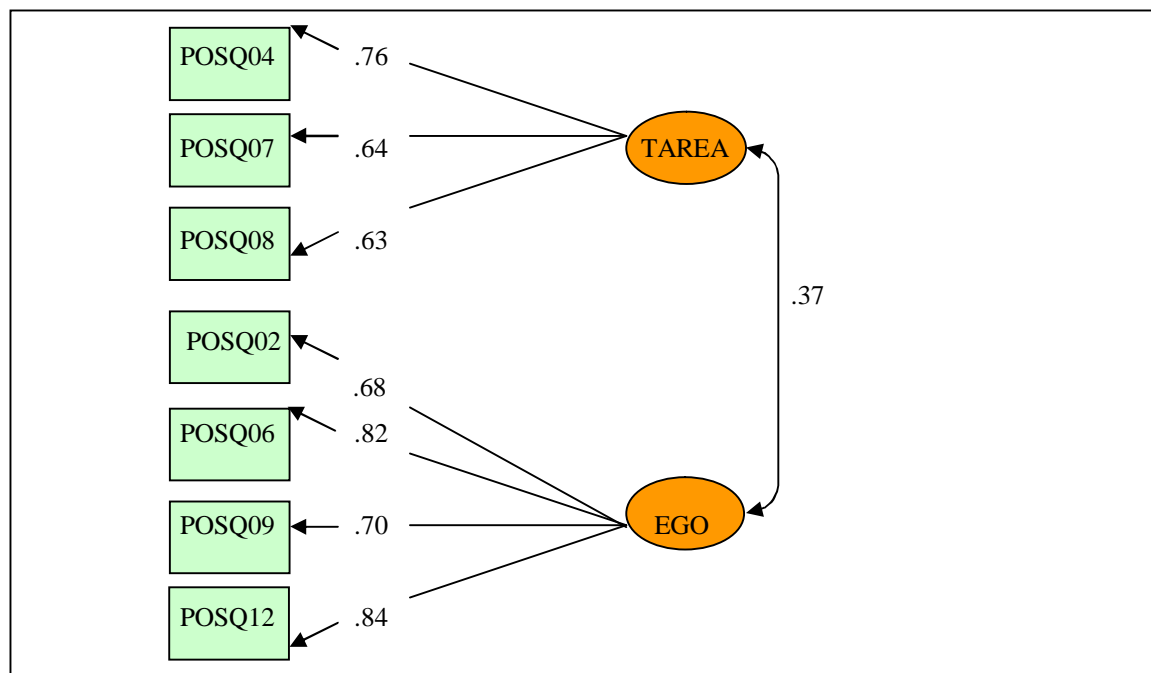


Figura 20. Análisis Factorial Confirmatorio del POSQ.

Tabla 4. Análisis Factorial Confirmatorio del POSQ.

Ítems	EGO	TAREA	
POSQ12	.84		
POSQ06	.82		
POSQ09	.70		
POSQ02	.68		
POSQ04		.76	
POSQ07		.64	
POSQ08		.63	
Correlación entre factores		.37	
$\chi^2 = 20.31$	$\chi^2/(gl=13) = 1.562$	p-value = .08779	RMSEA= .048
NFI= .97	NNFI= .98	SRMR= .035	AGFI= .95

Nota. Los índices de ajuste que aparecen en la tabla corresponden a: χ^2 = Chi cuadrado; χ^2/gl = Chi cuadrado/grados de libertad; RMSEA=Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación; NFI= Índice de Ajuste Normativo; NNFI= Índice de Ajuste No Normativo; SRMR= Error de la Raíz Residual; AGFI= Índice Ajustado de Bondad de Ajuste.

Como se aprecia en la tabla 4, el ítem que presentó mayor correlación ítem-factor de los que hace referencia a la orientación disposicional al ego es el N°12 (“Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando soy claramente superior”), con un valor de $r=.84$, siendo el ítem N°2 (“Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando soy el mejor”) el que presentó una menor correlación, con un valor de $r=.68$. En cuanto a la orientación disposicional a la tarea, el ítem que presentó una mayor correlación ítem-factor es el N°4 (“Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando demuestro una clara mejoría personal”), con un valor de $r=.76$, siendo el ítem N°8 (“Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando domino algo que no podía hacer antes”) el que presentó una correlación menor, con un valor de $r=.63$. La correlación entre los factores es de $r=.37$.

En esta misma tabla también se pueden observar los índices de ajuste. Así, χ^2 obtuvo una puntuación de 20.31, el valor de $\chi^2/(gl=13) = 1.562$ (valores por debajo de 2 son considerados como indicadores de un muy buen ajuste del modelo), el RMSEA tuvo un valor de .048 y el SRMR de .035 (ambos índices deben estar por debajo de .080, considerándose de muy buen ajuste si está por debajo de .060. Su ajuste será mayor cuanto más se aproximen a 0). El NFI, NNFI y el AGFI obtuvieron unas puntuaciones de .97, .98 y .95, respectivamente (su ajuste será mayor cuanto más se aproximen a 1, considerándose que tienen muy buen ajuste cuando toman valores por encima de .90 - .95).

En el análisis de la consistencia interna del AFC del cuestionario, se obtuvo un Alpha de Cronbach de $\alpha=.840$ para el factor orientación motivacional al ego y de $\alpha=.713$ para el factor orientación motivacional a la tarea. De los resultados se desprende que la consistencia interna del POSQ es adecuada, ya que se han obtenido unos valores por encima de $\alpha=.70$.

4.1.2. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) del Cuestionario de Percepción de Clima Motivacional en Fútbol.

Los resultados obtenidos al realizar el AFC del CCMF son los que se presentan a continuación. Para poder aumentar la consistencia interna del instrumento, se mantuvieron los ítems N°3, N°5, N°9, N°11, N°15 y N°21, eliminando los demás, puesto que presentaban baja correlación ítem-factor y disminuían, así, los valores de consistencia interna (figura 21 y tabla 5).

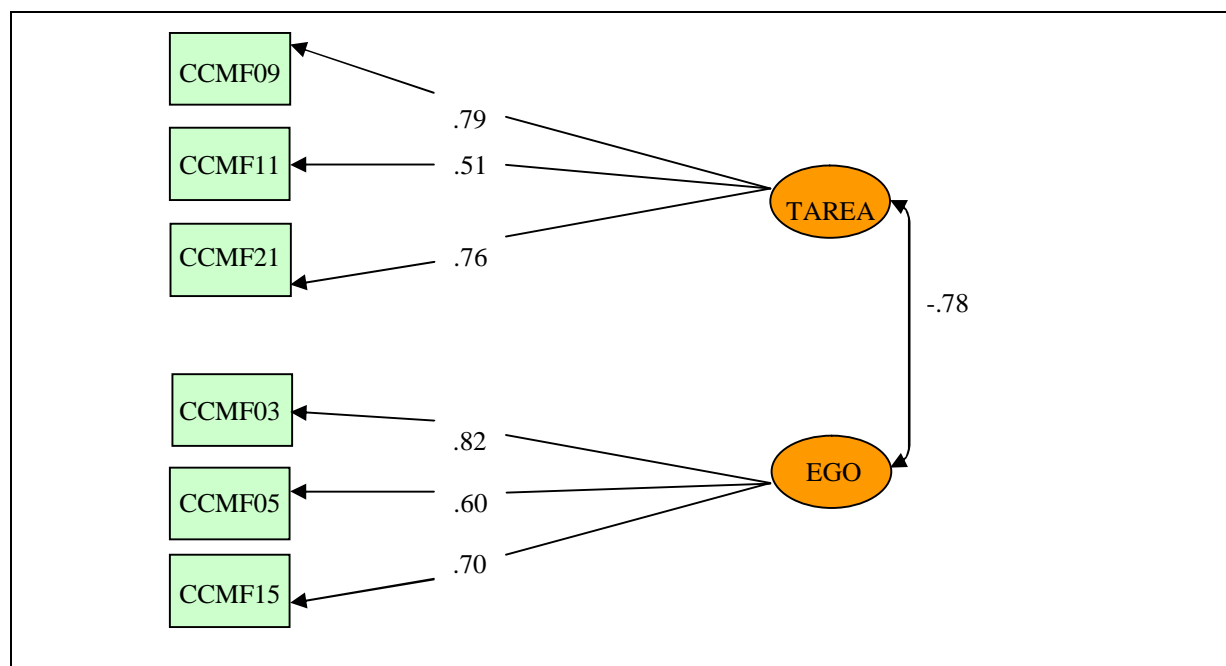


Figura 21. Análisis Factorial Confirmatorio del CCMF.

Tabla 5. Análisis Factorial Confirmatorio del CCMF.

Ítems	EGO	TAREA	
CCMF03	.82		
CCMF15	.70		
CCMF05	.60		
CCMF09		.79	
CCMF21		.76	
CCMF11		.51	
Correlación entre factores		-.78	
$\chi^2 = 16.12$	$\chi^2/(gl=8) = 2.015$	p-value = .04066	RMSEA= .064
NFI= .98	NNFI= .98	SRMR= .036	AGFI= .94

Nota. Los índices de ajuste que aparecen en la tabla corresponden a: χ^2 = Chi cuadrado; χ^2/gl = Chi cuadrado/grados de libertad; RMSEA= Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación; NFI= Índice de Ajuste Normativo; NNFI= Índice de Ajuste No Normativo; SRMR= Error de la Raíz Residual; AGFI= Índice Ajustado de Bondad de Ajuste.

En esta tabla se puede observar que el ítem que presentó mayor correlación ítem-factor, de los que hacen referencia a la percepción de un clima motivacional implicante al ego, es el N°3 (“Durante los entrenamientos mi entrenador no me anima ni me motiva”), con un valor de $r=.82$, siendo el ítem N°5 (“Durante los entrenamientos mi entrenador sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto a cómo lo hacía antes”) el que presentó una

menor correlación, con un valor de $r=.60$. En cuanto a la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea, el ítem que presentó una mayor correlación ítem-factor es el N°9 (“Durante los entrenamientos mi entrenador nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar”), con un valor de $r=.79$, siendo el ítem N°11 (“Durante los entrenamientos mi entrenador nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor”) el que presentó una correlación menor, con un valor de $r=.51$. La correlación entre los dos factores fue de $r=-.78$. También se puede observar cómo el modelo obtuvo unos buenos índices de ajuste, en cuanto a los criterios que se especificaron en el AFC del POSQ.

El Alpha de Cronbach obtenido en el análisis de la consistencia interna del AFC del cuestionario fue de $\alpha=.745$ para el factor percepción de clima motivacional implicante al ego y de $\alpha=.722$ para el factor percepción de clima motivacional implicante a la tarea. Por tanto, la consistencia interna del CCMF es adecuada, ya que se han obtenido unos valores por encima de $\alpha=.70$.

4.1.3. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) de la Escala de Motivación Deportiva.

La Escala de Motivación Deportiva también fue sometida al AFC. Se eliminaron los ítems N°13, N°19 y N°21, puesto que presentaban baja correlación ítem-factor y disminuían los valores de consistencia interna (figura 22 y tabla 6).

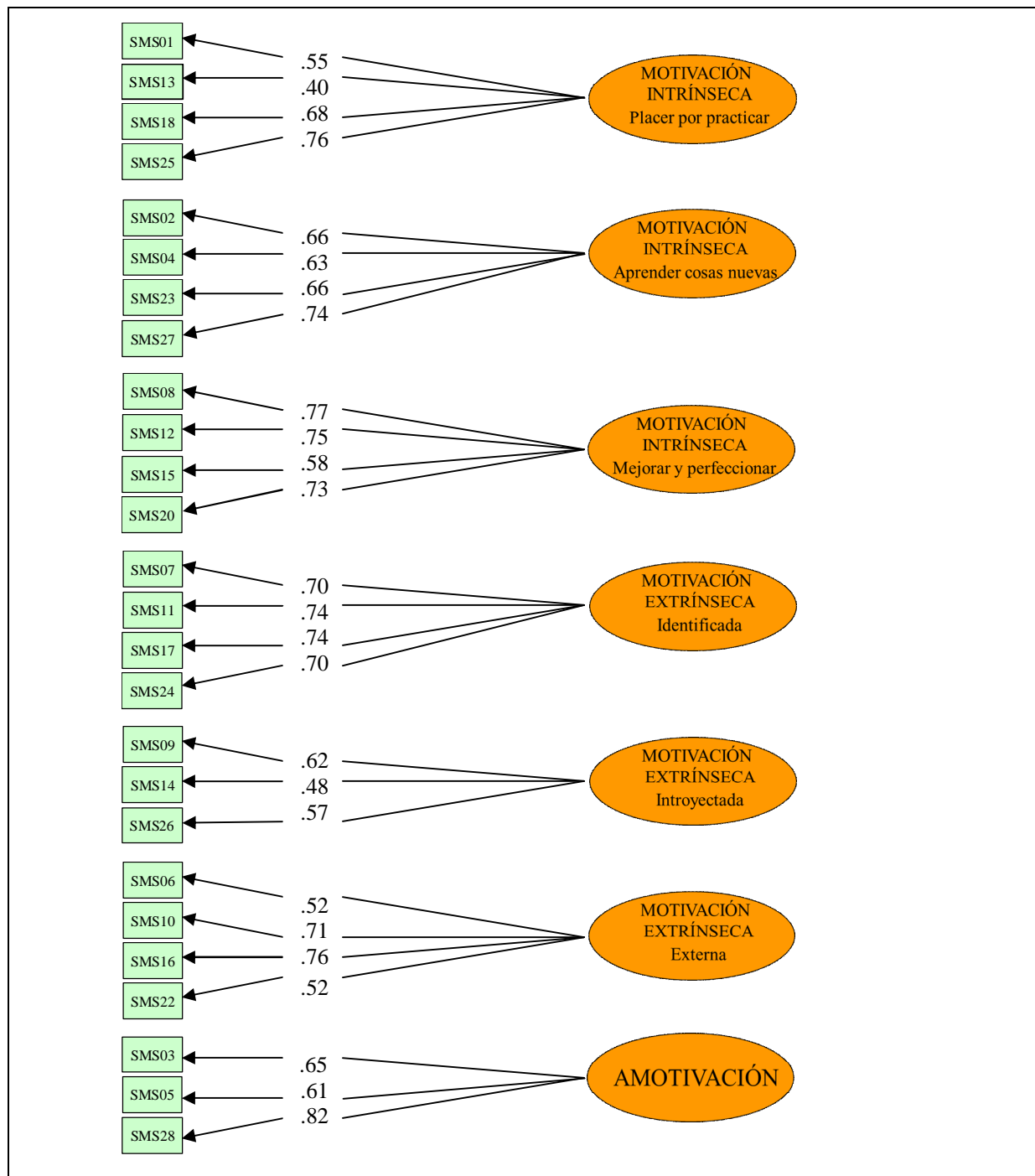


Figura 22. Análisis Factorial Confirmatorio del SMS.

Tabla 6. *Análisis Factorial Confirmatorio del SMS.*

Ítems	Ip	Ia	Im	Eid	Ein	Ee	Am
SMS25	.76						
SMS18	.68						
SMS01	.55						
SMS13	.40						
SMS27		.74					
SMS02		.66					
SMS23		.66					
SMS04		.63					
SMS08			.77				
SMS12			.75				
SMS20			.73				
SMS15			.58				
SMS11				.74			
SMS17				.74			
SMS07				.70			
SMS24				.70			
SMS09					.62		
SMS26					.57		
SMS14					.48		
SMS16						.76	
SMS10						.71	
SMS06						.52	
SMS22						.52	
SMS28							.82
SMS03							.65
SMS05							.61
$\chi^2= 534.84$	$\chi^2/(gl=278) = 1.924$		p-value = .00000		RMSEA= .061		
NFI= 1.00	NNFI= 1.05		SRMR= .060		AGFI= .97		

Nota. Los índices de ajuste que aparecen en la tabla corresponden a: χ^2 = Chi cuadrado; χ^2/gl = Chi cuadrado/grados de libertad; RMSEA= Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación; NFI= Índice de Ajuste Normativo; NNFI= Índice de Ajuste No Normativo; SRMR= Error de la Raíz Residual; AGFI= Índice Ajustado de Bondad de Ajuste.

Se puede observar que, para la motivación intrínseca por el “placer por practicar”, el ítem que presentó una mayor correlación fue el N°25, con una puntuación de $r=.76$, mientras que el ítem N°13, con un valor de $r=.40$ fue el que presentó una menor correlación. La motivación intrínseca por “aprender cosas nuevas” presentó la correlación más alta con su ítem N°27, con un valor de $r=.74$, y la correlación más baja con su ítem N°4, que obtuvo una

puntuación de $r=.63$. Por último, la motivación intrínseca por “mejorar y perfeccionar” presentó la mayor correlación ítem-factor en el ítem N°8 y la menor en el ítem N°15, con puntuaciones de $r=.77$ y $r=.58$, respectivamente. En cuanto a los tipos de motivación extrínseca, la identificada presentó una correlación más elevada con los ítems N°11 y N°17, con un valor de $r=.74$, obteniéndose el menor valor en los ítems N°7 y N°24, con una puntuación de $r=.70$. La motivación extrínseca introyectada presentó unas correlaciones con sus ítems que fueron desde $r=.62$ (ítem N°9) a $r=.48$ (ítem N°14). El último tipo de motivación extrínseca, que corresponde a la motivación extrínseca externa, presentó su valor más elevado en el ítem N°16, con una puntuación de $r=.76$, siendo el ítem N°22 el que presentó una correlación más baja, con un valor de $r=.52$. La amotivación presentó su mayor correlación ítem-factor con el ítem N°28 y la menor correlación con el ítem N°5, con valores de $r=.82$ y $r=.61$, respectivamente.

En cuanto a los índices de ajuste, el modelo obtuvo un buen ajuste de acuerdo a los índices $\chi^2/g.l.= 1.924$, RMSEA= .061, NFI= 1.00, SRMR= .60 y AGFI= .97.

En la tabla 7 se ha presentado también la correlación entre factores, que no se han reflejado en la figura 22 por motivos de claridad:

Tabla 7. *Correlación entre los factores del SMS.*

Correlación entre factores							
	Ip	Ia	Im	Eid	Ein	Ee	Am
Ip	–	.85	.86	.59	.75	.35	-.20
Ia		–	.81	.59	.72	.41	-.21
Im			–	.55	.75	.47	.00
Eid				–	.93	.75	.15
Ein					–	.75	.05
Ee						–	.34
Am							–

Nota. Los factores que aparecen abreviados en la tabla corresponden a: Ip= Motivación intrínseca por el placer por practicar; Ia= Motivación intrínseca por aprender cosas nuevas; IM= Motivación intrínseca por mejorar y perfeccionar; Eid= Motivación extrínseca identificada; Ein= Motivación extrínseca introyectada; Ee= Motivación extrínseca externa; Am= Amotivación.

En el análisis de la consistencia interna del AFC del cuestionario, se obtuvo un Alpha de Cronbach de $\alpha=.695$ para el factor motivación intrínseca por el “placer por practicar”, de $\alpha=.770$ para la motivación intrínseca por “aprender cosas nuevas”, de $\alpha=.795$ para la

motivación intrínseca por “mejorar y perfeccionar”, de $\alpha=.807$ para el factor motivación extrínseca identificada, de $\alpha=.553$ para la motivación extrínseca introyectada, de $\alpha=.726$ para la motivación extrínseca externa y de $\alpha=.737$ para el factor amotivación. De los resultados se desprende que la consistencia interna del SMS es adecuada, ya que se han obtenido unos valores, en su mayoría, por encima de $\alpha=.70$, excepto en el factor de motivación intrínseca por el “placer por practicar”, que está muy cercano a ese valor (con una puntuación de $\alpha=.659$), y en el factor motivación extrínseca introyectada (con una puntuación de $\alpha=.553$), por lo que se puede considerar que los ítems que se han utilizado son adecuados para la fiabilidad del cuestionario.

4.1.4. Análisis factorial exploratorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) de la Escala de Percepción de Habilidad.

En la primera iteración/extracción del AFE se utilizó, como criterio para la extracción de factores, que estos presentaran autovalores mayores a la unidad, obteniéndose un 61.79% de varianza explicada para una solución de un factor (habilidad percibida). Al realizar el análisis factorial de los componentes con rotación varimax, se decidió mantener todos los ítems, ya que los cuatro ítems que formaban el cuestionario tenían un peso mayor de $r=.40$, por lo que se obtenía así un adecuado ajuste del cuestionario (tabla 8).

Tabla 8. Análisis de los componentes principales por el método de extracción del EPH.

ítem	Extracción
EPH01	.56
EPH02	.64
EPH03	.64
EPH04	.63

El valor del KMO fue de .707 (considerándose adecuado cuando es superior a .5) y en la prueba de esfericidad de Bartlett se obtuvo un χ^2 (gl=6)= 306.195 y $p<.01$.

El factor habilidad percibida obtuvo un autovalor de 2.472 y un porcentaje de varianza explicada del 61.79%. Estos datos, junto con los pesos de regresión de cada uno de los ítems del cuestionario, se muestran en la tabla 9. Los ítems que aparecieron con un mayor peso fueron el N°2 y el N°3, ambos con un valor de $r=.80$, correspondiente a “¿Cuál crees que es tu

nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar, comparado con tus compañeros?” y “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para competir?”, respectivamente, mientras que el ítem que apareció con una menor puntuación fue el N°1, con un valor de $r=.75$, que hacía referencia a “¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar?” (tabla 9).

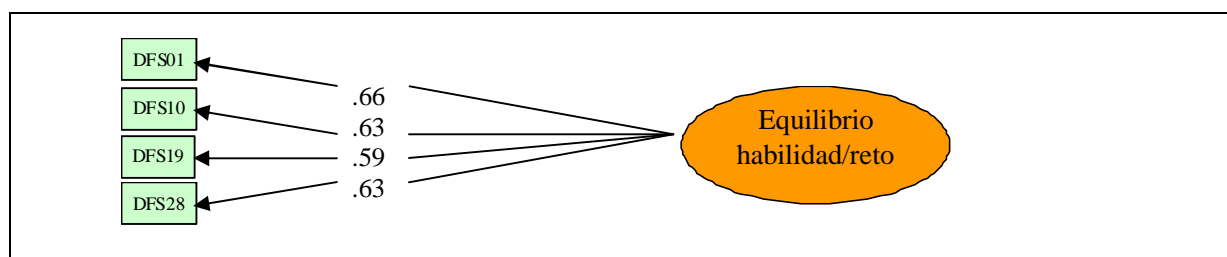
Tabla 9. *Análisis factorial exploratorio con rotación varimax del EPH.*

	Habilidad Percibida
2. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar, comparado con tus compañeros?	.80
3. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para competir?	.80
4. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para competir, comparado con tus rivales??	.79
1. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar?	.75
Autovalor	2.472
Porcentaje de la varianza explicada	61.790

La consistencia interna del AFE del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach de los ítems. El valor del Alpha de Cronbach para la habilidad percibida fue de $\alpha=.793$ en el análisis factorial exploratorio, superando, por tanto, el valor $\alpha=.70$.

4.1.5. Análisis factorial confirmatorio (validez) y análisis de consistencia interna (fiabilidad) de la Escala de *Flow* Disposicional .

A continuación, se muestran los resultados obtenidos al realizar el AFC del DFS. Los ítems N°02, N°14 y N°16, presentaban baja correlación ítem-factor y disminuían los valores de consistencia interna, por lo que fueron eliminados (figura 23 y tabla 10).



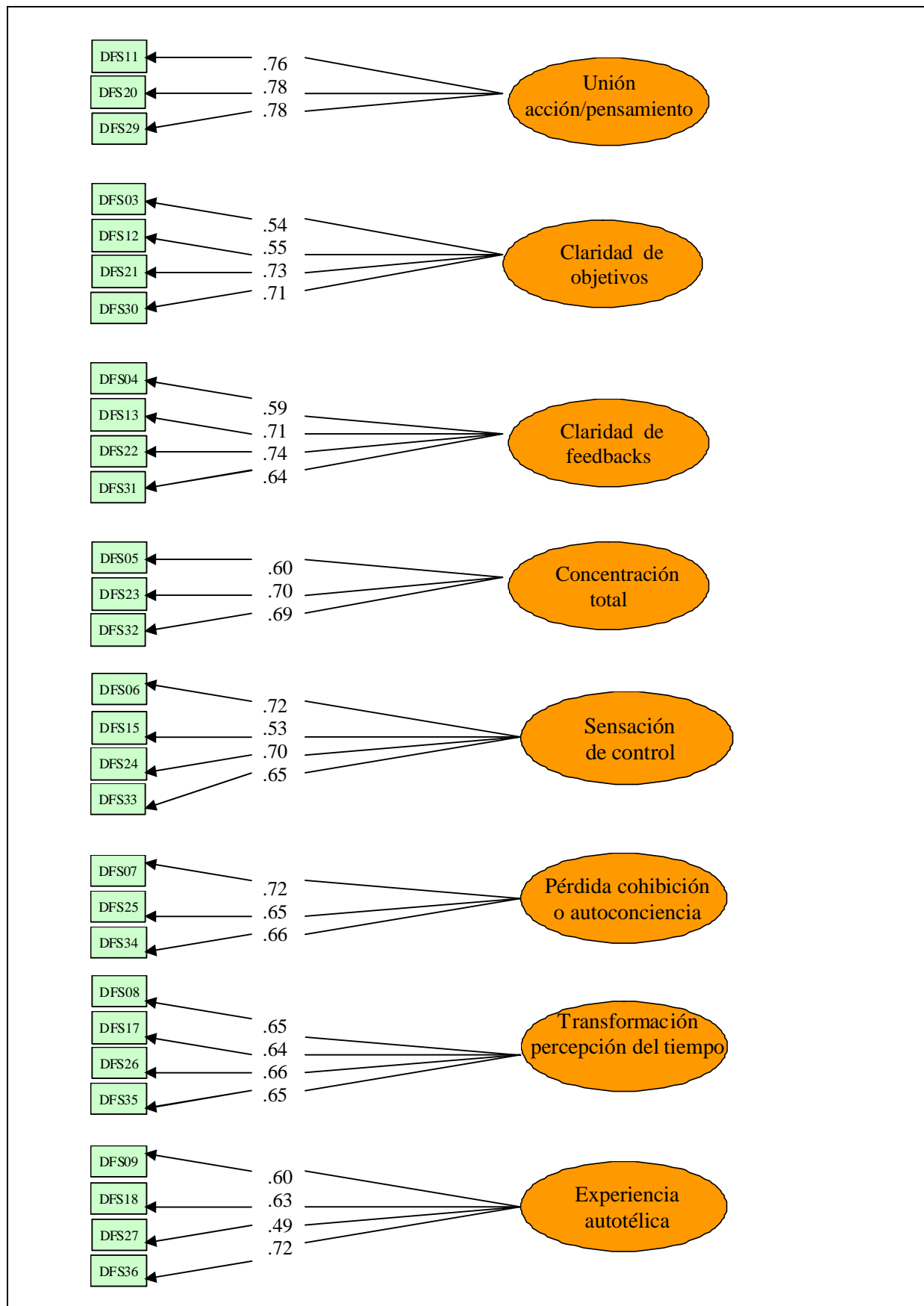


Figura 23. Análisis Factorial Confirmatorio del DFS.

Tabla 10. *Análisis Factorial Confirmatorio del DFS.*

Ítems	EHR	UAP	CO	CF	CT	SC	PCA	TPT	EA
DFS01	.66								
DFS10	.63								
DFS28	.63								
DFS19	.59								
DFS20		.78							
DFS29		.78							
DFS11		.76							
DFS21			.73						
DFS30			.71						
DFS12			.55						
DFS03			.54						
DFS22				.74					
DFS13				.71					
DFS32				.64					
DFS04				.59					
DFS23					.70				
DFS32					.69				
DFS05					.60				
DFS06						.72			
DFS24						.70			
DFS33						.65			
DFS15						.53			
DFS07							.72		
DFS34							.66		
DFS25							.65		
DFS26								.66	
DFS08								.65	
DFS35								.65	
DFS17								.64	
DFS36									.72
DFS18									.63
DFS09									.60
DFS27									.49
$\chi^2= 880.89$	$\chi^2/(gl=459) = 1.919$		p-value = .00000		RMSEA= .061				
NFI= 1.00	NNFI= 1.05		SRMR= .055		AGFI= .96				

Nota. Los índices de ajuste que aparecen en la tabla corresponden a: χ^2 = Chi cuadrado; χ^2/gl = Chi cuadrado/grados de libertad; RMSEA= Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación; NFI= Índice de Ajuste Normativo; NNFI= Índice de Ajuste No Normativo; SRMR= Error de la Raíz Residual; AGFI= Índice Ajustado de Bondad de Ajuste.

La dimensión Equilibrio Habilidad/Reto presentó la mayor correlación con el ítem N°1, con un valor de $r=.66$, teniendo la menor correlación con el ítem N°19, con una puntuación de $r=.59$. El factor Unión Acción/Pensamiento obtuvo la mayor correlación con los ítems N°20 y N°29, con una puntuación de $r=.78$, siendo el ítem N°11 el que presentó una menor correlación, con un valor de $r=.76$. La Claridad de Objetivos presentó unas correlaciones con sus ítems que fueron desde el valor $r=.73$ (ítem N°21) al $r=.54$ (ítem N°3). El ítem N°22 fue el que presentó una mayor correlación con la dimensión Claridad de Feedbacks, con una puntuación de $r=.74$, siendo el ítem N°4, el que presentó una menor correlación ($r=.59$). En cuanto al factor Concentración Total, la correlación que presentó con sus ítems fue desde el valor $r=.70$ (ítem N°23) al $r=.60$ (ítem N°5). La Sensación de Control tuvo su mayor correlación con el ítem N°6, con un valor de $r=.72$, siendo el ítem N°15 el que presentó la correlación más baja, con una puntuación de $r=.53$. La Pérdida de Cohibición o Autoconciencia presentó la mayor correlación con el ítem N°7 y la menor con el ítem N°25, con puntuaciones de $r=.72$ y $r=.65$, respectivamente. El ítem que mayor correlación obtuvo con la Transformación de la Percepción del Tiempo fue el N°26, con un valor de $r=.66$, siendo el ítem N°17, con un valor de $r=.64$ el que presentó una menor correlación. Por último, la Experiencia Autotélica presentó su mayor correlación ítem-factor con el ítem N°36, con una puntuación de $r=.72$, siendo el ítem N°27 el que presentó una menor correlación, con un valor de $r=.49$.

En cuanto a los índices de ajuste, se obtuvieron valores adecuados en los índices $\chi^2/gl= 1.919$, RMSEA= .061, NFI= 1.00, SRMR= .055 y AGFI= .96, que indican un buen ajuste del modelo.

En la siguiente tabla se expone la correlación entre los factores que forman el cuestionario DFS que, por motivos de claridad, no se han reflejado en la figura 23:

Tabla 11. *Correlación entre los factores del DFS.*

Correlación entre factores									
	EHR	UAP	CO	CF	CT	SC	PCA	TPT	EA
EHR	–	.62	.73	.80	.58	.90	.42	.54	.77
UAP		–	.45	.57	.24	.58	.23	.50	.45
CO			–	.66	.94	.83	.37	.38	.85
CF				–	.59	.87	.37	.44	.68
CT					–	.88	.41	.31	.79
SC						–	.52	.53	.78
PCA							–	.33	.44
TPT								–	.53
EA									–

Nota. Los factores que aparecen abreviados en la tabla corresponden a: EHR= Equilibrio Habilidad/Reto; UAP= Unión Acción/Pensamiento; CO= Claridad de Objetivos; CF= Claridad de Feedbacks; CT= Concentración Total; SC= Sensación de Control; PCA= Pérdida de Cohibición o Autoconciencia; TPT= Transformación de la Percepción del Tiempo; EA= Experiencia Autotélica.

En el análisis de la consistencia interna del AFC del cuestionario, se obtuvo un Alpha de Cronbach de $\alpha=.695$ para el factor motivación intrínseca por el “placer por practicar”, de $\alpha=.770$ para la motivación intrínseca por “aprender cosas nuevas”, de $\alpha=.795$ para la motivación intrínseca por “mejorar y perfeccionar”, de $\alpha=.807$ para el factor motivación extrínseca identificada, de $\alpha=.553$ para la motivación extrínseca introyectada, de $\alpha=.726$ para la motivación extrínseca externa y de $\alpha=.737$ para el factor amotivación. La consistencia interna del DFS es adecuada, ya que los resultados obtenidos muestran unos valores que están por encima de $\alpha=.70$.

4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS

4.2.1. Orientaciones de Metas Disposicionales.

A continuación se exponen los resultados de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk (tabla 12) y del análisis estadístico descriptivo del POSQ (tabla 13).

Tabla 12. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del POSQ.

Ítems	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
POSQ01	.166	242	.000	.858	242	.000
POSQ02	.212	242	.000	.789	242	.000
POSQ03	.294	242	.000	.691	242	.000
POSQ04	.307	242	.000	.682	242	.000
POSQ05	.223	242	.000	.758	242	.000
POSQ06	.192	242	.000	.824	242	.000
POSQ07	.286	242	.000	.620	242	.000
POSQ08	.262	242	.000	.727	242	.000
POSQ09	.166	242	.000	.881	242	.000
POSQ10	.280	242	.000	.643	242	.000
POSQ11	.321	242	.000	.649	242	.000
POSQ12	.218	242	.000	.837	242	.000

Tabla 13. Estadísticos descriptivos del POSQ.

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
POSQ01	249	75.66	80	24.96	-1.10	.76	0	100
POSQ02	249	78.03	90	26.71	-1.43	1.31	0	100
POSQ03	248	90.73	100	14.15	-2.35	8.21	0	100
POSQ04	248	90.81	100	14.40	-1.99	3.87	30	100
POSQ05	249	84.10	90	20.64	-1.81	3.60	0	100
POSQ06	248	76.61	80	26.05	-1.34	1.34	0	100
POSQ07	249	90.16	100	16.66	-2.90	10.29	0	100
POSQ08	247	88.66	100	15.99	-2.08	5.67	0	100
POSQ09	248	71.21	80	26.30	-1.06	.54	0	100
POSQ10	248	89.31	100	17.61	-2.66	8.93	10	100
POSQ11	249	91.77	100	13.77	-2.67	10.62	0	100
POSQ12	249	76.99	80	24.53	-1.26	.99	0	100

Como se puede observar en la tabla 13, la mayoría de los casos de este cuestionario son válidos, teniendo el mayor número de casos perdidos el ítem N°8, que tiene 3 casos perdidos. En cuanto a la media, superó en todos los casos el valor de 70 puntos, oscilando entre las puntuaciones de 91.77 ± 13.77 , correspondiente al ítem N°11 (“al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando alcanzo una meta”) y la puntuación 71.21 ± 26.30 , correspondiente al ítem N°9 (“al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando hago algo que los demás no pueden hacer”). Los ítems de este cuestionario presentaron una distribución asimétrica negativa y un valor de curtosis positivo. El rango fue alto, ya que todos los ítems presentaron una puntuación máxima de 100 y una puntuación mínima de 0, excepto el ítem N°4 (“al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando demuestro una clara mejoría personal”), que obtuvo un valor mínimo de 30, y el ítem N°10 (“al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad”), que tuvo un mínimo de 10.

Tabla 14. *Estadísticos descriptivos de los factores del POSQ.*

Factor	N	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
Orientación Disposicional Ego	247	75.64	21.34	0	100
Orientación Disposicional Tarea	246	89.87	12.53	0	100

En la tabla 14 aparecen los resultados del análisis estadístico descriptivo de los factores, obteniendo la orientación disposicional a la tarea una mayor puntuación (con una media de 89.87 ± 12.53) que la orientación disposicional al ego (75.64 ± 21.34), siendo el rango de puntuación máximo para ambos factores.

4.2.2. Climas Motivacionales Percibidos.

Al analizar el CCMF se obtuvieron los resultados que se muestran en las tabla 15 y 16, referentes a las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk y al análisis descriptivo, respectivamente.

Tabla 15. *Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del CCMF.*

Ítems	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
CCMF01	.339	233	.000	.632	233	.000
CCMF02	.198	233	.000	.840	233	.000

CCMF03	.257	233	.000	.770	233	.000
CCMF04	.144	233	.000	.899	233	.000
CCMF05	.244	233	.000	.755	233	.000
CCMF06	.203	233	.000	.870	233	.000
CCMF07	.222	233	.000	.761	233	.000
CCMF08	.125	233	.000	.941	233	.000
CCMF09	.275	233	.000	.689	233	.000
CCMF10	.171	233	.000	.870	233	.000
CCMF11	.181	233	.000	.872	233	.000
CCMF12	.162	233	.000	.874	233	.000
CCMF13	.140	233	.000	.923	233	.000
CCMF14	.097	233	.000	.937	233	.000
CCMF15	.210	233	.000	.826	233	.000
CCMF16	.148	233	.000	.873	233	.000
CCMF17	.245	233	.000	.767	233	.000
CCMF18	.121	233	.000	.942	233	.000
CCMF19	.200	233	.000	.855	233	.000
CCMF20	.172	233	.000	.879	233	.000
CCMF21	.203	233	.000	.804	233	.000
CCMF22	.332	233	.000	.686	233	.000
CCMF23	.110	233	.000	.922	233	.000
CCMF24	.269	233	.000	.724	233	.000

Tabla 16. Estadísticos descriptivos del CCMF.

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
CCMF01	250	12.56	0	22.17	2.06	3.69	0	100
CCMF02	250	79.44	80	22.45	-1.29	1.39	0	100
CCMF03	250	24.04	10	31.38	1.11	-.13	0	100
CCMF04	249	40.84	50	33.81	.18	-1.33	0	100
CCMF05	249	19.92	10	27.66	1.46	1.15	0	100
CCMF06	250	75.64	80	23.33	-1.18	1.24	0	100
CCMF07	248	84.27	90	19.47	-1.98	4.78	0	100
CCMF08	250	50.20	50	30.66	-.02	-.97	0	100
CCMF09	248	85.08	100	23.08	-1.92	3.38	0	100
CCMF10	249	37.27	30	34.45	.45	-1.19	0	100
CCMF11	247	67.57	80	30.32	-.86	-.24	0	100
CCMF12	250	30.12	20	29.96	.88	-.22	0	100
CCMF13	247	42.43	40	32.18	.28	-1.12	0	100
CCMF14	249	43.35	40	30.68	.13	-1.05	0	100

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
CCMF15	248	35.32	20	36.95	.60	-1.16	0	100
CCMF16	250	53.84	50	37.32	-.14	-1.45	0	100
CCMF17	248	20.08	10	27.18	1.36	.82	0	100
CCMF18	250	60.28	60	28.42	-.37	-.62	0	100
CCMF19	249	25.74	20	27.50	.83	-.33	0	100
CCMF20	250	27.72	20	27.51	.88	-.09	0	100
CCMF21	250	78.64	90	25.49	-1.37	1.41	0	100
CCMF22	248	19.23	0	30.53	1.48	.93	0	100
CCMF23	250	48.60	50	33.69	-.05	-1.23	0	100
CCMF24	250	19.24	10	28.25	1.59	1.47	0	100

En la tabla 16 se puede observar que la mayoría de los ítems presentaron pocos casos perdidos, siendo los ítems N°11 y N°13 los que presentaron un número mayor de casos perdidos, teniendo 3 casos perdidos cada uno. Las medias más altas, superando el valor de 80 puntos, aparecieron en los ítems N° 9 (85.08 ± 23.08) y N°7 (84.27 ± 19.47), que se refieren a “Durante los entrenamientos mi entrenador nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar” y “Durante los entrenamientos tengo la oportunidad de mejorar cosas que ya sabía”, respectivamente. Las medias más baja aparecieron en los ítems N°22 (19.23 ± 30.53) y N°24 (19.24 ± 28.25), que hacen referencia a “Durante los entrenamientos los titulares hacen ejercicios diferentes a los que no son titulares” y a “Durante los entrenamientos estamos mucho tiempo parados sin practicar”, respectivamente. El rango fue máximo en todos los ítems, presentando, por tanto, un valor mínimo de 0 y un máximo de 100.

Tabla 17. Estadísticos descriptivos de los factores del CCMF.

Factor	N	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
Percepción Clima Ego	247	26.33	26.20	0	100
Percepción Clima Tarea	247	77.02	21.28	0	100

En la tabla 17 aparecen los resultados del análisis estadístico descriptivo de los factores, obteniendo la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea una mayor puntuación (con una media de 77.02 ± 21.28) que la percepción de un clima motivacional implicante al ego (26.33 ± 26.20), siendo el rango de puntuación máximo para ambos factores.

4.2.3. Motivación Intrínseca, Extrínseca y Amotivación.

En la tabla 18 aparecen los resultados de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del SMS.

Tabla 18. *Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del SMS.*

Ítems	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
SMS01	.252	239	.000	.703	239	.000
SMS02	.215	239	.000	.782	239	.000
SMS03	.439	239	.000	.493	239	.000
SMS04	.189	239	.000	.829	239	.000
SMS05	.356	239	.000	.616	239	.000
SMS06	.332	239	.000	.646	239	.000
SMS07	.136	239	.000	.889	239	.000
SMS08	.212	239	.000	.810	239	.000
SMS09	.180	239	.000	.838	239	.000
SMS10	.142	239	.000	.890	239	.000
SMS11	.157	239	.000	.871	239	.000
SMS12	.193	239	.000	.821	239	.000
SMS13	.281	239	.000	.737	239	.000
SMS14	.218	239	.000	.786	239	.000
SMS15	.214	239	.000	.777	239	.000
SMS16	.174	239	.000	.872	239	.000
SMS17	.148	239	.000	.892	239	.000
SMS18	.251	239	.000	.718	239	.000
SMS19	.481	239	.000	.315	239	.000
SMS20	.237	239	.000	.724	239	.000
SMS21	.167	239	.000	.890	239	.000
SMS22	.168	239	.000	.887	239	.000
SMS23	.216	239	.000	.840	239	.000
SMS24	.123	239	.000	.904	239	.000
SMS25	.219	239	.000	.811	239	.000
SMS26	.155	239	.000	.898	239	.000
SMS27	.191	239	.000	.827	239	.000
SMS28	.318	239	.000	.667	239	.000

A continuación, en la tabla 19, se muestran los resultados obtenidos del análisis estadístico descriptivo del mismo cuestionario. En ella se puede observar que los ítems de este cuestionario presentaron pocos casos perdidos, siendo el ítem N°25 el que contó con más casos perdidos, teniendo como válidos 247 casos. En cuanto a la media, los ítems con la media más alta fueron los ítems N°18 (“Yo practico fútbol por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando”) y N°1 (“Yo practico fútbol porque al practicarlo experimento sensaciones agradables”), con puntuaciones de 85.80 ± 21.01 y 84.88 ± 22.75 , respectivamente. Por su parte, la media más baja correspondió al ítem N°19 (“Yo practico fútbol...no lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí”) con un valor de 3.32 ± 11.91 , seguida del ítem N°3 (Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no sé si continuaré), que tuvo una puntuación de 9.28 ± 20.76 . La asimetría fue negativa en la mayoría de los ítems, presentando un rango máximo en casi todos los ítems, puesto que obtuvieron un valor mínimo de 0 y un valor máximo de 100, excepto en el ítem N°19, cuyo valor máximo fue 90.

Tabla 19. *Estadísticos descriptivos del SMS.*

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
SMS01	250	84.88	100	22.75	-2.02	4.08	0	100
SMS02	250	82.92	90	21.97	-1.58	2.30	0	100
SMS03	250	9.28	0	20.76	2.45	5.15	0	100
SMS04	250	79.40	80	23.59	-1.25	1.15	0	100
SMS05	250	12.68	0	23.19	2.04	3.35	0	100
SMS06	250	16.16	0	27.53	1.83	2.40	0	100
SMS07	249	53.13	50	36.54	-.16	-1.41	0	100
SMS08	250	82.24	90	21.75	-1.37	1.49	0	100
SMS09	249	71.08	80	31.11	-.89	-.33	0	100
SMS10	249	60.12	70	34.38	-.46	-1.10	0	100
SMS11	250	68.56	80	31.04	-.85	-.30	0	100
SMS12	249	77.99	80	25.62	-1.32	1.29	0	100
SMS13	250	83.72	100	23.49	-1.57	1.79	0	100
SMS14	249	74.42	90	31.43	-1.21	.29	0	100
SMS15	250	81.96	90	22.76	-1.65	2.63	0	100
SMS16	249	44.42	50	37.23	.11	-1.52	0	100
SMS17	250	61.28	70	34.12	-.48	-1.06	0	100
SMS18	250	85.80	95	21.01	-1.96	3.92	0	100
SMS19	250	3.32	0	11.91	5.08	29.19	0	90
SMS20	250	81.52	90	25.81	-1.85	3.03	0	100

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
SMS21	250	63.20	70	32.64	-.66	-.77	0	100
SMS22	249	36.06	30	33.28	.47	-1.06	0	100
SMS23	250	76.72	90	25.75	-1.06	.30	0	100
SMS24	249	48.07	50	35.35	-.01	-1.38	0	100
SMS25	247	80.73	90	23.17	-1.33	1.25	0	100
SMS26	249	60.96	70	33.01	-.48	-.99	0	100
SMS27	249	77.23	80	26	-1.19	.76	0	100
SMS28	250	16.04	0	26.30	1.69	1.74	0	100

Tabla 20. Estadísticos descriptivos de los factores del SMS.

Factor	N	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
M. INTRÍNSECA	245	81.45	15.71	0	100
Placer por practicar	247	83.89	17.11	0	100
Aprender cosas nuevas	249	79.01	18.76	0	100
Mejorar y perfeccionar	249	81.08	18.79	0	100
M. EXTRÍNSECA	243	55.21	21.20	0	100
Identificada	248	57.64	27.35	0	100
Introyectada	247	68.79	23.24	0	100
Externa	247	39.13	24.65	0	100
AMOTIVACIÓN	250	12.67	19.05	0	100

En la tabla 20 se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo de los factores del SMS. Aquí se observa cómo la motivación intrínseca fue el tipo de motivación que obtuvo una mayor puntuación (con una media de 81.45 ± 15.71), seguida de la motivación extrínseca (55.21 ± 21.20), siendo la amotivación la que presentó una puntuación más baja (12.67 ± 19.05). Dentro de la motivación intrínseca se analizaron cada uno de sus tipos, siendo la motivación intrínseca por el “placer por practicar” la que obtuvo una mayor puntuación (con una media de 83.89 ± 17.11), seguida de la motivación intrínseca “por aprender cosas nuevas” (81.08 ± 18.79) y de la motivación intrínseca por “mejorar y perfeccionar” (81.08 ± 18.79). Dentro de la motivación extrínseca, la que apareció con mayor puntuación fue la motivación extrínseca introyectada (68.79 ± 23.24), seguida de la identificada (57.64 ± 27.35), siendo la motivación extrínseca externa el tipo de motivación extrínseca de menor puntuación (con una media de 39.13 ± 24.65). El rango de puntuación de los ítems fue máximo para todos los factores, es decir, en todos se obtuvo una puntuación mínima de 0 y una puntuación máxima de 100.

4.2.4. Habilidad Percibida.

Los resultados de las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk y del análisis estadístico descriptivo del EPH se presentan en las tablas 21 y 22, respectivamente.

Tabla 21. Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del EPH.

Ítems	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
EPH01	.188	248	.000	.919	248	.000
EPH02	.180	248	.000	.934	248	.000
EPH03	.193	248	.000	.857	248	.000
EPH04	.158	248	.000	.928	248	.000

Tabla 22. Estadísticos descriptivos del EPH.

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
EPH1	248	79.15	80	12.75	-.61	1.31	20	100
EPH2	248	73.10	80	15.86	-.61	.39	10	100
EPH3	248	83.51	90	14.79	-1.46	4.27	0	100
EPH4	248	79.60	80	14.31	-.40	-.42	40	100
TOTAL	248	78.84	80	11.36	-.55	.62	0	100

Todos los ítems de esta tabla 22 presentaron un número de casos válidos altos, siendo 248 los sujetos que respondieron de manera adecuada. La media más alta correspondió al ítem N°3 (“¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para competir?”), con un valor de 83.51 ± 14.79 , siendo la media más baja la correspondiente al ítem N°2 (“¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en tu deporte, para entrenar, comparado con tus compañeros?”), con una puntuación de 73.10 ± 15.86 . La asimetría fue negativa en todos los ítems y la curtosis positiva, excepto en el ítem N°4, que fue negativa. La puntuación máxima fue 100 en todos los ítems, oscilando la mínima entre los valores 0 (ítem N°3) y 40 (ítem N°4). En cuanto al análisis descriptivo total del cuestionario, destacar que presentó una media de 78.84 ± 11.36 .

4.2.5. *Flow* Disposicional.

Para finalizar el apartado de resultados de análisis descriptivos, en la tabla 23 se muestran aquellos referentes a las pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del DFS y, en la tabla 24, los estadísticos descriptivos básicos obtenidos de dicho cuestionario.

Tabla 23. *Pruebas de normalidad de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk del DFS.*

Ítems	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
DFS01	.186	221	.000	.863	221	.000
DFS02	.162	221	.000	.897	221	.000
DFS03	.232	221	.000	.752	221	.000
DFS04	.189	221	.000	.855	221	.000
DFS05	.273	221	.000	.741	221	.000
DFS06	.199	221	.000	.806	221	.000
DFS07	.228	221	.000	.775	221	.000
DFS08	.124	221	.000	.906	221	.000
DFS09	.344	221	.000	.611	221	.000
DFS10	.189	221	.000	.819	221	.000
DFS11	.174	221	.000	.871	221	.000
DFS12	.273	221	.000	.666	221	.000
DFS13	.189	221	.000	.832	221	.000
DFS14	.218	221	.000	.784	221	.000
DFS15	.204	221	.000	.804	221	.000
DFS16	.153	221	.000	.892	221	.000
DFS17	.175	221	.000	.860	221	.000
DFS18	.338	221	.000	.649	221	.000
DFS19	.189	221	.000	.819	221	.000
DFS20	.173	221	.000	.890	221	.000
DFS21	.308	221	.000	.685	221	.000
DFS22	.185	221	.000	.843	221	.000
DFS23	.267	221	.000	.700	221	.000
DFS24	.204	221	.000	.839	221	.000
DFS25	.172	221	.000	.873	221	.000
DFS26	.140	221	.000	.894	221	.000
DFS27	.314	221	.000	.643	221	.000
DFS28	.196	221	.000	.849	221	.000
DFS29	.178	221	.000	.882	221	.000

DFS30	.209	221	.000	.790	221	.000
DFS31	.184	221	.000	.856	221	.000
DFS32	.252	221	.000	.715	221	.000
DFS33	.210	221	.000	.809	221	.000
DFS34	.194	221	.000	.812	221	.000
DFS35	.114	221	.000	.926	221	.000
DFS36	.263	221	.000	.755	221	.000

Tabla 24. Estadísticos descriptivos del DFS.

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
DFS01	249	78.03	80	21.68	-1	.83	0	100
DFS02	250	64.68	70	29.70	-.72	-.33	0	100
DFS03	249	84.50	90	19.79	-1.85	4.34	0	100
DFS04	248	80.12	80	20.61	-1.20	1.32	0	100
DFS05	250	86.16	90	19.59	-1.86	3.81	0	100
DFS06	249	83.05	90	19.68	-1.49	2.56	0	100
DFS07	249	78.15	90	27.49	-1.34	.91	0	100
DFS08	249	64.90	70	29.46	-.66	-.32	0	100
DFS09	249	89.28	100	19.27	-2.29	5.42	0	100
DFS10	250	82.44	90	19.53	-1.51	2.70	0	100
DFS11	250	65.60	80	31.04	-.87	-.28	0	100
DFS12	248	87.42	100	20	-2.40	6.61	0	100
DFS13	249	81.49	90	19.65	-1.33	2.02	0	100
DFS14	249	79.80	90	24.45	-1.56	2.07	0	100
DFS15	250	81.36	90	20.78	-1.54	2.72	0	100
DFS16	250	63.20	70	31.41	-.68	-.59	0	100
DFS17	247	70.93	80	29.01	-1.01	.21	0	100
DFS18	250	89.32	100	17.86	-2.24	6	0	100
DFS19	250	79.16	85	23.74	-1.51	2.32	0	100
DFS20	250	64.72	70	30.05	-.81	-.25	0	100
DFS21	249	88.59	100	17.16	-2.10	5.42	0	100
DFS22	250	79.16	80	22.38	-1.30	1.63	0	100
DFS23	250	88.28	100	17.47	-2.21	5.97	0	100
DFS24	247	82.02	90	19.59	-1.48	2.67	0	100
DFS25	247	65.67	70	32.18	-.75	-.60	0	100
DFS26	249	59.80	70	34	-.48	-1.03	0	100
DFS27	250	88.36	100	19.70	-2.51	7.40	0	100
DFS28	250	78.56	80	22	-1.31	1.74	0	100
DFS29	246	65.89	80	30.58	-.82	-.35	0	100

Ítems.	N válidos	Media	Mediana	Desv.típ.	Asimetría	Curtosis	Min.	Max.
DFS30	250	81.64	90	21.74	-1.48	2.18	0	100
DFS31	250	79.92	80	20.50	-1.17	1.23	0	100
DFS32	250	87.20	90	18	-1.93	3.95	10	100
DFS33	249	83.57	90	18,87	-1.42	2.13	0	100
DFS34	247	74.74	80	29.34	-1.23	.65	0	100
DFS35	249	59.56	60	31.45	-.46	-.84	0	100
DFS36	249	84.62	90	20.50	-1.74	3.41	0	100

Al igual que en cuestionarios anteriores, el número de casos válidos fue alto, presentando este último cuestionario un menor número de casos válidos el ítem N°29 (246 casos válidos). En el análisis de este cuestionario se observó que todos los ítems presentaban un valor por encima de 59 puntos, apareciendo con mayor puntuación la media de los ítems N°18 (89.32 ± 17.86) y N°9 (89.28 ± 19.27), que correspondía a “Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento y me gustaría sentirlo de nuevo” y a “Realmente me divertía lo que estaba haciendo”, respectivamente. Por su parte, la media más baja correspondió al ítem N°35 (“A veces sucedía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta”) con una puntuación de 59.56 ± 31.45 , seguido del ítem N°26 (“Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba practicando”), que presentó una media de 59.80 ± 34 . Todos los ítems presentaron una asimetría negativa y un rango máximo, con una puntuación mínima de 0 y una máxima de 100, excepto el ítems N°32, que presentó una puntuación mínima de 10.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos de los factores del DFS.

Factor	N	Media	Desv. Típica	Mínimo	Máximo
Equilibrio Habilidad / Reto	249	79.61	16.06	0	100
Unión Acción / Pensamiento	246	65.39	25.92	0	100
Claridad de Objetivos	246	85.87	14.23	0	100
Claridad de Feedbacks	247	80.06	15.98	0	100
Concentración Total	250	87.21	14.52	0	100
Sensación de Control	245	82.63	14.81	0	100
Pérdida de Cohibición o Autoconciencia	243	73.00	23.71	0	100
Transformación de la Percepción del Tiempo	244	63.60	23.46	0	100
Experiencia Autotélica	248	87.99	14.01	0	100
FLOW TOTAL	221	78.69	12.20	0	100

En la tabla 25 se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo de los factores que configuran el DFS destacando que, en la mayoría de los factores, se superó de media el valor de 70. Así, se puede observar cómo las dimensiones que obtuvieron una mayor puntuación son la Experiencia Autotélica y la Concentración Total, que presentaron una media de 87.99 ± 14.01 y 87.21 ± 14.52 , respectivamente. Por su parte, la dimensión del *flow* que obtuvo una menor puntuación fue la Transformación de la Percepción del Tiempo, con una media de 63.60 ± 23.46 , seguida de la dimensión Unión Acción/Pensamiento, que obtuvo una puntuación de 65.39 ± 25.92 . También aparece en la tabla el estadístico total de flow disposicional, que resultó tener una media de 78.69 ± 12.20 .

4.3. ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS (CLUSTER)

Para identificar los diferentes perfiles motivacionales y *flow* disposicional en jugadores de fútbol de categoría cadete pertenecientes a clubes profesionales se ha realizado un análisis de conglomerados de k-medias, utilizando las orientaciones de metas disposicionales (ego y tarea), la percepción de clima motivacional (implicante al ego y a la tarea), las variables de la motivación autodeterminada (motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación), la percepción de habilidad y el *flow* disposicional.

El análisis de conglomerados es una técnica multivariante que permite agrupar los casos o variables de un archivo de datos en función del parecido o similitud entre ellos. En este método, la observación comienza con cada clúster o agrupación, de tal manera que se van formando sucesivamente nuevos clusters a través de la combinación de grupos con características similares hasta que todos los cluster hayan sido agrupados dentro de un grupo central, o bien el investigador haya considerado que se ha logrado una solución aceptable.

En primer lugar, se observó si existían casos perdidos en algunas de las variables estudiadas. En esta primera fase aparecieron 202 casos válidos y 48 casos perdidos, por lo que se decidió, para los análisis de conglomerados, realizar la imputación de estos casos perdidos por la media de la serie, de tal manera que pudieron aceptarse como válidos los 250 sujetos que conformaban la muestra objeto de estudio. Tras esto, se halló en primer lugar un cluster con cuatro conglomerados (figura 24 y tabla 26).

En este primer análisis, el conglomerado nº1, formado por 71 sujetos, presenta un perfil donde la orientación disposicional a la tarea y la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea presentan valores más altos que la orientación disposicional al ego y la percepción de un clima motivacional implicante al ego, con un valor de *flow* disposicional cercano a 80 y unas puntuaciones con tendencia decreciente en los tipos de motivación, ordenados de mayor a menor nivel de autodeterminación (según la Teoría de la Autodeterminación) excepto en la motivación extrínseca introyectada, que presenta puntuaciones más altas que la extrínseca identificada, teniendo también una alta percepción de habilidad (77.94).

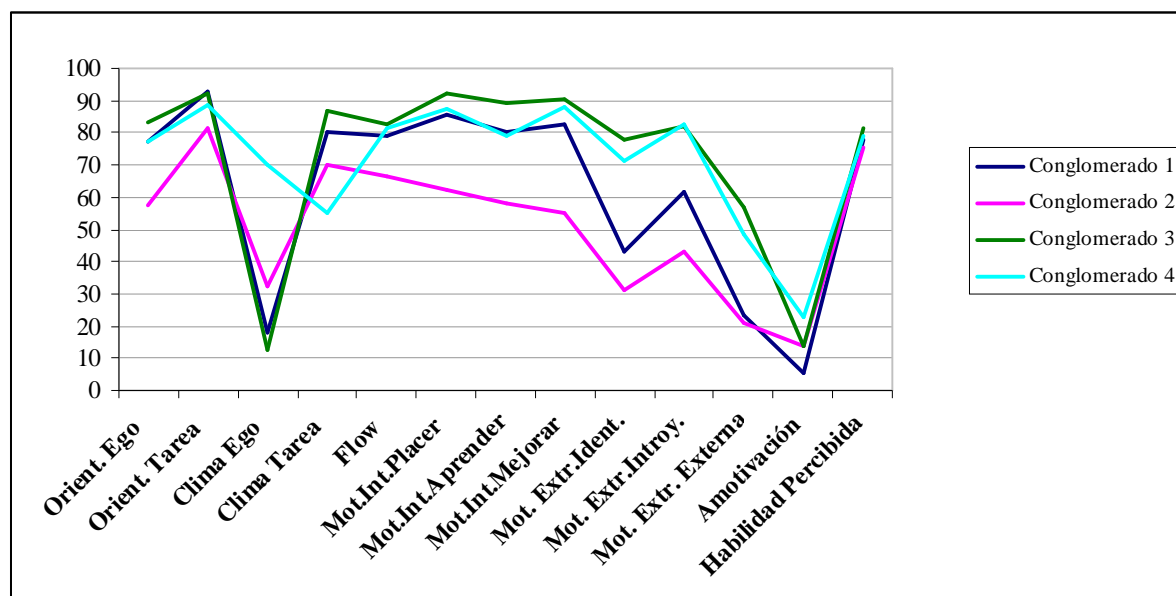


Figura 24. Análisis de cluster con cuatro conglomerados.

Tabla 26. Análisis de cluster con cuatro conglomerados.

Variables	Conglomerados			
	1	2	3	4
Orientación Ego	77.50	57.35	83.30	77.36
Orientación Tarea	93.10	81.36	92.30	88.80
Clima Ego	18.15	32.62	12.73	70.09
Clima Tarea	80.14	70.34	86.68	55.28
Flow	79.33	66.51	82.48	81.59
Mot. Intrínseca "Placer por practicar"	85.87	62.39	91.99	87.51
Mot. Int. "Aprender cosas nuevas"	80.25	57.86	89.19	79.17
Mot. Int. "Mejorar y perfeccionar"	82.43	55.24	90.45	88.06
Mot. Extrínseca Identificada	42.92	31.06	77.80	71.04
Mot. Ext. Introyectada	61.83	43.23	82.10	82.78
Mot. Ext. Externa	23.17	21.02	57.09	48.78
Amotivación	5.49	13.61	13.72	22.78
Habilidad Percibida	77.94	75.36	81.34	78.82
N	71	49	94	36

Los conglomerados n°2 y n°3 presentan la misma tendencia que el anterior, con las particularidades de que el n°2 (formado por 49 sujetos) es el que presenta las puntuaciones más bajas tanto en orientación disposicional al ego como a la tarea, poseyendo un mayor nivel de percepción del clima motivacional implicante al ego y menor nivel del implicante a la tarea que los conglomerados n°1 y n°3, siendo el segundo conglomerado el que obtiene

puntuaciones más altas en sus tipos de motivación y en *flow* disposicional con respecto a los demás, y manteniendo el nivel alto de habilidad percibida. Por su parte, el conglomerado nº3 es el que más sujetos aglutina (94) y presenta, en general, valores más altos en los factores estudiados, excepto en el factor de percepción de clima motivacional implicante al ego y en el de amotivación.

El conglomerado nº4 es el que ostenta un menor número de sujetos (36) y presenta la misma tendencia que los demás, excepto en la percepción de los climas, que es mayor la percepción de un clima motivacional implicante al ego que a la tarea.

De manera general, todos los conglomerados tienen la misma tendencia, excepto lo comentado del conglomerado nº4, variando las puntuaciones entre los mismos, dándose una mayor diferencia de puntuación en los distintos tipos de motivación, seguido de los climas motivacionales. Sin embargo, presenta niveles más cercanos en la orientación disposicional a la tarea, la amotivación y, sobre todo, la percepción de habilidad.

Una vez analizado el cluster anterior, se procedió a reducir el número de conglomerados, buscando un perfil que fuese común a la mayoría de los sujetos y que presentara una tendencia similar. Así se obtuvo la figura 25, donde se sigue la misma tendencia que aparecía en el análisis cluster con cuatro conglomerados, excepto en el conglomerado nº1, donde el nivel de percepción de clima motivacional orientado al ego (57.70) es prácticamente el mismo que el del clima tarea (58.10), que es el que representa a un menor número de sujetos (63 futbolistas) (tabla 27).

El conglomerado nº3 es el que presenta, de forma general, valores más altos en las variables estudiadas, excepto en la percepción del clima motivacional ego y la amotivación. Este conglomerado está formando por 109 sujetos, siendo el más numeroso de este análisis.

La mayor diferencia, en cuanto a puntuación, sigue radicando en la percepción de los distintos climas, así como en los tipos de motivación, excepto en amotivación. Los tres conglomerados resultantes de este análisis presentan puntuaciones cercanas en las variables correspondientes a la orientación disposicional a la tarea, amotivación y habilidad percibida.

Figura 25. Análisis de cluster con tres conglomerados.

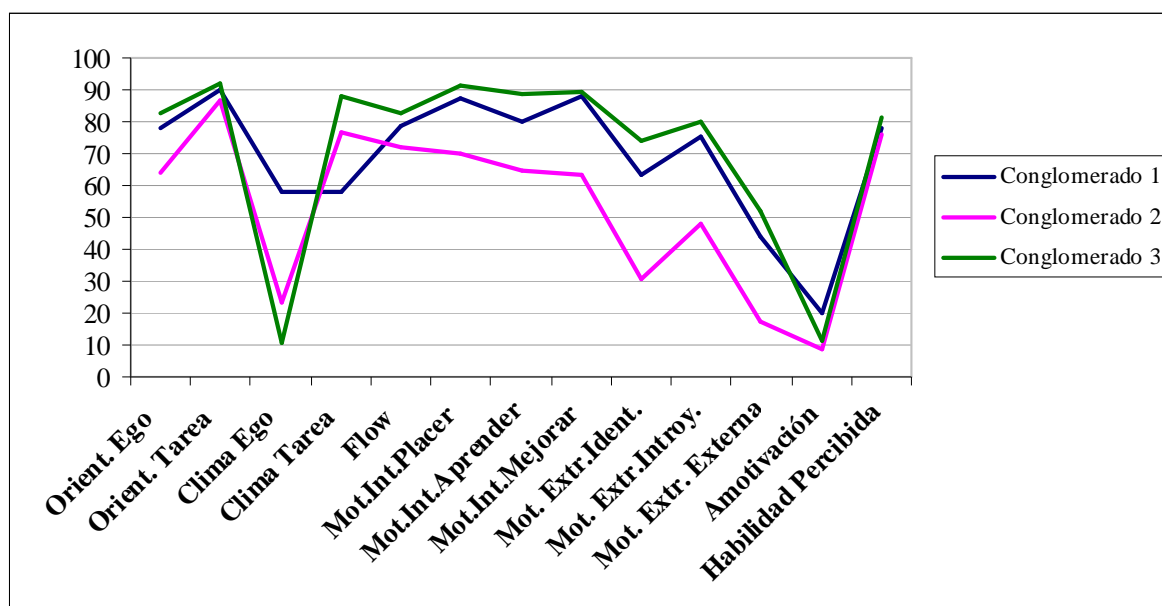


Tabla 27. Análisis de cluster con tres conglomerados.

Variables	Conglomerados		
	1	2	3
Orientación Ego	78.33	63.75	82.75
Orientación Tarea	90.16	86.92	91.83
Clima Ego	57.70	23.06	10.76
Clima Tarea	58.10	76.92	88.20
Flow	78.62	72.33	82.44
Mot. Intrínseca "Placer por practicar"	87.09	70.18	91.65
Mot. Int. "Aprender cosas nuevas"	79.84	64.58	88.98
Mot. Int. "Mejorar y perfeccionar"	87.90	63.42	89.43
Mot. Extrínseca Identificada	63.41	30.66	73.88
Mot. Ext. Introyectada	75.13	47.80	80.22
Mot. Ext. Externa	44.07	17.47	51.92
Amotivación	20.00	8.42	11.47
Habilidad Percibida	77.96	76.15	81.27
N	63	78	109

Para finalizar el análisis de conglomerados, se procedió a realizar un análisis cluster de los datos con dos conglomerados (figura 26 y tabla 28). Los resultados muestran dos conglomerados que tienen una misma tendencia, diferenciándose entre ellos la puntuación que obtienen en cada variable. Así, aparece el conglomerado n°1, que es el más representativo, ya que lo forman 163 sujetos, donde la orientación disposicional a la tarea obtiene puntuaciones

más altas que la orientación disposicional al ego. Por su parte, la percepción de un clima motivacional implicante al ego aparece con puntuaciones bajas respecto a la percepción del clima motivacional implicante a la tarea. Además, este cluster presenta valores altos de *flow* (por encima de 80), teniendo una puntuación decreciente en los distintos tipos de motivación que expone la Teoría de la Autodeterminación (desde los de mayor nivel de autodeterminación a los de menor nivel de autodeterminación) excepto en la motivación extrínseca introyectada, que presenta puntuaciones más altas que la extrínseca identificada, siendo el nivel de habilidad percibida alto, con una puntuación de 80.52.

En cuanto al conglomerado nº2, como ya se ha comentado anteriormente, presenta la misma tendencia que el nº1, diferenciándose de éste en que las puntuaciones que obtiene son más bajas, destacando esta diferencia en las puntuaciones de la orientación disposicional al ego, el *flow* disposicional y los diferentes tipos de motivación. Este conglomerado está representado por 87 sujetos.

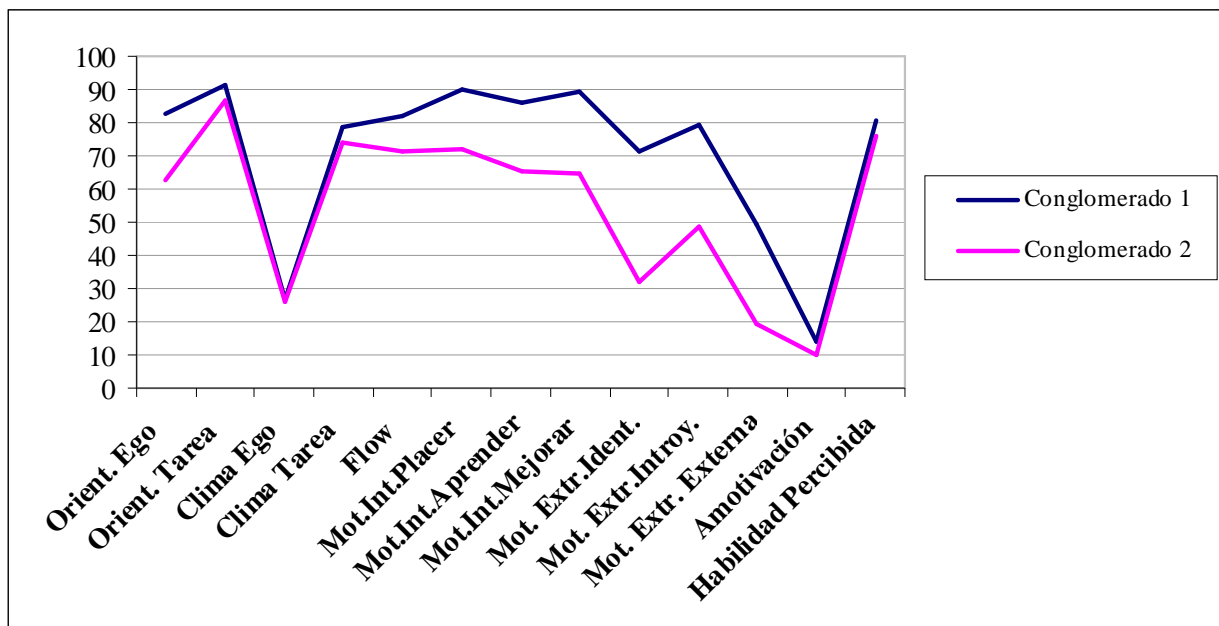


Figura 26. Análisis de cluster con 2 conglomerados.

Tabla 28. *Análisis de cluster con dos conglomerados.*

Variables	Conglomerados	
	1	2
Orientación Ego	82.52	62.96
Orientación Tarea	91.53	86.78
Clima Ego	26.58	26.15
Clima Tarea	78.64	74.21
Flow	82.06	71.32
Mot. Intrínseca “Placer por practicar”	90.23	71.77
Mot. Int. “Aprender cosas nuevas”	86.31	65.49
Mot. Int. “Mejorar y perfeccionar”	89.65	64.59
Mot. Extrínseca Identificada	71.48	32.06
Mot. Ext. Introyectada	79.51	48.79
Mot. Ext. Externa	49.66	19.57
Amotivación	13.93	10.31
Habilidad Percibida	80.52	75.69
N	163	87

4.4. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

El cálculo de modelos de ecuaciones estructurales es una técnica estadística de reciente aplicación a las ciencias del deporte. Así, para hallar las relaciones e interacciones entre las variables pertenecientes a cada uno de los modelos que se planteen, se ha utilizado el “Modelo de Ecuaciones Estructurales” (SEM: Structural Equation Modeling) mediante el programa estadístico Lisrel 8.7. La ventaja de este procedimiento estadístico es que permite testar modelos teóricos incluyendo todas las variables dentro de un mismo modelo de regresión, pudiéndose entender como una extensión de la regresión múltiple con dos peculiaridades:

- 1) puede haber más de una variable dependiente.
- 2) Una misma variable puede ser dependiente e independiente a la vez (Klem, 1995).

Es decir, esta técnica nos permitirá establecer relaciones con direccionalidad con niveles de predicción en las distintas variables.

Una de las consideraciones que ha de tener en cuenta el investigador a la hora de emplear modelos de ecuaciones estructurales, es la de seleccionar el número de variables que incluirá en el modelo, puesto que cuanto mayor es el número de variables incluidas en un modelo mayor debe ser el número de casos que componen la muestra del estudio. Los estudios sobre ecuaciones estructurales, recomiendan no menos de 10 casos por variable analizada (Cea, 2002). Así, este cálculo de ecuaciones estructurales muestra una serie de coeficientes (índices de bondad de ajuste), que han sido ya explicados en este trabajo y que permiten comprobar la bondad o semejanza del modelo teórico propuesto con los datos empíricos, es decir, nos ratifica si las relaciones propuestas en el modelo son aceptadas o rechazadas.

Además, como indica Hu y Bentler (1999), será recomendable la contemplación de varios de estos índices para aceptar o rechazar un modelo, no pudiéndose aceptar con uno sólo de estos índices o por el contrario rechazarlo por el incumplimiento de uno sólo de los índices de ajuste. De la misma forma, la contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados. El valor de “t”

asociado a cada peso se tomó como una medida de la contribución, de modo que valores superiores a 1.96 se consideran como significativos.

Por último, otra de las peculiaridades que presenta el cálculo de ecuaciones estructurales es que permite descubrir, por medio del cálculo de índices de modificación, qué relaciones debemos suprimir o incorporar al modelo, para que éste mejore su ajuste. Estos índices, tal y como indica Cea (2002), serán aceptados si cumplen las condiciones de que:

- mejoren de forma sensible el nivel de ajuste del modelo.
- Podamos justificar teóricamente los cambios propuestos.

En el modelo de ecuaciones estructurales que se ha desarrollado, se ha tratado de integrar aspectos relacionados con las dos teorías motivacionales que se emplean prioritariamente en este estudio, la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, y con el *flow* disposicional. Así, se han integrado factores dispocionales (orientaciones dispocionales) y situacionales (climas motivacionales) de la Teoría de las Metas de Logro, con los niveles de autodeterminación (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación) y uno de los mediadores (habilidad percibida) de la Teoría de la Autodeterminación, así como el nivel de *flow* disposicional. Todo esto basándose en la fundamentación que aparece en el marco teórico de este trabajo.

La propuesta que se hace se fundamenta en que los climas motivacionales percibidos por los jugadores van a predecir su orientación dispocional (Halliburton y Weiss, 2002). Además, estos factores situacionales y dispocionales, junto con la percepción de habilidad que tenga el deportista, va a determinar su nivel de autodeterminación, pudiendo desarrollar una motivación intrínseca, extrínseca (identificada, introyectada o externa) o amotivación. Todas estas variables van a influir en la disposición de estos sujetos a desarrollar *flow*.

Una vez analizado el modelo se puede comprobar en la tabla 29 que los valores de los índices de ajuste del modelo son adecuados, ya que se encuentran entre los valores que se consideran aceptables para determinar la bondad de un modelo de ecuaciones estructurales.

A continuación de esta tabla, se muestra el modelo resultante (tabla 30 y figura 27), así como las correlaciones existentes entre todas las variables estudiadas (tabla 31). Esta tabla de correlaciones se puede encontrar más desarrollada en la tabla 32.

Tabla 29. *Índices de ajuste del Modelo de Ecuaciones Estructurales.*

Índice	Valor
χ^2	1968.49
gl	844
p	0.00
χ^2 / gl	2.332
CFI	.91
NFI	.84
NNFI	.90
RMSEA	0.073
SRMR	0.10

Tabla 30. *Pesos de regresión del Modelo de Ecuaciones Estructurales.*

Variables	Coefficientes de regresión estandarizados
Clima Tarea → Orientación Tarea	.26
Clima ego → Motivación Intrínseca	-.22
Orientación Tarea → <i>Flow</i>	.21
Orientación Ego → <i>Flow</i>	-.16
Orientación Ego → Habilidad Percibida	.32
Orientación Ego → Motivación Intrínseca	.40
Orientación Ego → Mot. Extr. Identificada	.27
Orientación Ego → Mot. Extr. Introyectada	.31
Orientación Ego → Mot. Extr. Externa	.58
Habilidad Percibida → Motivación Intrínseca	.20
Habilidad Percibida → Mot. Extr. Identificada	.15
Habilidad Percibida → Mot. Extr. Introyectada	.15
Habilidad Percibida → Mot. Extr. Externa	.14
Habilidad Percibida → Amotivación	-.30
Motivación Intrínseca → <i>Flow</i>	.34
Mot. Extr. Identificada → <i>Flow</i>	.28
Mot. Extr. Introyectada → <i>Flow</i>	.26
Mot. Extr. Externa → <i>Flow</i>	.20
Amotivación → <i>Flow</i>	-.23

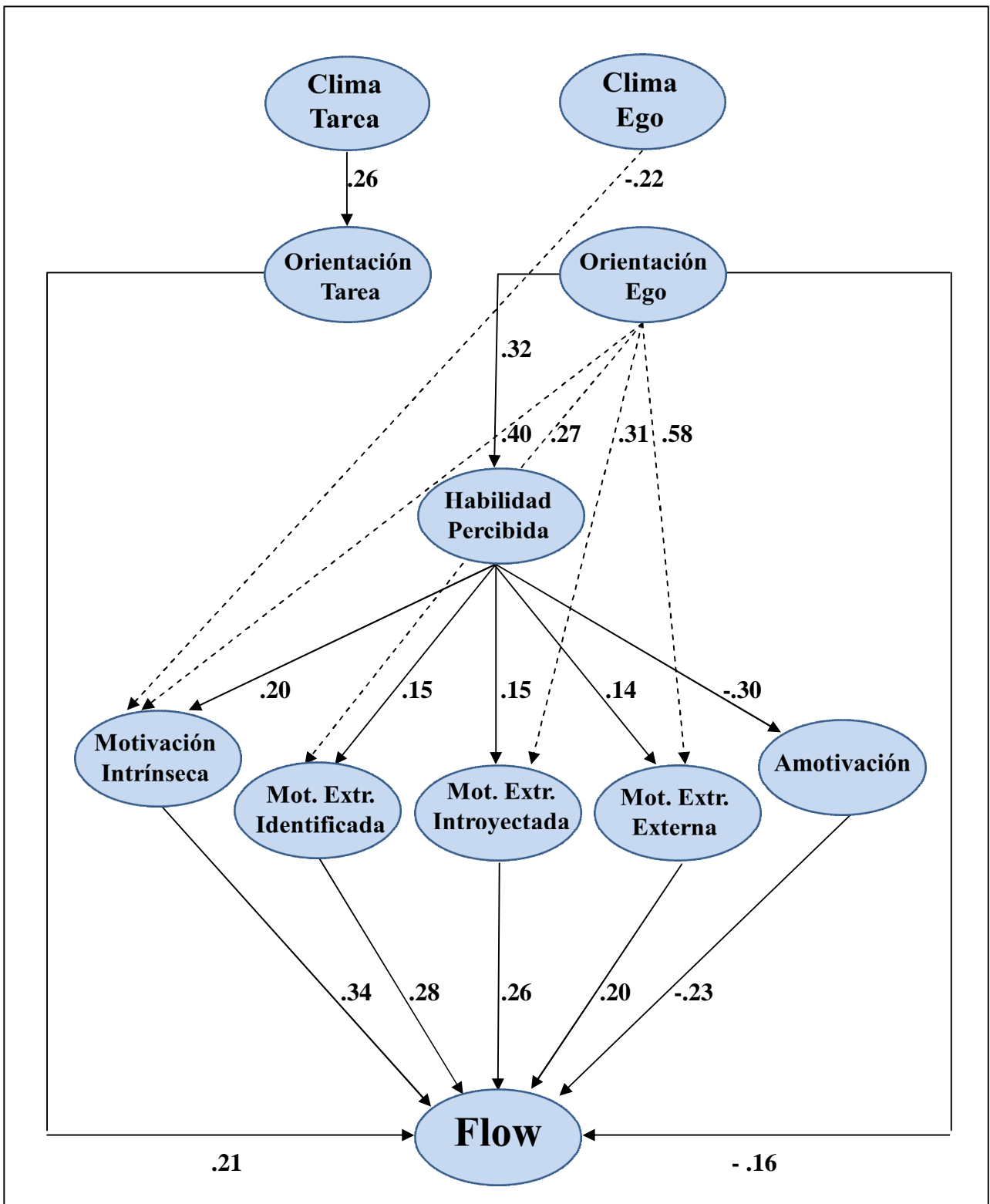


Figura 27. Modelo de Ecuaciones Estructurales sobre las relaciones entre climas motivacionales, orientaciones disposicionales, habilidad percibida, nivel de autodeterminación y flow disposicional.

Tabla 31. *Coefficientes de correlación de Pearson de las variables estudiadas (desarrollada).*

Variabes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1- CLIMA TAREA	–	-.541**	.155*	.129*	.097	.151*	.109	.035	.043	-.143*	.230**
2- CLIMA EGO		–	-.131*	-.083	-.045	-.092	.005	.045	.064	.218**	-.108
3- ORIENTACIÓN TAREA			–	.306**	.126*	.359**	.058	.092	.021	-.117	.370**
4- ORIENTACIÓN EGO				–	.268**	.342**	.156*	.154*	.360**	-.047	.364**
5- PERCEP.HABILIDAD					–	.220**	.068	.144*	.129*	-.243**	.391**
6- MOT.INTRÍNSECA						–	.495**	.565**	.329**	-.126*	.499**
7- MOT.EXT.IDENTIF.							–	.644**	.773**	.093	.280**
8- MOT.EXT.INTROY.								–	.477**	.014	.338**
9- MOT.EXT.EXTERNA									–	.250**	.170*
10- AMOTIVACIÓN										–	-.274**
11- FLOW											–

**p < .01 La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*p < .05 La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

Tabla 32 Coeficientes de correlación de Pearson de las variables estudiadas.

	Or.e.	Or.t.	Cle.	Cl.t.	E.h.r.	C.o.	C.f.	C.t.	S.c.	P.c.a.	P.t.t.	E.a.	U.a.p.	I.pla.	I.apr.	I.mej.	E.int.	E.ide.	E.ext.	Amo.	P.h.	FlowT
Or.e.	-	.306**	-.083	.129*	.434**	.283**	.284**	.156*	.295**	.045	.233**	.286**	.303**	.218**	.256**	.390**	.154*	.156*	.360**	-.047	.268**	.364**
Or.t.		-	-.131*	.155*	.332**	.296**	.275**	.281**	.333**	.190*	.196**	.271**	.175**	.268**	.315**	.350**	.092	.058	.021	-.117	.126*	.370**
Cle.			-	-.541**	.043	-.106	.018	-.141*	-.106	-.149*	.054	-.069	.093	-.076	-.138*	.009	.045	.005	.064	.218**	-.045	-.108
Cl.t.				-	.054	.248**	.102	.193**	.225**	.088	.086	.184**	.115	.089	.200**	.086	.035	.109	.043	-.143*	.097	.230**
E.h.r.					-	.497**	.590**	.417**	.657**	.301**	.394**	.546**	.486**	.399**	.334**	.461**	.282**	.169**	.196**	-.114	.395**	.752**
C.o.						-	.495**	.673**	.604**	.260**	.264**	.578**	.317**	.376**	.324**	.329**	.249**	.190**	.017	-.262**	.342**	.712**
C.f.							-	.438**	.673**	.310**	.322**	.492**	.458**	.305**	.336**	.314**	.260**	.255**	.209**	-.154*	.363**	.750**
C.t.								-	.643**	.312**	.224**	.554**	.186**	.277**	.278**	.258**	.289**	.143*	-.015	-.206**	.290**	.649**
S.c.									-	.394**	.386**	.566**	.441**	.325**	.338**	.351**	.317**	.215**	.088	-.231**	.343**	.827**
P.c.a.										-	.246**	.314**	.183**	.169**	.131*	.094	-.001	-.025	-.075	-.109	.101	.582**
P.t.t.											-	.390**	.395**	.173**	.192**	.244**	.212**	.216**	.255**	.096	.136*	.604**
E.a.												-	.327**	.382**	.359**	.477**	.336**	.213**	.089	-.134*	.282**	.714**
U.a.p.													-	.373**	.291**	.369**	.278**	.299**	.247**	-.069	.242**	.645**
I.pla.														-	.626**	.646**	.503**	.449**	.245**	-.140*	.226**	.434**
I.apr.															-	.649**	.480**	.457**	.288**	-.169**	.201**	.415**
I.mej.																-	.517**	.431**	.357**	-.014	.164**	.444**
E.int.																	-	.644**	.477**	.014	.144*	.338**
E.ide.																		-	.573**	.093	.068	.280**
E.ext.																			-	.250**	.129*	.170*
Amo.																				-	-.243**	-.274**
P.h.																					-	.391**
FlowT																						-

Nota: Los factores que aparecen en la tabla abreviados corresponden a: Or.e.= Orientación al ego; Or.t.= Orientación a la tarea; Cle.= Clima ego; Cl.t.= Clima tarea; E.h.r.= Equilibrio habilidad/reto; C.o.= Claridad de objetivos; C.f.= Claridad de feedbacks; C.t.= Concentración total; S.c.= Sensación de control; P.c.a.= Pérdida de cohibición o autoconciencia; T.p.t.= Transformación de la percepción del tiempo; E.a.= Experiencia autotélica; U.a.p.= Unión acción/pensamiento; I.pla.= motivación intrínseca por el placer por practicar; I.apr.= motivación intrínseca por aprender cosas nuevas; I.mej.= motivación intrínseca por mejorar y perfeccionar; E.ide.= motivación extrínseca identificada; E.int.= motivación extrínseca introyectada; E.ext.= motivación extrínseca externa; Amo.= amotivación; P.h.= Percepción de habilidad; FlowT= Flow Total.

**p < .01 La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

*p < .05 La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

En el modelo planteado (tabla 30 y figura 27), los resultados indican que el clima motivacional implicante a la tarea predice positivamente la orientación disposicional a la tarea, no encontrándose relación significativa entre el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego.

En lo que respecta al clima motivacional al ego se muestra que, este tipo de clima, predice la habilidad percibida y todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, con la que no se encontró relación significativa. Dentro de estas relaciones positivas del clima motivacional con los distintos tipos de climas, ha obtenido el valor más alto la relación con la motivación extrínseca externa ($\beta=.58$).

En cuanto a la habilidad percibida, ésta predice de forma positiva todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, que la predice de forma negativa ($\beta= -.30$), obteniendo el valor positivo más alto la relación con la motivación intrínseca ($\beta=.20$) y disminuyendo en la motivación de regulación identificada, introyectada y externa, con unos coeficientes de regresión estandarizados de $\beta=.15$, $\beta=.15$ y $\beta=.14$, respectivamente.

Por último, haciendo referencia al *flow* disposicional, los resultados muestran que esta variable es predicha positivamente por la orientación disposicional a la tarea, por la motivación intrínseca y por los distintos tipos de motivación extrínseca, obteniendo valores significativos y positivos más altos en los tipos de motivación más autodeterminados ($\beta=.34$, correspondiente a su relación con la motivación intrínseca) y prediciendo, negativamente, la orientación disposicional al ego y la amotivación.

Por otra parte, en la tabla 31 se muestran los coeficientes de correlación de Pearson, con los que se ha determinado la relación lineal entre dos variables. De esta forma, el clima motivacional implicante a la tarea muestra una correlación significativa y positiva con las orientaciones disposicionales ego y tarea, con la motivación intrínseca y con el *flow* disposicional y, de manera negativa, con el clima motivacional implicante al ego y con la amotivación. El clima implicante al ego correlaciona de manera significativa y positiva con la amotivación y, negativamente, tanto con la orientación como con el clima tarea.

En cuanto a las orientaciones, la orientación disposicional a la tarea muestra una correlación significativa y positiva con el clima motivacional implicante a la tarea, con la

orientación disposicional al ego, con la habilidad percibida, con la motivación intrínseca y con el *flow* disposicional, mientras que su relación es significativa y negativa con el clima motivacional implicante al ego y con la amotivación. La orientación disposicional al ego mostró una relación positiva y significativa con todas las variables, excepto con el clima motivacional implicante al ego y con la amotivación, con las que no mostró relación significativa.

En lo que respecta a la percepción de habilidad, se encontraron relaciones positivas y significativas de esta variable con los dos tipos de orientaciones (ego y tarea), con la motivación intrínseca, con la motivación extrínseca identificada y externa y con el *flow* disposicional, mientras que correlacionó de forma negativa con la amotivación.

La motivación intrínseca obtuvo correlaciones significativas y positivas con todas las variables, excepto con la amotivación, con la que mostró una relación negativa y con el clima motivacional implicante al ego, con la que no obtuvo un valor significativo.

En cuanto a los distintos tipos de motivación extrínseca, la motivación identificada correlacionó de manera significativa y positiva con la orientación al ego, la motivación intrínseca, la introyectada, la externa y el *flow*. La introyectada tuvo una relación positiva y significativa con la orientación al ego, la percepción de habilidad, la motivación intrínseca, la identificada, la externa y el *flow*. Por último, la externa se correlacionó de manera significativa y positiva con la orientación al ego, la percepción de habilidad, la motivación intrínseca, identificada, introyectada, la amotivación y el *flow* disposicional. Ninguno de los tipos de motivación mostró una correlación significativa y negativa con alguna de las variables estudiadas.

La amotivación se correlacionó de manera significativa y positiva con la orientación al ego y la motivación extrínseca externa y, de forma negativa, con el clima motivacional implicante a la tarea, la percepción de habilidad, la motivación intrínseca y el *flow*.

Finalmente, el *flow* disposicional se relacionó de forma significativa y positiva con todas las variables, excepto con el clima ego, con el que no obtuvo relación significativa, y la amotivación, cuya relación significativa era negativa.

DISCUSIÓN

En este apartado se van a comentar y discutir los resultados que se han obtenido en la investigación, en base a los objetivos que se habían planteado y teniendo como referencia las teorías que se han manejado y las investigaciones que se han venido realizando en relación con la temática de estudio y el problema de investigación planteado.

En primer lugar, hay que hacer destacar que la población que abarca este estudio son deportistas que están en clubes que tienen equipos compitiendo en categorías profesionales de 1ª y 2ª división en España, por lo que el objetivo principal de estos equipos, a nivel de escalafones inferiores, es formar deportistas de élite. Teniendo en cuenta que, para llegar a serlo, estos deportistas tendrán que reunir una serie de requisitos (técnico-tácticos, antropométricos, psicológicos, sociológicos, etc.), con esta investigación se ha intentado aportar información sobre características psicológicas relacionadas con la motivación y el *flow*, que ayudarán a los profesionales de la materia en el proceso de formación de jugadores.

Por ello, se ha empezado haciendo una revisión sobre aquellos estudios e investigaciones que tratan el término comúnmente empleado de *talento deportivo*, observando cómo este término ha ido evolucionando, puesto que inicialmente los autores consideraban que el talento era un sujeto que poseía unas condiciones genéticas que estaban por encima de la media, aunque no estaba totalmente desarrollado (Alexander, 2004; Borms, 1994; CSD, 1996; Hahn, 1988), evolucionando a un concepto en el que se le va dando mayor importancia a los factores adquiridos por influencias ambientales (Burló y cols., 1996; Kozel, 1997; Mohamed y cols., 2009; Morán, 2004; Vallejo, 2002). Tanta es la importancia que se le va dando a las aptitudes adquiridas mediante la práctica, que el término talento se termina sustituyendo por el de *sujeto experto* (Lorenzo, 2002), considerándose que el mayor rendimiento deportivo se consigue después de muchos años de práctica (MacMahon y cols., 2007), lográndose en diferentes estudios unos resultados que indican una relación significativa y positiva entre práctica y rendimiento (Abernethy y cols., 2002; Ericsson y cols., 1993). Sobre esto, se han encontrado controversias entre autores que defienden que para conseguir un rendimiento experto hay que iniciar la actividad a una edad temprana y otros que defienden que no es condición necesaria para llegar a conseguir dicho rendimiento experto (Deakin y cols., 2003; Güllich, 2007; Hill y cols, 2002; Van Rossum, 2000).

En referencia al término talento, se ha incluido en la fundamentación teórica de este estudio la conceptualización de los términos identificación, detección, selección y desarrollo de talentos.

Actualmente, muchos países están tratando de desarrollar programas o estructuras para identificar a atletas jóvenes que posean un extraordinario potencial para el éxito en el deporte de élite sénior, para poder concentrar en ellos los recursos disponibles y promover su desarrollo en un determinado deporte. Así, se ha podido comprobar en el marco teórico, que existe un método para la selección de talentos, el modelo tradicional (*top-down*), que trata de identificar, en jóvenes deportistas (posibles talentos), las características que diferencian a los mejores jugadores de élite del resto, buscando las mayores similitudes posibles. Sin embargo, hay otro método, el modelo alternativo (*bottom-up*), que analiza el proceso de formación, teniendo en cuenta a los deportistas que destacan en la infancia y analizando su proceso de formación, por lo que cada modalidad deportiva tendrá unos predictores, que serán las características que se intentarán buscar en los deportistas, centrándose en este aspecto el presente trabajo, en el que se han intentado buscar predictores psicológicos que van a incidir en el fútbol (una de las cuatro grandes categorías en las que Williams y Reilly -2000- agrupaban los potenciales predictores del talento en jugadores de fútbol, junto con las características físicas, fisiológicas y sociológicas) pudiéndose hallar también, de esta manera, un perfil psicológico de estos deportistas relacionado, en este caso, con la motivación y el *flow*.

En base a esta propuesta, adquiere un papel muy importante el proceso de entrenamiento (apareciendo también el término de *práctica deliberada*), por eso son muchas las investigaciones que se vienen realizando con el objetivo de perfeccionar el proceso de formación de los deportistas y, por esa misma razón, el término *detección de talentos* se ha visto sustituido por el de *desarrollo de la pericia o desarrollo y vigilancia del talento*. Con ese fin se ha llevado a cabo la investigación del trabajo que aquí se expone, ya que se ha querido aportar nueva información que ayude a entender mejor el proceso de formación y desarrollo de jugadores que pertenecen a clubes profesionales de Andalucía, de 1ª y 2ª división de la Liga de Fútbol Profesional (LFP), y que están aún en formación. En este desarrollo de la pericia van a tener un papel muy importante los aspectos psicológicos relacionados con el jugador y con su entorno, siendo la motivación y el *flow* factores fundamentales en el desarrollo de la pericia de estos deportistas, de ahí que este trabajo de

investigación se haya basado en este aspecto. A este respecto, Capetillo (2006) afirma que, en la actualidad, se tiende hacia una nueva orientación para desarrollar las potencialidades del futbolista, una idea en la cual destaca el largo plazo y el establecimiento de condiciones óptimas que favorezcan la evolución de todas las capacidades motrices, psicológicas y sociales del niño.

Así, se ha creído importante conocer el perfil motivacional y *flow* disposicional de esta población, así como la relación existente entre las variables que conforman este perfil. A continuación, se va a exponer la discusión sobre el análisis realizado, en base a los objetivos propuestos y teniendo en cuenta las referencias en cuanto a fundamentación que se habían encontrado hasta la fecha.

5.1. ANÁLISIS ESTRUCTURAL. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

A la hora de realizar el análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos se ha tenido en cuenta que la mayoría de las herramientas que se han utilizado en este estudio estaban ya validadas y tenían sus factores perfectamente definidos, por lo que se procedió directamente a realizar el análisis factorial confirmatorio para poder analizar su validez excepto en el cuestionario Escala de Percepción de Habilidad que no se encontraron estudios que mostraran índices de validación en su traducción al castellano, por lo que se sometió al análisis factorial exploratorio, obteniendo, en todos los casos, unos buenos índices de ajuste.

En cuanto a la fiabilidad, se ha llevado a cabo el análisis de la consistencia interna del AFC de los factores de los instrumentos, obteniéndose en todos los casos un Alpha de Cronbach por encima de .70.

Los datos con los que se ha trabajado no presentaban normalidad univariante ni multivariante, pero los métodos de Máxima Verosimilitud y Mínimos Cuadrados no Ponderados son sólidos frente al incumplimiento de la no normalidad de los datos (Lévy-Mangin, 2006; MacCallum y cols., 1996).

5.2. ORIENTACIONES DE METAS DISPOSICIONALES

Como se ha indicado en el marco teórico de este trabajo, una de las grandes teorías en las que se basa este estudio es la Teoría de las Metas de Logro de la motivación (Nicholls, 1989), que intenta comprender las respuestas conductuales, cognitivas y afectivas de los deportistas basándose en que estos ejecutan una acción de forma intencionada, rigiéndose por una serie de objetivos hacia una meta de forma racional, buscando el éxito en sus acciones. Aquí va a tener especial importancia lo que el jugador considere por tener éxito o fracaso, y esto va a determinar la adopción de metas por parte del deportista.

Según esta teoría, la meta principal de un deportista en contexto de logro es demostrar habilidad (Moreno y cols., 2006), teniendo un concepto autorreferencial de habilidad (dominio de la propia tarea) o un concepto de habilidad comparada (comparándose con los demás) (Van de Pol y cols., 2012), dando como resultado de esta concepción de habilidad dos tipos de orientaciones: la llamada orientación disposicional a la tarea, en la que en el deportista se observan conductas orientadas al dominio de la tarea, y la orientación disposicional al ego, en la que se observan conductas relacionadas con la demostración de capacidad y el reconocimiento social.

En los jugadores que han participado en esta investigación ha predominado la orientación disposicional a la tarea (con una media de 89.87 ± 12.53) frente a la orientación disposicional al ego (con una media de 75.64 ± 21.34). Esto quiere decir que, entre los jugadores que han compuesto la muestra de estudio, van a predominar procesos de autocomparación a la hora de juzgar sus niveles de habilidad, es decir, el jugador se tomará a sí mismo como referencia. Siguiendo a Llamas (2009) se podría afirmar que las conductas de estos jugadores irán encaminadas a conseguir la mejora personal de sus capacidades, con el pensamiento de que, a mayor esfuerzo, mayor será la mejora y entendiendo el fracaso como una falta de dominio y aprendizaje.

El hecho de que estos deportistas tengan puntuaciones más altas en orientación a la tarea es un aspecto positivo a tener en cuenta puesto que, como ya se vio en la parte de fundamentación teórica, este tipo de orientación proporciona una serie de beneficios a las personas, como son los pensamientos positivos, la capacidad de cooperación, la responsabilidad social, el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir

las reglas, por esforzarse al máximo, por mejorar la salud, etc. (Cervelló y cols., 2004; Escartí y Brustad, 2000; Sarrazin y cols., 2001, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001).

Sin embargo, se puede observar cómo la orientación al ego también obtuvo puntuaciones altas, a pesar de ser menor que la orientación a la tarea, cumpliendo lo expuesto en la teoría sobre la ortogonalidad de las orientaciones. Así, el tener puntuaciones altas en orientación disposicional al ego se podría traducir en que estos jugadores van a estar en disposición de tener conductas orientadas a superar a los demás compañeros, demostrando que son los mejores, a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar su popularidad, conseguir riqueza económica, etc. (Castillo, 2000; Cervelló y cols., 2004; Escartí y Brustad, 2000; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin y cols., 2001, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). En este tipo de orientación, el jugador se percibirá hábil cuando se demuestre que son más competentes que otros jugadores, intentando demostrar mayor competencia que los demás, o la misma pero con menos esfuerzo (Castillo y cols., 2011).

En resumen, los jugadores que se han estudiado muestran una alta disposición a realizar conductas encaminadas al reconocimiento social y a demostrar mayor competencia que los demás, así como conductas orientadas a la mejora personal, siendo esta última la que predomina. Estos resultados van en consonancia con los obtenidos por Duda y Whitehead (1998) en estudios realizados con participantes en programas de actividad física y deporte y con los obtenidos por Williams (1998) con jugadoras de balonmano en contexto de entrenamiento. Sin embargo, Harwood (2002) encontró que los deportistas de alto nivel mostraban una mayor orientación al ego que a la tarea cuando estaban en competición, circunstancia que se podría explicar con los resultados obtenidos por el estudio realizado con jugadores de tenis por Van de Pol y Kavussanu (2011), que mostraron que las orientaciones de metas pueden variar entre el entrenamiento y la competición, aunque estos autores defienden que se debería promover en ambos contextos la orientación a la tarea, pudiendo afectar tanto a las orientaciones de metas como al esfuerzo, el disfrute y el establecimiento de objetivos.

5.3. CLIMAS MOTIVACIONALES PERCIBIDOS

Enlazando con el apartado anterior, será importante también tener en cuenta la percepción de éxito del entrenador, que tiene un alto valor formativo y predictivo, ya que configura el clima motivacional e influirá en el comportamiento de los jugadores (Azpillaga, González, Irazusta y Arruza, 2011).

Siguiendo el modelo de las metas de logro propuesto por Cervelló (2001), el clima motivacional percibido por el deportista va a ser importante ya que éste, junto con las orientaciones motivacionales y la influencia social, van a determinar el estado de implicación de los sujetos y, por tanto, las conductas que manifiesten. Además, el clima psicológico va a modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento (Moreno y cols., 2010), lo que podría predecir también su orientación disposicional al ego o a la tarea.

Los resultados que se han obtenido en esta investigación muestran que los jugadores participantes en el estudio tienen una percepción del clima motivacional implicante a la tarea, ya que este tipo de clima motivacional obtuvo un valor más alto (con una media de 77.02 ± 21.28) que el clima motivacional implicante al ego (que obtuvo un valor medio de 26.33 ± 26.20), lo que podría llevar a estos jugadores a tener un aprendizaje más enfocado hacia la mejora personal, llevando consigo unos beneficios tales como diversión, satisfacción, interés, motivación intrínseca, etc., frente a las consecuencias relacionadas con la percepción de un clima motivacional implicante al ego, como la afectividad negativa y los sentimientos de presión, fruto de la competición interpersonal en el aprendizaje, que viene favorecida por este tipo de clima.

En un estudio llevado a cabo por Van de Pol y Kavussanu (2012) con jugadores de fútbol del Reino Unido, con una edad media de 21 años, se buscó la relación del esfuerzo, el disfrute y la tensión con las orientaciones y los climas motivacionales percibidos, tanto en contextos de entrenamientos como de competición. Así, el esfuerzo y el disfrute estuvieron, en general, más relacionados con las orientaciones y climas tarea, mientras que la tensión estuvo relacionada positiva y significativamente con la percepción del clima ego y, de manera negativa y significativa, con la percepción del clima tarea, apoyando así lo expuesto por otros autores (Carratalá, 2004; Halliburton y Weiss, 2002; Torregrosa y cols., 2011). También van

en consonancia con estos resultados los obtenidos por García-Mas y cols. (2011) en los que se encuentra que los deportistas que percibieron el clima motivacional más centrado en el ego mostraron unos niveles más altos de ansiedad competitiva que los que percibieron un clima orientado a la tarea, que mostraron una tendencia negativa en su relación con este tipo de ansiedad. De la misma forma, Theeboom y cols. (1995) observaron que un clima de maestría ofrecía más experiencias positivas de aprendizaje, así como niveles más altos de motivación intrínseca y competencia percibida.

Aunque los dos tipos de climas coexisten entre sí (Vazou y cols., 2006), es importante que los entrenadores y especialistas en educación física conozcan el tipo de clima motivacional que sus jugadores perciben, puesto que se debería orientar el mismo hacia un clima implicante a la tarea, por los beneficios que lleva implícitos, transmitiéndole al jugador que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades. No se recomienda hacer un mayor énfasis en el clima implicante al ego puesto que, la mayoría de las veces, esta implicación está proporcionada por la propia competición o por la influencia social.

Siguiendo las aportaciones de Van de pol y Kavussanu (2011), habría que tener en cuenta también el sub-contexto en el que se encuentra el jugador, si es entrenamiento o competición puesto que, por su propia estructura, el entrenamiento va a ofrecer la oportunidad al jugador de practicar y desarrollar sus habilidades, mientras que la competición promovería más la comparación con otros jugadores, así como una mayor evaluación pública, debido a la presencia de más espectadores que en los entrenamientos. Por los resultados obtenidos en un estudio llevado a cabo por estos autores con jugadores de fútbol del Reino Unido, se resalta la importancia de distinguir entre estos dos contextos al examinar la motivación de logro en el deporte, algo que, tenido en cuenta, ayudará a comprender mejor distintas respuestas afectivas, cognitivas y conductuales que puedan producirse tanto en entrenamientos como en competiciones. Los resultados mostraron una mayor orientación al ego y una mayor percepción de un clima motivacional implicante al ego en estos jugadores en las competiciones que en los entrenamientos, no encontrándose diferencias en estos dos contextos en lo que concierne a las orientaciones y climas tarea.

Para que los técnicos puedan estructurar el clima de maestría que se ha recomendado, se debería tener en cuenta las áreas del TARGET expuestas en la fundamentación teórica de este

trabajo (Ames, 1992b; Cecchini, 2010), que contienen las estrategias de motivación que se deberían emplear en cada área de actuación para poder conseguir, así, una implicación a la maestría por parte de los jugadores. Por tanto, para crear una percepción de clima motivacional implicante a la tarea, los entrenadores deberían proponer tareas diversas y desafiantes, donde se le dé más importancia al proceso de aprendizaje que al resultado final, donde el jugador tome decisiones en cuanto a la autoridad, aumentando su autonomía, utilizando recompensas que valoren la superación y el progreso individual, realizando agrupaciones flexibles y heterogéneas, con un tipo de evaluación donde se transmita feedback privado y rico en criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea y dejando un tiempo de práctica suficiente, acorde a la complejidad de las tareas y al ritmo de aprendizaje de los jugadores.

Con este tipo de clima, habría más posibilidades de que el jugador adquiriera, en una situación concreta, un estado de implicación a la tarea, lo que le proporcionaría un patrón motivacional adaptativo, aumentando, así, la probabilidad de realizar una buena ejecución gracias a la búsqueda de desafíos, estrategias afectivas de aprendizaje, manteniendo una actitud positiva, incrementándose el esfuerzo y la persistencia ante el fracaso. En consonancia con esto están los resultados obtenidos con jugadores de baloncesto adolescentes, por Seifriz y cols. (1992), donde se obtuvo una relación positiva y significativa del clima de maestría con la diversión, el esfuerzo y la cooperación, mientras que aquellos que percibían un clima motivacional implicante al ego relacionaban el éxito con el poseer mayor capacidad.

Resultados similares fueron encontrados por Cecchini y cols. (2004) en una muestra de deportistas de 14 a 16 años donde, además de encontrar las mismas relaciones que el estudio anterior, también mostraron una relación positiva del clima tarea con otros aspectos como la auto-confianza o el vigor precompetitivo y una relación inversa o negativa con el aburrimiento y la depresión competitiva, relacionándose con la percepción del clima motivacional implicante al ego el aburrimiento, la ansiedad, la fatiga y la tensión post-competitiva. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Boixadós y cols. (2004) tras evaluar a futbolistas de edades comprendidas entre los 10 y los 14 años.

5.4. NIVEL DE AUTODETERMINACIÓN

Así, otra de las variables presentes en el perfil psicológico que se ha buscado es el nivel de autodeterminación, o lo que es lo mismo, el grado en que las conductas de estos jugadores son autodeterminadas o volitivas, es decir, el grado en que estos sujetos realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección y no movidos por factores externos.

Los jugadores que se han estudiado presentan un alto nivel de autodeterminación, puesto que es la motivación intrínseca la que predomina, con una media de 81.45 ± 15.71 , frente a la motivación extrínseca y la amotivación, que obtuvieron unos valores de 55.21 ± 21.20 y 12.67 ± 19.05 , respectivamente. Por estos resultados, se podría afirmar que el origen de la motivación de los sujetos estudiados es predominantemente interno, relacionándose éste con las consecuencias más positivas, tanto a nivel cognitivo, como a nivel conductual y afectivo (Vellerand y Rousseau, 2001), por lo que se podría también deducir que los deportistas que conforman la muestra del estudio perciben como satisfechas, en gran medida, las necesidades de autonomía, de sentirse competente y de tener relaciones sociales de calidad. Estas afirmaciones están también apoyadas por estudios como los de Balaguer y cols. (2008), Blanchard y cols. (2009) y León (2010), que encuentran relaciones positivas y significativas entre la motivación intrínseca y la autoestima y las emociones positivas. También lo corroboran los resultados obtenidos en el estudio llevado a cabo por Lafrenière y cols. (2008) con entrenadores y deportistas de diferentes deportes y categorías, donde encuentran una relación positiva entre motivación intrínseca y satisfacción. Así mismo, en un estudio llevado a cabo por García-Mas y cols. (2010) con el objetivo de establecer la relación entre la motivación y el compromiso deportivo, en una muestra de jóvenes futbolistas, obtuvieron unos resultados que proporcionaban un patrón claro de la influencia de la motivación en la diversión en el deporte y el compromiso, destacando la contribución positiva de la motivación intrínseca y extrínseca para el disfrute y el compromiso, siendo esta relación negativa con la amotivación. Cabe destacar que, en este estudio, la motivación extrínseca contribuye más a la diversión mientras que la motivación intrínseca tiene una relación mayor con el compromiso.

El hecho de que la motivación intrínseca sea la que predomine en estos deportistas no quiere decir que vaya siempre a mantenerse de esta forma, ni tampoco de que desde el comienzo de la actividad por parte del sujeto siempre se haya mantenido este tipo de

motivación como la predominante, ya que se puede fluctuar a otros niveles de motivación más o menos autodeterminados, en función de que el locus de causalidad sea más o menos interno. Esto se fundamenta con el llamado *continuo de la motivación* (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000), que está encuadrado dentro de la Teoría de la Integración Organísmica (Deci y Ryan, 1985), una de las mini-teorías que conforman la Teoría de la Autodeterminación. En el marco teórico se expuso que este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada hasta la autodeterminada, estableciéndose tres grandes bloques en cuanto a tipos de motivación: la amotivación, la motivación extrínseca (regulación externa, introyectada, identificada e integrada) y la motivación intrínseca (“por el placer por practicar”, “por aprender cosas nuevas” y “por mejorar y perfeccionar”).

Hay que recordar que, para describir el tipo de motivación predominante, no se han tenido en cuenta los diferentes tipos de motivación intrínseca, puesto que este tipo de motivación ha sido considerada como un constructo global o unitario (Deci y Ryan, 2001; Núñez y cols., 2011), ya que no existe una evolución en cuanto a la autodeterminación de esos motivos dentro del continuo que este modelo establece (García, 2006; Montero, 2010), es decir, no habría un tipo de motivación intrínseca que se considere que representa un nivel de autodeterminación mayor o menor que los otros tipos de motivación intrínseca. A pesar de esto, se han hallado sus valores medios, obteniendo que la motivación intrínseca “por el placer por practicar” alcanzó mayores puntuaciones, con una media de 83.89 ± 17.11 , frente a los tipos de motivación intrínseca “por mejorar y perfeccionar” y “por aprender cosas nuevas”, que obtuvieron medias de 81.08 ± 18.79 y 79.01 ± 18.76 , respectivamente. Así pues, el hecho de que en este grupo de jugadores predomine la motivación intrínseca significaría que van a estar involucrados en el fútbol, fundamentalmente, por propia iniciativa y por el placer, diversión y satisfacción que les reporta esta práctica deportiva, teniendo un locus interno de causalidad, constituyendo esta práctica el objetivo en sí misma (Montero, 2010) y suscitando sensaciones de competencia y autorrealización (García y cols., 2012), por lo cual no sería necesario, para mantener la motivación, la obtención de una gratificación externa directa.

En referencia a los distintos tipos de motivación extrínseca hay que señalar que, a través del SMS, no se ha medido la motivación integrada ya que, en este tipo de motivación extrínseca, varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, evaluando y colocando las conductas, congruentemente, con otros valores y

necesidades (Deci y Ryan, 2000; León, 2010; Núñez y cols., 2011), constituyendo la práctica el eje central alrededor del cual giran las demás cosas (Montero, 2010). Respecto a esto, Vallerand y Rouseau (2001) señalan que estas circunstancias no parece acontecer en personas muy jóvenes, puesto que a estas edades el individuo todavía no llega a integrar los diferentes aspectos que determina su estilo de vida y personalidad. Sin embargo, sí se han medido los demás tipos de motivación extrínseca, apareciendo que la motivación introyectada adquirió la mayor puntuación, con una media de 68.79 ± 23.24 , seguida de la motivación identificada (con un valor medio de 57.64 ± 27.35), siendo la motivación extrínseca externa la que alcanzó un valor medio más bajo (39.13 ± 24.65).

Llama la atención en estos resultados el hecho que, a pesar de que la motivación predominante es la intrínseca o, lo que es lo mismo, el tipo de motivación que presenta mayores niveles de autodeterminación, dentro de la motivación extrínseca se han obtenido mayores niveles de motivación introyectada que identificada. De esto se podría deducir que, dentro de los motivos que hacen que estos jugadores sigan manteniendo su práctica deportiva, parece estar el reconocimiento social, las presiones internas y los sentimientos de culpa, por delante de otros motivos de práctica como puedan ser el participar voluntariamente para obtener beneficios externos, aunque la realización de esta práctica pueda no ser agradable (características estas de la motivación extrínseca identificada). Estos resultados que, a priori, no eran de esperar, podrían deberse al carácter mediático que tiene el fútbol en la actualidad, a la influencia que tienen los medios de comunicación, a la publicidad asociada a este deporte (Nadori, 1988) y al reconocimiento social que tienen los futbolistas profesionales y, según argumenta Van Yperen (2009), a la importancia de la búsqueda del apoyo social para alcanzar la élite.

Siguiendo a López Prado (2006), que expone que el aprendizaje es el resultado de una motivación intrínseca y otra extrínseca, con el predominio de la motivación intrínseca que presentan los deportistas de esta investigación se conseguiría mantener la práctica del fútbol por sí misma, sin necesidad de recompensas externas, persistiendo en el esfuerzo por conseguir ser competentes.

5.5. PERCEPCIÓN DE HABILIDAD

En el apartado anterior se ha podido comprobar que la motivación intrínseca es el tipo de motivación predominante en estos jugadores. Otra de las mini-teorías que forman la Teoría de la Autodeterminación, la llamada Teoría de la Evaluación Cognitiva (CET), ha especificado los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca. Uno de los factores o motivos que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca es la competencia, junto con el control, los factores extrínsecos que se perciben como informativos y la orientación que tenga el individuo. Por tanto, la percepción que tenga el individuo sobre su nivel de habilidad o competencia va a influir en su motivación intrínseca, por lo que podría ser interesante, por parte de los técnicos, crear situaciones donde se facilite la percepción de la propia competencia. Es importante aclarar que se han utilizado indistintamente por los autores los términos de *habilidad* y *competencia*, aunque García y cols. (2012) afirman que la competencia no es una habilidad lograda, sino un sentido de confianza, un sentimiento de control, mostrando eficacia.

De esta manera, tal como exponían Deci y Ryan (2002), el contexto social y deportivo en el que se desarrolla el deportista podría influir de manera directa en la percepción que tiene acerca de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, entre las que se encuentra la necesidad de sentirse competente. Con estos argumentos se podría también afirmar que, si se crean situaciones de entrenamiento o aprendizaje que ayuden al deportista a sentirse competente, se predecirá la motivación intrínseca y, de manera indirecta, todos los beneficios que de ella se derivan.

Con el fin de determinar esta percepción de habilidad o competencia que tenían los sujetos que han constituido la muestra del estudio, se ha empleado la Escala de Percepción de Habilidad (EPH) cuyos resultados han mostrado que estos jugadores tienen una alta percepción de habilidad, ya que se ha obtenido una media de 78.84 ± 11.36 . Con este cuestionario se ha conseguido una valoración general de la percepción de habilidad, aunque dentro de sus ítems se mide tanto la percepción del nivel de habilidad general como la comparada (tanto en entrenamientos como en competiciones). Así, estos deportistas han otorgado la mayor puntuación al ítem que hace referencia a la percepción del nivel de habilidad general en competiciones, con una media de 83.51 ± 14.79 .

Como se ha expuesto con anterioridad, basándose en la Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNT), existen una serie de elementos que deben identificarse como esenciales para facilitar el funcionamiento óptimo de los sujetos, así como su crecimiento psicológico, bienestar personal y desarrollo social (Moreno y cols., 2008), llamados *necesidades psicológicas básicas*, siendo la percepción de competencia (junto con la percepción de autonomía y de relaciones sociales de calidad) uno de estos elementos que van a fomentar las formas más autodeterminadas de motivación. De esta manera, la motivación de los deportistas parece depender, en gran medida, de la percepción que tengan sobre la satisfacción de las tres necesidades psicológicas mencionadas que, tal y como exponen Álvarez y cols. (2009), son innatas, universales y esenciales para el crecimiento y desarrollo humano.

El hecho de que los jugadores que se han estudiado tengan una alta percepción de habilidad o competencia muestra que éstos se sienten eficaces a la hora de interactuar con el entorno, lo que les llevaría a buscar desafíos que les posibiliten mantener y mejorar sus habilidades, pudiendo realizar acciones con la seguridad de que el resultado será el que el jugador espera o desea (Llamas, 2006; Montero, 2010). Varios autores han relacionado también la satisfacción de estas necesidades con el bienestar subjetivo y el disfrute durante la práctica (Blanchard y cols., 2009; Moreno y cols., 2008), teniéndose en cuenta también la intensidad de cada necesidad, de manera que cuanto mayor sea la necesidad (en términos de intensidad), mayor sería el bienestar que experimentará el deportista cuando la satisfaga. Sin embargo, si estas necesidades no fuesen satisfechas, se podrían experimentar sensaciones de baja vitalidad, altos niveles de agotamiento emocional y físico (Adie y cols., 2008), así como de baja competencia, lo que predeciría tipos de motivación menos autodeterminados.

5.6. NIVEL DE *FLOW* DISPOSICIONAL

En el apartado del marco teórico que hace referencia al *flow*, se ha hecho una revisión de aquellos conceptos que tienen relación con el mismo. El objetivo de hacer esta revisión ha sido el estudiar las distintas definiciones de *flow* enunciadas por diferentes autores (Csikszentmihalyi, 1975, 1999; Dillon y Tait, 2000; Ellis y cols., 1994; Gouveia y cols., 2003; Jackson, 2000; Jackson y Eklund, 2002; Jackson y Marsh, 1996; Maslow, 1964; Montero, 2010; Santos-Rosa, 2003; Trevino y Webster, 1992) y el saber diferenciarlo de otros términos como el de *experiencia cumbre* o el de *rendimiento cumbre*. En este sentido, se ha comprobado cómo la experiencia cumbre hace referencia a las mejores experiencias (o las más positivas) que el deportista pueda tener y valorar en términos de percepciones, sentimientos, emociones, pensamientos, ideas o actitudes (López Torres, 2006), mientras que el rendimiento cumbre haría referencia a los mejores resultados que éste pueda tener, o con los momentos en los que considere que su rendimiento ha sido más elevado, independientemente del resultado (Montero, 2010). Por su parte, el *flow* reuniría las características tanto del rendimiento cumbre como de la experiencia cumbre, considerando Csikszentmihalyi (1988) que existen diferencias individuales respecto a la capacidad de experimentar el estado de *flow*, determinadas por la interacción entre las características innatas a la personalidad del deportista (factores personales) y las características del propio aprendizaje (factores ambientales), determinando esta interacción la probabilidad de que un individuo experimente el estado de *flow*, conociéndose esta predisposición como *flow disposicional* (Kimiecik y Stein, 1992; Montero, 2010). Sainz (2004) añadió que algunos deportistas jamás perciben este estado. En los deportes que impliquen habilidades cerradas será también más probable desarrollar *flow* que en los de habilidades abiertas, debido a la gran cantidad de aspectos cambiantes y distorsionantes de la ejecución (Kimiecik y Stein, 1992).

Los jugadores de fútbol de categoría cadete que se han estudiado han presentado un nivel alto de *flow* disposicional, ya que el valor medio de las puntuaciones del cuestionario DFS ha sido de 78.69 ± 12.20 , superando todos los ítems un valor medio de 60 (excepto los ítems N°26 y N°35, con medias de 59.80 ± 34 y 59.56 ± 31.45 , respectivamente, que estuvieron muy próximos a dicho valor medio).

Para una mejor comprensión del término y para poder describir esta experiencia óptima, Csikszentmihalyi (1988, 1999) propuso las nueve características o dimensiones del *flow* que

se han visto en el marco teórico y que corresponden a las sensaciones más comunes experimentadas por los deportistas cuando han logrado llegar a ese estado de experiencia óptima, y que han servido para poder medir y predecir el estado de *flow*.

En la investigación que se ha realizado, se ha podido comprobar cómo han sido las dimensiones experiencia autotélica y concentración total, con una media de 87.99 ± 14.01 y 87.21 ± 14.52 , respectivamente, las que han obtenido una mayor puntuación.

Cuando el jugador ha valorado la experiencia autotélica como una de las características del estado de *flow*, estaría haciendo referencia a la satisfacción placentera intrínseca que ha vivenciado en la mejor experiencia que haya tenido jugando al fútbol, independientemente del resultado obtenido, teniendo la sensación de que su actuación ha sido exitosa porque ha salido según lo previsto. Los resultados de esta dimensión guardan relación con los estudios de Csikszentmihalyi (1993), García y cols. (2008) y Jackson y Eklund (2002) en los que se considera a la experiencia autotélica como la principal característica de *flow* que permite alcanzar dicho estado, junto con la dimensión equilibrio habilidad-reto, que obtuvo en este estudio una puntuación cercana a 80. Además, existen autores que postulan que la dimensión más relevante es la del equilibrio habilidad-reto (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) mientras que, con los resultados obtenidos en esta investigación, se mostraría un mayor apoyo a aquellos estudios que defienden que es la experiencia autotélica (Jackson, 1996; Jackson y Marsh, 1996).

Al hablar de concentración total, estos jugadores también han relacionado esa mejor experiencia en la práctica del fútbol con un estado en el que no tenían ningún pensamiento en otro tipo de actividades ni situaciones que no fuese lo que estaban realizando en ese momento, con tal concentración que su mente sólo albergaba la necesidad de hacer las cosas correctamente (Alonso, 2006). Santos-Rosa (2003) defiende que la completa focalización a la tarea es el indicador más claro del *flow*. Los resultados obtenidos en este estudio apoyarían esa afirmación.

Por otra parte, las dimensiones del *flow* que han obtenido una menor puntuación han sido la transformación de la percepción del tiempo y la unión acción/pensamiento, con medias de 63.60 ± 23.46 y 65.39 ± 25.92 , respectivamente, siendo las dos únicas características de *flow* que han tenido un valor medio por debajo de 70. Eso querría decir que los pensamientos,

sensaciones y sentimientos que menos experimentaron estos deportistas en su mejor experiencia jugando al fútbol fueron aquellos en los que el jugador percibió una modificación del tiempo (perdiendo la noción del tiempo, con la sensación de que éste había pasado más rápido o más lento de lo real) y aquellos en los que el futbolista percibió que actuaba de forma espontánea o aparentemente automática, unificando lo que pensaba con lo que hacía.

Algunos autores han afirmado que existe relación entre las dimensiones que explicarían el *flow*. Así, Alonso (2006) afirma que la claridad de objetivos está relacionada con el equilibrio habilidad-reto ya que, cuanto más adecuados sean los objetivos que se hayan establecido y más claras se tengan las metas a conseguir, mayor control se percibirá en lo que se hace y habrá una mayor sensación de que la habilidad se equilibra con el reto que supone la tarea, favoreciéndose así la aparición del *flow*. Montero (2010) y Santos-Rosa (2003) establecen también relación entre claridad de objetivos y claridad de feedback, exponiendo que, cuando el deportista conoce y entiende las metas que persigue, se incrementará la posibilidad de que se vea inmerso en la actividad que esté realizando, favoreciendo los procesos de feedback y, de esta forma, tendrá más posibilidades de alcanzar el estado psicológico óptimo que le permita mejorar sus sensaciones y su rendimiento final. Además, este último autor añade que, cuando se dan estas relaciones, se favorece la atención y se facilita el uso del foco atencional pertinente y su mantenimiento, por lo que también tendría relación con la dimensión concentración total.

Siguiendo con la relación que existe entre las características que expone Csikszentmihalyi (1988, 1999), la pérdida de cohibición o autoconciencia, que haría referencia a la capacidad del deportista de enfrentarse a la tarea alejándose del temor al fracaso y de los pensamientos negativos (Montero, 2010), parece estar muy relacionada con la concentración total. Esta relación se basa en que, para conseguir ese estado, el sujeto practicante debe mantener la máxima atención y concentración y no albergar distracciones ni preocupaciones (Alonso, 2006), relacionándose también con la unión acción-pensamiento y la claridad de feedback (López Torres, 2006). Para lograr la concentración absoluta y la pérdida de cohibición, en el apartado del marco teórico se han expuesto las claves que proponen Jackson y Csikszentmihalyi (2002), que se basan, especialmente, en centrarse en el rendimiento propio, controlando los factores ambientales y no comparando la propia ejecución con la de los demás competidores. Estos mismos autores también han ofrecido unas claves para conseguir disfrutar plenamente con la actividad que realicen (experiencia

autotélica) centrándose, fundamentalmente, en la buena predisposición del deportista a conseguir ese objetivo, además de centrarse más en la tarea que en el resultado y revisar que haya equilibrio entre la habilidad que se tiene y los desafíos que se planteen.

Por último, en el apartado teórico del presente trabajo se hace mención a que el estado actual de la investigación defiende que no todas las dimensiones que se han expuesto componen el estado de *flow*, sino que algunas podrían actuar como precondiciones (equilibrio habilidad-reto, claridad de objetivos y claridad de feedback), otras serían características en sí misma del *flow* (unión acción-pensamiento, concentración total, sensación de control, pérdida de cohibición o autoconciencia y experiencia autotélica, que estaría a caballo entre característica propia del *flow* y consecuencia) y otras serían consecuencias de dicho estado (transformación de la percepción del tiempo y experiencia autotélica) (Csikszentmihalyi y cols, 2005; Montero, 2010).

5.7. PERFIL MOTIVACIONAL Y *FLOW* DISPOSICIONAL

Con todo lo anterior, y considerando que el primer objetivo general de este estudio era hallar el perfil motivacional y *flow* disposicional de los futbolistas de la muestra de estudio, dicho perfil va a estar determinado por los resultados obtenidos en los análisis de las variables relacionadas con la motivación y el *flow* disposicional que se han estudiado y con los resultados del análisis de conglomerados.

En este último, se ha intentado identificar los diferentes perfiles motivacionales y *flow* disposicional de jugadores de categoría cadete pertenecientes a clubes profesionales de Andalucía, analizando por tanto, las orientaciones de metas disposicionales (en sus dimensiones ego y tarea), la percepción del clima motivacional (con sus dimensiones de implicación al ego y a la tarea), los tipos de motivación (motivación intrínseca, extrínseca – con sus dimensiones identificada, introyectada y externa– y amotivación), la percepción de habilidad y el *flow* disposicional.

En cuanto a los resultados, primero se obtuvo un cluster de cuatro conglomerados, reduciendo posteriormente su número hasta llegar a un cluster de dos conglomerados, con el objetivo de buscar un perfil que fuese común a la mayoría de los sujetos y que presentara una tendencia similar. Así, se ha obtenido un cluster donde sus dos conglomerados presentaban una misma tendencia, diferenciándose entre sí en la puntuación de cada variable, obteniendo el conglomerado nº1 (o perfil nº1), puntuaciones más altas en todas las variables medidas que el conglomerado nº2 (o perfil nº2), destacando esta diferencia en las puntuaciones de la orientación disposicional al ego, el *flow* disposicional y los diferentes tipos de motivación. En este caso, el perfil nº1 está formado por un número mayor de sujetos (163 jugadores) que el perfil nº2 (87 jugadores).

Así, en estos perfiles motivacionales, la orientación disposicional a la tarea obtiene puntuaciones más altas que la orientación disposicional al ego. Por su parte, la percepción de un clima motivacional implicante al ego aparece con puntuaciones bajas respecto a la percepción del clima motivacional implicante a la tarea. Además, este cluster presenta valores altos de *flow* (por encima de 80 en el perfil nº1 y por encima de 70 en el nº2), teniendo una puntuación decreciente en los distintos tipos de motivación que expone la Teoría de la Autodeterminación (desde los de mayor nivel de autodeterminación a los de menor nivel de

autodeterminación) excepto en la motivación extrínseca introyectada, que presenta puntuaciones más altas que la extrínseca identificada, siendo el nivel de habilidad percibida alto, con una puntuación de 80.52 en el nº1 y 75.69 en el nº2. Estos resultados guardan relación con uno de los perfiles encontrados en el estudio llevado a cabo por Moreno y cols. (2007), en el que hallaron 3 perfiles motivacionales en deportistas adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. El denominado “perfil autodeterminado” obtuvo puntuaciones altas en orientación disposicional a la tarea, percepción de un clima motivacional implicante a la tarea y motivación intrínseca, puntuaciones moderadas en los distintos tipos de motivación extrínseca, en orientación disposicional al ego, clima implicante al ego y *flow* disposicional y puntuaciones bajas en amotivación. Resultados similares se obtuvieron en el “perfil autodeterminado” del estudio llevado a cabo por Moreno y cols. (2008) con una muestra de deportistas federados de salvamento deportivo, donde se obtuvieron puntuaciones altas en clima implicante a la tarea, motivación intrínseca y *flow* disposicional, moderadas en los distintos tipos de motivación extrínseca y bajas en amotivación y clima implicante al ego.

Otro estudio que tiene relación con el que aquí se presenta es el realizado por Chian y Wang (2008) con una muestra de deportistas juveniles de diferentes deportes individuales y colectivos, con una edad media de 17 años, en el que obtuvieron cuatro perfiles motivacionales, siendo similar al de esta investigación el denominado “altamente motivado”, que aparecía con los índices más altos en orientación a la tarea, percepción de habilidad y clima implicante a la tarea. La misma denominación recibió uno de los dos perfiles encontrados en la investigación llevada a cabo por Almagro y cols. (2012) con deportistas que tenían una edad media de 14 años y que presentaban puntuaciones altas en motivación intrínseca y extrínseca y baja en amotivación.

En síntesis, las variables motivacionales y el *flow* disposicional muestran un perfil en el que obtiene puntuaciones más altas la orientación disposicional a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea. Además, presenta valores altos de *flow*, teniendo, en general, una puntuación decreciente en los distintos tipos de motivación que expone la Teoría de la Autodeterminación (desde los de mayor nivel de autodeterminación a los de menor nivel), siendo el nivel de habilidad percibida también alto.

5.8. RELACIONES ENTRE LAS VARIABLES ESTUDIADAS. MODELO DE ECUACIONES ESTRUCTURALES.

El segundo objetivo general de este trabajo de investigación era determinar la relación existente entre las variables que conforman el perfil de estos jugadores, para lo cual se ha desarrollado un modelo de ecuaciones estructurales con las variables medidas.

En el capítulo anterior se ha mostrado el modelo de ecuaciones estructurales planteado con las relaciones resultantes de su análisis. Estos resultados indican que el clima motivacional implicante a la tarea predice positivamente la orientación disposicional a la tarea, no encontrándose relación significativa entre el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego. La mayoría de los estudios que se han realizado buscando la relación entre climas y orientaciones muestran una relación significativa y positiva entre el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego y entre el clima implicante a la tarea y la orientación a la tarea (Castillo y cols., 2011; Cecchini y cols., 2004; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; García y Cervelló, 2004; Moreno y cols., 2005). Sin embargo, otros estudios coinciden con los resultados obtenidos en el estudio que aquí se presenta, como el realizado por Ebbeck y Becker (1994), con una muestra de 166 futbolistas adolescentes, en el que se muestra relación entre puntuaciones altas en clima implicante a la tarea y bajas al ego y la orientación a la tarea, pero no entre los climas y la orientación al ego. De acuerdo con lo argumentado por Moreno y cols. (2005), estos resultados sugieren que el clima que transmite el entrenador va a ser determinante para conformar la orientación del deportista, orientación que, cuando se asienta, es bastante estable y difícil de cambiar, convirtiéndose prácticamente en un rasgo de personalidad. Esta circunstancia se ve favorecida, especialmente, en torno a los 12 años, por lo que el papel del entrenador y del tipo de clima que éste genere parece ser determinante en la motivación del jugador.

Es importante aclarar que, el hecho de que no se encuentren relaciones significativas entre algunas variables del modelo, no quiere decir que no exista relación entre ellas de manera aislada. Por esta razón, también se ha incluido el análisis de correlaciones entre variables. Así, por ejemplo, a pesar de que en el modelo no se muestra relación entre el clima implicante al ego y la orientación a la tarea, el coeficiente de correlación de Pearson entre estas dos variables es significativo y negativo (aunque su correlación es baja, con un coeficiente de correlación de Pearson de $r=-.131$), lo que coincide con los resultados

encontrados por Moreno y cols.(2005) en deportistas adolescentes de manera que, tal como afirman estos autores, un entrenador que transmita un clima motivacional implicante al ego provocará una baja orientación a la tarea en el jugador.

En lo que respecta a la orientación disposicional al ego, se ha obtenido que este tipo de orientación predice la habilidad percibida. Estos resultados van en consonancia con los encontrados por Castillo y cols. (2011) en jugadores de fútbol, con edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, en los que la habilidad percibida estuvo predicha de manera positiva tanto en las orientaciones de aproximación-maestría como en las de aproximación-rendimiento. En la investigación que aquí se realiza se ha encontrado una correlación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la habilidad percibida, aunque esta correlación es baja (con un valor de $r=.126$), según los criterios de Cohen (1988).

También existen estudios llevados a cabo en otras poblaciones de deportistas que se han centrado en la relación entre los climas y la percepción de habilidad. La mayoría de estas investigaciones han mostrado que el clima de maestría se relaciona con niveles más altos de habilidad percibida (Quested y Duda, 2006; Reinboth y Duda, 2006; Sarrazin y cols., 2001, 2002; Theeboom y cols., 1995), sobre todo cuando los entrenadores hacían un menor énfasis en un clima implicante al ego (Weiss y cols., 2009), relacionándose positivamente también con otros factores como el disfrute y la motivación intrínseca. Las sugerencias que se han dado para explicar estas afirmaciones se basan en que, en el clima implicante a la tarea, el rendimiento se evalúa de un modo personal, provocando mayor sensación de control, incrementando así el sentimiento de ser el origen de la actividad (locus interno de causalidad), lo que ayudaría a la satisfacción de la necesidad de autonomía, aumentándose también la percepción de competencia, ya que el jugador va a tener una evaluación autorreferencial y se esforzará para mejorar y superarse, incrementándose su nivel de competencia. Además, el clima implicante a la tarea se caracteriza por un aprendizaje colectivo y cooperativo, lo que fomenta el sentimiento de relaciones sociales (León, 2010). Sin embargo, en el modelo de ecuaciones estructurales que se ha desarrollado no se encuentran relaciones significativas entre los climas y la percepción de habilidad, ni tampoco han mostrado correlación entre ellas.

En cuanto a la habilidad percibida, ésta predice positivamente todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, que la predice de forma negativa ($\beta= -.30$), obteniendo

el valor positivo más alto la relación con la motivación intrínseca ($\beta=.20$), disminuyendo en los demás tipos de motivación de menor nivel de autodeterminación. De esta forma, de acuerdo con lo expuesto por Montero (2010), la motivación intrínseca parece ser que va a aumentar o disminuir en función de que esa percepción que el sujeto tiene también aumente o disminuya, por lo que sería importante que, a través de los entrenamientos y del feedback que se le da al jugador, se intente aumentar su percepción tanto de competencia como de autonomía y de relaciones sociales. Este argumento es compartido por Blanchard y cols. (2009) que afirman que los deportistas que perciben climas generados por sus entrenadores que no apoyan la autonomía, tienden a desarrollar menos motivación intrínseca y extrínseca identificada y más extrínseca externa y amotivación que aquellos que perciben que sus entrenadores apoyan la autonomía. Ya se expuso en el marco teórico las afirmaciones de varios autores (Blanchard y cols., 2009; Llamas, 2009; Montero, 2010; Moreno y cols., 2008) que exponen que la motivación del deportista dependerá, en gran medida, de la percepción que tenga en relación a la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, conduciendo esta satisfacción a un mayor nivel de autodeterminación y prediciendo, a su vez, otros aspectos como el bienestar subjetivo, el disfrute durante la práctica, la persistencia (Sarrazin y cols., 2002), la autoestima (Balaguer y cols., 2008) y las experiencias de *flow* (Kowal y fortier, 2000). Además, Moreno y cols. (2008) dieron las claves que ayudarían a lograr la motivación intrínseca creando climas que apoyaran la satisfacción de las necesidades, como son el favorecer los desafíos óptimos, la retroalimentación positiva, la libertad y posibilidad de elección, las oportunidades para la autodirección, el reconocimiento de los sentimientos y el fomento de las relaciones sociales y la cohesión grupal.

Los resultados de esta investigación van en consonancia con los encontrados por autores como Álvarez y cols. (2009), Balaguer y cols. (2008), Banack y cols. (2011), McDonough y Crocker (2007) y Sánchez y cols. (2010), en los que las tres necesidades psicológicas básicas tenían un efecto positivo y significativo en la motivación autodeterminada. Estos mismos resultados obtuvo Montero (2010) con una muestra de 128 yudocas, siendo la percepción de competencia la necesidad psicológica básica que tenía mayor peso en su función como mediador de la motivación intrínseca. Guzmán y Carratalá (2006), también con una muestra de yudocas de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, encontraron resultados parecidos, con la diferencia que los mayores niveles de motivación extrínseca externa se dieron en el grupo de alta percepción de competencia,

sugiriéndose que esta relación se debía a la situación precompetitiva en la que se desarrolló el estudio.

Muchos autores han investigado la relación entre los climas, las orientaciones y los tipos de motivación. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales que aquí se presenta muestran que el clima motivacional implicante al ego predice de manera negativa la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego predice positivamente todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, con la que no se encontró relación significativa. Dentro de las relaciones positivas de la orientación disposicional al ego con los distintos tipos de motivación, ha obtenido el valor más alto la relación con la motivación extrínseca externa ($\beta=.58$).

En la mayoría de los trabajos de investigación que se han realizado, se ha encontrado una relación significativa y positiva entre el clima implicante a la tarea y los mayores niveles de autodeterminación, siendo esta relación negativa respecto a los de niveles de autodeterminación más bajos, como la motivación extrínseca externa y la amotivación (García, 2006). En el estudio que se ha presentado, el clima tarea tiene una correlación significativa y positiva ($r=.151$) con la motivación intrínseca y negativa ($r= -.143$) con la amotivación, aunque estas correlaciones presentan valores bajos. Por su parte, el clima implicante al ego se ha relacionado positivamente en muchas investigaciones con los tipos menos autodeterminados y, negativamente, con los tipos más autodeterminados (González-Cutre, 2006; Moreno y cols., 2006; Ntoumanis 2002, 2005; Ntoumanis y cols., 2004; Pelletier y cols., 2001; Reinboth y Duda, 2006; Reinboth, Duda y Ntoumanis, 2004; Sarrazin y cols., 2002; Spray y cols., 2006; Standage y cols., 2003a, 2003b; Standage y Treasure, 2002). Además de la relación significativa y negativa que aparece en el modelo de ecuaciones estructurales entre el clima implicante al ego y la motivación intrínseca, en el análisis de correlaciones aparecen estas dos variables con una correlación significativa y positiva de $r=.218$. Estos resultados son similares a los mostrados por Sánchez y cols. (2010) en una muestra de jugadores de fútbol de entre 12 y 16 años, en los que el clima implicante a la tarea predecía tanto niveles altos de autodeterminación como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Estos autores destacaron la importancia de que el entrenador fomentara un clima implicante a la tarea para poder promover motivos de práctica intrínsecos a la propia actividad y buscar, así, una mayor implicación por parte de los jugadores. Los mismos resultados se mostraron en la investigación llevada a cabo por López-Walle y cols. (2011) con

jugadores juveniles mejicanos. Moreno y cols. (2007) también encontraron con deportistas adolescentes de diversos deportes que el clima implicante al ego se relacionaba significativa y positivamente con los tres tipos de motivación extrínseca y con la amotivación, mientras que el clima implicante a la tarea se relacionaba con todos los tipos de motivación intrínseca y extrínseca.

Por su parte, Ommundsen y cols. (2010) llevaron a cabo un estudio también con jugadores de fútbol jóvenes, en los que se encontró que el clima implicante a la tarea y la motivación intrínseca predijeron la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

En el modelo planteado no se encontró relación entre la orientación a la tarea con los distintos tipos de motivación, aunque en el análisis de correlación sí que se muestra una relación significativa y positiva entre estas dos variables de $r=.359$ siendo, según los criterios de Cohen (1988), una correlación moderada, no mostrando relación significativa con los demás tipos de motivación. Moreno y cols. (2007) realizaron un estudio con deportistas de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años que difieren, en parte, con los resultados obtenidos en el presente estudio. Aquí, la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca, con la regulación identificada e introyectada y, negativamente, con la amotivación, mostrando también una relación positiva de la orientación al ego con todos los tipos de motivación, excepto con la motivación intrínseca hacia el conocimiento. Resultados similares fueron encontrados por Kazak (2012) en una muestra de deportistas de diferentes deportes, en los que la motivación intrínseca y la regulación identificada se relacionaron con la orientación a la tarea, encontrándose en las mujeres una relación negativa entre la orientación al ego y la motivación autodeterminada, siendo débil la relación encontrada en los hombres entre estas dos variables.

Según afirma García (2006), todos los trabajos realizados hasta el momento han mostrado una relación positiva entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca, siendo capaz de predecirla, pero la orientación al ego no sigue una pauta clara, aunque en la mayoría de los estudios no se relaciona, o lo hace de una manera negativa, con la motivación intrínseca, algo que no coincide con los resultados del presente trabajo, que sí presenta una relación significativa y positiva entre estas dos variables.

Los trabajos que han analizado, en distintas poblaciones de deportistas, las relaciones existentes entre los climas motivacionales, las orientaciones disposicionales y los niveles de autodeterminación coinciden en que el clima implicante a la tarea se relaciona positivamente con la orientación a la tarea y con niveles altos de autodeterminación, mientras que el clima implicante al ego se asocia a la orientación disposicional al ego y a niveles de motivación menos autodeterminados (Cecchini y cols., 2004; González-Cutre y cols., 2006; López Prado, 2006). De estos resultados se podría destacar la importancia que tienen tanto las variables disposicionales como ambientales sobre la motivación autodeterminada.

Siguiendo con el modelo analizado, y haciendo referencia al *flow* disposicional, los resultados muestran que la orientación a la tarea y la orientación al ego predicen el *flow* disposicional, aunque ésta última de forma negativa. Los estudios que han intentado integrar la Teoría de las Metas de Logro con el *flow* han mostrado, en su mayoría, una relación positiva entre orientaciones y climas tarea con el estado de *flow* (Charalambous y Ntoumanis, 2000; Kimiecik y Jackson, 2002; Kowal y Fortier, 2000; Richards y Williams, 2004), aunque también existen estudios que revelan relaciones positivas y significativas del *flow* tanto con dimensiones tarea como ego (Cervelló y cols., 2001, 2007; García, 2004; García y cols., 2003, 2005; Moreno y cols., 2008; Santos-Rosa, 2003; Sicilia y cols., 2008), resultados que no coinciden con los de esta investigación ya que, como se ha expuesto, la relación resultante en el modelo de ecuaciones estructurales entre la orientación al ego y el *flow* es negativa, no encontrándose relación en el mismo, ni en el análisis de correlaciones, entre el *flow* y el clima implicante al ego. El clima implicante a la tarea y el *flow* disposicional muestran una correlación de $r=.230$.

En los estudios llevados a cabo por Cervelló y cols. (2001), García Calvo y cols. (2005), Kimiecik y Jackson (2002) y Moreno y cols. (2006, 2008) se han obtenido unos resultados que muestran que tanto las orientaciones (ego y tarea) como los climas (implicante al ego y a la tarea) predicen el *flow* disposicional, siendo la dimensión tarea (bien la orientación o bien el clima motivacional) la variable mostrada como mayor predictora del *flow*. En el estudio de Hodge y cols. (2009) aparecen como predictores del *flow* la satisfacción de las necesidades psicológicas y el compromiso de los deportistas. En la investigación que se ha llevado a cabo se encuentra una correlación positiva, significativa y moderada entre la habilidad percibida y el *flow* disposicional ($r=.391$).

El modelo de ecuaciones estructurales muestra que el *flow* también es predicho positivamente por la motivación intrínseca y por los distintos tipos de motivación extrínseca, obteniendo valores significativos y positivos más altos en los tipos de motivación más autodeterminados ($\beta=.34$, correspondiente a su relación con la motivación intrínseca) y estando predicho, negativamente, por la amotivación. En este sentido, se han desarrollado múltiples investigaciones que han relacionado positivamente la motivación intrínseca y el desarrollo de *flow* (Cervelló y cols., 2001; Csikszentmihalyi, 1990; García, 2004; García y cols., 2003; Jackson, 1995, 1996; Jackson y cols., 1998; Jackson y Marsh, 1996; Jackson y Roberts, 1992; Kowal y Fortier, 1999, 2000; Mandigo y cols., 1998; Moreno y cols., 2006; Rusell, 2001). En consonancia con esto, García y cols. (2003) realizaron un estudio con jugadores de fútbol de 14 y 15 años de edad, en el que mostraron que la motivación intrínseca predijo y correlacionó positivamente con el estado de *flow*. Resultados similares se obtuvieron por García (2004). En esta misma línea está el estudio de Moreno y cols. (2006) donde los tipos de motivación intrínseca y extrínseca se mostraron como predictores del *flow*, coincidiendo, a su vez, con los resultados del presente estudio.

Los estudios de Jackson y cols. (1998), Kowal y Fortier (1999, 2000) y Mandigo y cols. (1998) coincidieron con los resultados que se han obtenido al analizar el *flow* desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, encontrando que tanto la habilidad percibida como la motivación intrínseca, se relacionaban positivamente con este estado.

Existen otros estudios que han analizado la relación de las dos teorías principales en las que se ha basado esta investigación y el *flow* y que no muestran los mismos resultados que se han logrado en este estudio. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Cervelló y cols. (2007) con una muestra de deportistas adolescentes, también se relacionó el *flow* disposicional con la motivación intrínseca y extrínseca pero, en este caso, no se encontró relación significativa con la amotivación y sí con los distintos climas motivacionales, siendo mayor predictor el clima implicante a la tarea. Estos mismos resultados se dieron en un estudio realizado por Moreno y cols. (2010) con deportistas de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años y en el realizado por estos mismos autores (2009) con deportistas federados de salvamento acuático, en los que también se encontró relación significativa y positiva del *flow* con la percepción de competencia y autonomía.

Por último, siguiendo a Engeser y Rheinberg (2008), parece ser fundamental que los entrenadores faciliten a los deportistas el desarrollo de *flow*, a través de la estructuración de los climas de entrenamiento, ya que éste va a estar asociado con un mejor rendimiento por dos razones: primero, porque el *flow* es un estado altamente funcional que debe fomentar el rendimiento por sí mismo y, segundo, porque las personas que desarrollan *flow* están más motivadas para llevar a cabo nuevas actividades que, con el fin de experimentar de nuevo *flow*, contendrán tareas más difíciles. Por tanto, tal como expone Bakker y cols. (2011), el *flow* podría ser visto como una fuerza motivadora hacia la excelencia.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

6.1. CONCLUSIONES

- En los jugadores de fútbol, de categoría cadete, pertenecientes a los escalafones interiores de los equipos de fútbol andaluces de la 1ª y 2ª división española predomina la orientación disposicional a la tarea.
- En los entrenamientos prevalece la percepción, por parte de estos deportistas, de un clima motivacional implicante a la tarea.
- La motivación intrínseca es el tipo de motivación predominante en los jugadores que han participado en esta investigación.
- Los futbolistas pertenecientes a la muestra de estudio tienen una alta percepción de habilidad.
- Estos jugadores desarrollan altos niveles de *flow* disposicional.
- Los pensamientos, sensaciones y sentimientos predominantes en las experiencias de *flow* desarrollado por estos jugadores se relacionan con la dimensión de Experiencia Autotélica.
- El clima motivacional implicante a la tarea predice positivamente la orientación disposicional a la tarea, no encontrándose relación significativa entre el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego.
- El clima motivacional al ego predice la habilidad percibida y todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, con la que no se encontró relación significativa, obteniendo el valor más alto su relación con la motivación extrínseca externa.
- La habilidad percibida predice de forma positiva todos los tipos de motivación, excepto la amotivación, que la predice de forma negativa, obteniendo el valor positivo más alto la relación con la motivación intrínseca y disminuyendo en la motivación de regulación identificada, introyectada y externa.

- El *flow* disposicional es predicho positivamente por la orientación disposicional a la tarea, por la motivación intrínseca y por los distintos tipos de motivación extrínseca, obteniendo valores significativos y positivos más altos en los tipos de motivación más autodeterminados y prediciendo, negativamente, la orientación disposicional al ego y la amotivación. Por ello, y siguiendo a los modelos teóricos correspondientes, los entrenadores deberían estructurar un tipo de clima motivacional implicante a la tarea, que vaya a predecir mayor motivación intrínseca, y ésta, a su vez, facilite que los jugadores desarrollen *flow*.

Para finalizar este apartado, es considerable señalar que, como toda investigación, se han presentado ciertas limitaciones que no han impedido el desarrollo óptimo de la misma. Estas circunstancias son las siguientes:

- la primera limitación o dificultad que se produjo fue el bajo número de sujetos que componían la población total a estudiar, por lo que se necesitaba la participación del mayor número de jugadores posibles. Esta limitación aumentó por la no participación de uno de los clubes. Aun así, el tamaño muestral fue de 250 sujetos, de un total de 325, por lo que el error muestral se situó al 3.3 % con un intervalo de confianza del 97%.
- Otra limitación, en cuanto a la muestra, radica en el hecho de disponer de un solo día en cada club para cumplimentar los cuestionarios, lo que motivó que se perdieran algunos participantes que, el día fijado, no asistieron a los entrenamientos.

6.2. PERSPECTIVAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Después de haber realizado este trabajo de investigación aparecen nuevos interrogantes, que se convierten en nuevos horizontes en los que poder investigar y avanzar en conocimientos. Así, se cree que sería interesante para futuros estudios las siguientes cuestiones:

- Analizar el clima motivacional en cada equipo o club, con el objetivo de comprobar cómo afectaría éste a la orientación disposicional y al tipo de motivación que los jugadores desarrollen.
- Comparar el comportamiento de las variables que se han estudiado en contextos de entrenamiento y de competición.
- Completar el estudio añadiendo un análisis de las metas de logro 2 x 2.
- Profundizar en el estudio de la influencia de las metas sociales en la motivación.
- Desarrollar estrategias prácticas para predecir un clima de maestría que aumente la motivación intrínseca.
- Estudiar las consecuencias conductuales, afectivas y cognitivas de los jugadores que tienen el perfil resultante de este estudio.
- Comprobar si las variables que forman este modelo de ecuaciones estructurales y las relaciones que se han encontrado se mantienen en otras muestras (edad, género, por equipos, niveles).
- Estudiar qué factores inician, mantienen, evitan o interrumpen el *flow*.

REFERENCIAS

- Abernethy, B. (1993). The nature of expertise in Sport. En Serpa, S. y cols. *International Congress of Sport Psychology*. Facultad de Motricidad Humana, Lisboa.
- Abernethy, B. (2008). Introduction: Developing expertise in sport – how research can inform practice. En V (Eds.), *Developing sport expertise*, 1-14. Abingdon: Routledge.
- Abernethy, B., Côte, J., y Baker, J. (2002). Expert-novice differences in sport [Special issue]. *International Journal of Sport Medicine*, 24, 89-92.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32, 189–199.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 51-59.
- Aherne, C., Moran, A., y Lodsale, C. (2011). The effect of mindfulness training on athletes' flow: An initial investigation. *The Sport Psychologist*, 25, 177-189.
- Alexander, P. (2004). *Detección de talentos deportivos. ¿Herramienta Práctica?* Ponencia presentada en el V Simposium Internacional Educación Física, Deporte y Turismo Activo, Las Palmas de Gran Canaria, España. Extraído el 23 Febrero, 2010, de <http://www.accafide.com/documentos/vsimposium/ponencias/ponencias.htm>
- Almagro, B. J., Conde, C., Moreno, J. A., y Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescents athletes' motivation: Basketball players Vs. Football players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 353-356.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Almagro, B. J., Sáenz, P., y Moreno, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 223-231.
- Alonso, N. (2006). *Motivación, Comportamientos de Disciplina, Trato de Igualdad y Flow en Estudiantes de Educación Física*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amiot, C. E., Gaudreau, P., y Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 396-411.
- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- Andrade, E. M., Arce, C., y Seaone, G. (2002). Adaptación al español del cuestionario "Perfil de los estados de ánimo" en una muestra de deportistas. *Psicothema*, 14, 708-713.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372. doi:10.1037/h0043445.
- Atkinson, J. W. (1958). *Motives in fantasy, action and society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Princeton, N. J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W. (1977). Motivation for achievement. En Blass, T. (Ed.), *Personality variables in social behaviours*. Hisdale, N.J.: Erlbaum.
- Azpillaga, I., González, O., Irazusta, S., y Arruza, J. (2011). *Análisis y valoración de la influencia que ejerce el perfil formativo de los entrenadores en jóvenes futbolistas*. IX Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Úbeda, Jaén.
- Baard, P. P., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: a motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Baker, J., Côte, J., y Abernethy, B. (2003a). Sport specific training, deliberate practice and the development of expertise in team ball Sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 12-25.
- Baker, J., Côte, J., y Abernethy, B. (2003b). Learning from the Experts: practice activities of expert decision-makers in sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 342-347.
- Baker, J., Côté, J., y Abernethy, B. (2003c). Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 12-25.

- Baker, J., Côte, J., y Deakin, J. (2005). Expertise in ultra-endurance triathletes: Early involvement, training structure and the theory of deliberate practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 64-78.
- Baker, J., y Horton, S. (2004). A review of primary and secondary influences on sport expertise. *High Ability Studies*, 15(2), 211-227.
- Bakker, A. B., Oerlemans, W., Demerouti, E., Bruins B, y Karamat, D. (2011). Flow and performance: A study among talented Dutch soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 442-450.
- Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M. S., y Duda, J. L. (2005). *Importance of social context in the prediction of selfdetermination and well-being in athletes of different level*. 9th European Congress of Psychology. Granada, España.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco I., y Arango, C. (1994). *Healthy lifestyles and physical activity*. 8th. Conference of the European Health Psychology Society. Alicante, España.
- Banack, H. R., Sabiston, C. M., y Bloom, G. A. (2011). Coach Autonomy Support, Basic Need Satisfaction, and Intrinsic Motivation of Paralympic Athletes. *Research quarterly for exercise and sport*, 82(4), 722-730.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barreiros, A. (2005). *La motivación en jóvenes futbolistas*. Tesis de maestría. Universidad de Oporto
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological Need Thwarting in the Sport Context: Assessing the Darker Side of Athletic Experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 75-102.
- Bassi, M., y Fave, A. D. (2006). The daily experience of Italian adolescents in family interactions: gender and developmental issues. En A. D. Fave (Ed.) *Dimensions of well-being: Research and intervention* (pp.172-190). Milano: Franco Angeli.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in Physical Education. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Blanchard, C. M., Amiot, C. E., Perreault, S., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (2009). Cohesiveness, coach's interpersonal style and psychological needs: Their effects on self-determination and athletes' subjective well-being. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(5), 545-551.
- Blanchard, C., Mask, L., Vallerand, L., Sablonnière R., y Provencher, P. (2007). Reciprocal relationships between contextual and situational motivation in a sport setting. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 854-873.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996a). *The mediating effects of perceptions of competence, autonomy, and relatedness on the social factors-self determined situational motivation relationship*. Manuscrito no publicado. Universidad de Quebec, Montreal.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996b). *On the relation between situational motivation and situational consequences in basketball*. Datos brutos no publicados. Universidad de Quebec, Montreal.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1998). *On the relation between situational motivation and situational consequences toward exercise*. Datos no publicados. Universidad de Quebec, Montreal.
- Biddle, S. J. H., y Broke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 247-256.
- Biddle, S. J. H., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., y Spray, C. M. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: a systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3, 1-20.
- Bloom, B. S. (1985). *Developing talent in young people*. New-York, Ballantine.
- Boiché, J., y Sarrazin, P. (2007). Self-determined motivation, perceived conflict and instrumentality and exercise adherence: a 6-month prospective study. *Psychologie Française*, 52, 417-430.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bompa, T. O. (1985). Talent Identification. *Sports Periodical on Research and Technology in Sport*, 5(2), 1-11.

- Borms, J. (1994). Sport Talent, Identification and Selection. *Invitational Paper Presented At the Olympic Association' Coaches Advisory Group*. London.
- Bortoli, L., Bertollo, M., Comani, S., y Robazza, C. (2011). Competence, achievement goals, motivational climate, and pleasant psychobiosocial states in youth sport. *Journal of Sports Sciences*, 29(2), 171-180.
- Boyce, B. A., Gano-Overway, L. A., y Campbell, A. L. (2009). Perceived motivational climate's influence on goal orientations, perceived competence, and practice strategies across the athletic season. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 381-394.
- Braithwaite, R., Spray, C. M., y Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pelletier, L. G. (1995). Developpement et Validation d'une Mesure de Motivation Intrinseque, Extrinseque et d'Amotivation en Contexte Sportif: L'Echelle de Motivation Dans les Sport (EMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 465-489.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Bullock, N., Gulbin, J. P., Martin, D. T., Ross, A., Holland, T., y Marino, F. (2009). Talent identification and deliberate programming in skeleton: Ice novice to Winter Olympian in 14 months. *Journal of Sports Sciences*, 27(4), 397-404.
- Burló, L., López, B. J., y Santana, V. M. (1996). Utilización de procedimientos de detección y selección deportiva en la etapa de iniciación a la gimnasia artística. En *Indicadores para la detección de talentos deportivos*. Madrid: Consejo Superior de Deportes-Ministerio de Educación y Cultura.
- Butler, R. (1993). Effects of talk and ego achievement goals on information seeking during task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 18-31.
- Butler, R. (1999). Information seeking and achievement motivation in middle childhood and adolescence: The role of conceptions of ability. *Development Psychology*, 35, 146-163.
- Butler, R. (2000). Making judgments about ability: The role of implicit theories of ability in moderating inferences from temporal and social comparison information. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 965-978.
- Calvo, R. M. (2001). *Perfil motivacional y relación con los otros significativos en el clima motivacional de las jugadoras de voleibol de alto nivel español*. Tesis doctoral. Granada. Universidad de Granada.
- Cantón, E., Pallarés, J., Mayor, L., y Tortosa, F. (1990) *Motivación en la actividad física y el deporte*. En L. Mayor y F. M. Tortosa. *Ámbitos de aplicación de la psicología motivacional* (p.351). Bilbao: Desclee.

- Capetillo, R. R. (2006). *Dimensiones Sociales y Ambientales que Influyen en la Trayectoria de Futbolistas Juveniles*. G-SE. Editorial Board. Extraído el 9 de mayo, 2013, de <http://g-se.com/es/psicologia-del-deporte/articulos/dimensiones-sociales-y-ambientales-que-influyen-en-la-trayectoria-de-futbolistas-juveniles-793>.
- Caracuel, J.C. (2002) Motivación en el deporte y el ejercicio. En M. Hernandez. *Motivación animal y humana* (p.277-292). México: El Manual Moderno.
- Carmona, A. M. (2003). *Repercusiones del clima motivacional sobre la motivación intrínseca, la auto-confianza y el estado de ánimo pre y post-competitivo en jóvenes escolares*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la Teoría de Metas de Logro y de la Autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat valenciana*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Valencia.
- Cashmore, E. (2002). *Sport Psychology: the key concepts*. Londres: Routledge.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de metas y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., y Balagué, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 149-164.
- Catley, D., y Duda, J. (1997). Psychological antecedents of the frequency and intensity of flow in golfers. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 309-322.
- Cecchini, C. (2010). *Repercusiones del modelo Delfos en jóvenes escolares: actividades colaborativas versus competitivas*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety and Pre and Post-Competition State of Mind. *European Journal of Sport Science*, 4, 12-36.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.

- Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., y Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in Spanish Schoolchildren. *Psicothema*, 14(3), 523-531.
- Cervelló, E. M. (2001). *El abandono deportivo. Modelos y Teoría*. Ponencia presentada en el simposium sobre motivación deportiva. I Congreso Hispano Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E., Brustad, R. J., Jiménez, R., Del Villar, F., y Moreno, J. A. (2007). *Desarrollo y validación de un instrumento de medida del clima motivacional en las clases de E.F.* Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E., Calvo, R., Ureña, A., y Martínez, M. (2002). Un estudio de la relación entre la orientación motivacional disposicional, el clima motivacional percibido en competición y el estado de implicación en competición de jugadoras de voleibol de alto nivel. *Revista Kronos*, 1, 34-41.
- Cervelló, E. M., Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M., y Guzmán, J. F. (2003). *Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in Spanish females professional volleyball players*. Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 7-19.
- Cervelló, E., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y actualidad. Santa Cruz de Tenerife, España.
- Cervelló, E. M., Fenoll, A. N., Jiménez, R., García, T., y Santos-Rosa, F. J. (2001). *Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de Flow en competición*. Comunicación presentada en el II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia, España.
- Cervelló, E., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Martínez, C., Ferriz, R., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Cervelló, E. M.; Nerea, A.; Jiménez, R.; García, T., y Santos-Rosa, F. (2001). *Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de flow en competición*. II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Valencia, España.

- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in Sport: and achievement goals perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cervelló, E. M., Santos-Rosa, F. J., García, T., Jiménez, R., e Iglesias, D. (2007). Young tennis players' competitive task involvement and performance: The role of goal orientations, contextual motivational climate, and coach-initiated motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 304-321.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation, sportpersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- Charalambous, M., y Ntoumanis, N. (2000). Goal orientations and flow states in female volleyball players. *Sport Psychology*, 11, 55-76.
- Chavez, E. (2008). Flow in sport: A study of college athletes. *Imagination, Cognition and Personality*, 28, 69-91.
- Chian, L. K. Z., y Wang, C. K. J. (2008). Motivational Profiles of Junior College Athletes: A Cluster Analysis. *Journal of applied sport psychology*, 20, 137-156.
- Chirkov, V., Kim, Y., Ryan R. M., y Kaplan, U. (2003). Differentiating Autonomy from Individualism and Independence: A Self-Determination of Cultural Orientations and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Consejo Superior de Deportes. ICD. Ministerio de Educación y Ciencia (1996). *Indicadores para la detección de talentos deportivos*.
- Côté, J., Baker, J., y Abernethy, B. (2003). From play to practice: A developmental framework for the acquisition of expertise in team sport. En J. Starkes, y K.A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp.89-110). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Côté, J., Baker, J., y Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed.) (pp.184-202). Hoboken, NJ: Wiley.
- Côté, J., y Hay, J. (2002). Children's involvement in sport: A developmental perspective. En J. Silva, y D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp.484-502). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J., y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.

- Cox, A., y Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Crandall, V. C. (1969). Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C. P. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children* (pp. 11-45). New York: Russell Sage Foundation.
- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: principios y aplicaciones* (pp.17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pag.15-35). Cambridge: Cambridge University press.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self*. New York: Harper and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If We Are So Rich, Why Aren't We Happy? *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2005). Flow. En A. J. Elliot, y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp.598-608). New York: Guilford publications.
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (1988). The measurement of flow in everyday life: Introduction to part IV. En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pag.251-265). Cambridge: Cambridge University press.
- Csikszentmihalyi, M., y Le Fevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
- Cumming, S. P., Smoll, F., Smith, R. E., y Grossbard, J. (2007). Is winning everything? The relative contributions of motivational climate and won-lost percentage in youth sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 322-336. doi:10.1080/10413200701342640.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.

- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., y Moller, A. C. (2006). The socialcognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Cury, R. Sarrazin, P., y Famose, J. R (1997). Achievement goals, perceived ability and active search for information. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 166-183.
- Deakin, J. M., y Cobley, S. (2003). A search for deliberate practice: An examination of the practice environments in figure skating and volleyball. En J. L. Starkes y K. A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sports: Advances in research on sport expertise* (pp.115-135). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological wellbeing across life’s domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14–23.
- Dillon, K. M., y Tait, J. L. (2000). Spirituality and being in the zone in team sports: A relationship? *Journal of Sport Behavior*, 23, 91-100.
- Dion, D. M. (2004). Elite women athletes’ experience of flow. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64(11-A), 3992.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y el deporte*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Douglas, C., y Martindale, R. (2008). *Player Development Review for PRL*. PB Performance, Londres, Reino Unido.
- Drobnic, F., y Figueroa, J. (2007). Talento, Experto o las dos cosas. *Apunts. Medicina de l’esport*, 156, 186-195.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. Roberts (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L., y Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2º ed., pp.417-443). New York: Wiley.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp.21-48). Morgantown, Wv: Fitness information Technology.
- Durand-Bush, N., y Salmela, J. H. (1996) Nurture over Nature: A new twist to the development of expertise. *Avante*, 2(2), 87-109.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., y De Witte, H. (2007). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with social dominance and racial and ethnic prejudice. *Journal of Personality*, 75, 757-782.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Ebbeck, V., y Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Eccles, J. S. (1984). Sex differences in achievement patterns. En T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation* (Vol. 32) (pp. 97-132). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.
- Elferink-Gemser, M. T., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., y Mulder, T. (2004). Relation between multidimensional performance characteristics and level of performance in talented youth field hockey players. *Journal of Sports Sciences*, 22, 1053-1563.
- Elferink-Gemser, M. T., Visscher, C., Lemmink, K. A. P. M., y Mulder, T. (2007). Multidimensional performance characteristics and standard of performance in talented youth field hockey players: A longitudinal study. *Journal of Sport Sciences*, 25(4), 481-489.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. J. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp.52-73). Nueva York: Guilford Press.

- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., y Thrash, T. M. (2002). The need for competence. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.361-387). New York: The University of Rochester Press.
- Ellis, G. D., Voelkl, J. E., y Morris, C. (1994). Measurement and analysis issues with explanation of variance in daily experience using de flow model. *Journal of Leisure Research*, 26, 337-356.
- Engeser, S., y Rheinberg, F. (2008). Flow, performance and moderators of challenge-skill balance. *Motivation and Emotion*, 32, 158-172.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. En K.A. Ericsson (ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games* (pp.1-50). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A. (2003a). The acquisition of expert performance as problem solving: construction and modification of mediating mechanisms through deliberate practice. En J. E. Davidson y R. J. Sternberg (Eds.), *The psychology of problem solving* (p.p.31-83). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2003b). The search for general abilities and basic capacities: theoretical implications from the modifiability and complexity of mechanisms mediating expert performance. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *The psychology of abilities, competencies, and expertise* (pp.93-125). New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, R., y Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological review*, 100(3), 363-406.
- Ericsson, K. A., y Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on task constraints. *Annual Review*, 100, 363-406.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.
- Escartí, A., y Cervelló, E. M. (1994). En I. Balagué. (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: principios y aplicaciones* (pp.61-90). Valencia: Albatros Educación.

- Escartí A., y García-Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la motivación y la práctica deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Felton, L, y Jowett, S. (2013). Attachment and well-being: The mediating effects of psychological needs satisfaction within the coach–athlete and parent–athlete relational contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(1), 57-65.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Fortier, M. S., y Grenier, M. (1999). Déterminant personnels et situationnels de l'adhérence á l'exercice: Une etude prospective [Personal and structural determinants of exercise: a prospective study]. *Revue STAPS*, 48, 25-37.
- Frederick, C., y Schuster, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*, 26(3), 240-254.
- Fullagar, C. J., y Mills, M. J. (2008). Motivation and Flow: Toward an Understanding of the Dynamics of the Relation in Architecture Students. *Journal of Psychology*, 142(5), 533-553.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes futbolistas*. Madrid: Comunidad Virtual del Deporte.
- García, T. (2006). *Motivación y comportamientos adaptativos en jóvenes futbolistas*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.
- García, T., y Cervelló, E. (2002). *Memoria de Docencia e Investigación del Doctorado en Motricidad Humana*. Universidad de Extremadura. Manuscrito sin publicar.
- García, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D, y Moreno, J. A. (2010). Using Self-Determination Theory to Explain Sport Persistence and Dropout in Adolescent Athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 2, 677-684.
- García, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Santos-Rosa, F.J. (2005). La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el estado de flow y la satisfacción en competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 14(1), 21-42.
- García, T., Cervelló, E. M., Jiménez, R., y Santos-Rosa, F. J. (2005). *Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española de la Flow State Scale (FSS)*. Manuscrito en Revisión.
- García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., y Cervelló, E. (2003). *Un estudio piloto sobre la relación entre la teoría de las metas de logro, motivación intrínseca, estado de flow y eficacia percibida en jóvenes deportistas*. Comunicación presentada en el IX Congreso de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. León, España.

- García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., Reina, R., y Cervelló, E. (2008). Psychometric Properties of the Spanish Version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- García, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2012). Análisis del grado de diversión e intención de persistencia en jóvenes deportistas desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 7-13.
- García, T., Santos-Rosa, F. J., y Cervelló, E. M. (2006). *Estado de flow en el deporte*. Manuscrito sin publicar.
- García, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (2004). *Validación de un cuestionario para evaluar el clima motivacional percibido por jugadores de fútbol durante el entrenamiento*. Comunicación presentada.
- García-Mas, A., Palou, P., Gili, M., Ponseti, X., Borrás, P. A., Vidal, J., Cruz, J., Torregrosa, M., Villamarín, F., y Sousa, C. (2010). Commitment, Enjoyment and Motivation in Young Soccer Competitive Players. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 609-616.
- García-Mas, A., Palou, P., Smith, R. E., Ponseti, X., Almeida, P., Lameiras, j., Jiménez, R., y Leiva, A. (2011). Performance anxiety and motivational climate in young competitive soccer players in relation to performance and skills perceived by their coaches. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 197-207.
- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignieres, D., y Ninot, G. (2004). A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 572-596.
- Gershgoren, L., Tenenbaum, G., Gershgoren, A., y Eklund, R. C. (2011). The effect of parental feedback on young athletes' perceived motivational climate, goal involvement, goal orientation, and performance. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 481-489.
- Gillet, N., Berjot, S., y Paty, B. (2009). Motivational profile and sport performance. *Psychologie Francaise*, 54(2), 173-190.
- Gimeno, F., Buceta, J. M., y Pérez-Llantada, M. C. (2007). Influencia de las variables psicológicas en el deporte de competición: evaluación mediante el cuestionario Características psicológicas relacionadas con el rendimiento deportivo. *Psicothema*, 19(4), 667-672.
- Goldstein, J. D., e Iso-Ahola, S. E. (2008). Determinants of Parents' Sideline-Rage Emotions and Behaviors at Youth Soccer Games. *Journal of Applied Social Psychology*, 38, 6, 1442-1462.
- Goleman, D. (1996). *Emotional Intelligence: why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury Publishing.
- González-Cutre, D. (2006). *Estudio de la Motivación desde la perspectiva de la Teoría de las Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación, y su relación con el Flow disposicional en Adolescentes*. Trabajo de Grado. Universidad de Extremadura.

- González-Cutre, D., Moreno, J. A., Conte, L., Martínez, C., Alonso, N., Zomeño, T., y Marín, L. M., (2006). Análisis de la motivación autodeterminada en jóvenes deportistas a través del clima motivacional percibido en los iguales y las orientaciones de meta. En O. Abadía (Ed.), *Actas del I Congreso de Jóvenes Investigadores en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte* (pp.86-93). Valladolid: CSD.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons, *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gouveia, M. J., Pais-Ribeiro, J. L., Moreira, M., y Carvalho, C. M. (2012). Validity and Reliability of the Portuguese Version of the Dispositional Flow Scale-2 in Exercise. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 81-88.
- Greendorfer, S. L., y Ewing, M. E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58- 74.
- Guay, F., Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). On the hierarchical structure of self-determined motivation: A test of top-down, bottom-up, reciprocal, and horizontal effects. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 992-1004.
- Guay, F., Vallerand, R. J., y Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Gulbin, J. (2008). Identifying and developing sporting experts. En D. Farrow, J. Baker y C. MacMahon (Eds.), *Developing sport expertise* (pp.60-72). Abingdon: Routledge.
- Güllich, A. (2007). *Training – Support – Success: Control-related assumptions and empirical findings*. Saarbrücken: Universidad del Sarre, Alemania.
- Guzmán, J. F., y Carratalá, V. (2006). Mediadores psicológicos y motivación deportiva en yudocas españoles. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 2(5), 1-11.
- Hagger, M. S., y Armitage, C. J. (2004). The Influence of Perceived Locus of Control and Causality in the Theory of Planned Behavior in a Leisure-Time Exercise Context. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 9, 45-64.

- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2007). Advances in self-determination theory research in sport and exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 597-599.
- Hagger, M.S., y Chatzisarantis, N.L.D. (2008). Youth attitudes. En A. L. Smith y S. Biddle. *Youth Physical Activity and Sedentary Behaviour*. Champaign, I.L.: Human Kinetics.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2011). Causality orientations moderate the undermining effect of rewards on intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 485-489.
- Hahn, E. (1988). *Entrenamiento con niños*. Barcelona: Martínez Roca.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hariso, N. (2011). Prediction of talent in youth soccer players: prospective study over 4-6 years. *Football Science*, 11, 1-7. Recuperado de <http://www.jssf.net/home.html>.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G. C. Roberts y D. M. Lyers (Eds), *Psychology of motor behavior y sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harwood, C. G. (2002). Assessing achievement goals in sport: caveats for consultants and a case for contextualization. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 106-119.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., y Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(1), 38-56.
- Heckhausen, H., y Strang, H. (1988). Efficiency under record performance demands: exertion control an individual difference variable? *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 489-498. doi:10.1037/0022-3514.55.3.489.
- Heider, F. (1958). *The Psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional de metas en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Helsen, W., Starkes, J. L., y Hodges, N. J. (1998). Team Sports and the theory of deliberate practice. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 12-34.
- Hernández, A. (2001). Cuestionario para valoración de actividades de ocio y tiempo libre. *Anuario de psicología*, 32(3), 67-80.
- Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in female Sports-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.

- Hill, K. L. (2001). *Frameworks for Sport Psychology. Enhancing Sport performance*. Champaign: Human Kinetics.
- Hill, R., McConnell, A., Forster, T., y Moore, J. (2002). *The path to excellence: A comprehensive view of the development of U.S. Olympians who competed from 1984–1998*. Extraído el 16 de diciembre, 2003, de www.usolympicteam.com/excellence/Olympians_Report.pdf
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Jackson, S. A. (2009). Athlete Engagement in Elite Sport: An Exploratory Investigation of Antecedents and Consequences. *The Sport Psychologist*, 23, 186-202.
- Hodge, K., Lonsdale, C., y Ng, J. Y. Y. (2008). Burnout in elite rugby: relationships with basic psychological needs fulfilment. *Journal of Sports Sciences*, 26, 835-844.
- Hodges, N. J., y Starkes, J. L. (1996). Wrestling with the nature of expertise: a sport specific test of Ericsson, Krampe and Tesch-Römer's (1993) theory of 'deliberate practice'. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 400-424.
- Hodgins, H. S., Yacko, H. A., Gottlieb, E., Goowin, G., y Rath, P. (2002). *Autonomy and engaging versus defending against experience*. Manuscrito no publicado, Skidmore College.
- Hofer, J., y Bush, H. (2011). Satisfying One's Needs for Competence and Relatedness: Consequent Domain-Specific Well-Being Depends on Strength of Implicit Motives. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(9), 1147-1158.
- Hollembek, J., y Amorose, A. (2005). Perceived coaching behaviors and college athletes' intrinsic motivation: a test of self-determination theory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 20-36.
- Holt, N. L., y Mandigo, J. L. (1999). Now dribble around the cones: The incorporation of skill development in a games-centered approach. *Runner*, 37(1), 22-26.
- Hom, H. L., Duda, J. L., y Miller, A. (1993). Correlates of goals orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5(2), 168-176.
- Horn, T. S. (2004). Developmental perspectives on self-perceptions in children and adolescents. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective* (pp.101–143). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Iglesias, D. (2006). *Efecto de un protocolo de supervisión reflexiva sobre el conocimiento procedimental, la toma de decisiones y la ejecución, en jugadores jóvenes de baloncesto*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Ingledeu, D. K., y Markland, D. (2008). The role of motives in exercise participation. *Psychology & Health*, 23, 807-828.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.

- Isoard-Gauthier, S., Guillet-Descas, E., y Duda, J. L. (2013). How to achieve in elite training centers without burning out? An achievement goal theory perspective. *Psychology of Sport & Exercise*, 14(1), 72-83.
- Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 161-180.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.
- Jackson, S. A. (2000). Joy, Fun and "Flow" State in Sport. En Y. L. Hanin (Ed). *Emotions in Sport*. Champaign: Human Kinetics, 135-155.
- Jackson, S. A., y Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sport. The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Jackson, S. A., y Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el Deporte*. Barcelona: Editorial Paidotribo. Original: Flow in Sport. Champaign, Ill.: Human Kinetics, 1999.
- Jackson, S. A., y Delehanty, H. (2002). Canastas Sagradas. *Lecciones espirituales de un guerrero de los tableros*. Barcelona. Paidotribo.
- Jackson, S. A., y Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 133-150.
- Jackson, S. A., y Kimiecik, J. (2008). Optimal experience in sport and exercise. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (3ª ed., 377-399), Human Kinetics, Champaign, IL.
- Jackson, S. A., Kimiecik, J., Ford, S., y Marsh, H.W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 358-378.
- Jackson, S. A., y Marsh, H.W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S. A., y Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jagacinski, C. M., y Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of effort and ability and related effects in mastery involvement and comparative involvement. *Journal of Educational Psychology*, 15, 290-299.
- Janelle, C. M., y Hillman, C. H. (2003). Expert performance in sport: Current perspectives and critical issues. En J. L. Starkes y K.A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sport: Advances in research on sport psychology* (pp.19-47). Champaign, IL: Human kinetics.

- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Cáceres.
- Jiménez, R., y Cervelló, E. (2003). *Elaboración de un instrumento para analizar el clima motivacional en las clases de educación física*. Manuscrito sin publicar.
- Jõesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 257-262.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kalinowski, A. G. (1985). The development of Olympics swimmers. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp.139-192). New York: Ballantine.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Kasser, T., Cohn, S., Kanner, A. D., y Ryan, R. M. (2007). Some costs of American corporate capitalism: A psychological exploration of value and goal conflicts. *Psychological Inquiry*, 18, 1-22.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kazak, Z. (2012). Men's and women's achievement goals and self-perception in sport situational motivation. *Studia Psychologica*, 54(1), 23-35.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-43.
- Kimiecik, J. C., y Jackson, S. A. (2002). Optimal Experience in Sport: A Flow Perspective. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp.501-527). Champaign IL: Human Kinetics.
- Kimiecik, J. C., y Stein, G. L. (1992). Examining flow experiences in sport context: Conceptual issues and methodological concerns. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 144-160.
- Koestner, R., Lossier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70(5), 1025-1036.
- Koestner, R., y Zuckerman, M. (1994). Causality orientations, failure, and achievement. *Journal of Personality*, 62, 321-346.

- Koumpoula, M., Tsopani, D., Flessas, K., y Chairpoulou, C. (2011). Goal orientations and sport motivation, differences between the athletes of competitive and non-competitive rhythmic gymnastics. *Journal of sports medicine and physical fitness*, 51(3), 480-488.
- Kowall, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Kowall, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- Kozel, J. (1997). *Talent identification ant its role in tennis*. Extraído de www.faccioni.com/reviews/tennisID.
- Lafrenière, M.-A. K., Jowett, S., Vallerand, R. J., Donahue, E. G., y Lorimer, R. (2008). Passion is Sport: On the quality of the Coach-Athlete Relationships among antecedents of anxiety, multidimensional state anxiety, and triathlon performance. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 1255-126.
- Le Fevre, J. (1988). Flow and the quality of experience Turing work and leisure. En M. Csikszentmihalyi e I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: psychological Studies of flow in consciousness* (pp.307-318). Cambridge University Press.
- Leger, L. (1985). Talent detection. *Jornadas Internacionales de Medicina i Esports: L'esport en la edat escolar*. Granollers, Barcelona.
- Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., Amado, D., y García, T. (2012). Análisis del clima motivacional como antecedente de la eficacia colectiva en futbolistas semiprofesionales. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 159-162.
- León, J. (2010). *Inteligencia emocional y motivación en el deporte*. Tesis doctoral. Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Lepper, M. R., y Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3, pp.73-105). New York: Academic Press.
- Lévy-Mangin, J. P. (2006). *Modelización con Estructuras de Covarianzas en Ciencias Sociales: Temas Esenciales, Avanzados y Aportaciones Especiales*. Coruña: Netbiblo.
- Lidor, R., Falk, B., Arnon, M., Cohen, Y., Segal, G., y Lander, Y. (2005). Measurement of talent in team handball: The questionable use of motor and physical tests. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 19, 318-325.
- Littman, R. A. (1958). Motives: History and causes. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of motivation* (vol.6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Llamas, L. S. (2009). *Motivación autodeterminada y clima motivacional en educación física*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández. Elche.

- López Prado, J. (2006). *Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- López Torres, M. R. (2006) *Características y Relaciones de “Flow”, Ansiedad y Estado Emocional con el Rendimiento Deportivo en Deportistas de Élite*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- López-Torres, M., Torregrosa, M., y Roca, J. (2007). Características del “Flow”, ansiedad y estado emocional, en relación con el rendimiento de deportistas de elite. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 7(1), 25-44.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2011). Clima motivacional percibido, motivación autodeterminada y autoestima en jóvenes deportistas mexicanos. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 209-222.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristán, J. (2012). Autonomy Support, Basic Psychological Needs and Well-Being in Mexican Athletes. *Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1283-1292.
- Lorenzo, A. (2000). *Búsqueda de nuevas variables en la detección de talentos en los deportes colectivos. Aplicación al baloncesto*. Tesis de maestría no publicada. Universidad de Madrid.
- Lorenzo, A. (2008). *Hacia un nuevo enfoque del concepto de talento deportivo*. Extraído el 1 de marzo, 2010, de www.euskadi.net.
- Losier, G. F., Gaudette, G. M., y Vallerand, R. J. (1997). *Une analyse motivationnelle des orientations à l'esprit sportif auprès d'entraîneurs certifiés du Nouveau-Brunswick* [A motivational analysis of the sportspersonship orientations of certified coaches from New Brunswick]. Paper presentado en la Annual Conference of the Quebec Society for Research in Psychology. Sherbrooke, Quebec, Canada.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). The development and validation of de Scale on Interpersonal Relations in Sports. *International Journal of Sport Psychology*, 26(3), 307-326.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., y Sugawara, H., M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149.
- MacMahon, C., Helsen, W. F., Starkes, J. L., y Weston, M. (2007). Decision-making skills and deliberate practice in elite association football referees. *Journal of Sports Sciences*, 25, 65-78.
- Madjar, N., Nave, A., y Hen, S. (2013). Are teachers' psychological control, autonomy support and autonomy suppression associated with students' goals? *Educational Studies*, 39(1), 43-55.

- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.1), *Student motivation* (pp.144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Magyar, T. M., Feltz, D. L., y Simpson, I. P. (2004). Individual and crew level determinants of collective efficacy in rowing. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 136-153.
- Mandigo, M. A., James, L., Nicholas, L., y Holt, MSc. (1999). Putting Theory Into Practice: *How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments*. Documento inédito. Facultad de Educación Física y Recreación, Universidad de Alberta, Canadá.
- Mandigo, J. L., Thompson, L., y Couture, R. (1998). *Equating flow theory with the quality of children's physical activity experiences*. Paper presentado en la Annual North American Psychology of Sport and Physical Activity Conference, St.Charles, IL, USA.
- Martindale, R. J. J., Collins, D., Wang, J., McNeill, M., Sonk Lee, K., Sproule, J., y Westbury T. (2010). Development of the Talent Development Environment Questionnaire (TDEQ) for Sports. *Journal of Sports Sciences*, 28(11), 1209-1221.
- Martínez, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and Peak experiences*. Columbus: Ohio State University Press.
- Masnou, M., y Puig, N. (1998). El acceso al deporte. Los itinerarios deportivos. En D. Blázquez, *La iniciación deportiva y el deporte escolar (3ª edición)*. Barcelona, INDE.
- McAuley, E., Duncan, T. E., y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 645-663.

- McLachlan, S., y Hagger, M.S. (2010). Associations between motivational orientations and chronically-accessible outcomes in leisure-time physical activity: Are appearance related outcomes controlling in nature? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81, 102-107.
- McLachlan, S., y Hagger, M. S. (2011). Do People Differentiate Between Intrinsic and Extrinsic Goals for Physical Activity? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 273-288.
- McNeill, M. C., y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., y González, C. Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Mohamed, H., Vaeyens, R., Matthys, S., Multael, M., Lefevre, J., Lenoir, M., y Phiplipaerts, R. (2009). Anthropometric and performance measures for the development of a talent detection and identification model in youth handball. *Journal of Sports Sciences*, 27(3), 257-266.
- Moneta, G. B. (2004). The flow experience across cultures. *Journal of Happiness Studies*, 5, 115-121.
- Monsaas, J. A. (1985). Learning to be a world-class tennis player. En B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp.221-269). New York: Ballantine.
- Montero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la Teoría de la Autodeterminación*. Tesis doctoral. Universidad de Elche.
- Moran, A. P. (2004). *Sport and exercise psychology*. A critical introduction. Londres: Routledge, Taylor & Francis.
- Moreira, H., Fox, K, y Sparkes, A. (2002). Job Motivation Profiles of Physical Educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*, 28, 845-861.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E., y Ruíz, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: una aproximación desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 23-35.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., y Ruiz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *Motricidad*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2005). Efectos del género y el estado de flow en deportistas adolescentes. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310-317.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25, 35-51.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2008). Relationships among Goal Orientations, Motivational Climate and Flow in Adolescent Athletes: Differences by Gender. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(1), 181-191.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2010). La teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación como predictores del flow disposicional en jóvenes deportistas. *Anales de Psicología*, 26(2), 390-399.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno, J. A., Conte, L., Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 305-312.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la Autodeterminación. En *Actas del II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Chillón, M., y Parra, N. (2008). Adaptación a la educación física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25, 295-303.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J., y Cervelló, E. (en prensa). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, A., y Spray C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 542-550.
- Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *International Journal of Sport Science*, 4, 42-64.
- Morris, R. L., y Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sports Sciences*, 26, 465-476.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Musch, J., y Grondin, S. (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. *Developmental Review*, 21, 147-167.
- Nadori, H. (1988). Stress Regulation in Soccer. En T. Reilly, A. Lees, K. Davids y W. J. Murphy, *Science and Football I* (pp.38-43). London: E. & F.N. Spon Ltd.
- Nadori, L. (1983). El talento y su selección. *Rivista di Cultura Sportiva*, 1, 17-22.
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.89-105). New York: Oxford University Press.
- Newton, M, y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30(1), 63-82.
- Newton, M., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire 2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J. G., Polman, R., y Holt, N. (2005). The effects of individualized imagery interventions on golf performance and flow states. *Athletic Insight*, 7, 43-64.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L., y Williams, G. C. (2009). Aspiring to physical health: The role of aspirations for physical health in facilitating long-term tobacco abstinence. *Patient Education and Counselling*, 74, 250-257.

- Nien, C. L., Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Norman, D. (1985). *El aprendizaje y la memoria*. Madrid: Alianza.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational cluster in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3(3), 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory (3ª Ed.)*. New York: McGraw Hill.
- Núñez, J. L., León, J., González, V., y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.
- Ommundsen, Y., Lemyre, P. N., Abrahamsen, F., y Roberts, G. C. (2010). Motivational climate, need satisfaction, regulation of motivation and subjective vitality A study of young soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 41(3), 216-242.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievements orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., y Kosmidou, E. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A.M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.

- Pelletier, L. G., Brière, N. M., Blais, M. R., y Vallerand, R. J. (1988). *Persisting vs. dropping out: A test of Deci and Ryan's theory*. Paper presentado en la annual conference of the Canadian Society of Psychology, Montreal, Canada.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, 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., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation sport: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Green-Demers, I., Noels, K., y Beaton, A. M. (1998). Why are you doing things for the environment? The Motivation Toward the Environment Scale. *Journal of Applied Social Psychology*, 28, 437-468.
- Perreault, S., Gaudreau, P., y Lapointe, M.-C. (2007). Does it take three to tango? Psychological need satisfaction and athlete burnout. *International Journal of Sport Psychology*, 38, 437-450.
- Perreault, S., y Vallerand, R. (2007). A test of self-determination theory with wheelchair basketball players with and without disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 305-316.
- Petherick, C. M., y Weigand, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Podlog, L., y Eklund, R. C. (2007). The psychosocial aspects of a return to sport following serious injury: a review of the literature from a self-determination perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 535-566.
- Pope, J. P., y Wilson, P. M. (2012). Understanding Motivational Processes in University Rugby Players: A Preliminary Test of the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation at the Contextual Level. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 7(1), 88-107.
- Privette, G. (1983). Peak Experience, Peak Performance and "Flow": A Comparative Analysis of Positive Human Experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6), 1361-1368.
- Pulido, J. J., Sánchez-Miguel, P. A., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., y Amado, D. (2013). Self-determination in teaching formative basketball players and its influence on respect to rules and opponents. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 267-270.
- Quested, E., y Duda, J. L. (2010). Exploring the social-environmental determinants of well- and ill-being in dancers: A test of basic needs theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 39-60.

- Ravizza, K. (1984). Qualities of peak experience in sport. En J. Silva y R. Weinberg (Eds), *Psychological Foundation of Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286. doi:10.1016/j.psychsport.2005.06.002
- Reinboth, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2004). Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. *Motivation y Emotion*, 28(3), 297-313.
- Richards, F., y Williams, K. (2004) Impact on couple relationships of predictive testing for Huntington disease: a longitudinal study. *American Journal of Medical Genetics*. 126(2), 161-169.
- Rink, J. E., French, K. E., y Tjeerdsma (1996). Foundations for the learning and instructions of sport and games. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 399-417.
- Roberts, G. C. (1984). Achievement motivation in children's sport. En J. Nicholls (Ed.). *The development of achievement motivation* (pp.251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.3-30) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1995). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Desclée De Brouwer, Bilbao.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.1-50). Champaign: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., y Balagué, G. (1989). *The development of a social-cognitive scale in motivation*. Paper presentado en el Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore.
- Roberts, G. C., Hall, H., Jackson, S., Kimiecik, J., y Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: The effect of goal orientations on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337 - 347.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. En G. Tenenbaum y R. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3ª ed., pp.3–30). New York: Wiley.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Rogatko, T. P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of Happiness Studies*, 10, 133-148.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ruiz, L. M. (1998). Valoración de los elementos motores del joven deportista: Mitos y realidades. En O. R. Contreras y L. J. Sánchez, (Eds.), *La detección temprana de talentos deportivos*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ruiz, L. M., y Sánchez, F. (1997). *Rendimiento deportivo: claves para la optimización del aprendizaje*. Madrid: Gymnos.
- Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 83-107.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000a). “When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation.” En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ryan, R. M., y Deci E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *Am Psychol*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2007). Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise and health. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp.1-19). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Grolnick, W. S., y La Guardia, J. G. (2006). The significance of autonomy and autonomy support in psychological development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (2ª ed., pp.795–849). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Ryan, R. M, y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children’s perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 500-558.
- Ryan, R. M., y Stiller, J. (1991). The social contexts of internationalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. En M. L. Maehr y P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.85-114). Greenwich, CT: JAI Press.

- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sainz, M. E. (2004). *An investigation of the flow state and spirituality/religiosity in college student athletes*. Tesis doctoral sin publicar. United States Sports Academy.
- Salguero, A., Tuero, C., y Márquez, S. (2002). Elaboración de un programa para incrementar los niveles de motivación en los nadadores de competición. *Revista Digital Lecturas: Rendimiento Deportivo*, 1. <http://www.rendimientodeportivo.com/N001/Artic005.htm>.
- Salmela, J. H. (1997). Détection des talents. *E.P.S.*, 267, 27-30.
- Salmela, J. H., y Durand-Bush, N. (1994). La détection des talents ou le développement de l'expertise en sport. *Enfance*, 2-3, 233-245.
- Sánchez, D., Leo, M., Sánchez, M., Amado, D., y García, T. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 20(6), 177-195. <http://www.cafyd.com/REVISTA/02001.pdf>
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Santos-Rosa, F. J. (2006). *Fundamentos y manifestaciones de la motricidad humana*. Apuntes de clase. Universidad de Sevilla. Sevilla, España: Apuntes no publicados.
- Sarasón, I. G., Davidson, K., Lighthall, F., Waite, F., y Ruebrush, B., (1960) *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Sarmiento, H., Catita, L., y Fonseca, A. (2008). Sport motivation. A comparison between adult football players competing at different levels. *5th International Scientific Conference on Kinesiology*, Zagreb, Croacia.
- Sarrazin, P., Guillet, E., y Cury, F. (2001). The effect of coach's task and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-9.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Savelsbergh, G. J., Haans, S. H., Kooijman, M. K., y van Kampen, P. M. (2010). A method to identify talent: Visual search and locomotion behavior in young football players. *Human Movement Science*, 29, 764-776.
- Savelsbergh, G. J. P., Onrust, M., Rouwenhorst, A., y van der Kamp, J. (2006). Visual search and locomotion behaviour in a four-to-four football tactical position game. *International Journal of Sports Psychology*, 37, 248-265.

- Savelsbergh, G. J. P., van der Kamp, J., Williams, A. M., y Ward, P. (2005). Anticipation and visual search behaviour in expert soccer goalkeepers. *Ergonomics*, 48, 1686-1697.
- Savelsbergh, G. J. P., Williams, A. M., van der Kamp, J., y Ward, P. (2002). Visual search, anticipation an expertise in soccer goalkeepers. *Journal of Sports Sciences*, 20, 279-287.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation and learning with text*. Jotting, Germany: Hogrefe.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M., (2011). Predicting Objectively Assessed Physical Activity From the Content and Regulation of Exercise Goals: Evidence for a Mediation Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33, 175-197.
- Sebire, S. J., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 189–210.
- Seifriz, J., Duda J., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Senko, C., Durik, A. M., Patel, L., Lovejoy, C. M., y Valentiner, D. (2013). Performance-approach goal effects on achievement under low versus high challenge conditions. *Learning and Instruction*, 23, 60-68.
- Sheldon, K. M., y McGregor, H. A. (2000). Extrinsic value orientation and “The tragedy of the commons”. *Journal of Personality*, 68, 383-411.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., y Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It’s both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H., y Scrabis, K. A. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 396-409.
- Sicilia, A., Moreno, J. A., y Rojas, A. J. (2008). Motivational profiles and flow in physical education lessons. *Perceptual and Motor Skill*, 106, 473-494.
- Singer, R. N., y Janelle, C. M. (1999). Determining sport expertise: From genes to supremes. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 117-150.
- Skinner, E.A. (1995). *Perceived control, motivation and coping*. Thousy Oaks, CA: Sage.
- Smith, R. E., Smoll, F. L., y Cumming, S. P. (2009). Motivational climate and changes in young athletes' achievement goal orientations. *Motivation and Emotion*, 33(2), 173-183.
- Soucy Chartier, I., Gaudreau, P., y Fecteau, M.-C. (2011). From dispositional affect to academic goal attainment: the mediating role of coping. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 43-58. Doi:10.1080/1061580100372530.

- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in non-compulsory physical education: do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90(3), 1207-1215.
- Spray, C. N., y Warburton, V. E. (2011). Temporal relations among multidimensional perceptions of competence and trichotomous achievement goals in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 515-524.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goals theories to predict physical activity intention. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences*, 21, 631-639.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 87-103.
- Starkes, J. L. (2001). The road to expertise: can we shorten the journey and lengthen stay? En A. Papaioannou, M. Goudas y Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of International Society of Sport Psychology's 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol.3, pp.198-205). Thessaloniki, Greece: Christodoulidi publications.
- Starkes, J. L., Deakin, J. M., Allard, F., Hodges, N. J., y Hayes, A. (1996). Deliberate practise in sport: What is it anyway? En K. A. Ericsson (Ed.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts, sciences, sports and games* (pp.81-106). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Stein, J., Bloom, G. A., y Sabiston, C. M. (2012). Influence of perceived coach feedback on athletes' perceptions of the team's motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 484-490.
- Stein, G., Kimiecik, J., Daniels, J., y Jackson, S. A. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 125-135.
- Stoeber, J., y Crombie, R. (2010). Achievement goals and championship performance: Predicting absolute performance and qualification success. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 513-521.
- Stoeber, J., Uphill, M. A., y Hotham, S. (2009). Predicting race performance in triathlon: the role of perfectionism, achievement goals, and personal goal setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 211-245.

- Sugiyama, T., e Inomata, K. (2005). Qualitative examination of flow experience among top Japanese athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 969-982.
- Swann, C., Keegan, R. J., Piggott, D., y Crust, L. (2012). A systematic review of the experience, occurrence, and controllability of flow states in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 807-819.
- Tammen, V. V. (1998). Changes in task and ego goal orientations in relation to training of competitive situations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20 (Suppl.), S120.
- Theeboom, M., De Know P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: A field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thøgersen-Ntoumani, C., Ntoumanis, N., y Nikitaras, N. (2010). Unhealthy weight control behaviours in adolescent girls: A process model based on self-determination theory. *Psychology & Health*, 25, 535-550.
- Thomas, K. T. (1994). The development of sport expertise: From Leeds to MVP legend. *Quest*, 46, 211-222.
- Thomas, K. T., Gallagher, J. D., y Thomas, J. R. (2001). Motor development and skill acquisition during childhood and adolescence. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology (2ª ed.)*. John Wiley & Sons, INC.
- Thorne, F. (1963). The Clinical use of nadir experience reports. *Journal of Clinical Psychology*, 19, 248-250.
- Toering, T. T., Elferink-Gemser, M. T., Jordet, G., y Visscher, C. (2009). Self-regulation and performance level of elite and non-elite youth soccer players. *Journal of Sports Sciences*, 27(14), 1509-1517.
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A. T., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del deporte*, 20(1), 243-255.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D., y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Student's perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Trevino, L. K., y Webster, J. (1992). Flow in computer-mediated communication: Electronic mail and voice mail evaluation and impacts. *Communication Research*, 19, 539-573.

- Trianes, M. V., Blanca, M. J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Vaeyens, R., Güllich, A., Warr, C. R., y Philippaerts, R. (2009). Talent identification and promotion programmes of Olympic athletes. *Journal of Sports Sciences*, 27(13), 1367-1380.
- Vaeyens, R., Lenoir, M., Williams, A. M., y Philippaerts, R. M. (2008). Talent identification and development programmes in sport: Current models and future directions. *Sports Medicine*, 38, 703-714.
- Vallejo, C. L. (2002) *Desarrollo de la Condición Física y sus efectos sobre el Rendimiento Físico y la Composición Corporal de niños futbolistas*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol.29, pp.271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3ª ed., pp.59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R., y Losier, G. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. *Journal of Applied Sport Psychology* 11(1), 142-169.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 257-262.
- Vallerand, R. J., y Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. En E. L Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp.389-416). John Wiley & Sons. New York.
- Van de Pol, P. K. C., y Kavussanu, M. (2011). Achievement goals and motivational responses in tennis: Does the context matter? *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 176-183.
- Van de Pol, P. K. C., Kavussanu, M., y Ring, C. (2012). Goal orientations, perceived motivational climate, and motivational outcomes in football: A comparison between training and competition contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 491-499.

- Van Rossum, J. H. A. (2000). Deliberate practice and Dutch field hockey: An addendum to Starkes. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 452-460.
- Van Yperen, N. (2009). Why Some Make It and Others Do Not: Identifying Psychological Factors that predict career success in professional adult soccer. *The Sport Psychologist*, 23, 317-329.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five minitheories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (vol. 16). The decade ahead. UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., y Duriez, B. (2008). Presenting a positive alternative to materialistic strivings and the thin-ideal: Understanding the effects of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits. En S. J. Lopez (Ed.), *Positive psychology: Exploring the best in people*, 4, 57-86. Westport, CT: Greenwood Publishing Company.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach- and peer-created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching in Physical education*, 14(2), 140-156.
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Crawford, M. (2002). Goal orientations, outcome and responses to youth competition among high/low perceived ability athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 37(2), 115-122.
- Wallingford, R. (1975). Long distance running. En A. W. Tayler y F. Landry (Eds.), *The scientific aspects of sport training* (pp.118-130). Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Wan, C., y Chiou, W. (2006). Psychological motives and online games addiction: a test of flow theory and humanistic needs theory for Taiwanese adolescents. *Cyber Psychology and Behavior*, 9, 317-324.
- Wang, C., Biddle, S., y Elliot, A. (2007). The 2X2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport & Exercise*, 8(2), 147-168.

- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D., y Lim, C. B. S. (2010). Influence of perceived motivational climate on achievement goals in physical education: A structural equation mixture modeling analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 324-338.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Lochbaum, M. R., y Stevenson, S. J. (2009). Sport Ability Beliefs, 2 × 2 Achievement Goals, and Intrinsic Motivation: The Moderating Role of Competence in Sport and Exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(2), 303-312.
- Wang, C. K. J., Sproule, J., McNeill, M., Martindale, R. J. J., y Lee, K. S. (2011). Impact of the Talent Development Environment on Achievement Goals and Life Aspirations in Singapore. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23, 263-276.
- Wang, J., y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Ward, P., Hodges, N. J., Williams, A. M., y Starkes, J. L. (2004). Deliberate practise and expert performance: Defining the path to excellence. En A. M. Williams y N. J. Hodges (Eds.), *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice* (pp. 231-258). Londres: Routledge, Taylor & Francis.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3rd Ed.). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional Theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury, CA: Sage.
- Weiss, M. R., Amorose, A. J., y Wilko, A. M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science*, 21, 475-492.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Education Psychology*, 25, 68-81.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- Williams, G. C., y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767-779.

- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., y Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.
- Williams, A. M., y Reilly, T. (2000) Talent identification and development in soccer. *Journal of Sport Sciences*, 18, 657-667.
- Wilson, P. M., Mack, D. E., y Grattan, K. P. (2008). Understanding motivation for exercise: A self-determination theory perspective. *Canadian Psychology*, 49(3), 250–256.
- Wilson, P. M., y Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 229-242.
- Young, B., y Salmela, J. (2002). Perceptions of training and deliberate practice of middle distance runners. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 167-181.



ANEXOS

ANEXO I**CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN**

Con el objetivo de conocer mejor algunas características de los jugadores cadetes pertenecientes a las canteras de los clubes profesionales de 1ª y 2ª división andaluces, el doctorando Rubén Domínguez Borreguero, perteneciente al Curso de Doctorado “Educación Física y Deporte” que organiza el departamento de “Educación Física y Deporte” de la Universidad de Sevilla, está realizando una investigación en la que se analizan aspectos relativos a la práctica deportiva de estos jugadores de fútbol.

En este estudio, los chicos van a rellenar una serie de cuestionarios en los que se les pregunta sobre variables relativas a la práctica del fútbol. No van a ser sometidos a ninguna prueba biológica (no se les va a pinchar, sacar sangre, ni realizar prueba física alguna). Los resultados obtenidos serán utilizados únicamente por el investigador, para poder mejorar el proceso de entrenamiento de los jugadores.

Nos dirigimos a usted, como padre / madre / tutor para solicitarle su autorización para que su hijo participe en nuestra investigación. Si durante cualquier parte del transcurso del estudio decide que no quiere continuar en el mismo, podrá retirarse sin que se le haga ninguna pregunta.

Le rogamos que devuelva este consentimiento firmado al entrenador de su equipo. Si quiere realizar alguna consulta puede ponerse en contacto con el investigador principal en el teléfono XXXXXXXXXX. Muchas gracias por su colaboración.

Yo, _____ con D.N.I. _____,
en calidad de padre-madre-tutor del jugador

AUTORIZO su participación en la investigación realizada por el Departamento de Educación Física y Deporte de la Universidad de Sevilla, llevada a cabo por el doctorando Rubén Domínguez Borreguero y dirigida por el profesor Dr. Luis Carrasco Páez.

FIRMA DEL PADRE, MADRE O TUTOR

ANEXO II



VARIABLES PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON EL RENDIMIENTO
DEPORTIVO EN CADETES DE CLUBES PROFESIONALES DE FÚTBOL
ANDALUCES DE 1ª Y 2ª DIVISIÓN.

¿En qué equipo juegas? _____

¿En qué año naciste?:

1994

1995

A continuación te vamos a presentar unos cuestionarios con los que estamos midiendo aspectos relacionados con la práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, correctas ni incorrectas, sólo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta.

;;; Muchas gracias por tu colaboración !!!!

RUBÉN DOMÍNGUEZ BORREGUERO

ANEXO III

Este es un cuestionario en el que pretendemos que expreses **qué significado tiene para ti el éxito en la práctica deportiva**. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo rodeando con un círculo la puntuación que más se acerque a lo que tú crees.

- **Al practicar fútbol siento que tengo éxito cuando:**

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando derroto a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando trabajo duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando mi actuación supera a mis rivales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando demuestro a la gente que soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando supero las dificultades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando alcanzo una meta.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando soy claramente superior.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

ANEXO IV

A través de este cuestionario queremos que expreses **cómo ves los entrenamientos**. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y señales con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo (de 0 a 100) con lo que te indicamos.

Durante los Entrenamientos...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Con las tareas que realizo, no aprendo ni mejoro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Creo que mi entrenador confía en nuestra responsabilidad para realizar las tareas que nos propone.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Mi entrenador no me anima, ni me motiva.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Mi entrenador nos anima a que cambiemos de compañeros durante las tareas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Mi entrenador sólo evalúa el resultado final, sin importarle si progreso respecto cómo lo hacía antes.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Tengo tiempo suficiente para practicar las tareas que propone mi entrenador.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Tengo la oportunidad de mejorar cosas que ya sabía.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. El entrenador nos dice cómo organizarnos sin tomar nosotros ninguna decisión.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Mi entrenador nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Mi entrenador siempre nos agrupa de la misma forma.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Mi entrenador nos evalúa por hacer las cosas cada vez mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Mi entrenador está mucho tiempo explicando y practicamos poco.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Realizamos pocas tareas nuevas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. El entrenador nos deja tomar parte en el funcionamiento de los entrenamientos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Mi entrenador se preocupa más por los mejores jugadores.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Durante los entrenamientos no hay diferencias entre los titulares y los no titulares.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Mi entrenador me corrige comparándome con mis compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

18. Mi entrenador me deja el tiempo necesario para realizar correctamente las tareas propuestas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
19. Mi entrenador me da la posibilidad de elegir entre diferentes tareas que puedo hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
20. Mi entrenador no nos deja ninguna responsabilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
21. Mi entrenador nos anima a aprender cosas nuevas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
22. Los titulares hacer ejercicios diferentes a los que no son titulares.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
23. Mi entrenador nos pregunta si creemos que estamos mejorando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
24. Estamos mucho tiempo parados sin practicar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

ANEXO V

A través de este cuestionario queremos que expresas **tus pensamientos y opiniones respecto a la práctica del fútbol**. Para ello contesta de 0 a 100 en función del grado de acuerdo o desacuerdo con lo que se plantea en la frase introductoria:

Yo practico Futbol...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Porque al practicarlo experimento sensaciones agradables.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Por el placer que me produce aprender cosas nuevas sobre este deporte.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Intento buscar buenas razones para jugar al fútbol, pero no encuentro ninguna y no sé si continuaré.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Porque me gusta aprender nuevas técnicas durante el entrenamiento.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. No lo sé. Tengo la impresión de que soy incapaz de conseguir éxito en este deporte.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Porque hace que mi familia y mis amigos me tengan más aprecio.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Porque, en mi opinión, es uno de los mejores caminos para conocer nuevas amistades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Porque siento gran satisfacción cuando domino perfectamente las acciones técnicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Porque es necesario practicar deporte para estar en forma.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Porque da mucho prestigio ser futbolista.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Porque es uno de los mejores caminos para desarrollar otros aspectos de mi (inteligencia, respeto, amistad).	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Por el placer que siento al mejorar mis puntos débiles.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Por la excitación que me produce jugar al fútbol.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Porque debo jugar al fútbol para sentirme bien conmigo mismo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Por la satisfacción que experimento cuando perfecciono mis habilidades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. Porque las personas cercanas a mi piensan que es importante que yo juegue al fútbol.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Porque es el mejor camino para aprender muchas cosas que podrían servirme en otros ámbitos de mi vida.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

18. Por las intensas emociones que siento cuando estoy jugando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
19. No lo tengo claro. Creo que el fútbol no es para mí.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
20. Por el placer que siento cuando ejecuto correctamente movimientos difíciles.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
21. Porque me siento mal si durante mi tiempo libre no juego al fútbol.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
22. Para enseñar a los demás lo bueno que soy en este deporte.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
23. Por la satisfacción que siento al aprender técnicas nuevas que nunca había realizado.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
25. Porque me gusta el sentimiento de estar concentrado mientras juego.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
26. Porque debo hacer deporte regularmente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
27. Por la satisfacción de descubrir nuevas formas de jugar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
28. A menudo me lo pregunto y sé que no puedo conseguir los objetivos que me había propuesto.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

ANEXO VI

Piensa ahora en **tu nivel de habilidad**. Responde a las siguientes preguntas, rodeando con un círculo la puntuación que más se acerque a lo que tú crees.

1. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en TU DEPORTE, para entrenar?

0---10---20---30---40---50---60---70---80---90---100
 Muy baja Muy alta

2. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en TU DEPORTE, para entrenar, comparado con tus compañeros?

0---10---20---30---40---50---60---70---80---90---100
 Soy uno de los peores Soy uno de los mejores

3. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en TU DEPORTE, para competir?

0---10---20---30---40---50---60---70---80---90---100
 Muy baja Muy alta

4. ¿Cuál crees que es tu nivel de habilidad en TU DEPORTE, para competir, comparado con tus rivales?

0---10---20---30---40---50---60---70---80---90---100
 Soy uno de los peores Soy uno de los mejores

ANEXO VII

Responde a las siguientes cuestiones **relacionándolas con la mejor experiencia que hayas tenido practicando tu deporte**. Estas cuestiones se refieren a los **pensamientos, sensaciones y sentimientos que has podido tener en los entrenamientos o las competencias**. Rodea con un círculo el número que más se aproxime a tu experiencia.

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Conocía claramente lo que quería hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Estaba seguro de lo que quería hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. No estaba preocupado por mi ejecución.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. El paso del tiempo parecía ser diferente al normal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento y me gustaría sentirlo de nuevo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

19. Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
20. Ejecutaba automáticamente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
21. Sabía lo que quería conseguir.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba practicando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
23. Tenía una total concentración	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
24. Tenía una sensación de control total.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
26. Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba practicando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
27. La experiencia me dejó un buen sabor de boca (buena impresión).	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
28. Las dificultades y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
29. Hacía las cosas espontánea y automáticamente.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
30. Mis objetivos estaban claramente definidos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
31. Estoy seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
32. Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
33. Sentía un control total de mi cuerpo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
34. No me preocupaba lo que otros pudieran estar pensando de mí.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
36. Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

