



**UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ**  
Departamento de Psicología de la Salud

**DESENCADENANTES,  
MEDIADORES Y CONSECUENCIAS  
DE LA MOTIVACIÓN EN  
DEPORTISTAS DE SALVAMENTO Y  
SOCORRISMO**

Tesis doctoral presentada por:

**D. Francisco Cano Noguera**

Dirigida por:

**Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia**





D. Juan Carlos Marzo Campos director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche,

AUTORIZA:

Que el trabajo titulado “Desencadenantes, mediadores y consecuencias en deportistas de salvamento y socorrismo” realizado por D. Francisco Cano Noguera bajo la dirección del profesor D. Juan Antonio Moreno Murcia sea depositado en este Departamento y defendido posteriormente como Tesis Doctoral en esta Universidad ante el tribunal correspondiente.

Lo que firmo para los oportunos efectos en Elche a de noviembre de dos mil trece.

Fdo.: Juan Carlos Marzo Campos

Director Departamento Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche





# **UNIVERSIDAD MIGUEL HERNÁNDEZ**

## **Departamento de Psicología de la Salud**

**Juan Antonio Moreno Murcia**

Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad Miguel Hernández de Elche

Certifico:

“Que la Tesis Doctoral titulada: “Desencadenantes, mediadores y consecuencias de la motivación en deportistas de salvamento y socorrismo”, cuyo autor es D. Francisco Cano Noguera, ha sido realizada bajo mi dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar a la obtención del Grado de Doctor”.

Y, para que surta los efectos oportunos, firmo el presente en Elche a de noviembre de dos mil trece.

Fdo.: Juan Antonio Moreno Murcia



## AGRADECIMIENTOS

La consecución de este trabajo puede ser considerada como la meta de una etapa que comenzó hace bastante tiempo, quizá demasiado, y que como suele suceder a menudo, se fue complicando con el paso del tiempo. De no ser por un grupo de personas que me han rodeado en esta etapa, estoy seguro que no habría podido llegar al final, por ello quiero agradecer con estas líneas su apoyo desde el inicio hasta el final.

A Juan Antonio Moreno, mi director de tesis. Gracias por haber sido el capitán que dirigiese este barco, y haber tenido la paciencia necesaria en las jornadas de calma chicha, así como de haber tomado las decisiones correctas al enfrentarnos con el temporal, escribiendo sin cesar en el cuaderno de bitácora todo lo que acontecía, y manteniendo la moral de la tripulación intacta.

A Eva, por ser el viento y la corriente necesaria que ha movido este navío desde que partió.

A Lucia, por ser la timonel que todo barco necesita, cumpliendo su cometido con gran tesón.

A todos mis compañeros de estudios e investigación, por dejarse abordar en momentos de necesidad. Han sabido abastecerme de las provisiones necesarias para finalizar el viaje.

A mis padres, por inculcarme la idea de que con esfuerzo, tesón, y coraje se puede llegar al puerto que se desee.

A toda la familia de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, con su presidenta Isabel, a la cabeza, por haberme facilitado el poder navegar en sus aguas y echar las redes en ellas.

Y a todos lo que de una forma u otra han sido mis compañeros de viaje, amigos, compañeros, cada uno me aportó algo en momentos concretos.

Gracias a todos.





# 0 ÍNDICE





<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	3
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	15
<b>2.1. Teoría de las metas de logro y sociales</b> .....	15
2.1.1. Dimensiones de las teorías de metas .....	19
2.1.2. Factores que influyen en implicación del deportista .....	21
2.1.2.1. <i>Orientaciones motivacionales</i> .....	22
2.1.2.2. <i>Clima motivacional</i> .....	24
2.1.2.3. <i>Estados de implicación</i> .....	27
<b>2.2. Teoría de la autodeterminación</b> .....	29
2.2.1. Teorías de motivación autodeterminada .....	31
2.2.1.1. <i>Teoría de la evaluación cognitiva</i> .....	31
2.2.1.2. <i>Teoría de la integración del organismo</i> .....	32
2.2.1.3. <i>Teoría de la causalidad</i> .....	36
2.2.1.4. <i>Teoría de la necesidad</i> .....	37
2.2.1.5. <i>Teoría de los meta-contenidos</i> .....	37
<b>2.3. Flow en la actividad física y deporte</b> .....	39
2.3.1. Dimensiones del estado de flow .....	40
2.3.2. Flow y motivación .....	43
<b>2.4. Ansiedad</b> .....	50
2.4.1. Ansiedad en el ámbito deportivo .....	51
2.4.2. Relación entre ansiedad y ejecución .....	52
2.4.3. Direccionalidad de la ansiedad .....	59
<b>3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPOTESIS</b> .....	65
<b>3.1. Planteamiento del problema</b> .....	65
<b>3.2. Objetivos</b> .....	66
<b>3.3. Hipótesis</b> .....	67
<b>4. ESTUDIO 1</b> .....	71
<b>4.1. Participantes</b> .....	75
<b>4.2. Medidas</b> .....	75
4.2.1. Cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte- 2 .....	75
4.2.2. Escala mediadores motivacionales en el deporte ..	76
4.2.3. Escala de motivación deportiva .....	76
4.2.4. Escala de flow disposicional .....	77
<b>4.3. Procedimiento</b> .....	78
<b>4.4. Resultados</b> .....	79
4.4.1. Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables .....	79
4.4.2. Análisis diferencial .....	81
4.4.3. Análisis de regresión múltiple.....	86
4.4.4. Análisis cluster .....	88
4.4.5. Análisis de residuos tipificados .....	90
<b>5. ESTUDIO 2</b> .....	95
<b>5.1. Participantes</b> .....	97
<b>5.2. Medidas</b> .....	98
5.2.1. Clima motivacional en los iguales .....	98

5.2.2. Necesidades psicológicas básicas .....	98
5.2.3. Motivación intrínseca .....	99
5.2.4. Experiencia autotélica .....	99
5.2.5. Autoconfianza precompetitiva .....	100
<b>5.3. Procedimiento .....</b>	<b>100</b>
<b>5.4. Resultados .....</b>	<b>101</b>
5.4.1. Análisis descriptivo y de correlación .....	101
5.4.2. Análisis de regresión lineal .....	102
<b>6. ESTUDIO 3 .....</b>	<b>109</b>
<b>6.1. Participantes .....</b>	<b>113</b>
<b>6.2. Medidas .....</b>	<b>113</b>
6.2.1. Clima motivacional de los iguales .....	113
6.2.2. Entrenamiento a favor de la autonomía .....	114
6.2.3. Control comportamiento por parte del entrenador .	114
6.2.4. Necesidades psicológicas básicas .....	115
6.2.5. Motivación intrínseca .....	116
6.2.6. Experiencia autotélica .....	117
6.2.7. Autoconfianza precompetitiva .....	117
6.2.8. Satisfacción con la vida .....	117
<b>6.3. Procedimiento .....</b>	<b>118</b>
<b>6.4. Análisis de datos .....</b>	<b>119</b>
<b>6.5. Resultados .....</b>	<b>119</b>
6.5.1. Análisis de clúster .....	119
6.5.2. Prueba T – Student .....	121
<b>7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES .....</b>	<b>127</b>
<b>7.1. Discusión .....</b>	<b>127</b>
<b>7.2. Conclusiones .....</b>	<b>134</b>
<b>8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>140</b>
<b>9. PROPUESTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>145</b>
<b>10.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>151</b>
<b>11.ANEXOS .....</b>	<b>193</b>

# **1** INTRODUCCIÓN





## 1. INTRODUCCIÓN

Una de las necesidades que como seres humanos podemos experimentar desde el momento en que tomamos conciencia del YO individual y de la realidad que nos envuelve, es tratar de comprender la naturaleza de las emociones, su relación con el pensamiento racional y el modo en que ambas dimensiones interactúan y condicionan nuestros actos. Una vez hemos actuado y constatado las consecuencias de nuestro proceder, posiblemente nos preguntemos los motivos por los cuales hemos actuado de tal modo y si había otras alternativas posibles que hubieran arrojado otros resultados.

Se define la motivación como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, se persista en él o se abandone (Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1992) y que viene determinada por la intensidad y dirección del comportamiento deportivo o por la intensidad y dirección del esfuerzo (Sage y Loudermilk, 1979). En los últimos años ha ido adquiriendo importancia y relevancia hasta el punto que determinados autores no dudan en indicar que *“conocer las motivaciones de los deportistas es conocer la prevención del posible abandono”* (Martín-Albo y Núñez, 1999), y un punto de mejora en la obtención de resultados a nivel competitivo. En este sentido, si se llega a canalizar una adecuada motivación hacia el deportista se estará generando o cambiando ciertas perspectivas o comportamientos en beneficio de la práctica deportiva, el rendimiento deportivo, y su continuidad en el tiempo. Así, como indica Salguero, Tuero, y Márquez (2002), *“el conocimiento de la motivación que subyace a cualquier*

*conducta humana, y en este caso a una determinada conducta deportiva, es el primer eslabón para modificar, mejorar e incluso manipular dicha conducta”.*

La motivación, y más concretamente en la motivación deportiva se plantea a través de las teorías social-cognitivas, donde la satisfacción de la realización de una actividad puede dar con la explicación del porque se realiza esta, en contra de las expectativas negativas que pueden hacer que se abandone la actividad, debido al aburrimiento, la carencia de elección en la realización, la sensación de incompetencia o creer ser visto negativamente por los compañeros, o por no alcanzar niveles óptimos de autoconfianza.

A nivel general, el deporte proporciona oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social, la satisfacción con la vida, etc., puntos estos que se acentúan en la práctica de la modalidad deportiva en la que centraremos nuestros estudios, el salvamento y socorrismo. Una modalidad deportiva poco conocida pero con una gran carga de valores positivos, como son el compañerismo, la ayuda a los demás, la cooperación en equipo para la consecución de un objetivo común, y que, a efectos de practica resulta muy atractiva para el practicante, por la gran cantidad de posibilidades que ofrece, no solo por los materiales a utilizar (aletas, tubos de rescate, skys, tablas de salvamento, maniquís, obstáculos, cabos) sino también por los escenarios donde entrenar (playa, piscina, lago, río).



En estudios previos, y siguiendo la línea de las teorías social – cognitivas, se busca encontrar el motivo o la justificación de los distintos estados de ánimo de los deportistas, o dicho de otro modo, su nivel de motivación, no solo para la práctica deportiva enmarcada en las sesiones de entrenamiento, sino también para la continuidad de esta práctica y la consecución de resultados competitivos.

Para poder profundizar en esta problemática se hace necesario el estudio de las necesidades psicológicas básicas del sujeto, las relaciones con los iguales y las relaciones con la persona que dirija las sesiones de entrenamiento, y en nuestro caso focalizado en la modalidad del salvamento y socorrismo.

Podríamos decir que la motivación es un impulso que nos permite mantener una cierta continuidad en la acción que nos acerca a la consecución de un objetivo y que una vez logrado, saciará una necesidad. Así mismo estas motivaciones están presentes en el ámbito deportivo, y han proliferado los trabajos que tratan de dar una visión de cuáles son los factores que hacen que un deportista actúe de una manera determinada o de otra, tenga mayor predilección por un deporte que por otro, así como de qué manera estos factores, motivaciones y relaciones personales influyen o no en su rendimiento y de qué manera poder solucionar estas cuestiones (Roberts, 2001).

Encuadrada dentro de las teorías de motivación intrínseca, encontramos la Teoría del Estado de flow que define el comportamiento intrínsecamente motivado en términos de una experiencia subjetiva

inmediata que ocurre cuando la gente está comprometida con la actividad que realiza (Eccles y Wigfield, 2002).

Como una concreción de la motivación se encuentra el estado de flow, que se caracteriza por una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse a los retos planteados, la actividad se dirige hacia unas metas y está regulada por unas normas que indican al deportista si lo está haciendo bien, la concentración es muy intensa (no se puede pensar en cosas irrelevantes), la conciencia de uno mismo desaparece y el tiempo se distorsiona (Csikszentmihalyi, 1990). El flow es importante para los deportistas puesto que la mentalidad que le acompaña hace que la persona vaya más allá de sus límites, logrando el máximo rendimiento. Pero además, 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 (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999).

Aunque el flow puede ocurrir de forma espontánea es mucho más probable que suceda debido a la capacidad del deportista para producirlo. Hay personas con mayor disposición a experimentar flow, lo que se conoce como *personalidad autotélica*. Esta personalidad es la combinación de la herencia biológica y el aprendizaje (Csikszentmihalyi, 1990). Puesto que la habilidad para experimentar flow se puede entrenar, resulta interesante estudiar los factores que ayudan a incrementar el flow disposicional de los deportistas.

La investigación en el campo del deporte ha mostrado que el clima motivacional percibido por los participantes y sus creencias sobre la habilidad en el deporte pueden tener influencias sobre la motivación (e.g., Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Ntoumanis y Biddle, 1999; Wang y Biddle, 2001). Estas influencias, si ejercen excesiva presión sobre el deportista también les puede llevar a un estado de ansiedad, que influye directamente en la confianza de realización de sus destrezas. En este sentido, en deportistas de élite, los registros de autoconfianza parecen modular las relaciones entre sus síntomas de ansiedad y su posterior percepción direccional (Mellalieu, Neil, y Hanton, 2006). La autoconfianza, junto a un óptimo estado emocional, podrían ser factores determinantes para contrarrestar la interpretación perturbadora de los síntomas de ansiedad y ayudar a los deportistas a controlar las situaciones de estrés en el ámbito competitivo (Robazza, Pellizzari, Bertollo, y Hanin, 2008). Por el contrario, parece que en atletas de menor nivel competitivo son necesarios altos niveles de autoconfianza e interpretaciones bajas de las percepciones de los síntomas de ansiedad para proporcionar una percepción facilitadora de su competencia (Mellalieu et al., 2006). Por este motivo, poder encontrar la relación existente entre estas variables puede ayudar a los entrenadores en su labor pedagógica.

Algunas investigaciones indican que un clima a favor de la autonomía en el contexto físico-deportivo satisface las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), dando lugar a formas de motivación más auto-determinadas (Gagné,

Ryan, y Bargmann, 2003). Otras investigaciones relacionan el clima de los iguales, ya sea con implicación al ego o a la tarea, con la posibilidad de la aparición del estado de flow (Kowall, y Fortier, 2000). Vallerand (2007) defiende la posición de que la motivación intrínseca favorece la aparición de patrones adaptativos-conductuales, cognitivos y afectivos, hacia el ejercicio, tales como el placer, el interés, el esfuerzo mantenido o la intención de seguir realizando actividad física. Una clara consecuencia positiva de la motivación intrínseca en el campo físico-deportivo es el llamado estado de *flow* (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999; Kowal y Fortier, 1999). Csikszentmihalyi (1990, 1997) considera que el estado de *flow* tiene nueve factores, si bien la experiencia autotélica ha sido destacada como un de los factores que más fuertemente definiría la experiencia de *flow* (Jackson, 1996; Jackson y Marsh, 1996). La experiencia autotélica resaltaría precisamente la práctica realizada como una vivencia con finalidad en sí misma y, por tanto, intrínsecamente recompensada. Una tarea reconfortante que produce altas dosis de placer y que, por tanto, fomenta el compromiso hacia la actividad.

De esta manera algunos estudios (Jackson y Roberts, 1992; Papaioannou y Kouli, 1999; Kowall y Fortier, 2000; Charalambous y Ntoumanis, 2000) encontraron que la orientación a la tarea y la habilidad percibida estaban asociadas con la aparición del estado de *flow*. Los resultados revelan, por tanto, que la orientación a la tarea es más propensa a generar experiencias de *flow*, mientras que la orientación al ego no facilita, en tal medida, la consecución de dicho estado. En una investigación con deportistas adultos que no eran de élite, Jackson,

Kimiecik, Ford, y Marsh (1998) hallaron que la habilidad percibida y la motivación intrínseca hacia la estimulación, se relacionaban positiva y significativamente con el *flow*, mientras que la ansiedad rasgo competitiva (sobre todo la ansiedad cognitiva) se relacionaba de forma negativa y significativa.

Conocer lo que el deportista siente y piensa nos facilita estructuras para que la práctica sea más satisfactoria para él a nivel personal, y poder acercarnos a lo que sería la definición de éxito para ese deportista. Esto es el principal planteamiento de la teoría en la que sustentaremos la primera parte de los estudios, la teoría de las Metas de Logro, está a su vez establece un continuo en la motivación del deportista, lo que nos hace profundizar en la teoría de la autodeterminación, y la planificación que establece de mayor a menor concepción de habilidad de los participantes, usando para ello los perfiles motivacionales. La diferenciación de los perfiles motivacionales podrá hacer que un deportista disfrute en mayor o menor medida con su práctica deportiva. Una forma de poder establecer el grado de satisfacción puede ser a través de la consecución o no del denominado estado de *flow* en el deporte. Intentaremos comprobar si el estar más o menos cerca de la consecución de este estado, puede a su vez, influir los estados de ansiedad y autoconfianza precompetitiva, considerando una variable fundamental en este punto el clima creado por el entrenador durante los entrenamientos. También se tendrá en cuenta, y en función de los numerosos estudios que así lo reflejan, las posibles diferencias de género, tanto en los perfiles motivacionales como en el resto de las variables utilizadas.

Consideramos que este planteamiento nos dará una visión bastante cercana de la realidad que viven, en este caso, los deportistas de la modalidad deportiva de salvamento y socorrismo, y podrá darnos datos suficientes para crear y facilitar las herramientas necesarias a los que se dediquen a este deporte para la mejora del clima de trabajo en la práctica diaria, su continuidad, y los resultados. La inquietud en este deporte viene determinada por los pocos estudios realizados en esta modalidad deportiva y el incremento de la práctica deportiva en el ámbito nacional e internacional de los últimos años, observando un gran margen de mejora.

Para ello, la estructura de la investigación que se ha planteado es la siguiente, una primera parte, que dará forma al marco teórico, donde se ha abordado la teoría de las Metas de Logro, planteando los distintos tipos de variables, los posibles planteamientos de habilidades del deportista, los parámetros que pueden influir en el mismo, y cual serían sus metas. La consecución de estas metas nos dará la clave para usando la Teoría de la autodeterminación, y las mini teorías que la componen, poder establecer los perfiles motivacionales del participante para la consecución de las metas propuestas. Posteriormente se ha abordado la Teoría del flow a nivel general y más particularmente a nivel deportivo, y como la consecución o no de este estado puede influir en los niveles de autoconfianza y ansiedad de los participantes, y para ello se expondrá de forma breve un planteamiento teórico de la ansiedad en el ámbito deportivo, focalizando la atención en la autoconfianza.

En la segunda parte de la investigación presentamos tres estudios independientes realizados según los objetivos de este trabajo. Cada estudio dispone de un diseño metodológico en el que se describen las características de la muestra, como se llevó a cabo el estudio (procedimiento) y los instrumentos administrados para la recogida de información. A continuación se muestran los resultados obtenidos tras los diferentes análisis realizados de los datos de cada estudio. El tercer apartado está dedicado a la discusión y conclusiones, mientras que el cuarto bloque se refiere a posibles perspectivas de investigación para orientar futuros trabajos de investigación, las limitaciones del estudio y una propuesta de intervención. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y el anexo, que reúne los diferentes instrumentos de medida utilizados para la recogida de la información.

Durante la exposición de las distintas partes de los estudios y de los apartados que componen el trabajo que presentamos, se hace mención en multitud de ocasiones a términos, citados con una ideología neutra, en cuanto al género del mismo. En este sentido, cuando hacemos referencia “al deportista” no se focaliza en el género masculino, sino tanto al masculino como al femenino. A excepción de los casos que requieren esta diferenciación, como en los momentos en los que se pueden buscar diferencias en los datos entre hombres y mujeres. En los citados casos se hará referencia explícita al género del que se trate.

Por último hacer una matización en cuanto al termino “flow”, ya que a lo largo de los distintos estudios, y según estos sean escritos en un idioma o en otro, el término fluctúa entre “flow”, “flow”, “estado de flow”.

Entendemos que para una mayor comprensión y capacidad para poner en común resultados, sin que las ideas a transmitir se puedan ver afectadas, sería más propio, en este caso que el termino a usar a lo largo de todo el texto sea el de “flow”.





## **2** MARCO TEÓRICO





## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Teoría de las metas de logro y sociales**

El planteamiento teórico de las metas de logro ha constituido uno de los modelos más utilizados en el conocimiento y comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con la consecución de logros de los deportistas (Cervelló, 1996; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; García Calvo, 2004; Hom, Duda y Miller, 1993; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Duda, 1998; White y Duda, 1993, 1994). La teoría de las metas de logro se enmarca dentro de la perspectiva social-cognitiva y surgió de las investigaciones llevadas a cabo en el ámbito educativo (Ames, 1984a, 1984b; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Lerggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989), y se aplicó posteriormente en el ámbito deportivo (Duda, 1989b; Duda, Fox y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996). El modelo social-cognitivo se construye sobre las expectativas y los valores que los participantes otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Este modelo incluye diferentes teorías, una de las cuales hace referencia a la Teoría de las Metas de logro (Nicholls, 1989).

La idea principal de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) consisten en que el participante es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a). El tema central de la Teoría de las Metas

de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un participante consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por contextos de logro aquellos contextos en los que participa y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar.

Según Weiss y Chaumenton (1992), esta teoría gira alrededor de unos pilares sobre los que se construye todo el entramado teórico:

- *Concepto de habilidad.* A diferencia de la mayoría de teorías clásicas de la motivación, para las cuales la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, objetivos centrados en la ejecución de maestría o aprendizaje y objetivos centrados en la ejecución de rendimiento o comparación social.
- *Constructo Multidimensional.* Contrario a otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y consideran a la motivación de logro como un constructo unitario, la Teoría de la Metas de Logro, la considera de forma multidimensional, compuesta por parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.
- *Metas.* Consideradas como las determinantes de la conducta. Según Nicholls (1989), además de las diferencias

individuales de cada deportista que hacen que se oriente hacia la maestría o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentre el deportista pueden influir, del mismo modo, en su orientación final. Así, los deportistas desarrollan metas de acción con tendencia a la competición cuando pretenden demostrar habilidad en comparación con los demás o con tendencia a la maestría cuando buscan mostrar aprendizaje, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. Por el término meta entendemos, aquellas representaciones mentales realizadas por los deportistas de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

En este sentido, para comprender las conductas de logro, resulta fundamental entender que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución de la persona (Maehr y Nicholls, 1980). Así, las metas de logro de un participante constituirán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por ello, 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.

A este respecto, Maehr y Nicholls (1980) indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro:

- *Conductas orientadas a demostrar capacidad.* La meta de la conducta es aumentar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y disminuir la probabilidad de atribuirse una baja probabilidad. Es decir, los participantes se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.
- *Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta.* La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.
- *Conductas orientadas a la aprobación social.* La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener por lo tanto, 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.

- *Conductas orientadas a la consecución de las metas:* La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar. Es decir, el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

De igual forma, Nicholls (1984b, 1989) propuso que la percepción de éxito y fracaso se sustentara en función de tres factores:

- La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales
- La percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad.
- Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado.

#### 2.1.1. Dimensiones de las teorías de metas

- La Teoría de las Metas de Logro postula que en contextos de logro existen dos dimensiones predominantes:
  - Una dimensión hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992) o aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988) en la que el término meta significa mejora de la competencia personal. En este sentido, los participantes orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social, la percepción de habilidad auto-referenciada y la motivación

intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Pensgaard y Roberts, 2002; Wang y Biddle, 2001), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999a; 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 éxito cuando el dominio es demostrado y concibiendo el esfuerzo como la mayor causa de éxito (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Nicholls, 1984, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet, y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002).

- Una dimensión hacia el ego (Nicholls, 1989), o rendimiento (Dweck y Leggett, 1988), en la que el término meta denota preocupación hacia la habilidad normativa. Los deportistas orientados al ego, perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, conseguir riqueza económica y enseñar a los deportistas 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, Jiménez, del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Escartí y



Brustad, 2000; Nicholls, 1984b, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Pensgaard y Roberts, 2002; Sarrazin, Guillet, y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Del mismo modo, la orientación al ego se encuentra relacionada con la creencia de 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; Duda y Nicholls, 1992; Guivernau, Thorne, y Duda, 1994; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1996).

#### 2.1.2. Factores que influyen en la implicación del deportista

La adopción por parte del participante de una dimensión u otra va a depender fundamentalmente de dos factores de implicación, factores disposicionales y factores situacionales. Concretamente, el factor disposicional hace referencia a las características personales de cada participante por las que tenderá a ser implicado a la tarea o al ego, también denominado “orientaciones motivacionales”. Por el contrario, las características del entorno en el que se encuentra el participante hacen referencia a los criterios situacionales que pueden alterar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “Clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

### *2.1.2.1. Orientaciones motivacionales*

Independientemente de la situación o contexto en el que se encuentre el deportista, existen diferencias individuales en la preferencia por un tipo concepto de habilidad u otro, consideradas estas diferencias como disposiciones individuales, siendo definidas en términos de “*orientaciones motivacionales*”. Según Nicholls (1989, 1992), los pensamientos, estados afectivos y comportamientos de los participantes en contextos de logro son considerados expresiones racionales de sus metas de logro.

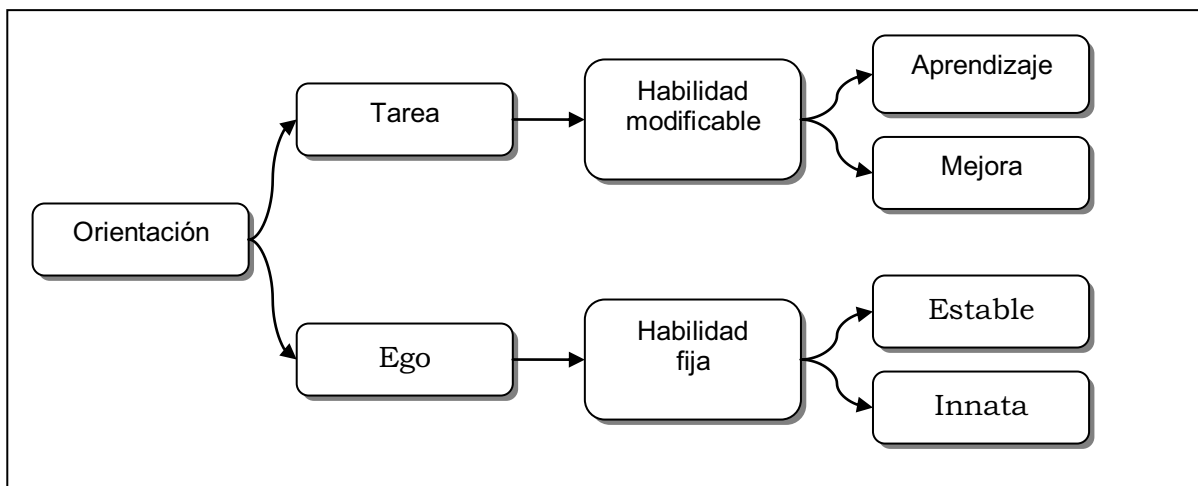
La principal diferencia de la Teoría de las Metas de Logro respecto al resto de teoría motivacionales radica en el hecho de que según este modelo, el significado de habilidad puede variar de una persona a otra. La perspectiva de las metas de logro, no considera a la habilidad como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de las cuales se desarrollan otras perspectivas de metas fundamentales que son perseguidas por los deportistas en los contextos de ejecución (Nicholls, 1984a, 1984b).

Además, diferentes estudios (Biddle, Soos ,y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Dweck y Leggett, 1988; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox, y Durand, 1996) defienden que las metas de logro de los deportistas pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad, entendida como estable o modificable, general o específica, así como de sus determinantes, entendidos como innatos o productos del aprendizaje.

En este sentido, la primera concepción de habilidad se corresponde con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el participante juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en el yo” o “compromiso del yo”, por Dweck (1986) “meta de ejecución” y por Ames (1984a) “meta centrada en la habilidad”. En 1989, Nicholls la renombra como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad.

La segunda concepción de habilidad se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en la tarea”, por Dweck y Elliot (1983) “meta aprendizaje” y por Ames (1984a) “meta de maestría”. En 1989, Nicholls, la renombró “orientación a la tarea”, siendo la denominación más utilizada por los investigadores en la actualidad (ver figura 3).

**Figura 3. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad. (Jiménez, 2004).**



#### 2.1.2.2. Clima motivacional

Además de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales) existen otros factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el participante, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional. El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. En este sentido, según Ames (1987), Maehr (1984), Maehr y Braskamp (1986) y Nicholls (1989) los “climas psicológicos” creados por los otros significativos pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o

explícitas percibidas en el entorno por medio de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso.

Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupan a los deportistas y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001).

En relación a la forma en la que se empleen estos elementos, se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) “clima competitivo” y “clima de maestría”, por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001a, 2001b), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999), Kavussanu y Roberts (1996) y Roberts (2001) “clima motivacional implicante al ego” y “clima motivacional implicante a la tarea” y por Papaioannou (1994) “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje”.

El clima orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995; Walling, Duda, y Chi, 1993), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los participantes basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al

respecto, Ames y Ames (1984b) indicaron que en las estructuras cooperativas los deportistas se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los deportistas hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

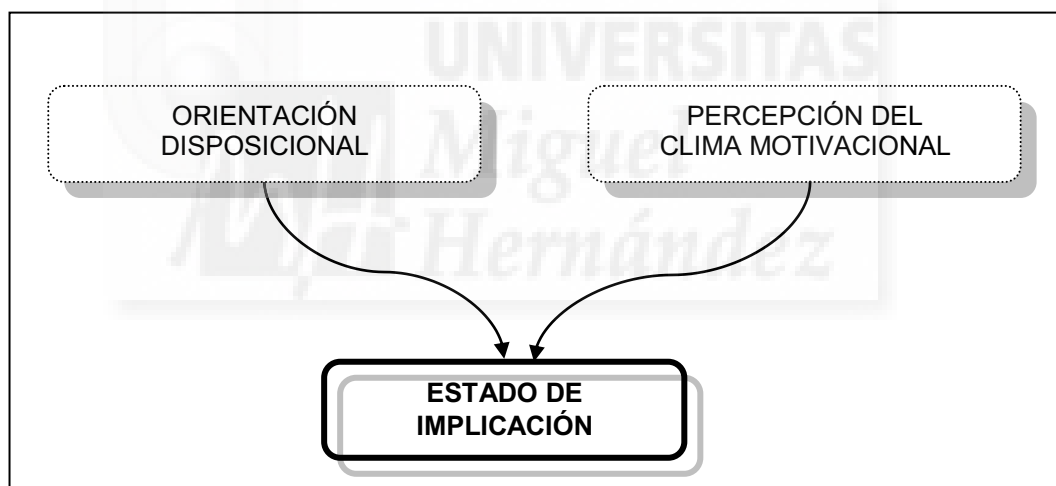
Por el contrario, el clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995; Walling, Duda, y Chi, 1993), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los participantes mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002).

Al igual que ocurría con las orientaciones motivacionales, Ames y Archer (1988), Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995) y Papaioannou (1994) defienden que estos climas motivacionales son independientes y por lo tanto, ortogonales. Por el contrario, autores como Kavussannu y Roberts (1996), Walling, Duda y Chi (1993) opinan que los climas se encuentran significativa y negativamente relacionados.

### 2.1.2.3. Estados de implicación

El estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el participante (clima motivacional) y se encuentra relacionado, a su vez, con las conductas de logro de los deportistas (ver figura 4). Así, la orientación marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere al estado que el deportista experimenta en cada situación particular.

**Figura 4. Concepto del estado de implicación (Jiménez, 2004).**



Nicholls (1984b) considera que cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda por una persona, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada a la hora de evaluar su ejecución. La implicación en una concepción de capacidad indiferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación a la tarea” (task-involvement), por

Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje”, por Ames (1984a) “meta de maestría” y por Roberts (1992) “meta de maestría”. Por el contrario, la implicación en una concepción de capacidad diferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación al ego” (ego-involvement), por Dweck (1986) “meta de performance”, por Ames (1984a) “meta centrada en la capacidad” y por Roberts (1992), “meta de competitividad”.

Estas dos concepciones distintas de capacidad van a determinar los objetivos de los deportistas en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos (Nicholls, 1989).

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación, en concreto, las situaciones en las que prevalece la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Butler, 1989), favorece que los deportistas adopten la concepción de ejecución no adaptada. Por el contrario, en aquellas situaciones en las cuales se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la concepción de capacidad diferenciada resulta irrelevante, implicándose el deportista en objetivos relativos a la tarea (Jiménez, 2004).

Así, la percepción de habilidad adquirida por el participante puede predecir la adopción de conductas de ejecución adaptadas o desadaptadas, dependiendo del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro (García-Calvo, 2004).



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

## **2.2. La Teoría de la motivación autodeterminada**

La Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991) se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, que parecen ser esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades, de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de autonomía (o autodeterminación), ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “locus” interno de causalidad. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación

auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991).

Las tres necesidades influirán en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autodeterminación y relación con los demás creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000). De hecho, las investigaciones muestran que la posibilidad de elección y el feedback positivo que desarrolla la percepción de competencia, tienden a aumentar la motivación intrínseca, mientras que las recompensas externas y el feedback negativo que desarrolla la incompetencia percibida, la disminuyen. Aunque la competencia y la autonomía tienen mayor influencia en la motivación intrínseca, la teoría y las investigaciones muestran que la relación con los demás también juega un papel importante (Deci y Ryan, 2000). El deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás conducirá a la participación en actividades en las que esto se consiga, siendo el deporte un medio excelente para ello (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002). Según esta teoría los diferentes motivos aprendidos se sustentan en estas necesidades innatas, de tal forma que por ejemplo el motivo de logro proviene de la necesidad de competencia, y el motivo de afiliación de la necesidad de relación con los demás (Deci y Ryan, 2000).

El contexto social será fundamental para satisfacer estas necesidades, y por tanto Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones

para evaluarlo. En primer lugar, el *soporte de autonomía*, que se opone al control, se refiere a un contexto que permite elegir, minimiza la presión en la actuación y anima la iniciación. La *estructura* describe la magnitud para que las contingencias entre el comportamiento y el resultado sean comprensibles, las expectativas sean claras y el feedback proporcionado. Finalmente, la *implicación* hace referencia al grado en que otros significantes están interesados y dedican tiempo y energía a la relación. De esta manera, un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya implicación de los otros significantes, será óptimo para desarrollar el compromiso autodeterminado.

#### 2.2.1. Teorías de la motivación autodeterminada

La Teoría de la Autodeterminación es una teoría general de la motivación y la personalidad que se ha desarrollado durante las tres últimas décadas. Esta se ha construido combinando cinco mini-teorías donde se combinan el organismo, la meta-teoría dialéctica y el concepto de las necesidades básicas. Cada mini-teoría fue elaborada para explicar los fenómenos motivacionales que surgían del trabajo en laboratorio y de campo.

*2.2.1.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva* (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982). Es una subteoría de la Teoría de la Autodeterminación, que se centra en cómo los factores externos influyen para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría argumenta en primer lugar que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción, pueden

desarrollar la motivación intrínseca. Por tanto, los desafíos óptimos, el feedback que promueva la eficacia, y la libertad ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Pero estos sentimientos de competencia no desarrollarán la motivación intrínseca a menos que vayan acompañados por la sensación de autonomía, o en términos atribucionales, por la percepción de un “locus” interno de causalidad (deCharms, 1968). Las investigaciones revelan que no sólo las recompensas tangibles, si no que también las amenazas, las fechas límite, las presiones y las metas impuestas, disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un “locus” externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000). Mientras que, la posibilidad de elección, el reconocimiento de los sentimientos, y las oportunidades para la auto-dirección desarrollarán la motivación intrínseca ya que generan una mayor sensación de autonomía (Deci y Ryan, 1985). Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995). El tercer factor que parece influir en la motivación intrínseca es la relación con los demás, ya que se ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas potenciará la motivación intrínseca.

*2.2.1.2. Teoría de la Integración del Organismo.* Con la Teoría de la Autodeterminación, Deci y Ryan (1985) introducen una segunda subteoría denominada Teoría de la Integración del Organismo, que establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada

encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (figura 1).

La motivación intrínseca supone el compromiso de un deportista con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia del participante y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca. La bibliografía especializada muestra también que los factores sociales, tales como el feedback, la información normativa, la competición o el clima transmitido por el entrenador, que promueven sentimientos de competencia, pueden desarrollar la motivación intrínseca (Vallerand, 2001). Del mismo modo, la experiencia afectará al sentimiento de competencia y por ende, a la motivación intrínseca.

Vallerand y sus colaboradores (e.g., Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995; Pelletier et al., 1995; Vallerand, 1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca denominados motivación intrínseca hacia el conocimiento (practicar deporte por el placer de saber más sobre ese deporte), motivación intrínseca hacia la ejecución (practicar deporte por el placer de mejorar las habilidades) y motivación intrínseca hacia la

estimulación (practicar deporte por el placer de vivir experiencias estimulantes).

Dentro de la motivación extrínseca podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación). Para entender estos conceptos debemos explicar previamente lo que es la interiorización, que supone el proceso a través del cual la gente acepta valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no intrínsecamente atractivos. Principalmente, la necesidad de relación con los demás es la que proporciona el ímpetu primario para interiorizar estos valores y procesos reguladores. Puede haber mayores o menores niveles de integración, y por tanto, se pueden describir tres tipos de regulación interiorizada que difieren en la cantidad de autodeterminación.

Antes de que ninguna interiorización haya ocurrido, es probable que una persona se comprometa en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Tal comportamiento se denomina *regulación externa*, ya que se actúa por un incentivo externo.

La menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada es la *introyección*, que implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000), por tanto, el agente social aún figura en la regulación de la acción, y las respuestas internas

para hacer una actividad son tipificadas como “deber” o “tener” (Ntoumanis, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002). Si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la *regulación identificada* que representa una mayor autodeterminación. Cuando una persona se ha identificado con una estructura reguladora, habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, 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; Ntoumanis, 2002; Sarrazin y et al., 2002; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Por ejemplo, cuando una persona se identifica con la importancia de la práctica de actividad física para la salud, tendrá mayor voluntad para hacer ejercicio físico, pero la práctica seguirá siendo instrumental (para mejorar la salud) y no por el placer y satisfacción que le produce (Deci y Ryan, 2000).

La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la *regulación integrada*, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas congruentemente con otros valores y necesidades. Sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000).

La desmotivación se caracteriza porque el deportista no tiene intención de realizar algo, y por tanto, es probable que la actividad sea

desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, 1975).

*2.2.1.3. Teoría de la Orientación de Causalidad.* Esta aproximación describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento auto-determinado. Así, se pueden encontrar tres tipos de orientaciones causales (Deci y Ryan, 2000). En primer lugar tendríamos la *orientación a la autonomía*, que implica regular el comportamiento según a los intereses y valores auto-establecidos, y se relaciona positivamente con la auto-actualización, la autoestima, el desarrollo del ego y otros indicadores de bienestar. La *orientación al control* implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse, y se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Por último, encontramos la *orientación impersonal* que implica focalizar en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente, y está asociada con un locus de control externo (la creencia de que uno no puede controlar los desenlaces) y con la depresión, mostrando una relación negativa con el bienestar. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).



2.2.1.4. *Teoría de Necesidad.* Aclara el concepto de las necesidades básicas y su relación con la salud psicológica y/o bienestar personal. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como “nutrimentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar” (p. 229), y cómo hemos mencionado anteriormente identifican tres, las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás. Por tanto, estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

2.2.1.5. *La Teoría de los Meta-Contenidos* (GCT; Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010) se desarrolla fuera de las distinciones entre las metas intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y en el bienestar. Esta miniteoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). En este sentido, Sebire, Standage, y Vansteenkiste (2009), en un estudio en el ámbito del ejercicio físico, midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaba positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con

el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc. Además, Sebire, Standage, y Vansteenkiste (2011) han mostrado como las metas intrínsecas y extrínsecas influyen en el nivel de práctica de actividad física (medido con acelerómetro), ya que predicen el comportamiento activo a través de las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio. Estos resultados apoyan la relación entre las metas intrínsecas (e.g., salud) en el ejercicio y diferentes consecuencias positivas.



### 2.3. Flow en la actividad física y deporte

Dentro de las teorías de motivación intrínseca se encuentra la Teoría del Flow, definida como el comportamiento intrínsecamente motivado en términos de una experiencia subjetiva inmediata que ocurre cuando la gente está comprometida con la actividad que realiza (Eccles y Wigfield, 2002). Esta experiencia denominada estado de flow es realmente satisfactoria y ha sido relacionada con un mayor rendimiento deportivo y adherencia a la práctica. Por tanto, resulta de gran interés conocer en qué consiste esta experiencia y cómo se puede fomentar su aparición en la actividad física competitiva.

En 1975 Csikszentmihalyi en su libro *"Beyond Boredom and Anxiety"*, analizó a personas que realizaban actividades tales como jugar al ajedrez, escalar, bailar o cirugía, y encontró una total implicación de la persona en la actividad que estaba llevando a cabo, de ahí surgió el término "flow". Las descripciones de estas experiencias de implicación por parte de los deportistas, llegando a describirlo como un estado de óptima experiencia, que implica una total absorción en la tarea que se está realizando, y la creación de un estado de concentración que facilita la aparición del rendimiento óptimo, fue nombrado de flow (Csikszentmihalyi, 1990).

El flow expresa la sensación de un movimiento aparentemente sin esfuerzo que caracteriza a esta experiencia (Jackson, 1996). La aplicación de este concepto en el mundo del deporte ha corrido principalmente a cargo de Susan Jackson. En este sentido, Jackson y Marsh (1996), define el estado de flow como el estado psicológico óptimo

para la ejecución, es producido cuando el deportista se encuentra totalmente conectado con la ejecución que realiza.

Así, explica Jackson y Csikszentmihalyi (1999) que cuando se experimenta el flow la persona entra el estado de concentración eliminando cualquier otro pensamiento y emoción, trayendo armonía entre cuerpo y mente y generando la sensación de disfrute. En este sentido Santos-Rosa (2003), resume el estado de flow como el estado donde el deportista está en sus mejores condiciones psíquicas posibles, asociado a las mejores condiciones de tarea motriz.

La capacidad de experimentar el estado de flow está referida con las diferencias individuales, de manera que hay personas más propensas a ello, que tiene una “personalidad autotélica”, debido tanto a las condiciones innatas como al aprendizaje, y son capaces de disfrutar de lo que están haciendo sin tener en cuenta si recibirán recompensas externas (Mandigo y Thompson, 1998). Condicionalmente, hay que crear situaciones y condiciones dentro de la actividad realizada para la aparición del estado de flow y así estar motivado intrínsecamente. Porque Jackson (1996) asegura que quien consiga alcanzar este positivo estado de la mente durante la práctica deportiva obtendrá grandes niveles de disfrute, diversión y logro.

### 2.3.1. Dimensiones del estado de flow.

Según Csikszentmihalyi (1990, 1993) el estado de flow se compone de nueve dimensiones: 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, sentimiento de control, pérdida de cohibición o de autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotilia. Pero, Jackson y Eklund (2002) afirma que el estado de flow se caracteriza en mayor consistencia que antes en cinco dimensiones: equilibrio entre habilidad y reto, combinación/unión de la acción y el pensamiento, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control y experiencia autotélica.

*Equilibrio entre habilidad y reto.* El desequilibrio entre la habilidad y el reto percibidos, dará lugar a la relajación o incluso al aburrimiento (cuando la habilidad es mayor que el reto), o a la ansiedad pudiendo desencadenar un proceso de estrés (cuando el reto es mayor que la habilidad). La apatía aparecerá cuando habilidad y reto sean percibidos a bajo nivel, pudiendo llegar incluso a la desmotivación. Lo fundamental es que el practicante crea en su habilidad para lograr el éxito, transformando los estímulos estresores en desafíos. Por tanto, la clave está en la percepción del practicante de su propia habilidad para afrontar el reto que tiene delante, de manera que perciba que tiene la habilidad suficiente para afrontar desafíos importantes. Si el equilibrio entre habilidad y reto no se da a niveles altos, se conseguirá motivación y disfrute, pero no se alcanzará el estado de flow.

*Combinación/unión de la acción y el pensamiento.* Se trata de que ambos se fusionen en uno, que mente y cuerpo trabajen conjuntamente sin esfuerzo y de forma espontánea. La acción y el pensamiento sólo se fusionan cuando el deportista está totalmente absorbido por lo que está

haciendo. Sería una sensación de realizar las cosas de forma automática, sin pensar.

*Concentración sobre la tarea que se está realizando.* La concentración en el estado de flow es completa y provechosa, sin pensamientos extraños que distraigan al practicante de la tarea que se trae entre manos, por tanto, es fundamental aprender a excluir pensamientos irrelevantes.

*Sentimiento de control.* El sentimiento de control libera al practicante del miedo al fracaso y crea un sentimiento de fortalecimiento para ejecutar tareas desafiantes. Es una sensación de poder, confianza y calma, que proviene de la creencia por parte del practicante de que tiene las habilidades necesarias para la tarea que está realizando.

*Experiencia autotélica.* Se trata de una experiencia que tiene una finalidad en sí misma y, por tanto, es intrínsecamente recompensada. Es una experiencia reconfortante, valiosa, divertida, que deja una buena impresión y que el practicante desea repetir.

Parece ser que hay dimensiones que tienen una mayor relevancia que otras en la experiencia de flow en el deporte (Jackson, 1996; Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh, 1998). Así, Csikszentmihalyi (e.g. Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988) ha confiado principalmente en el equilibrio entre habilidad y reto para medir el estado de flow, mientras que Jackson (1996) y Jackson y Marsh (1996) consideran que la experiencia autotélica es crucial para el flow. Por tanto, la Teoría del Flow se encuentra en una etapa en la que todavía son necesarias

investigaciones que traten de clarificar cómo se experimenta este estado y de qué dimensiones se compone realmente.

### 2.3.2. Flow y motivación

En el ámbito del deporte S. Jackson ha sido la pionera y principal investigadora en el estudio del flow (Jackson, 1992, 1995, 1996; Jackson y Eklund, 2002; Jackson et al., 1998; Jackson y Marsh, 1996; Jackson et al., 2001; Jackson y Roberts, 1992). Aunque el estado de flow se ha investigado fundamentalmente en deportistas de élite, estudios como los de Chalip, Csikszentmihalyi, Kleiber, y Larson (1984), Stein, Kimiecik, Daniels, y Jackson (1995) y Jackson et al. (1998), nos muestran que éste puede darse en diferentes tipos de participantes. Por tanto, dicho estado puede ocurrir en diversos contextos incluido el recreativo, aunque las correlaciones de los antecedentes del flow tienen más magnitud en los deportistas de élite. En la misma línea, Young (1999) revela en su tesis doctoral que el flow es un fenómeno universal en el deporte, aunque es experimentado con diferentes niveles de intensidad y complejidad. Así pues, en este apartado se presentan los principales resultados de las investigaciones encontradas en relación al flow y la motivación. En esta misma línea una serie de estudios (Pates, Commings, y Maynard, 2002; Symons, Hausenblas, y Stuart, 2000; Rusell, 2001; Habert, 2001) encontraron relaciones positivas y significativas entre las habilidades psicológicas y el estado de flow, tales como: la motivación, la concentración, el humor, la experiencia positiva, sentimiento de control, niveles de confianza, la percepción de una actuación afectiva entre otras

características. Pero poca de ellas hace relación con la actividad física no competitiva.

Entrando ya en los trabajos que relacionan el flow con la motivación, son varias las investigaciones que destacan la importancia de la motivación intrínseca en la aparición del estado de flow en el deporte (Cervelló et al., 2001; Csikszentmihalyi, 1990; García Calvo, 2004; García Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, y Cervelló, 2003; Jackson, 1995, 1996; Jackson et al., 1998; Jackson y Marsh, 1996; Jackson y Roberts, 1992; Kowal y Fortier, 1999, 2000; Mandigo, Thompson, y Couture, 1998; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2008; Rusell, 2001). Del mismo modo, Martin y Cutler (2002) encontraron en actores de teatro una relación positiva y significativa entre el estado de flow y la motivación intrínseca hacia la ejecución y hacia la estimulación.

En una investigación con deportistas adultos que no eran de élite, Jackson et al. (1998) hallaron que la habilidad percibida y la motivación intrínseca (motivación intrínseca hacia la estimulación) se relacionaban positiva y significativamente con el flow situacional y disposicional, mientras que la ansiedad rasgo competitiva (sobre todo la ansiedad cognitiva) se relacionaba de forma negativa y significativa. Del mismo modo, Mandigo et al. (1998) con una muestra de niños y adolescentes que practicaban actividad física, encontraron que el flow correlacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca, sentimientos de bienestar y percepción de éxito.

Asimismo, Kowal y Fortier (1999) encontraron que las formas de motivación autodeterminada (motivación intrínseca y motivación



extrínseca autodeterminada) y las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, estaban positivamente relacionadas con el estado de flow, mientras que la desmotivación estaba negativamente relacionada con el flow. Posteriormente, Kowal y Fortier (2000) demostraron de nuevo que las formas de motivación autodeterminada predecían el estado de flow situacional. También hallaron una relación positiva y significativa de las percepciones de competencia y relación con los demás, con el flow situacional, pero en este caso no de la autonomía.

En un trabajo con deportistas en etapas de formación, Moreno et al. (2006) encontraron que los deportistas con mayor motivación autodeterminada reflejaban un mayor flow disposicional que los que tenían un menor índice de autodeterminación. Además, el análisis de regresión reveló que tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca autodeterminada predecían positiva y significativamente el flow disposicional. Igualmente, González-Cutre, Sicilia, y Moreno (2006) hallaron que la motivación autodeterminada, las estrategias del entrenador que incidían en razones de preocupación y responsabilidad (buscando que sus deportistas se preocupen por las cosas que hacen, muestren más interés y sean más responsables), y la indiferencia para mantener la disciplina predecían positivamente el flow disposicional. La extraña relación positiva entre la indiferencia para mantener la disciplina por parte del entrenador y el flow disposicional, la atribuyen a que quizá los deportistas se sentían menos controlados y más autónomos. No

obstante, el énfasis en razones de preocupación y responsabilidad mostró el mayor poder de predicción.

García Calvo, Cervelló, Jiménez, Fenoll, y Santos-Rosa (2002) mostraron que el aumento en la satisfacción con la práctica deportiva estaba relacionado positivamente con el estado de flow. En la misma línea, Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló (2005), en clases de educación física, hallaron que los estudiantes a los que les gustaba la educación física revelaban un mayor flow disposicional que a los que no les gustaba.

En el ámbito de la Teoría de las Metas de Logro, Jackson y Roberts (1992) encontraron que la orientación a la tarea y la habilidad percibida estaban asociadas con la aparición del estado de flow. De forma similar, Papaioannou y Kouli (1999) en una investigación con estudiantes que participaban en clases de educación física, mostraron que la orientación a la tarea y la percepción de un clima tarea predecían positivamente la concentración, la experiencia autotélica y la pérdida de autoconciencia. Asimismo, la investigación de Kowal y Fortier (2000) reveló que el flow situacional se correlacionaba de forma positiva y significativa con el clima tarea, tanto situacional como contextual. En la misma línea, Charalambous y Ntoumanis (2000) encontraron en una muestra de jugadoras de voleibol que no eran de élite, que la orientación a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con varias de las dimensiones del flow, mientras que la orientación al ego no se relacionaba con el flow. También los datos mostraron que las jugadoras que tenían una mayor orientación a la tarea conseguían mayores niveles de

concentración que las que tenían una baja orientación a la tarea, y de la misma forma, aquellas con una alta orientación al ego mostraban menor concentración que las que tenían baja orientación al ego. Por consiguiente, aquellas cuyo perfil se caracterizaba por una alta orientación a la tarea y una baja orientación al ego, conseguían el mayor grado de concentración. Los resultados revelaron, por tanto, que la orientación a la tarea era más propensa a generar experiencias de flow, mientras que la orientación al ego no siempre facilitaba la consecución de dicho estado. Del mismo modo, Kimiecik y Jackson (2002) reflejaron que la orientación a la tarea se mostraba como mayor predictor del flow en el deporte, y Tipler, Marsh, Martin, Richards, y Williams (2004), en una investigación con adolescentes, hallaron que el flow disposicional se correlacionaba positiva y significativamente con la autoeficacia, la orientación a la maestría, el valor de la actividad física, y la dirección, planificación y persistencia en la actividad, así como con los niveles de participación en la actividad física.

Sin embargo, existen estudios que han encontrado una relación positiva y significativa del flow con dimensiones tanto ego como tarea. Así pues, Cervelló et al. (2001) encontraron que el flow era predicho tanto por la orientación al ego y a la tarea como por la percepción de un clima motivacional orientado tanto a la tarea como al ego. En otro estudio, realizado con jugadores de fútbol con edades comprendidas entre los 14 y 15 años, García Calvo et al. (2003) hallaron que tanto la orientación al ego como a la tarea predecían el flow en el deporte, aunque la orientación a la tarea mostraba mayor poder predictivo. También encontraron que el

estado de flow predecía la eficacia percibida, y que correlacionaba y era predicho positivamente por la motivación intrínseca.

Santos-Rosa (2003), halló que la percepción de habilidad comparada, con el mayor peso de regresión, seguida de la orientación a la tarea y por último de la orientación al ego, predecían positiva y significativamente el flow disposicional. Del mismo modo, la ansiedad rasgo cognitiva predecía negativamente el flow disposicional. En lo que se refiere al flow situacional en una competición, la variable que mejor lo predecía era la percepción de los deportistas de criterios de éxito tarea del entrenador en competición, seguida del flow disposicional.

García Calvo (2004) halló que el flow disposicional se correlacionaba de forma positiva y significativa con la eficacia percibida, con la motivación intrínseca, con la orientación al ego y a la tarea, y con la percepción de un clima tanto ego como tarea transmitido por el entrenador y por los compañeros, obteniéndose puntuaciones ligeramente superiores en las dimensiones tarea. Del mismo modo, encontró que el estado de flow en competición se relacionaba de forma positiva y significativa con la implicación al ego y a la tarea en competición, y con la percepción de un clima orientado tanto al ego como a la tarea, transmitido por el entrenador y los compañeros en la competición. Asimismo, mediante un análisis de modelos de ecuaciones estructurales, estableció que tanto la orientación al ego como a la tarea predecían el flow disposicional. Aunque la orientación a la tarea tenía un mayor peso de regresión que la orientación al ego, al encontrarse en un contexto competitivo es lógico pensar que para conseguir un estado óptimo de

ejecución (estado de flow) se necesite una alta orientación al ego (García Calvo, 2004). Igualmente, el estado de flow en competición fue predicho por la implicación a la tarea y al ego, pero en este caso la última tenía más peso.

De la misma forma, García Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Santos-Rosa (2005), hallaron que tanto la implicación a la tarea como la implicación al ego predecían positiva y significativamente el estado de flow en competición, y que éste a su vez predecía positivamente la satisfacción. También, Cervelló, Santos-Rosa, García Calvo, Jiménez, e Iglesias (2007), con una muestra de jóvenes tenistas, encontraron que el clima que inducía a la tarea en la competición predecía la concentración y la experiencia autotélica, mientras que la orientación al ego y el clima que inducía al ego en la competición predecían la pérdida de autoconciencia.

En la misma línea, Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2006), en un trabajo con deportistas adolescentes en el que se examinó las relaciones entre la Teoría de las Metas de Logro, la Teoría de la Autodeterminación y el flow disposicional a través de un modelo de ecuaciones estructurales, hallaron que el clima que implicaba a la tarea, el clima que implicaba al ego, la orientación a la tarea, la orientación al ego y la motivación autodeterminada predecían positivamente el flow disposicional, revelando un mayor poder de predicción el clima que implicaba a la tarea. Estos resultados son muy similares a los hallados por Alonso (2006) en un contexto de educación física, ya que sus resultados indicaron que los dos tipos de climas (ego y tarea) y los dos tipos de

orientaciones predecían el flow disposicional, si bien, las dimensiones tarea lo hacían en mayor medida.



## **2.4. La ansiedad**

La ansiedad es un mecanismo normal, adaptativo y universal. Es un mecanismo que se da en todas las personas y que, bajo condiciones normales, mejora el rendimiento y la adaptación al medio social, laboral, o académico. Tiene la importante función de movilizaros frente a situaciones amenazantes o preocupantes, de forma que hagamos lo necesario para evitar el riesgo, neutralizarlo, asumirlo y/o afrontarlo adecuadamente. Podemos decir que hay dos tipos de ansiedad, una ansiedad positiva, descrita anteriormente, y una ansiedad negativa que traduce lo anteriormente descrito en una situación de descontrol, de angustia y de incomodidad, traduciéndose en vez de en ayuda en un handicap para superar lo que se nos plantea, (Gould y Krane, 1992). Por lo que si se aprende como funciona la ansiedad, (cada uno reacciona ante una misma situación de maneras distintas) se podrá usar la misma manera positiva y desbloquear esas sensaciones negativas que anteriormente aparecían.

Hay una serie de factores o respuestas fisiológicas que se producen ante situaciones de ansiedad, como son: palpitaciones, sacudidas del corazón, alteraciones del pulso, sudoración, temblores musculares, sensación de ahogo, náuseas, mareo, falta de concentración, aturdimiento, irritabilidad excesiva, insomnio, hormigueo en alguna parte del cuerpo, escalofríos o sofocos, etc. No todas las personas tienen los mismos síntomas (Davidson y Schwartz, 1976; Martens, Valey, y Burton, 1990) , ni la misma inestabilidad en cada caso. La ansiedad “normal”, así como sus manifestaciones “racionales” no puede ni debe eliminarse, dado

que se trata de un mecanismo funcional y adaptativo. Se trata de saber convivir con la ansiedad sin perder la operatividad. El problema es poder distinguir o separar la ansiedad normal de la ansiedad patológica.

#### 2.4.1. La ansiedad en el ámbito deportivo

Los seres humanos se exponen a situaciones muy diversas en el paso del tiempo, y en el entorno deportivo, y más intensamente en el competitivo, la ansiedad está presente en múltiples ocasiones. A este factor, se le atribuye a menudo la responsabilidad de que el deportista no afronte las tareas a las que se enfrenta, de la forma más adecuada para lograr el éxito, considerándose como distorsionador del bienestar durante la práctica deportiva. Por esto, entre otras cosas, la ansiedad se ha convertido en objeto de estudio para los investigadores preocupados por el rendimiento deportivo. Desde esta aproximación, la ansiedad es entendida como la causa de la conducta próxima del deportista, y por lo tanto como una influencia inminente en el rendimiento deportivo. En cambio, desde la Teoría de la ansiedad deportiva, en los dominios del deporte, la ansiedad es estudiada como una consecuencia de la motivación que el deportista tiene hacia esa actividad.

La aparición de sensaciones ansiógenas en las personas ante la proximidad de retos futuros, cuando se expresarán en público, o los momentos en los que intentarán lograr algo deseado, es de sobra conocida. La investigación efectuada en el campo de la ansiedad competitiva, ha mostrado que existen una serie de elementos tanto personales como situacionales relacionados con la aparición de la ansiedad previa a las competiciones (Cervelló, Santos-Rosa, Jiménez,



Nerea, y García, 2002). Según esta perspectiva (cognitivo-afectiva) los elementos responsables de la aparición de la ansiedad no serán sólo personales, sino que también influyen aspectos tales como el tipo de deporte o la complejidad de la tarea (Burton, 1998), como es el caso de algunas pruebas de salvamento y socorrismo. La influencia que ejerce el entrenador sobre los deportistas también está relacionada con la ansiedad que éstos sienten en competición, de forma que las “relaciones negativas” entre ambos se han mostrado como un fuerte predictor de la misma (Baker, Coté, y Hawes, 2000). En cambio, Smith, Smoll, y Barnett (1995) comprobaron en un estudio experimental cómo los deportistas que entrenaban con entrenadores que habían participado en un programa de intervención para reducir la ansiedad de los atletas, mostraban niveles de ansiedad rasgo más bajos que los que no lo habían hecho. De este modo, se presenta la importancia que puede tener la intervención del entrenador en la ansiedad que posteriormente experimente el deportista.

#### 2.4.2. Relación entre ansiedad y ejecución

Los psicólogos deportivos e investigadores han estudiado durante tiempo la forma en que la ansiedad afecta al rendimiento. Si la ansiedad es positiva o negativa, si beneficia en la ejecución o por el contrario la perjudica, es una de las cuestiones que más interés despiertan entre los investigadores de la psicología deportiva. Para explicar esta relación Spence y Spence (1966) determinaron que a mayor nivel de activación fisiológica mayor sería el rendimiento, en lo que se llamó la *Teoría del Impulso*. Esta teoría fue muy aceptada durante los primeros tiempos y establecía por tanto una relación lineal positiva entre ambos parámetros.

Pero insatisfechos con la teoría mencionada, los psicólogos encauzaron su atención hacia la *hipótesis de la U invertida* (Landers y Boutcher, 1986). Ésta hipótesis sostiene que el rendimiento aumenta a medida que aumenta la ansiedad hasta un cierto punto, a partir del cual el rendimiento comenzará a descender tanto como continúe aumentando esa activación fisiológica. A pesar de la gran aceptación de esa hipótesis, Hardy y Facey (1987), no están de acuerdo en el modo en que se dibuja esa curva de rendimiento, y formulan la *Teoría de la Catástrofe*. Ésta sostiene que una vez que se alcanza un cierto nivel de ansiedad el rendimiento empieza a decrecer paulatinamente, pero que llegados a un cierto punto se produce un desplome repentino del mismo, una “catástrofe en el rendimiento”.

Otros autores sostienen que existen *zonas de óptimo rendimiento*, o *zonas de funcionamiento óptimo* (ZOF), (Hanin, 1980, 1993, 1997). Según esta teoría los deportistas tienen una zona de estado óptimo de la ansiedad en el que se produce el máximo rendimiento, de forma que fuera de dicho rango de ansiedad, el rendimiento es inferior.

En la relación ansiedad y rendimiento, hay una variable que ha tenido bastante trascendencia, y ésta es la experiencia. Múltiples investigaciones (Donzelli, Dugoni, y Johnson, 1990; Gould, Petlichkoff, y Weinberg, 1984; Hammermeister y Burton 1995; Matheson y Mathes, 1991; Perkins y Williams, 1994) se han preocupado de ver cómo se relacionan dichas variables llegando a conclusiones a veces contradictorias. El motivo por el que se da esa variabilidad en los resultados podría ser la concepción unidimensional de la ansiedad y/o

haber entendido la experiencia como número de años de práctica en el deporte, o años de edad de los participantes en términos absolutos (Hanton, Cropley, y Lee, 2009).

En los modelos expuestos hasta ahora no se contemplan diferencias entre los componentes de la ansiedad (somática y cognitiva) para afrontar su relación con el rendimiento o la ejecución. La necesidad de contemplar la ansiedad bajo un prisma multidimensional, conduce a la *Teoría Multidimensional de la Ansiedad (MAT)* (Burton, 1988; Martens, et al., 1990). Se consideran los aspectos cognitivos y somáticos de forma diferenciada, bajo una “perspectiva cognitivo-afectiva”, en el estudio de la ansiedad (Davidson y Schwartz, 1976; Liebert y Morris, 1967; Martens, Burton, Valey, Bump, y Smith, 1990).

Según la Teoría Multidimensional de la Ansiedad, los antecedentes de cada uno de los componentes de la misma son diferentes y por ello las consecuencias que desencadenan en el comportamiento también lo son. Es decir que la ansiedad cognitiva afecta en el rendimiento o en la ejecución de forma diferente a como lo hace la ansiedad somática (Davidson y Schwartz, 1976; Gould, Petlichkoff, y Weinberg, 1984; Jones, 1995; Liebert y Morris, 1967; Martens, et al., 1990). De este modo, ante una misma situación estresora, algunos deportistas responden con un aumento de la ansiedad cognitiva, mientras otros lo hacen con un aumento de la ansiedad somática. Es más, el mismo deportista puede responder de forma diferente según cuál sea la situación.

La mayoría de los autores sostienen la independencia de cada uno de los factores (Brokovec, 1976; Morris, Davis, y Hutchings, 1981), pero

avalan que los deportistas casi siempre responden ante situaciones estresoras con cambios en los dos tipos de ansiedad. Parece que en los momentos previos a la competición, el patrón más común es un aumento de la ansiedad somática y niveles estables de ansiedad cognitiva y autoconfianza (Gould, Petichokoff, y Weinberg, 1984, Martens et al., 1990).

La MAT predice que la ansiedad estado cognitiva influye en el rendimiento de forma lineal y negativa, mientras que la ansiedad estado somática y el rendimiento se relacionan en forma de U-invertida (Burton 1988; Martens et al., 1990; Márquez, 2004), además la autoconfianza tendría una relación lineal positiva con el mismo. Pero los resultados en la investigación que trata la hipotética relación entre ansiedad somática y cognitiva con el rendimiento, son muy diversos (Burton, 1988; Caruso, Dzwaltowski, Gill, y McElroy, 1990; Gould et al., 1987; Hammermeister y Burton, 1995; Karteroliotis y Gill, 1987; Maynard y Howe, 1987; Rodrigo, Luisardo, y Pereira, 1990). Entre las investigaciones que obtienen resultados contradictorios o parciales con las supuestas predicciones del MAT están las que se describen a continuación.

Gould et al. (1987) realizaron una investigación con tiradores de pistola y encontraron una relación curvilínea entre ansiedad somática y rendimiento, apoyando la hipótesis de la U-invertida que expone el MAT. En cambio, la ansiedad cognitiva no se relacionó con el rendimiento, contrariamente a lo que predice el MAT. En un estudio realizado con jugadores de fútbol, Rodrigo et al. (1990), encontraron una relación inversa entre ansiedad cognitiva y rendimiento, dando apoyo al MAT sólo

en esta parte. En el mismo año y también con jugadores de fútbol, en este caso escolares, Krane (1990), encuentra una relación negativa entre ansiedad somática y rendimiento. Otros estudios no encontraron relación alguna entre ansiedad y rendimiento. Es el caso de Hammermeister y Burton (1995), que estudiaron la relación entre estos dos parámetros en atletas de resistencia y encontraron que la ansiedad precompetitiva no debilitaba el rendimiento. Además, Mynard y Howe (1987) midieron la relación entre ansiedad precompetitiva y rendimiento en jugadores de Hockey durante dos partidos, y sólo encontraron una correlación negativa entre ansiedad somática y rendimiento en aquellos jugadores a los que el entrenador había recriminado que rendían por debajo de su nivel. En ambos estudios, de campo, se encuentran por tanto un apoyo negativo a lo que postula el MAT.

Pero en estudios realizados en laboratorio se han encontrado los mismos resultados en cuanto al apoyo negativo a lo hipotetizado en el MAT. Es el caso del estudio realizado con ciclistas de competición, Caruso et al. (1990), que no encontraron tampoco apoyo al poder predictivo del MAT. Kateroliotis y Gill (1987) tampoco obtuvieron relaciones significativas entre ansiedad somática y cognitiva con el rendimiento en un estudio realizado en el laboratorio y utilizando una tarea con alta demanda competitiva.

En otro tipo de investigaciones, también se siguen encontrando sólo apoyos parciales a la teoría. Es el caso del estudio realizado en una tarea de memoria a corto plazo, Parfitt y Hardy (1993), donde se encuentra una relación lineal negativa entre ansiedad somática y cognitiva

con el rendimiento. En un estudio donde se simulaban aspectos específicos de actuación del hockey, Davids y Gill (1995), encontraron una relación negativa entre ansiedad cognitiva y rendimiento, dando apoyo parcial a la Teoría Multidimensional de la Ansiedad.

Aunque no abundan, también hay algunas investigaciones al respecto que incluyen aspectos de intervención (Maynard y Cotton, 1993; Maynard, Hemmings, y Warwick-Evans, 1995; Maynard, Smith, y Warwick-Evans, 1995). Los resultados obtenidos indican que el tipo de técnicas de control de la ansiedad que se emplean dependen del tipo de ansiedad estado que el deportista experimenta. Por tanto, los deportistas que experimentaban más ansiedad estado somática, encontraban más eficaces las técnicas basadas en la relajación física, mientras las técnicas basadas en la reestructuración cognitiva eran más apropiadas para los que experimentaban fundamentalmente ansiedad estado cognitiva. En esta línea Maynard, y Cotton añaden que las técnicas destinadas a reducir un tipo de ansiedad, también reducen en cierta medida el otro. Un estudio reciente con metodología experimental (Hatzigeorgiadis, Zourbanos, Mpoupaki, y Theodorakis, 2009) concluye que las autoinstrucciones pueden ser una técnica eficaz para reducir la ansiedad cognitiva y aumentar la autoconfianza.

Por su parte, la autoconfianza se ha estudiado como elemento mediador de otros procesos respecto al rendimiento deportivo (Martens et al., 1990), mostrándose siempre una relación positiva entre ambas variables (Craft, Magyar, Becker, y Feltz, 2003). Algunos autores apuntan que altos niveles de autoconfianza reportan en los deportistas un aumento

de la motivación y el esfuerzo de estos para desarrollar la tarea a la que se enfrentan, aumentando su concentración aún en condiciones de alta ansiedad (Eysenck y Calvo, 1992; Hardy, 1997). El estudio cualitativo de Hanton, Mellalieu, y Hall (2004) da soporte a los estudios anteriores, en tanto en cuanto, los deportistas que manifiestan alta autoconfianza junto con altos valores de ansiedad competitiva, interpretan los síntomas de la ansiedad como facilitadores de su rendimiento futuro, mientras cuando esos valores de ansiedad se presentan conjuntamente con bajos niveles de autoconfianza, los deportistas consideran que esa ansiedad facilitará un bajo rendimiento futuro. Se puede concluir respecto a la Teoría Multidimensional de la Ansiedad que ha sido objeto de estudios en los últimos tiempos con soporte parcial o limitado, sin lograrse un apoyo claro y consistente (Santos-Rosa, 2003).

En un meta análisis realizado por Woodman y Hardy (2003), se señalan las tres variables moderadoras entre la ansiedad cognitiva, autoconfianza y rendimiento. Los autores concluyen que los instrumentos de medida empleados, el tipo de deporte y las diferencias individuales marcan el tipo de relación existente entre las mencionadas variables. Los resultados ofrecen soporte parcial a la MAT, de modo que sexo y nivel de la competición (estudiadas dentro de las diferencias individuales) moderaron significativamente las relaciones entre ansiedad cognitiva y rendimiento, mientras género, nivel de la competición y medidas utilizadas, se confirmaron como mediadores entre la autoconfianza y el rendimiento. Además, la autoconfianza mostró relaciones más fuertes con el rendimiento que la ansiedad cognitiva. También se muestran

diferencias entre sexo, de modo que la ansiedad cognitiva y autoconfianza precompetitiva muestran mayor impacto en el rendimiento de los hombres que en el de las mujeres. El efecto de ansiedad cognitiva y autoconfianza sobre el rendimiento, es mayor en las competiciones de más alto nivel. Entorno a los instrumentos empleados para medir la autoconfianza, los autores concluyen que se ofrecen valores más pequeños de ésta cuando se emplea el CSAI-2 que cuando se emplean otros instrumentos destinados a medir esta variable. Eysenck y Calvo (1992), proponen que bajo situaciones de alta ansiedad cognitiva se puede mantener o incluso aumentar el rendimiento por parte del deportista, en la Teoría del Procesamiento de la Eficiencia (PET), la cual ha obtenido apoyo de otros estudios (Jones, 1995).

#### 2.4.3. Direccionalidad de la ansiedad

Otra aportación importante y enriquecedora del término ansiedad es la que hace Jones (1991) cuando introduce el concepto de “dirección”. Hasta entonces se consideraba que la ansiedad interfería siempre negativamente en el rendimiento, pero ahora se plantea el hecho novedoso y revolucionario de que esto pudiera no ser así en ámbitos competitivos. Los síntomas de la ansiedad pueden ser interpretados por el deportista como facilitadores u obstaculizadores del rendimiento. Es decir, que el deportista interpreta la intensidad de sus síntomas y considera que éstos le van a ayudar o perjudicar en su rendimiento próximo, en función de la percepción de control que puede ejercer sobre el ambiente y sobre si mismo, así como la capacidad que cree tener para afrontar los problemas de ansiedad a la hora de conseguir su objetivo.



A la interpretación que el deportista hace de la dirección de la ansiedad se le denomina como “*Dimensión Direccional de la Ansiedad*”, y ha sido objeto de numerosos estudios (Hanton, Mellalieu, y Hall, 2004; Jones, 1991; Jones y Hanton, 1996; Jones, Hanton, y Swain, 1994; Jones y Swain, 1992, 1995; Jones, Swain, y Hardy, 1993; Jones, Swain, y Harwood, 1996). Los factores de los que depende el componente direccional de la ansiedad (Jones y Hanton, 2001) son: antecedentes y patrones temporales de respuesta a la ansiedad (Hanton y Jones, 1997), la naturaleza de la competición deportiva (Hanton, Jones, y Mullen, 2000), la ansiedad rasgo en función del sexo y habilidad del deportista (Perry y Williams, 1998) y el uso de habilidades psicológicas (Fletcher y Hanton, 2001), o la sensación de control que el deportista tiene sobre el evento al que se enfrenta, que está relacionado con los niveles de autoconfianza (Hanton et al., 2004). Pero Hanton et al. (2009), añaden en un estudio que el tipo de práctica también influye en la interpretación que los deportistas hacen posteriormente sobre los síntomas de su ansiedad, de modo que una práctica reflexiva conlleva una interpretación de dichos síntomas como facilitadores del rendimiento.

Revisando la literatura al respecto de la dirección de la ansiedad, encontramos un estudio con gimnastas del equipo olímpico de U.S.A, Mahoney y Avener (1977), donde ya las deportistas con mejor rendimiento interpretaban que la ansiedad que sentían era algo positivo y facilitador en la consecución de la meta. En cambio, aquellas gimnastas que tenían peores resultados interpretaban que la ansiedad que

experimentaban perjudicaba en su rendimiento jugando un papel debilitador del mismo.

Pero la autoría de la inclusión del término “dirección” de la ansiedad en la literatura de la psicología deportiva corresponde a Jones (1991). A partir de este momento se realizan algunos estudios en los que se pone de manifiesto la diferente interpretación de la intensidad de la ansiedad que hacen los deportistas de distintos niveles deportivos. Así los resultados de algunas investigaciones demuestran que deportistas de algunas disciplinas (baloncesto, fútbol, rugby y hockey hierba) que tienen alta motivación competitiva, interpretan la intensidad de la ansiedad como más facilitadora del rendimiento que aquellos con baja motivación competitiva, que por el contrario la identifican como debilitadora del rendimiento (Jones y Swain, 1992).

Otro estudio realizado con gimnastas en la barra de equilibrio (Jones et al., 1993) muestra que aquellas que tienen mejores resultados consideran que su ansiedad cognitiva es más facilitadora y menos debilitadora que aquellas cuyos resultados fueron peores. Idénticos resultados se obtienen en una muestra de nadadores de competición (Jones et al., 1994) o en jugadores de Cricket (Jones y Swain, 1995).

Raudsepp y Kais (2002) con una muestra de jugadores de voley playa encontró la misma relación entre el nivel de los deportistas y su interpretación de la ansiedad. En este sentido se podría interpretar que el nivel de habilidad del deportista puede ser un mediador en la interpretación que él hace sobre los síntomas de la ansiedad que experimenta. Por su parte, Montero (2010), con una muestra de judocas,

relaciona positivamente el nivel competitivo a mayor sensación de competencia y autonomía, así como esta competencia, la autoconfianza y el estado de flow con la motivación intrínseca, mientras que reflejaban mayor motivación extrínseca los participantes masculinos que los femeninos.

Pero existen estudios en los que no se da apoyo positivo a los resultados encontrados en las investigaciones anteriormente mostradas (Gould et al., 1984; Krane y Williams, 1987; Lane et al., 1995; Maynard y Howe, 1987). Estos estudios indican que la intensidad y la dirección de la ansiedad no predicen el rendimiento.

A pesar de ello la investigación en general ha demostrado que no es suficiente con conocer la intensidad de la ansiedad para correlacionarla con el rendimiento, y que es conveniente indagar en la direccionalidad de la misma para asociarla a la actuación. De este modo dos personas pueden tener en un momento y ante una misma situación la misma intensidad de ansiedad, pero en cambio tener diferencias sustanciales en la interpretación de los síntomas, tal y como se muestra en Swain y Jones (1992). Generalmente niveles altos de autoconfianza conllevan una sensación de poder superar el reto, incluyendo sus sensaciones ansiógenas, convirtiéndose esa autoconfianza en el propio mecanismo de defensa ante los síntomas de la ansiedad, tal y como se concluye en algunas investigaciones (López-Torres, Torregrosa, y Roca, 2007). Hanton, Mellalieu, y Hall (2003) ya señalaban la autoconfianza como una cualidad esencial en los deportistas de élite, por el efecto que ésta tiene sobre la ansiedad estado precompetitiva, tal y como se había

señalado en estudios que versan sobre la interpretación que los deportistas hacen de los síntomas de la ansiedad previa a la competición en relación con la autoconfianza (Bandura, 1982; Hanton y Connaughton, 2002; Jones, Hanton, y Swain, 1994).



# **3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, OBJETIVOS E HIPÓTESIS**





### **3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

#### **3.1. Planteamiento del problema**

Con la finalidad de ahondar en esta temática, y más concretamente en la modalidad deportiva de salvamento y socorrismo, se planteó un diseño en el que por una parte en un primer estudio se pretendió concluir cuales eran los factores que favorecían el flow disposicional en salvamento y socorrismo, tratando de averiguar si los resultados obtenidos en otros deportes se podían extrapolar a esta modalidad deportiva y concretando cuales eran los perfiles motivacionales de la misma. En él se hizo uso de la medición del estado de flow, de los mediadores psicológicos básicos y los distintos climas motivacionales que se observaron.

Una vez que obtenidos estos datos y resultados, y conociendo más concretamente el tipo de motivación que se puede producir en este deporte, en un segundo estudio, se intento conocer hasta qué punto las variables observadas en el primer estudio, eran predictoras de una mejor motivación en los deportistas, un mayor acercamiento al aspecto fundamental del estado de flow, la experiencia autotélica, y de qué forma estas variables facilitaban un mayor nivel de autoconfianza en el momento previo a la competición.

Continuando con la línea de profundizar más en el porqué de las motivaciones del deportista en salvamento y socorrismo, en el tercer estudio, se incorporaron variables como el estrés precompetitivo, la autonomía que percibía el deportista, y el estilo de entrenamiento que utilizaba en sus sesiones preparatorias, intentando que estas variables

nos diesen una idea más global de las motivaciones en este deporte, con un objetivo principal, facilitar las sensaciones positivas, la aparición del estado de flow en la práctica deportiva, y por consiguiente una sensación de bienestar y una mayor propensión a conseguir el rendimiento óptimo en la competición. Al mismo tiempo se pretendió generar un modelo óptimo de planificación y ejecución de las sesiones de entrenamiento que sirviese de guía para los entrenadores.

### **3.2. Objetivos**

Una vez realizada la revisión teórica y enmarcada la investigación en el paradigma social-cognitivo de la Teoría de la Motivación, con la finalidad de poder ayudar en los procesos motivacionales de los deportistas de salvamento y socorrismo, los objetivos del presente estudio son:

1. Conocer las relaciones entre las distintas variables (motivación intrínseca, estado de flow, mediadores psicológicos básicos, autoconfianza, autonomía) y como estas influyen en la aparición de experiencias autotéticas.
2. Analizar los factores que influyen en la aparición del estado de flow.
3. Concretar perfiles motivacionales de la modalidad deportiva.
4. Comprobar la capacidad predictiva del clima motivacional de los iguales sobre la experiencia autotética y la autoconfianza precompetitiva.



5. Comprobar la capacidad predictiva de los mediadores psicológicos básicos sobre la experiencia autotélica y la autoconfianza precompetitiva.
6. Comprobar la capacidad predictiva de la motivación intrínseca sobre la experiencia autotélica y la autoconfianza precompetitiva.
7. Conocer cómo el estilo de planificación y trabajo del entrenador se relaciona con la aparición de la experiencia autotélica, el estado de ansiedad y la autoconfianza precompetitiva.
8. Conocer como los niveles de autoconfianza precompetitiva y de motivación intrínseca acercan o alejan a los deportistas de las experiencias autotélicas.

### **3.3. Hipótesis**

En función de las investigaciones existentes realizadas previamente y de los objetivos enunciados en la investigación, formulamos las siguientes hipótesis:

1. El flow será predicho por los climas tarea y ego, por las tres necesidades psicológicas básicas y por la motivación autodeterminada (Kowal y Fortier, 1999; Vallerand ,2001).
2. Distintas planificaciones darán lugar a distintos perfiles motivacionales teniendo cada uno de ellos unas características concretas relacionadas con él estado de flow, los climas motivacionales y los mediadores psicológicos básicos (Wang y Biddle, 2001; McNeill y Wang, 2005).

3. El clima motivacional de los iguales, los mediadores psicológicos básicos y la motivación intrínseca facilitará la aparición de la experiencia autotélica (Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2005), en deportistas de salvamento y socorrismo.
4. El clima motivacional de los iguales, los mediadores psicológicos básicos y la motivación intrínseca facilitará un mayor nivel de autoconfianza precompetitiva (Kim y Gill, 1997; Pelletier y Vallerand, 1985) en deportistas de salvamento y socorrismo.
5. Los entrenadores menos controladores, facilitarán el mantenimiento en el tiempo de perfiles de deportistas autónomos, motivacionalmente intrínsecos, con facilidad para la obtención de una experiencia autotélica, y un mayor nivel de satisfacción con la vida, así como de la posibilidad de aparición de estos rasgos en deportistas que no los tuviesen adquiridos anteriormente, frente a un modelo de entrenador controlador (Deci y Ryan, 1985, Deci y Ryan, 2000; Balaguer, González, Fabra, Castillo, Mercé, y Duda, 2012).

# 4 ESTUDIO 1





#### 4. ESTUDIO 1

En los último quince años diferentes investigaciones (e.g. Cervelló, Santos-Rosa, García Calvo, Jiménez, e Iglesias, 2007; Jackson, 1992; Jackson, 1996; Jackson, Thomas, Marsh, y Smethurst, 2001) han analizado el estado de flow en el ámbito deportivo, con el objetivo de conocer cómo lograr esta experiencia óptima e identificar las condiciones que ofrecen más posibilidades para que ocurra. El estado de flow se caracteriza por una sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse a los retos planteados, la actividad se dirige hacia unas metas y está regulada por unas normas que indican al deportista si lo está haciendo bien, la concentración es muy intensa (no se puede pensar en cosas irrelevantes), la conciencia de uno mismo desaparece y el tiempo se distorsiona (Csikszentmihalyi, 1990). El flow es importante para los deportistas puesto que la mentalidad que le acompaña hace que la persona vaya más allá de sus límites, logrando el máximo rendimiento. Pero además, 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 (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999).

Aunque el flow puede ocurrir de forma espontánea es mucho más probable que suceda debido a la capacidad del deportista para producirlo. Hay personas con mayor disposición a experimentar flow, lo que se conoce como *personalidad autotélica*. Esta personalidad es la combinación de la herencia biológica y el aprendizaje (Csikszentmihalyi,

1990). Puesto que la habilidad para experimentar flow se puede entrenar, resulta interesante estudiar los factores que ayudan a incrementar el flow disposicional de los deportistas.

Algunos trabajos previos han tratado de analizar el flow desde la perspectiva de una de las teorías motivacionales más importantes, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría se centra en describir cómo el contexto social influye en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, dando lugar a una motivación autodeterminada (más interna) que lleve a consecuencias más positivas. En este sentido, Kowal y Fortier (1999), con una muestra de nadadores, encontraron que las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, y la motivación autodeterminada estaban positivamente relacionadas con el nivel de flow experimentado durante la práctica (flow situacional), mientras que la desmotivación estaba negativamente relacionada. Posteriormente, Kowal y Fortier (2000) trataron de testar el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001) con nadadores, utilizando el flow como consecuencia. Los resultados revelaron que el clima motivacional tarea o de maestría (aquel que primaba el esfuerzo y la superación personal) predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de relación, mientras que las percepciones de éxito predecían positivamente la competencia percibida. La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) predecía positivamente la motivación situacional autodeterminada, que a su vez predecía positivamente el flow situacional.

Más recientemente, Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2008), utilizando 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.

De la misma forma que se establece y justifica como básico el estudio del estado de flow, también consideramos fundamental uno de los factores sociales que a menudo se ha analizado en los estudios sobre motivación deportiva, que ha sido el clima motivacional. El término clima motivacional fue acuñado por Ames (1992) y hace referencia a las señales tanto implícitas como explícitas que están presentes en el entorno, a través de cuales los agentes sociales relacionados con el deportista definen las claves de éxito y fracaso. Así pues, en el contexto deportivo existen dos tipos de climas motivacionales que darán lugar a diferentes formas de motivación y consecuencias: un clima tarea y un clima ego. El clima tarea trata de fomentar el esfuerzo, la mejora personal, el aprendizaje cooperativo y la importancia del rol, mientras que el clima ego enfatiza en la rivalidad, desigualdad y el castigo por errores, definiendo el éxito como algo que se alcanza exclusivamente al ser superior a los demás. En relación a las consecuencias motivacionales, la investigación sobre el estado de flow está cobrando especial relevancia en los últimos años en el ámbito de la psicología del deporte.

Teniendo en cuenta los perfiles motivacionales y los estudios previos al respecto, en la bibliografía especializada el estudio de Moreno et al.

(2007) analizó los climas, la motivación y el flow a través de perfiles motivacionales en el ámbito deportivo competitivo, aunque con deportistas adolescentes de diversas modalidades deportivas individuales y colectivas. En dicho trabajo se midieron los climas motivacionales percibidos en el entrenador, las orientaciones de meta, los tipos de motivación definidos por la teoría de la autodeterminación y el flow disposicional, estableciendo tres perfiles: Un “perfil autodeterminado”, que mostraba puntuaciones altas en motivación intrínseca, orientación a la tarea y percepción de 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 último perfil, denominado “perfil no autodeterminado”, que revelaba 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.

El objetivo del estudio fue analizar, desde el punto de vista de la Teoría de la Autodeterminación, los factores que favorecen el flow disposicional en salvamento y socorrismo, tratando de averiguar si los resultados obtenidos en otros deportes se pueden extrapolar a esta modalidad deportiva y concretando cuales son los perfiles motivacionales de la misma.



Por tanto en este estudio se hipotetiza que el flow será predicho por los climas tarea y ego, por las tres necesidades psicológicas básicas y por la motivación autodeterminada y que distintas planificaciones darán lugar a distintos perfiles motivacionales teniendo cada uno de ellos unas características concretas relacionadas con los climas motivacionales, los mediadores psicológicos básicos y el estado de flow.

#### **4.1. Participantes**

La muestra estaba compuesta por 283 deportistas federados, 141 hombres y 142 mujeres, de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años ( $M = 17.27$ ,  $DT = 3.36$ ), pertenecientes a 32 clubes de salvamento deportivo. El 23.7% practicaba salvamento deportivo dos o tres días a la semana, mientras que el 76.3% lo hacía más de tres días a la semana, entrenando todos ellos entre 60 y 180 minutos ( $M = 101.61$ ,  $DT = 26.98$ ) por sesión de entrenamiento. El 11.3% competía a nivel regional, el 72.4% a nivel nacional y el 16.3% a nivel internacional.

#### **4.2. Medidas**

4.2.1. *Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2)*. Se empleó la versión en español (Balaguer, Mayo, Atienza, y Duda, 1997) del Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (Newton y Duda, 1993; Newton, Duda, y Yin, 2000). Dicho cuestionario estaba compuesto de 29 ítems, encabezados por la frase “Durante los entrenamientos...”, 14 de los cuales medían la percepción del clima motivacional ego (e.g. “El entrenador manifiesta claramente quienes son los mejores del grupo”), mientras que los otros 15 evaluaban la percepción del clima motivacional tarea (e.g. “El entrenador anima a que

nos ayudemos entre nosotros”), utilizando una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). El cuestionario mostró en este estudio valores alfa de .88 para el clima tarea y .92 para el clima ego.

#### 4.2.2. *Escala de Mediadores Motivaciones en el Deporte (EMMD).*

Empleamos el cuestionario creado por González-Cutre et al. (2007) para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto deportivo. El instrumento estaba compuesto por 23 ítems precedidos de la frase: “Tu impresión sobre los entrenamientos es que...”, de los cuales ocho ítems medían la relación con los demás (e.g. “Realmente me gusta la gente con la que entreno”), ocho ítems medían la autonomía (e.g. “Me dejan tomar decisiones”) y los siete ítems restantes medían la competencia percibida (e.g. “Me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. La fiabilidad de esta escala fue de .88 para el factor relación con los demás, .84 para el factor autonomía y .80 para el factor competencia.

#### 4.2.3. *Escala de Motivación Deportiva (SMS).*

Se utilizó la versión validada al contexto español (Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006) de la Sport Motivation Scale (Pelletier et al., 1995). Esta escala evaluaba diferentes formas de motivación intrínseca (hacia el conocimiento, hacia la ejecución y hacia la estimulación) y extrínseca (regulación identificada, introyectada y externa) y la desmotivación. Estaba compuesta por 28 ítems, encabezados por el enunciado “Participo

y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...”, que se respondían con una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). En este estudio se agruparon los diferentes ítems en tres factores: motivación intrínseca (e.g. “Por el placer de saber más del deporte que practico”, “Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles”, “Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado realmente en la actividad”), motivación extrínseca (e.g. “Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida”, “Porque debo hacer deporte con regularidad”, “Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco”) y desmotivación (e.g. “Ya no lo tengo claro, realmente no creo que mi sitio se encuentre en el deporte”), reflejando valores alfa de .80, .80 y .73, respectivamente. Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD), que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (e.g. Ntoumanis, 2005). Este índice se calcula introduciendo en la siguiente fórmula las puntuaciones obtenidas por los deportistas en las diferentes subescalas de la SMS:  $(2 \times (\text{MI hacia el conocimiento} + \text{MI hacia la ejecución} + \text{MI hacia la estimulación}) / 3 + \text{Regulación Identificada}) - ((\text{Regulación Introyectada} + \text{Regulación Externa}) / 2 + 2 \times \text{Desmotivación})$  (Vallerand y Rousseau, 2001). Nos indica en qué medida el origen de la motivación del deportista es interno. En este estudio el IAD reflejó valores de entre -3.54 y 9.75.

4.2.4. *Escala de Flow Disposicional (DFS)*. Se administró la traducción al español García Calvo, Jiménez, Santos-Rosa, Reina, y Cervelló,

(2008), de la Dispositional Flow Scale de Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh (1998). Esta constaba de 36 ítems (e.g. “Sé que mis habilidades me permitirán hacer frente a la meta que se me plantea”, “Hago los gestos correctos sin pensar, de forma automática”, “Mi atención está completamente enfocada en lo que estoy haciendo”, “Siento que puedo controlar lo que estoy haciendo”, “La experiencia me deja buen sabor de boca (buena impresión)”) que trataban de medir la frecuencia con que los deportistas experimentaban flow durante la práctica de su deporte, utilizando una escala tipo Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*). La DFS permite obtener una puntuación global de flow disposicional a través de la medida de sus nueve dimensiones. En este estudio se obtuvo un valor alfa de Cronbach de .92 para el factor flow disposicional.

### **4.3. Procedimiento**

La recogida de datos consto principalmente de tres fases bien diferenciadas. En la primera nos pusimos en contacto con la dirección deportiva de la Federación Española de Salvamento y Socorrismo, para solicitar su consentimiento y apoyo en el proceso de recogida de datos, ya que el momento de recogida de los mismos fue en un campeonato nacional de ésta modalidad deportiva. Una vez obtenido el apoyo de la federación española, y ya en el momento de la competición, se paso a la segunda fase que fue la de pedir el consentimiento a los delegados, entrenadores o responsables de los deportistas en la competición para pasarles los cuestionarios, explicándoles la finalidad de los mismos. A todos los que accedieron a ello, se les pidió la dirección de correo electrónico para enviarles posteriormente los resultados. La última fase

fue la de reunir a cada grupo de deportistas, en las instalaciones deportivas, explicarles la dinámica de los cuestionarios, repartirlos y comenzar a rellenarlos. Una vez completados y recogidos, se les dió las gracias tanto a ellos como a sus responsables y continuaron con la competición. Debido a la imposibilidad de reunir a todos los deportistas a la vez en un mismo sitio, se les fue reuniendo por clubes, hasta completar los 32 clubes participantes. Todas y cada una de las explicaciones y reuniones con los delegados/responsables y los deportistas, fueron realizadas por el mismo investigador. La media de tiempo para completar los cuestionarios fue de unos 18 minutos, variando este tiempo según la edad de los participantes.

#### **4.4. Resultados**

##### *4.4.1. Análisis descriptivo y de correlación de todas las variables*

Han sido realizados estadísticos descriptivos de todas las variables, así como análisis de independencia entre variables mediante las pruebas  $\chi^2$  de Pearson completada con análisis de residuos.

Con el objetivo de conocer las variables predictoras del flow disposicional en salvamento deportivo se realizó un análisis de regresión lineal. En el primer paso se introdujeron los climas motivacionales (factor social), en el segundo los mediadores psicológicos y en el tercero la motivación autodeterminada, siguiendo la secuencia horizontal del modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2001). También se llevó a cabo un análisis de varianza multivariado (MANOVA) para conocer los efectos principales y de interacción de las variables

sexo, edad y tiempo de práctica sobre las diferentes variables de estudio. Se realizó un análisis tipo culster.

La Tabla 1 muestra la correlación de las variables que recogen los factores de primer orden. El clima motivacional que implicaba al ego se relacionaba negativa y significativamente con el clima motivacional a la tarea ( $r = -.36, p < .01$ ), relación con los demás ( $r = -.27, p < .01$ ), autonomía ( $r = -.06, p < .05$ ), y la motivación intrínseca ( $r = -.04, p < .05$ ), mientras que se relacionaba de forma positiva y significativamente con la motivación extrínseca ( $r = .23, p < .01$ ), la desmotivación ( $r = .44, p < .01$ ), y el flujo disposicional ( $r = .07, p < .05$ ). Del mismo modo el clima motivacional que implicaba a la tarea se relaciona de forma positiva y significativa con los mediadores de relación ( $r = .50, p < .01$ ), autonomía ( $r = .31, p < .01$ ) y competencia ( $r = .42, p < .01$ ), también con la motivación intrínseca ( $r = .62, p < .01$ ), la motivación extrínseca ( $r = .39, p < .01$ ), y el flujo disposicional ( $r = .53, p < .01$ ), y de manera negativa y significativa con la desmotivación ( $r = -.16, p < .01$ ).

El factor relación con los demás se relacionaba de manera positiva y significativa con la autonomía ( $r = .30, p < .01$ ), competencia ( $r = .25, p < .01$ ), la motivación intrínseca ( $r = .28, p < .01$ ), la motivación extrínseca ( $r = .24, p < .01$ ) y el flujo disposicional ( $r = .32, p < .01$ ) y de manera negativa con la desmotivación ( $r = -.16, p < .01$ ). También se puede apreciar como la autonomía se relacionaba de forma positiva con la competencia ( $r = .36, p < .01$ ), la motivación intrínseca ( $r = .26, p < .01$ ), la motivación extrínseca ( $r = .28, p < .01$ ), y el flujo disposicional ( $r = .42, p < .01$ ). La competencia percibida se relaciona de manera positiva y

significativamente con la motivación intrínseca ( $r = .47, p < .01$ ), la motivación extrínseca ( $r = .46, p < .01$ ), y el flujo disposicional ( $r = .55, p < .01$ ), y de manera negativa con la desmotivación ( $r = -.15, p < .01$ ).

En cuanto a la motivación intrínseca, esta se relacionaba de manera positiva y significativa con la motivación extrínseca ( $r = .63, p < .01$ ), con el flujo disposicional ( $r = .52, p < .01$ ) y de manera negativa con la desmotivación ( $r = -.17, p < .01$ ). La motivación extrínseca se relacionaba positiva y significativamente con el flujo disposicional ( $r = .49, p < .01$ ), mientras que la desmotivación se relacionaba de manera negativa y significativa con el estado de flujo total ( $r = -.07, p < .05$ ).

**Tabla 1. Analisis descriptivo y de correlación de las variables.**

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Clima ego	2.75	.86	.92	-	-.36**	-.27**	-.06	.00	-.04	.23**	.44**	.07
2. Clima tarea	3.72	.56	.88	-	-	.50**	.31**	.42**	.62**	.39**	-.16**	.53**
3. Relación con los demás	4.29	.62	.88	-	-	-	.30**	.25**	.28**	.24**	-.16**	.32**
4. Autonomía	3.09	.74	.84	-	-	-	-	.36**	.26**	.28**	-.01	.42**
5. Competencia	3.80	.66	.80	-	-	-	-	-	.47**	.46**	-.15**	.55**
6. Motivación intrínseca	3.84	.62	.80	-	-	-	-	-	-	.63**	-.17**	.52**
7. Motivación extrínseca	3.63	.51	.80	-	-	-	-	-	-	-	.03	.49**
8. Desmotivación	2.45	.93	.73	-	-	-	-	-	-	-	-	-.07
9. Flujo disposicional	3.66	.53	.92	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

#### 4.4.2. Analisis diferencial

Respecto al análisis univariante que relaciona el sexo de los deportistas con los distintos factores de las escalas (Tabla 2), reflejaba que presentaban diferencias (Wilks' Lambda = .87,  $F(9, 263) = .87, p < .01$ ) la autonomía ( $F = 9.09, p < .01$ ), competencia ( $F = 18.37, p < .001$ ) y el estado de flujo total ( $F = 4.92, p < .001$ ). Según estos datos los chicos tienen mayor autonomía ( $M = 3.25$ ), competencia ( $M = 4.00$ ) y estado de flujo total ( $M = 3.75$ ) que las chicas.

El análisis univariante de la edad con los factores analizados, mostró diferencias (Wilks' Lambda = .89,  $F(18, 526) = .89, p < .01$ ) en la relación con los demás ( $F = 3.42, p < .05$ ) y la autonomía ( $F = 4.53, p < .05$ ), por lo que los deportistas entre 14 y 15 años presentan más relación con los demás ( $M = 4.43$ ) que el resto, mientras que los mayores de 19 años ( $M = 3.30$ ) mayor autonomía.

Con relación al tiempo de práctica diaria y relacionándolo con los factores analizados, se apreciaron diferencias (Wilks' Lambda = .85,  $F(9, 263) = .85, p < .001$ ) en el clima ego ( $F = 29.58, p < .001$ ), clima tarea ( $F = 5.66, p < .001$ ) y relación con los demás ( $F = 11.19, p < .001$ ). Por lo que según las medias podríamos decir que los deportistas con una práctica diaria de 120 minutos o más presentaron mayor clima ego ( $M = 2.98$ ) que los que tenían un tiempo de práctica diaria de 115 minutos o menos, mientras que estos últimos presentaban mayor clima tarea ( $M = 3.83$ ) y relación con los demás ( $M = 4.44$ ) que los anteriores.



Tabla 2. Análisis de varianza univariado y multivariado.

	Principales efectos					Efectos de interacción			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Clima ego	2.75	.86	29.58**	3.31	.28	4.01**	3.03*	.00	.64
Clima tarea	3.72	.56	5.66**	.05	.70	1.41	1.30	.20	.08
Relación con los demás	4.29	.62	11.19**	1.42	3.42*	.07	1.94	.20	1.27
Autonomía	3.09	.74	2.56	9.09**	4.53*	2.25	5.62**	.01	.02
Competencia	3.80	.66	.71	18.37**	1.72	1.22	1.33	.04	3.93
Motivación intrínseca	3.84	.62	1.25	2.01	2.89	1.31	1.46	.16	1.64
Motivación extrínseca	3.63	.51	.23	1.05	.71	.65	.32	.42	1.12
Desmotivación	2.45	.93	.46	.38	.53	1.12	3.97*	.01	.08
Estado de flujo Total	3.66	.53	.01	4.92*	2.38	.18	1.40	.17	.68
<b>Análisis multivariado</b>									
<i>Wilk's Lambda</i>			.85	.87	.89	.89	.79	.99	.90
<i>Multivarianza F</i>			5.17**	4.23**	1.71*	1.59*	3.55**	.19	1.42

Nota:  $p < .01$  \*\*  $p < .05$ \*

El análisis de interacción entre el sexo y la edad de los deportistas, junto con los factores que componen las variables analizadas, mostró diferencias (Wilks' Lambda = .79,  $F(18, 526) = .79, p < .001$ ). Los resultados son observables en el clima ego ( $F = 3.03, p < .05$ ) la autonomía, ( $F = 5.62, p < .01$ ) y en la desmotivación ( $F = 3.97, p < .05$ ). Siendo mayor entre los chicos ( $M = 2.80$ ) de menos edad ( $M = 2.75$ ). La autonomía fué mayor entre los chicos ( $M = 3.25$ ) de más de 19 años ( $M = 3.30$ ), mientras que la desmotivación fue mayor entre las chicas ( $M = 2.49$ ) de entre 16 y 18 años ( $M = 2.51$ ).

La interacción entre la edad de los deportistas y el tiempo de práctica diaria, junto con el resto de factores, mostró diferencias (Wilks' Lambda = .05,  $F(18, 526) = .89, p < .05$ ) en el clima ego ( $F = 4.01, p < .001$ ) a favor de los deportistas de entre 14 y 15 años ( $M = 2.75$ ) que realizaban sesiones de entrenamiento de más de 120 minutos ( $M = 2.98$ ).

**Tabla 3. Efectos de interacción de factores.**

Factores	Media	DT	Media	DT	Media	DT
	edad		edad		edad	
	14 – 15		16 – 18		19 y	
	años		años		más	
Relación con los demás	4.41	.59	4.22	.63	4.26	.63
Autonomía	2.94	.64	3.05	.78	3.37	.74
Competencia	3.76	.68	3.76	.65	3.96	.63

Clima ego	3.69	.57	3.71	.58	3.79	.53
Clima tarea	2.77	.86	2.75	.81	2.70	.97
Motivación intrínseca	3.73	.61	3.84	.56	3.98	.69
Motivación extrínseca	3.57	.46	3.65	.58	3.67	.44
Desmotivación	2.47	.97	2.52	.93	2.30	.88
Estado de flujo	3.60	.51	3.63	.55	3.79	.51
Total						

Factores	Media		Media	
	Tiempo de entrenamiento diario hasta 115 min.	<i>DT</i>	Tiempo de entrenamiento diario 120 min. o más	<i>DT</i>
Relación con los demás	4.44	.49	4.17	.70
Autonomía	3.15	.68	3.03	.79
Competencia	3.76	.62	3.84	.69
Clima ego	3.82	.54	3.63	.57
Clima tarea	2.42	.79	3.03	.83
Motivación intrínseca	3.88	.63	3.80	.60
Motivación extrínseca	3.63	.52	3.63	.50
Desmotivación	2.36	.85	2.53	1.00
Estado de flujo	3.65	.52	3.66	.54

Total

Factores	Media		Media	
	Chicos	DT	Chicas	DT
Relación con los demás	4.22	.67	4.37	.57
Autonomía	3.22	.78	2.96	.68
Competencia	3.96	.63	3.65	.65
Clima ego	3.71	.58	3.73	.55
Clima tarea	2.86	.91	2.63	.80
Motivación intrínseca	3.90	.61	3.78	.62
Motivación extrínseca	3.68	.51	3.58	.51
Desmotivación	2.46	1.02	2.44	.84
Estado de flujo	3.75	.52	3.57	.53
Total				

#### 4.4.3. Analisis de regresión lineal múltiple

En el resumen del análisis de regresión múltiple para las variables predictoras de los factores personales y contextuales relacionados con el estado de flujo en el deporte (tabla 4), se puede apreciar, en el paso 1, con una varianza explicada del 36%, una predicción positiva y significativa del estado de flujo de la orientación al ego y a la tarea. En el paso 2 (49% de varianza explicada), una predicción positiva y significativa del estado de flujo por parte de la orientación al ego y a la tarea y de los mediadores

motivacionales de relación con los demás, competencia y autonomía. Siendo los mayores predictores del estado de flujo en este paso, el clima tarea y la competencia percibida. En el paso 3 con un 50% de varianza explicada, una predicción positiva y significativa de los climas motivacionales que implicaban al ego y la tarea, los mediadores motivacionales de relación con los demás, autonomía y competencia y del valor IAD. Siendo los mayores predictores el clima tarea y la competencia percibida.

**Tabla 4. Análisis de regresión lineal.**

<b>Pasos</b>	<i>B</i>	<i>SEB</i>	$\beta$	$\Delta R^2$
<b>Paso 1</b>	.861	.227		.36**
Clima ego	.190	.031	.30**	
Clima tarea	.611	.048	.64**	
<b>Paso 2</b>	.237	.235		.49**
Clima ego	.155	.029	.25**	
Clima tarea	.390	.053	.41**	
Relación con los demás	.051	.043	.06	
Autonomía	.132	.034	.18**	
Competencia percibida	.241	.040	.29**	
<b>Paso 3</b>	.307	.233		.50*
Clima ego	.184	.030	.29**	
Clima tarea	.358	.053	.37**	
Relación con los demás	.049	.042	.05	
Autonomía	.135	.033	.18**	

Competencia percibida	.207	.041	.25**
IAD	.031	.010	.15*

---

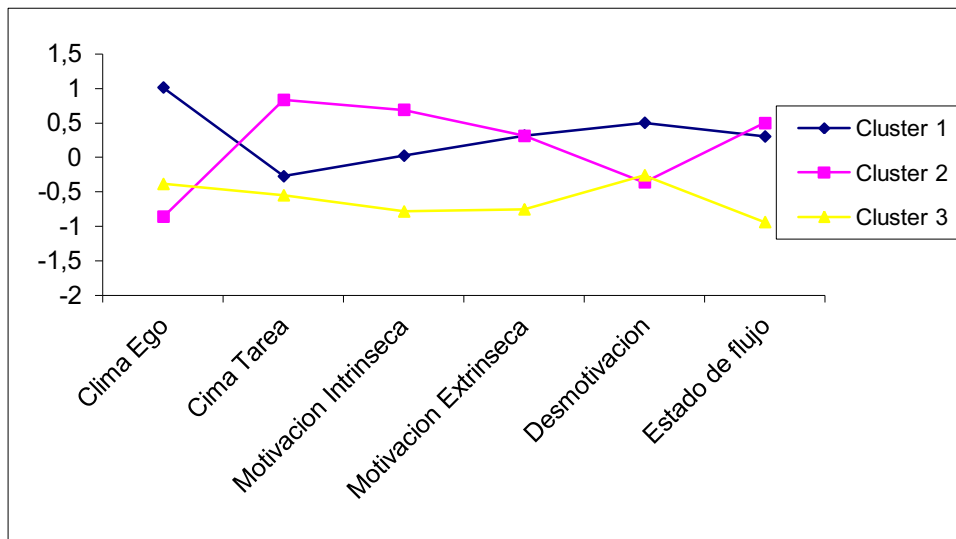
#### 4.4.4. Análisis de Cluster

Con el fin de crear unos perfiles concretos de los deportistas, según el clima motivacional, motivación deportiva y el estado de flujo, se utilizó un análisis de conglomerados jerárquicos (cluster) con método Ward. Este análisis fue llevado a acabo con seis variables tipificando sus puntuaciones en tipo “Z” mediante el procedimiento habitual. Según ellas se creó un dendograma que nos hizo establecer tres cluster para los deportistas de salvamento deportivo. La tabla 5 reflejó las medias desviaciones típicas y puntuaciones Z, en cada uno de los cluster y sobre las variables analizadas. La figura 1 nos da las claves para crear los 3 cluster. Siendo el cluster 1 el que se denominó “No Autodeterminado”, compuesto por 109 deportistas (38.51%), con puntuaciones muy altas en clima ego y desmotivación, y muy bajas en clima tarea. El cluster 2 fue el denominado “Autodeterminado”, con 91 deportistas (32.15%), con puntuaciones altas en clima tarea, motivación intrínseca y estado de flujo total. El cluster 3, denominado “Desmotivado”, con 83 deportistas (29.34%), donde las puntuaciones de todos los factores son similares, tendentes a la baja, con especial atención en el caso del estado de flujo que fue el más bajo de los tres cluster.

Tabla 5. Análisis cluster.

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3		
	(n = 109)			(n = 91)			(n = 83)		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
Clima ego	3.63	.54	1.01	2.00	.42	-0.86	2.41	.48	-0.38
Clima tarea	3.56	.52	-0.27	4.19	.27	0.83	3.41	.53	-0.55
Motivación intrínseca	3.85	.53	0.02	4.27	.44	0.68	3.35	.53	-0.78
Motivación extrínseca	3.79	.47	0.31	3.79	.45	0.31	3.24	.40	-0.75
Desmotivación	2.92	.95	0.50	2.11	.74	-0.36	2.21	.85	-0.26
Estado de flow	3.82	.49	0.30	3.92	.38	0.49	3.15	.35	-0.94

**Grafico 1. Perfiles de análisis cluster.**



#### 4.4.5. Análisis de residuos tipificados

Dentro de los tres tipos de cluster y atendiendo a las posibles diferencias según al nivel de competición y el tiempo de práctica diaria de los deportistas, se estableció una asociación positiva entre el cluster 1 “No Autodeterminados”, con el 54.3% de los deportistas de nivel internacional y el 49% de los deportistas que entrenan más de 115 minutos. Dentro del cluster 2, “Autodeterminados” existe una asociación positiva con el 53.1% de los deportistas de nivel regional y con el 44.8% de los que entrenaban menos de 115 minutos, mientras que se asoció negativamente con el 21.7% de los deportistas de nivel internacional, y con el 20.8% de los que entrenaban más de 115 minutos al día. En el perfil del cluster 3, “Desmotivados”, apareció una asociación positiva con el 32.7% de los deportistas de nivel nacional, y una asociación negativa con los de nivel regional.



**Tabla 6. Características de los cluster según el nivel de competición y el tiempo de práctica diaria.**

	Nivel de competición			Tiempo de practica diaria	
	Regional	Nacional	Internacional	Menos de 115 min.	Más de 115 min.
	(n = 32)	(n = 205)	(n = 46)	(n = 134)	(n = 149)
	11.31%	72.43%	16.26%	47.35%	52.65%
	n = 109	10	74	25	36
No autodeterminado	%	31.3%	36.1%	54.3%	26.9%
	Residuos	-9	-1.4	2,4	-3,8
	n = 91	17	64	10	60
Autodeterminado	%	53.1%	31.2%	21.7%	44.8%
	Residuos	2,7	-,5	-1,7	4,3
	n = 83	5	67	11	38
Desmotivado	%	15.6%	32.7%	23.9%	28.4%
	Residuos	-1.8	2.0	-.9	-.3



## **5 ESTUDIO 2**





## 5. ESTUDIO 2

La investigación en el campo del deporte ha mostrado que el clima motivacional percibido por los participantes y sus creencias sobre la habilidad en el deporte pueden tener influencias sobre la motivación (e.g., Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Ntoumanis y Biddle, 1999; Wang y Biddle, 2001). Estas influencias, si ejercen excesiva presión sobre el deportista también les puede llevar a un estado de ansiedad, que influye directamente en la confianza de realización de sus destrezas. En este sentido, en deportistas de élite, los registros de autoconfianza parecen modular las relaciones entre sus síntomas de ansiedad y su posterior percepción direccional (Mellalieu, Neil, y Hanton, 2006). La autoconfianza, junto a un óptimo estado emocional, podrían ser factores determinantes para contrarrestar la interpretación perturbadora de los síntomas de ansiedad y ayudar a los deportistas a controlar las situaciones de estrés en el ámbito competitivo (Robazza, Pellizzari, Bertollo, y Hanin, 2008). Por el contrario, parece que en atletas de menor nivel competitivo son necesarios altos niveles de autoconfianza e interpretaciones bajas de las percepciones de los síntomas de ansiedad para proporcionar una percepción facilitadora de su competencia (Mellalieu et al., 2006). Por este motivo, poder encontrar la relación existente entre estas variables puede ayudar a los entrenadores en su labor pedagógica.

Algunas investigaciones indican que un clima a favor de la autonomía en el contexto físico-deportivo satisface las necesidades

psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), dando lugar a formas de motivación más auto-determinadas (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003). Otras investigaciones relacionan el clima de los iguales, ya sea con implicación al ego o a la tarea, con la posibilidad de la aparición del estado de flow (Kowall, y Fortier, 2000). Vallerand (2007) defiende la posición de que la motivación intrínseca favorece la aparición de patrones adaptativos-conductuales, cognitivos y afectivos, hacia el ejercicio, tales como el placer, el interés, el esfuerzo mantenido o la intención de seguir realizando actividad física. Una clara consecuencia positiva de la motivación intrínseca en el campo físico-deportivo es el llamado estado de *flow* (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999; Kowal y Fortier, 1999). Csikszentmihalyi (1990, 1997) considera que el estado de *flow* tiene nueve factores, si bien la experiencia autotélica ha sido destacada como uno de los factores que más fuertemente definiría la experiencia de *flow* (Jackson, 1996; Jackson y Marsh, 1996). La experiencia autotélica resaltaría precisamente la práctica realizada como una vivencia con finalidad en sí misma y, por tanto, intrínsecamente recompensada. Una tarea reconfortante que produce altas dosis de placer y que, por tanto, fomenta el compromiso hacia la actividad.

De esta manera algunos estudios (Jackson y Roberts, 1992; Papaioannou y Kouli, 1999; Kowall y Fortier, 2000; Charalambous y Ntoumanis, 2000) encontraron que la orientación a la tarea y la habilidad percibida estaban asociadas con la aparición del estado de *flow*. Los resultados revelan, por tanto, que la orientación a la tarea es más propensa a generar experiencias de *flow*, mientras que la orientación al

ego no facilita, en tal medida, la consecución de dicho estado. En una investigación con deportistas adultos que no eran de élite, Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh (1998) hallaron que la habilidad percibida y la motivación intrínseca hacia la estimulación, se relacionaban positiva y significativamente con el *flow*, mientras que la ansiedad rasgo competitiva (sobre todo la ansiedad cognitiva) se relacionaba de forma negativa y significativa.

Debido a la importancia del clima de los iguales y a la creciente importancia que parece tener en la consecución de algunas metas, el objetivo de este estudio fue comprobar la capacidad predictiva del clima motivacional de los iguales, los mediadores psicológicos básicos y la motivación intrínseca sobre la experiencia autotélica y la autoconfianza precompetitiva en deportistas de salvamento y socorrismo. Partiendo de los estudios previos se quiere demostrar que el clima motivacional de los iguales, los mediadores psicológicos básicos y la motivación intrínseca facilitarán la aparición de la experiencia autotélica y mayor nivel de autoconfianza precompetitiva en deportistas de salvamento y socorrismo.

### **5.1. Participantes**

La muestra de este estudio estuvo compuesta por un total de 142 deportistas federados, 78 chicos y 64 chicas, de edades comprendidas entre los 14 y los 32 años ( $M = 20.17$ ,  $DT = 4.84$ ), pertenecientes a 30 clubes de salvamento y socorrismo a nivel nacional.

## **5.2. Medidas**

5.2.1. *Clima motivacional de los iguales*. Para ello se utilizó el *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (PeerMcysQ) de Ntoumanis y Vazou (2005), validada al contexto español por Moreno-Murcia, Conte, Martínez Galindo, Alonso, González-Cutre, y Cervelló (2011), que analiza el clima motivacional percibido en los iguales. El cuestionario está compuesto de 21 ítems, y agrupados en dos factores primarios: clima tarea (doce ítems, e.g. “Se ayudan unos a otros a que se mejore”) y clima ego (nueve ítems, e.g. “Intentan hacerlo mejor que los compañeros/as del grupo”). Dicho cuestionario utiliza una escala tipo likert del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 7 (*totalmente de acuerdo*) y fue precedida de la sentencia “En tu grupo de entrenamiento la mayoría de los compañeros/as...”. La consistencia interna del clima tarea fue de .92 y del clima ego de .81.

5.2.2. *Necesidades psicológicas básicas*. Se utilizó la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio* (BPNES), validada al contexto español por Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008), de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Dicha escala estaba compuesta por un total de 12 ítems distribuidos en tres factores de cuatro ítems cada uno: competencia (e.g. “He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido”), autonomía (e.g. “El programa de entrenamiento que sigo se ajusta a mis intereses”) y relación con los demás (e.g. “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas”) encabezados por el enunciado “En mis entrenamientos...”, y evaluados a



través de una escala likert que iba de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida fue de .75 para la competencia, .80 para la autonomía y de .83 para la relación con los demás.

5.2.3. *Motivación intrínseca*. Se emplearon los factores de motivación intrínseca de la *Sport Motivation Scale* de Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995) y Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, (1995) validada al contexto español por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006). Utilizamos los doce ítems que hacen referencia a la motivación intrínseca, distribuidos en tres factores de cuatro ítems cada uno; motivación intrínseca hacia el conocimiento (e.g. “Por el placer de saber más sobre el deporte que practico”), motivación intrínseca hacia la estimulación (e.g. “Por el placer de vivir experiencias estimulantes”) y motivación intrínseca hacia la ejecución (e.g. “Porque me siento muy satisfecho-a cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles”), encabezados por el enunciado “Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...”, que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida fue de .81 para la motivación intrínseca hacia el conocimiento, .82 para la motivación intrínseca hacia la estimulación, .85 para la motivación intrínseca hacia la ejecución y de .93 para la motivación intrínseca total.

5.2.4. *Experiencia autotélica*. Se utilizó el factor de “experiencia autotélica” del *Cuestionario del Estado de flow Disposicional* (DSF) en su versión en español (García, Jiménez, Santos-Rosa, Reina, y Cervelló,

2008), de la original (Jackson y Eklund, 2002), compuesta por cuatro ítems (e.g. “Realmente me divertía la experiencia”), precedidos de la frase “En el entrenamiento...”. Las respuestas eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert, que iba de 1, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 5 que indicaba que el deportista estaba *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. La consistencia interna obtenida fue de .91.

5.2.5. *Autoconfianza precompetitiva*. Para medir la autoconfianza precompetitiva se utilizó la dimensión *autoconfianza* de la *Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2)* de Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith (1990), validada al contexto español por Jaenes (1999). Esta compuesta por cinco ítems (e.g. “Estoy seguro de que puedo hacer frente al desafío”) precedidos de la frase “¿Cómo te sientes antes de la competición?”. Cada ítem se responde en una escala Likert de 4 puntos donde 1 corresponde a *nada* y 4 a *mucho*. La consistencia interna fue de .89.

### **5.3. Procedimiento**

La recogida de datos constó principalmente de tres fases bien diferenciadas. En la primera nos pusimos en contacto con la dirección deportiva de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, para solicitar su consentimiento y apoyo en el proceso de recogida de datos, ya que el momento de recogida de los mismos fue en un campeonato nacional de esta modalidad deportiva, en su especialidad de pruebas de playa. Una vez obtenido el apoyo de la federación, y ya en el momento de la competición, se pasó a la segunda fase que fue la de pedir

el consentimiento a los delegados, entrenadores y padres de los deportistas menores de edad en la competición para pasarles los cuestionarios, explicándoles la finalidad de los mismos. La última fase fue la de reunir a cada grupo de deportistas, antes de comenzar la competición, explicarles la dinámica de los cuestionarios, repartirlos y comenzar a cumplimentarlos. Todas y cada una de las explicaciones y reuniones con los delegados/responsables y los deportistas, fueron realizadas por el mismo investigador. La media de tiempo para completar los cuestionarios fue de unos 20 minutos, variando este tiempo según la edad de los deportistas.

#### **5.4. Análisis de datos**

Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.20, con el que se realizaron análisis descriptivos, de correlación y de regresión lineal. Para calcular la consistencia interna de los instrumentos se utilizó el alfa de Crombach.

##### **5.4.1. Estadísticos descriptivos y análisis de correlación**

La tabla 7 muestra los descriptivos y la correlación entre todas las variables. Así, el clima motivacional de los iguales que implica a la tarea se relacionó de manera significativa y positiva con todas las variables. Por su parte el clima motivacional de los iguales que implica al ego se relacionó de manera positiva y significativa con la autonomía, la competencia, la motivación intrínseca y la autoconfianza. Los mediadores psicológicos se relacionaron de manera positiva y significativa con todas las variables, excepto el mediador relación con los demás, que no lo hizo

con el clima ego. La experiencia autotélica y la autoconfianza presentaron una relación positiva y significativa con todas las variables, exceptuando la experiencia autotélica con el clima ego.

**Tabla 7. Medias, DT,  $\alpha$  y correlaciones de todas las variables.**

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	$\alpha$	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Clima tarea	4.96	1.01	.92	-	.31**	.51**	.49**	.58**	.49**	.63**	.49**
2. Clima ego	4.54	1.02	.81	-	-	.17*	.33**	.06	.22**	.11	.21**
3. Autonomía	3.55	.86	.80	-	-	-	.69**	.65**	.54**	.63**	.44**
4. Competencia	3.67	.80	.75	-	-	-	-	.68**	.59**	.61**	.47**
5. Relación con demás	4.07	.86	.83	-	-	-	-	-	.64**	.73**	.31**
6. Motivación intrínseca	3.91	.73	.93	-	-	-	-	-	-	.67**	.41**
7. Experiencia autotélica	3.85	.91	.91	-	-	-	-	-	-	-	.37**
8. Autoconfianza	3.20	.65	.89	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: \*  $p < .05$  \*\*  $p < .001$

#### 5.4.2. Análisis de regresión lineal

Para comprobar el poder predictivo del clima motivacional de los iguales, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca sobre la autoconfianza, y la experiencia autotélica, se llevaron a cabo sendos

análisis de regresión lineal por pasos. Atendiendo al tercer paso se predijo un 33.5% de la varianza explicada en la consecuencia autoconfianza y un 65% en la consecuencia experiencia autotética. El clima tarea, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca predijeron de forma positiva, mientras el clima ego de los iguales predijo de forma negativa (Tabla 8 y 9).

**Tabla 8. Resumen del análisis de regresión lineal de la autoconfianza según el clima motivacional percibido en los iguales, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca.**

Pasos	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
<b>Paso 1</b>	1.60	.27		.23**
Clima tarea	.28	.04	.46**	
Clima ego	.04	.04	.07**	
<b>Paso 2</b>	1.45	.29		.31**
Clima tarea	.23	.05	.39**	
Clima ego	-.02	.05	-.03	
Autonomía	.14	.07	.19**	
Competencia	.27	.09	.33**	
Relación con los demás	-.20	.08	-.26**	
<b>Paso 3</b>	1.27	.30		.33**

Clima tarea	.22	.05	.37**
Clima ego	-.03	.05	-.05**
Autonomía	.12	.07	.17**
Competencia	.24	.09	.30**
Relación con los demás	-.26	.09	-.34**
Motivación intrínseca	.17	.08	.19**

Nota: \*\*  $p < .001$

**Tabla 9. Resumen del análisis de regresión lineal de la experiencia autotélica según el clima motivacional percibido de los iguales, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca.**

Pasos	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
<b>Paso 1</b>	1.49	.33		.39**
Clima tarea	.55	.05	.66**	
Clima ego	-.08	.06	-.09**	
<b>Paso 2</b>	.17	.30		.61**
Clima tarea	.23	.05	.27**	
Clima ego	-.05	.05	-.06**	
Autonomía	.17	.08	.17**	

Competencia	.12	.09	.10**
Relación con los demás	.42	.09	.39**
<hr/>			
<b>Paso 3</b>	- .16	.30	.65**
Clima tarea	.21	.05	.25**
Clima ego	-.08	.05	-.09**
Autonomía	.15	.07	.14**
Competencia	.06	.09	.06**
Relación con los demás	.30	.09	.28**
Motivación intrínseca	.33	.08	.27**

Nota: \*\*  $p < .001$





## **6 ESTUDIO 3**





## 6. ESTUDIO 3

Numerosas investigaciones a lo largo de los últimos años han puesto de manifiesto la importancia de la autoconfianza del deportista (Robazza, Pellizzari, Bertollo, y Hanin, 2008; Mellalieu, Neil, y Hanton, 2006) y como un clima motivacional concreto puede hacer que la percepción en la práctica deportiva, les lleve a una mayor o menor motivación (e.g., Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Ntoumanis y Biddle, 1999; Wang y Biddle, 2001). En este sentido, en gran parte de ellas el objeto de estudio y el desencadenante o propiciador de los niveles motivacionales ha sido el propio deportista y su entorno de forma global, teniendo investigaciones que indican que un clima a favor de la autonomía en el contexto físico-deportivo satisface las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), dando lugar a formas de motivación más auto-determinadas (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003), y otras que intentan dar respuesta a un conjunto de necesidades, inquietudes y decisiones del propio deportista (Roberts, 2001). Un factor que se puede tener en cuenta como desencadenante, facilitador, motivador, o en el peor de los casos, obstaculizador de la consecución de un nivel de motivación óptimo, es el entrenador (Balaguer, González, Castillo, Merce, y Duda, 2012), y como el clima motivacional que desarrolla en las sesiones de trabajo ayuda o dificulta al deportista a la consecución de sus objetivos. Por ello parece óptimo analizar la relación que se da entre este tipo de variables.

Siguiendo el modelo Jerarquico de Vallerand (1997), y poniendo en común las variables expuestas anteriormente, encontramos estudios que,

atendiendo a los climas motivacionales, concluyen que los climas orientados a mejorar las tareas se relacionaban con una mayor satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, mientras los climas ego se relacionaban con una menor satisfacción de las necesidades (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002). Así mismo Reinboth y Duda (2006), en un estudio realizado con atletas británicos expresaron que el incremento en las percepciones de un clima tarea, predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de autonomía. Por otra parte, en un estudio realizado con jóvenes atletas (Cechinni, González, Carmona, y Contreras, 2004), se midieron climas, orientaciones, motivación intrínseca, ansiedad y estados de ánimo. A la vista de los resultados, los autores concluyeron 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 ánimo positivos.

Siguiendo con estudios que intentan poner en común algunas de las variables objeto de estudio, Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007), en un estudio con atletas de varias disciplinas, encontraron que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con los tres tipos de motivación intrínseca, la motivación extrínseca (identificación e introyección), y de forma negativa con la desmotivación. Incorporando la variable de autonomía, Reinboth, Duda, y Ntoumanis (2004) mostraron en su estudio que el soporte de autonomía percibido de los entrenadores se relacionó con la necesidad de autonomía, mientras cuando los deportistas

percibían a sus entrenadores centrados sobre la maestría y la mejora, aumentaba la percepción de competencia, y por tanto, la autoconfianza. Encontramos también estudios que relacionan las variables anteriores con la satisfacción con la vida, concluyendo que el mayor soporte de autonomía percibido aumenta la percepción de autonomía, competencia y relaciones, lo cual a su vez relacionó positivamente con altos marcadores de satisfacción con la vida. Por su parte, los deportistas que mostraron bajos niveles de satisfacción de las necesidades, mostraron altos niveles de sentimientos emocionales negativos tales como cansancio en relación a la práctica deportiva (Adie, Duda, y Ntoumanis, 2008).

Si tenemos como referencia al entrenador, encontramos que Gagné, Ryan, y Bargmann (2003), en un estudio con gimnastas, encontraron que aquellas que sentían que sus entrenadores estaban más involucrados en sus entrenamientos, mostraban mayores puntuaciones en autoestima que los que sentían que sus entrenadores no estaban tan involucrados. Las gimnastas que percibieron un mayor soporte de autonomía por parte de sus padres y entrenadores manifestaron las formas de motivación más autónomas. Balaguer, Castillo, y Duda, (2008), establecieron fuertes relaciones entre la percepción de apoyo a la autonomía ofrecida por el entrenador y la percepción de autonomía y relaciones sociales de los deportistas, por su parte, la motivación autodeterminada, mostró relaciones positivas con la autoestima y la satisfacción con la vida.

A los estudios anteriormente mencionados, hay que añadir los numerosos encontrados que también tiene en cuenta el estado de *flujo*

(Csikszentmihalyi, 1990; 1997), y más concretamente su dimensión destacada como uno de los factores que más fuertemente definiría la experiencia de *flujo* (Jackson, 1996; Jackson y Marsh, 1996), la experiencia autotélica. De estos estudios destacamos el de Kowal y Fortier (1999) realizando un análisis del tipo de motivación, los mediadores (autonomía, competencia y relación con los demás) a nivel situacional y el estado de flujo. Para ello contó con la colaboración de 203 nadadores adultos canadienses, de nivel amateur. Los resultados revelaron que la motivación intrínseca, las formas autodeterminadas de motivación extrínseca, las percepciones de autonomía, competencia y relación con los demás se relacionaban positiva y significativamente con el estado de flujo. Por otro lado, la desmotivación se relacionó de forma negativa con la experiencia de flujo. Estos hallazgos sugieren que cultivando en los deportistas las formas autodeterminadas de motivación y satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, puede facilitarse la obtención del estado de flujo con lo que se puede mejorar el rendimiento de los deportistas.

El objetivo de este estudio fue comprobar cómo el clima autodeterminado desarrollado por el entrenador en las sesiones de entrenamiento se relaciona con el clima motivacional desarrollado por el deportista, la autoconfianza, la motivación intrínseca y la satisfacción con la vida, en el tiempo. Por tanto, los mediadores psicológicos y su interacción hacen que el nivel de autodeterminación de la motivación sea uno u otro, y que adquiriera gran importancia todo aquello que pueda modificar o alterar estos mediadores psicológicos. Por ello partiendo de

los estudios previos se hipotetiza que un modelo de entrenamiento autodeterminado, facilitará el mantenimiento en el tiempo de perfiles de deportistas autónomos, motivacionalmente intrínsecos, con facilidad para la obtención de una experiencia autotélica, y un mayor nivel de satisfacción con la vida, así como de la posibilidad de aparición de estos rasgos en deportistas que no los tuviesen adquiridos anteriormente, frente a un modelo de entrenamiento controlador.

### **6.1. Participantes**

La muestra de este estudio estuvo compuesta por un total de 448 deportistas federados españoles, 200 chicos y 248 chicas, de edades comprendidas entre los 12 y los 37 años ( $M = 15.24$ ,  $DT = 3.06$ ), pertenecientes a 47 clubes de salvamento y socorrismo a nivel nacional.

### **6.2. Medidas**

6.2.1. Clima motivacional de los iguales. Para ello se utilizó el *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (PeerMcysQ) de Ntoumanis y Vazou (2005), validada al contexto español por Moreno-Murcia, Conte, Martínez Galindo, Alonso, González-Cutre, y Cervelló (2011), que analiza el clima motivacional percibido en los iguales. El cuestionario está compuesto de 21 ítems, y agrupados en dos factores primarios: clima tarea (doce ítems, e.g. “Se ayudan unos a otros a que se mejore”) y clima ego (nueve ítems, e.g. “Intentan hacerlo mejor que los compañeros/as del grupo”). Dicho cuestionario utiliza una escala tipo likert del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 7 (*totalmente de acuerdo*) y fue precedida de la sentencia “En tu grupo de entrenamiento la mayoría de

los compañeros/as...”. La consistencia interna del clima tarea fue de .93 y del clima ego de .70, en la toma inicial y de .93 para el clima tarea y .70 para el clima ego, en la toma final.

6.2.2. Cuestionario del Entrenamiento a Favor de la Autonomía (ASCQ). Se empleó la traducción al castellano del *Autonomy-Supportive Coaching Questionnaire* de Conroy y Coatsworth (2007) validada al contexto español por Conde, Sáenz-López, Carmona, González-Cutre, Martínez-Galindo, y Moreno (2010). Este cuestionario estaba compuesto por un total de nueve ítems agrupados en dos dimensiones: cinco ítems que medían el interés en la opinión del deportista (e.g. “Mi entrenador me permite elegir sobre lo que hacemos en el entrenamiento”) y cuatro ítems que evaluaban la valoración del comportamiento autónomo (e.g. “Mi entrenador me valora por las cosas que elijo hacer en el entrenamiento”). El cuestionario estaba encabezado por la frase “En mis entrenamientos...”, respondiéndose mediante una escala de respuesta tipo likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). En la dimensión de opinión del deportista referente a la toma inicial, la consistencia interna fue de .86, mientras que en la toma final fue de .80. Respecto a la dimensión del comportamiento autónomo la consistencia inicial fue de .80 en la toma inicial y de .86 en la toma final.

6.2.3. Control de comportamiento por parte del entrenador. Para ello se utilizó la *Controlling Coach Behaviors Scale* (CCBS), de Bartholomew, Ntoumanis, y Thøgersen-Ntoumani (2010), validada al contexto español por Castillo, Tomás, Ntoumanis, Bartholomew, Duda, y Balaguer (2014), que analiza la forma que tiene el entrenador de controlar



a los deportistas en el entrenamiento y como lo ven estos. Para ello el cuestionario está compuesto de 20 ítems agrupados en cuatro factores: uso de recompensas (cuatro ítems, e.g. “Mi entrenador/ra me motiva prometiendome una recompensa si lo hago bien”), considerar la condición negativa (cuatro ítems, e.g. “Mi entrenador/a se enfada conmigo si no me esfuerzo en ver las cosas como el/ella”), uso de la intimidación (cuatro ítems, e.g. “Mi entrenador/a me grita delante de los demás para que haga las tareas o ejercicios”), y excesivo control personal (cuatro ítems e.g. “Mi entrenador/a trata de controlar lo que hago en mi tiempo libre”). Dicho cuestionario utiliza una escala tipo likert, que va desde 1 (*totalmente de acuerdo*) a 7 (*totalmente en desacuerdo*). La consistencia interna de los factores en la toma inicial fue de .74 para el uso de recompensas, .75 para la condición negativa, .79, para la intimidación, .85 para el excesivo control y de .83 para el juicio y devaluación. En la toma final la consistencia interna fue de .75 para el uso de recompensas, .75 para la condición negativa, .80, para la intimidación, y .85 para el excesivo control..

6.2.4. Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la *Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES)*, validada al contexto español por Moreno, González-Cutre, Chillón, y Parra (2008), de la *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (Vlachopoulos y Michailidou, 2006). Dicha escala estaba compuesta por un total de 12 ítems distribuidos en tres factores de cuatro ítems cada uno: competencia (e.g. “He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido”), autonomía (e.g. “El programa de entrenamiento que sigo se

ajusta a mis intereses”) y relación con los demás (e.g. “Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas”) encabezados por el enunciado “En mis entrenamientos...”, y evaluados a través de una escala likert que iba de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida en la primera toma fue de .65 para la competencia, .72 para la autonomía y de .79 para la relación con los demás, mientras que en la toma final fue de .64 para la competencia, .73 para la autonomía y de .80 para la relación con los demás.

6.2.5. Motivación intrínseca. Se emplearon los factores de motivación intrínseca de la *Sport Motivation Scale* de Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995) y Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, (1995) validada al contexto español por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006). Utilizamos los doce ítems que hacen referencia a la motivación intrínseca, distribuidos en tres factores de cuatro ítems cada uno; motivación intrínseca hacia el conocimiento (e.g. “Por el placer de saber más sobre el deporte que practico”), motivación intrínseca hacia la estimulación (e.g. “Por el placer de vivir experiencias estimulantes”) y motivación intrínseca hacia la ejecución (e.g. “Porque me siento muy satisfecho-a cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles”), encabezados por el enunciado “Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...”, que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida fue de .82 para la motivación intrínseca hacia el conocimiento, .77 para la

motivación intrínseca hacia la estimulación, .80 para la motivación intrínseca hacia la ejecución y de .91 para motivación intrínseca total en la toma inicial, mientras que en la toma final la consistencia interna obtenida fue de .83, .78, .81, y .90 respectivamente.

6.2.6. Experiencia autotélica. Se utilizó el factor de “experiencia autotélica” del *Cuestionario del Estado de flujo Disposicional* (DSF) en su versión en español (García, Jiménez, Santos-Rosa, Reina, y Cervelló, 2008), de la original (Jackson y Eklund, 2002), compuesta por cuatro ítems (e.g. “Realmente me divertía la experiencia”), precedidos de la frase “En el entrenamiento...”. Las respuestas eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert, que iba de 1, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 5 que indicaba que el deportista estaba *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. La consistencia interna obtenida en la toma inicial fue de .83, y de .84 en la toma final.

6.2.7. Autoconfianza precompetitiva. Para medir la autoconfianza precompetitiva se utilizó la dimensión *autoconfianza* de la *Competitive State Anxiety Inventory-2* (CSAI-2) de Martens, Burton, Vealey, Bump, y Smith (1990), validada al contexto español por Jaenes (1999). Esta compuesta por cinco ítems (e.g. “Estoy seguro de que puedo hacer frente al desafío”) precedidos de la frase “¿Cómo te sientes antes de la competición?”. Cada ítem se responde en una escala Likert de 4 puntos donde 1 corresponde a *nada* y 4 a *mucho*. La consistencia interna en la toma inicial fue de .89, y en la toma final de .75.

6.2.8. Satisfacción con la vida. Se utilizó la *Escala de satisfacción para la vida* (ESDV-5) de Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989)

validada al contexto español (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000) que mide la satisfacción para la vida. Este factor, encabezado por el enunciado “Satisfacción con tu vida...”, está compuesto por cinco ítems (e.g. “En general, mi vida se corresponde con mis ideales”) y se responde con una escala tipo likert que oscila de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna obtenida en la toma inicial fue de .81, y de .83 en la toma final.

### **6.3. Procedimiento**

La recogida de datos constó de tres fases bien diferenciadas. En la primera nos pusimos en contacto con la dirección deportiva de la Real Federación Española de Salvamento y Socorrismo, para solicitar su consentimiento y apoyo en el proceso de recogida de datos. Una vez obtenido el apoyo de la federación, se pasó a la segunda fase que fue la de pedir el consentimiento a los delegados, entrenadores y padres de los deportistas menores de edad para pasarles los cuestionarios, explicándoles la finalidad de los mismos. La última fase fue la de reunir a cada grupo de deportistas en las instalaciones de sus respectivos clubes, explicarles la dinámica de los cuestionarios, repartirlos y comenzar a cumplimentarlos. Todas y cada una de las explicaciones y reuniones con los delegados/responsables y los deportistas, fueron realizadas por el investigador principal del estudio. La media de tiempo para completar los cuestionarios fue de unos 35 minutos, variando este tiempo según la edad de los deportistas. Los datos se volvieron a tomar pasados seis meses de la primera toma.

#### **6.4. Análisis de datos**

Para el tratamiento de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS v.20, con el que se realizaron análisis descriptivos y de correlación. Para calcular la consistencia interna de los instrumentos se utilizó el alfa de Crombach. Con la finalidad de encontrar distintos perfiles de la escala CCBS, tanto en la toma inicial, como en la toma final, se llevó a cabo un análisis cluster y posteriormente para comprobar las diferencias en el tiempo con los estilos controladores y las variables contempladas en el modelo hipotético, se realizó una prueba T para muestras independientes.

#### **6.5. Resultados**

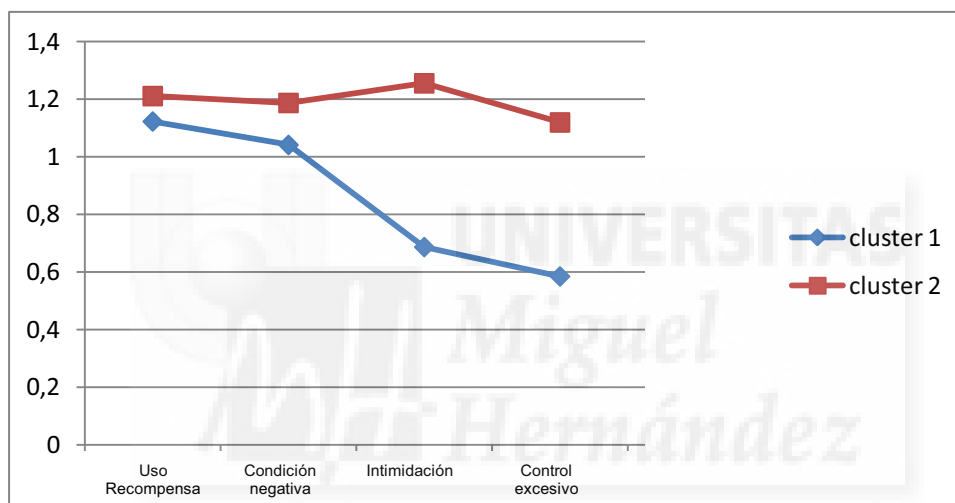
##### **6.5.1. Análisis de cluster**

Para la realización del análisis de cluster, se siguieron las fases propuestas por Hair, Anderson, Tatham, y Black (1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones Z, no encontrando ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de clasificaciones outliers o casos perdidos en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Para determinar los grupos de estilos controladores existentes tanto en la toma inicial como en la final, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward con la toma 1. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos. Concluimos,

por tanto, que existían dos perfiles motivacionales distintos en la toma inicial (Grafico 2): un perfil (cluster 1), que aglutina aquellos deportistas cuyos entrenadores presentan un sistema de trabajo menos controlador, con puntuaciones más bajas en uso de recompensas, condición negativa, intimidación, y control excesivo; y un perfil con puntuaciones altas en todas estas variables, que corresponde a unos deportistas cuyos entrenadores poseen un perfil controlador (cluster 2).

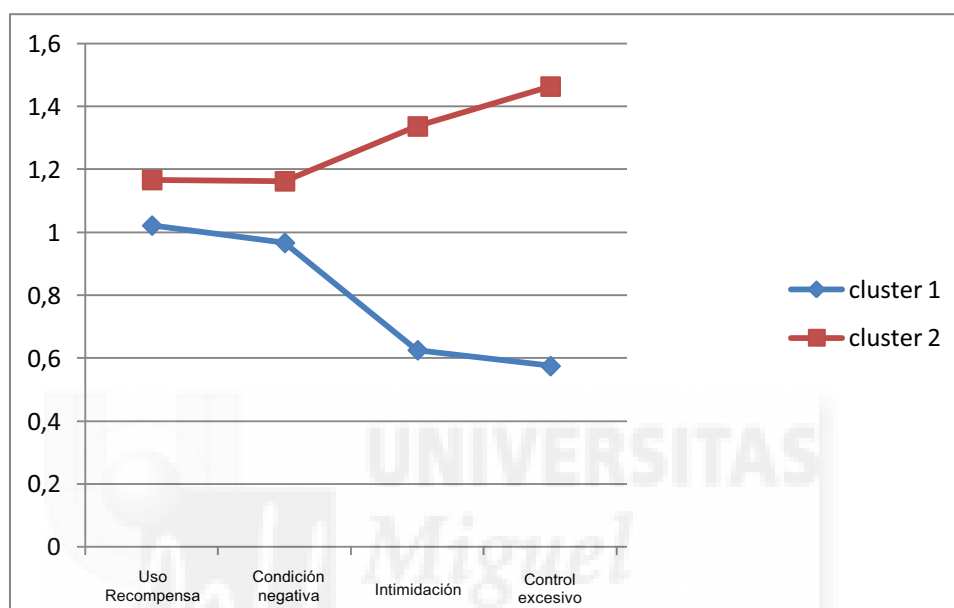
**Grafico 2. Cluster de toma inicial.**



Del mismo modo y siguiendo los mismos pasos anteriores pero con las K-medias se determinó la agrupación de los deportistas en dos perfiles de estilo controlador de entrenador distintos, atendiendo a los resultados de la toma final (grafico 3). Donde los datos resultan ser muy homogéneos con la toma inicial, por lo que refleja la no variabilidad del sistema de estilo controlador del entrenador entre la toma inicial y la final, apreciándose en el cluster 1, unos deportistas que perciben un estilo de entrenar menos controlador, con puntuaciones más bajas en uso de

recompensas, condición negativa, intimidación, y control excesivo; y un perfil con puntuaciones altas en todas estas variables, que corresponde a unos deportistas cuyos entrenadores poseen un perfil controlador (cluster 2).

**Grafico 3. Cluster de toma final.**



#### 6.5.2. Prueba T – Student

Se realizó una prueba T-Student para muestras independientes para obtener la comparación entre los dos perfiles surgidos, atendiendo a las variables de estudio y la toma inicial y final (Tabla 10). Obteniendo diferencias estadísticamente significativas ( $Wilks' \Lambda = .73$ ,  $F(15,432) = 10.46$ ,  $p < .05$ ), en la toma inicial a favor del perfil denominado menos controlador, para la experiencia autotélica ( $F(15,432) = 3.85$ ,  $p < .05$ ), autonomía ( $F(15,432) = 10.42$ ,  $p < .05$ ), competencia ( $F(15,432) = 27.40$ ,  $p < .05$ ), relación con los demás ( $F(15,432) = 12.98$ ,  $p < .05$ ), estimulación ( $F(15,432) = 6.22$ ,  $p < .05$ ), ejecución ( $F(15,432) = 7.36$ ,  $p < .05$ ), opinión

del deportista ( $F(15,432) = 7.64, p < .05$ ), comportamiento autónomo ( $F(15,432) = 17.86, p < .05$ ) y satisfacción con la vida ( $F(15,432) = 35.16, p < .05$ ). Mientras que las diferencias resultaron favorables al perfil denominado controlador en clima ego ( $F(15,432) = 31.19, p < .05$ ) y conflicto ( $F(15,432) = 67.80, p < .05$ ). En la toma final las diferencias estadísticamente significativas (Wilks'  $\Lambda = .70, F(15,432) = 10.46, p < .05$ ) a favor del perfil autodeterminado, fueron para autonomía ( $F(15,432) = 13.45, p < .05$ ), competencia ( $F(15,432) = 20.44, p < .05$ ), opinión del deportista ( $F(15,432) = 8.80, p < .05$ ), comportamiento autónomo ( $F(15,432) = 18.35, p < .05$ ), autoconfianza ( $F(15,432) = 4.52, p < .05$ ) y satisfacción con la vida ( $F(15,432) = 18.52, p < .05$ ). Mientras que a favor del perfil controlador resultaron las variables clima ego ( $F(15,432) = 46.39, p < .05$ ) y conflicto ( $F(15,432) = 98.04, p < .05$ ).

Por lo que según los resultados expuestos podemos relacionar positivamente, tanto en la toma inicial como en la final, el perfil denominado menos controlador con deportistas con mayor facilidad para la consecución del estado de flujo, con mayor autonomía, competencia, mejor visión de sí mismos y de los compañeros, y con una valoración de satisfacción con la vida elevada. Este perfil se mantiene a lo largo del tiempo entre la toma inicial y la final y coincide con una imagen del entrenador menos controlador. Mientras que el perfil denominado controlador se relaciona con una motivación del deportista centrada en el clima ego y con mayor facilidad para la consecución de conflictos en su práctica, a la vez que se relaciona con una imagen del entrenador más controlador.



**Tabla 10. Prueba T-Student de muestras independientes para las todas las variables objeto de estudio.**

Variables		Toma inicial		Toma final	
		<i>(n = 448)</i>		<i>(n = 448)</i>	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Clima tarea	Menos controlador	5.10	1.37	5.10	1.39
	Perfil controlador	4.89	1.08	4.97	1.10
Clima ego	Menos controlador	3.83	.93	3.79	.93
	Perfil controlador	4.43**	1.01	4.48**	1.00
Ego competición	Menos controlador	4.78	1.21	4.77	1.23
	Perfil controlador	4.86	1.06	4.95	1.05
Ego conflicto	Menos controlador	3.26	1.00	3.19	.96
	Perfil controlador	4.21**	1.12	4.26**	1.14
Opinión del deportista	Menos controlador	3.75*	1.47	3.78*	1.45
	Perfil controlador	3.29	1.58	3.31	1.66
Comportamiento autónomo	Menos controlador	4.72**	1.40	4.77**	1.33
	Perfil controlador	4.04	1.55	4.11	1.72
Competencia	Menos controlador	4.14**	.56	4.15**	.56
	Perfil controlador	3.79	.74	3.86	.72

Autonomía	Menos controlador	3.60*	.76	3.62**	.73
	Perfil controlador	3.32	.83	3.31	.89
Relación con los demás	Menos controlador	4.47**	.63	4.48*	.63
	Perfil controlador	4.21	.71	4.27	.70
Conocimiento	Menos controlador	4.07	.83	4.05	.84
	Perfil controlador	3.96	.75	4.04	.76
Estimulación	Menos controlador	4.10*	.72	4.11	.72
	Perfil controlador	3.90	.75	3.96	.77
Ejecución	Menos controlador	4.31*	.70	4.30	.71
	Perfil controlador	4.09	.80	4.20	.80
Experiencia autotélica	Menos controlador	4.17*	.76	4.16	.77
	Perfil controlador	4.00	.80	4.10	.80
Autoconfianza	Menos controlador	3.44	.61	3.46	.58
	Perfil controlador	3.35	.65	3.32	.73
Satisfacción con la vida	Menos controlador	6.18**	.76	6.18**	.77
	Perfil controlador	5.57	1.29	5.75	1.27

Nota: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ ; M = Media; DT = Desviación típica



# **7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**





## 7. DISCUSION Y CONCLUSIONES

### 7.1. Discusión

Centrándonos en el primer estudio, los mediadores motivacionales, principalmente la competencia y la autonomía percibida así como con el estado de flujo, y de manera negativa con la desmotivación se relacionan de manera positiva y significativa tanto con la motivación intrínseca como con la extrínseca. El clima motivacional que implica al ego predeciría negativamente la motivación intrínseca del deportista, lo acercaría a la motivación extrínseca y a su vez al estado de flujo. Mientras que el clima motivacional que implica a la tarea se relaciona de manera positiva y significativamente con todos los mediadores motivacionales, la motivación intrínseca y el estado de flujo, y de manera negativa con la desmotivación. Estos resultados están acorde con estudios previos (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas y Biddle, 1994; Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra et al., 2003; Pelletier, 2000; Pelletier y Vallerand, 1985; Vallerand y Pelletier, 1985; Kowall y Fortier, 2000; Jackson y Roberts, 1992; Biddle et al., 1995; Cury et al., 1996; García, 2004; Goudas, 1998; Goudas y Biddle, 1994), en los que aparece el clima ego, el clima tarea y la motivación autodetermianda como factores que predicen positivamente la aparición del estado de flow, y reflejaron en la desmotivación un factor que predecía negativamente el acercamiento a dicho estado. No obstante, los

resultados también resaltan el clima motivacional que implica al ego como determinante para la consecución del estado de flow. Destacar que en los estudios citados no aparecen deportes ni deportistas relacionados con el medio acuático, como fue nuestro caso. En este sentido aparecen variables que acercan o alejan a los deportistas del estado de flow, como fueron el sexo de los practicantes, la edad, el tiempo de entrenamiento y el nivel de competición en el que se encuentran, por lo que los chicos presentaron mayor autonomía, competencia y estado de flujo que las chicas. Según la edad de los mismos, los deportistas entre 14 y 15 años presentaron mayor índice en el mediador motivacional de relación, mientras que los mayores de 19 años lo hicieron en la autonomía. Al centrarnos en el tiempo de práctica diaria, los que practicaban más de 115 minutos poseían mayor clima que implica al ego, mientras que los que practicaban menos de 115 minutos diarios, tenían mayor clima que implica a la tarea y relación con los demás. Los chicos de entre 14 y 15 años presentaron mayor clima que implica al ego, mientras que los de más de 19 años mayor autonomía y las chicas de entre 16 y 18 años eran las más desmotivadas. Los deportistas de 14 y 15 años que entrenaban más de 115 minutos presentaron un mayor clima que implica al ego que el resto. Estos resultados respaldan los obtenidos por otros autores, donde aparecen distintos perfiles motivacionales según las variables a tener en cuenta. Atendiendo al conjunto de variables, todas ellas de forma conjunta predicen en un 50% la

aparición de estado de flujo, pero de manera más significativa, el clima motivacional que implica a la tarea y la competencia percibida. Cabe destacar que no aparecieron datos que fuesen significativos en el clima motivacional que implica al ego, como se refleja en Cervelló et al. (2001) y Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2005). A diferencia de otras investigaciones, en la presente cabe significar que la motivación extrínseca tiene significación positiva en el porcentaje total, cuando nos referimos a la aparición del estado de flow. Esto no ocurre en otros estudios como los de Csikszentmihalyi (1990), García, Jiménez, Santos-Rosa, y Cervelló (2003), Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh (1998), Kowal y Fortier (1999, y 2000), Mandigo, Thompson, y Couture (1998), y Rusell (2001).

Posteriormente se buscaron distintos perfiles en función de los climas motivacionales, los mediadores psicológicos básicos y el estado de flow, (Wang y Biddle, 2001; McNeill y Wang, 2005), de tal forma pudimos establecer tres tipos de perfiles;

a) un perfil que denominamos “no autodeterminado”, donde estaría el 49% de los participantes, en el que establecimos como principales características su alto clima ego, mayor motivación extrínseca que intrínseca, muy alta desmotivación, y un posible estado de flow medio. Este perfil se dio de manera significativa en los deportistas de categoría internacional y con una práctica diaria de más de 115 minutos.



b) Un perfil al que llamamos “menos controlador”, donde estaría el 20.8% de los deportistas de la muestra, cuyas características serían un muy alto clima que implica a la tarea y motivación intrínseca, muy baja desmotivación y un estado de flow alto. Este perfil respondía a deportistas de categorías regionales y con una media de entrenamiento por debajo de 115 minutos diarios.

c) Un perfil denominado “desmotivado”, donde se incluye al 30.2% de los deportistas de la muestra, que respondían a un clima ego, tarea, motivación intrínseca y extrínseca bajos, una alta desmotivación y un muy bajo estado de flow. Este perfil se daba más en categoría nacional y entrenando más de 115 minutos al día.

Continuando con la línea de investigación podemos resaltar que los resultados obtenidos en este estudio fueron en consonancia con los postulados de la teoría de la autodeterminación y en la línea de los resultados de diferentes trabajos realizados en entornos físico-deportivos (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2006; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006). Además, se puede apoyar la posibilidad de predicción de estas variables, y la importancia de todas ellas en conjunto para que el deportista sea capaz de conseguir un estado psicológico óptimo, como indican otras investigaciones (Kowal y Fortier, 1999, 2000; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2006) y refuerzan el postulado de que

la motivación autodeterminada lleva a consecuencias más positivas en el ámbito deportivo. Atendiendo a los niveles de correlación de las variables podemos destacar que el clima motivacional de los iguales que implica a la tarea se relacionaba de forma positiva con todas las variables, estando en consonancia con otras investigaciones, en el ámbito de la educación física, que señalan que la percepción de climas que implican a la tarea (Ntoumanis, 2002; Ntoumanis y Biddle, 1999; Parish y Treasure, 2003) y la orientación a la tarea (Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001), se relacionan positivamente con la motivación autodeterminada, u otras con resultados similares en el ámbito del deporte (Sarracin, 2001; Sarracin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002). Estos resultados van en la línea de trabajos previos que encontraron que los perfiles de motivación autodeterminada eran los que llevaban a consecuencias más positivas, como el disfrute, competencia percibida, esfuerzo e intención de continuidad en el deporte (Matsumoto y Takenaka, 2004; Ntoumanis, 2002; Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry, 2000; Wang y Biddle, 2001) y se lograban por medio de la transmisión de climas motivacionales que implicaban a la tarea (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Moreno, Llamas, y Ruiz, 2006; Ntoumanis, 2002). De otra parte, el clima motivacional que implica al ego se relacionaba de forma positiva con la autonomía, competencia, motivación intrínseca y autoconfianza, similar al estudio de Li et al. (1998) y Kim y Gill (1997). De igual forma, Pelletier y Vallerand

(1985) también encontraron una relación directa entre la percepción de la autonomía y la motivación intrínseca en nadadores, de manera que aquellos nadadores que percibían entrenamientos más autónomos por parte de sus entrenadores mostraban niveles más altos de motivación intrínseca, al contrario que aquellos que percibían entrenamientos más controlados.

Si nos centramos en las dos variables que se repiten en estos tres objetivos, autoconfianza y experiencia autotélica, se relacionaron de forma positiva con todas las variables, como ocurre en otras investigaciones (Jackson et al., 1998; Kowal y Fortier, 1999, 2000), o en Sicilia, Águila, González-Cutre y Moreno-Murcia (2010), donde encontraban relación directa entre el clima motivacional, la motivación intrínseca, y la propensión a la experiencia autotélica entre practicantes de ejercicio físico no competitivo. Del mismo modo, Kimiecik y Jackson (2002) descubrieron que la orientación a la tarea se mostraba como mayor predictor del flow en el deporte, y Tipler, Marsh, Martin, Richards, y Williams (2004) en un estudio con adolescentes hallaron que el flow disposicional se correlacionaba positiva y significativamente con la autoeficacia, la orientación a la maestría, entre otras consecuencias. También encontramos estudios que relacionan los niveles de autoconfianza con las experiencias autotélicas. Estas investigaciones indican que el clima que implica a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca

(Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Seifriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Know, y Weiss, 1995), y negativamente con la ansiedad precompetitiva y el estrés (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1998; Santos-Rosa, 2003).

También se profundizó en la figura del entrenador, y en como ésta podría influir en el mantenimiento, consecución o aparición de estados psicológicos óptimos para la práctica deportiva, como son la experiencia autotélica, la autoconfianza precompetitiva y ansiedad. En un primer paso se realizaron los análisis pertinentes para comprobar que el estilo del entrenador fuese el mismo desde la toma inicial a la toma final, y como los resultados lo reflejan, no solo fue así sino que se pudo agrupar a los deportistas en función del perfil controlador de su entrenador, concluyendo, al igual que Li et al. (1998), Kim y Gill (1997) y Pelletier y Vallerand (1985), que aquellos cuyos entrenadores poseían un perfil autodeterminado obtenían resultados en función de resto de variables acordes con el modelo motivacional jerárquico de Vallerand, mientras que los que estaban bajo las órdenes de un entrenador controlador se alejaban de este modelo. Estos resultados no solo se mantienen en el tiempo sino que comparando los resultados de la toma inicial con la toma final se acentúan en aquellas variables que son características de cada uno de los perfiles anteriormente citados, como son para el perfil autodeterminado, la autonomía, competencia, relación con los demás, comportamiento autónomo y satisfacción con la vida, y para el perfil del entrenador controlador el clima ego y el clima ego conflicto, por lo que las

estrategias motivacionales en el entrenamiento (Moreno-Murcia, Cervelló, González-Cutre, Julián, y Del Villar, 2011), acentúan la sensación de disfrute (Jackson, 1996; Kimiecik, 2000), y autodeterminación, así como la interacción del deportista con el entrenador (Balaguer, González, Castillo, Merce y Duda, 2012).

## **7.2. Conclusiones**

Para finalizar y que sirva como valoración global entre las relaciones de las variables en los practicantes de salvamento y socorrismo, señalamos las siguientes conclusiones que viene a resumir las principales aportaciones del estudio:

- Cualquier tipo de motivación, acercará al deportista al estado de flow.
- La motivación intrínseca predice positivamente la consecución de experiencias autotéticas en deportistas de salvamento y socorrismo, pero no resulta determinante para ello.
- La relación con los demás se relaciona con la autonomía, competencia y sensación de experiencias autotéticas.
- La sensación de competencia predice positivamente la aparición del estado de flow.
- Podemos definir tres perfiles motivacionales claros dentro de la muestra analizada de salvamento y socorrismo, el denominado perfil “no autodeterminado”, el “autodeterminado” y el “desmotivado”.

- El clima motivacional de los iguales predice de forma positiva la aparición de experiencias autotéticas y la sensación de autoconfianza precompetitiva.
- Los mediadores psicológicos básicos predicen de forma positiva la aparición de experiencias autotéticas y autoconfianza precompetitiva.
- El clima ego predice de forma negativa la aparición de experiencias autotéticas y la autoconfianza precompetitiva.
- Los entrenadores que se enmarcan en el perfil “autodeterminado” tienden a alejar a sus deportistas de la aparición de estados de ansiedad, a facilitar la aparición de experiencias autotéticas y la autoconfianza precompetitiva, reflejando una menor dependencia en el uso de recompensas, condición negativa, intimidación, y control excesivo.
- Los entrenadores que se enmarcan en el perfil “controlador” tienden a acercar a sus deportistas a la aparición de estados de ansiedad, a facilitar la aparición de experiencias autotéticas y la autoconfianza precompetitiva, reflejando una menor dependencia en el uso de recompensas, condición negativa, intimidación, y control excesivo.
- Para que el practicante de salvamento sea más propenso a experimentar flow es necesario que se sienta eficaz y

con éxito, además de percibir una participación activa en el proceso de entrenamiento, en la que sus decisiones sean valoradas y tenidas en cuenta.

- El deportista que practica porque disfruta con la actividad o porque la considera importante para determinados aspectos de su vida, será más propenso a experimentar flow.

Este estudio ha contribuido a conocer algunos factores motivacionales que ayudan a desarrollar el flow disposicional en salvamento deportivo, así como clarificar ciertas diferencias según el sexo, la edad y el tiempo de práctica del deportista. Consideramos que aporta información relevante para desarrollar una mayor propensión a percibir la experiencia autotélica en deportistas de salvamento y socorrismo.

La óptica de la teoría de la autodeterminación ha resultado de gran utilidad para el análisis de la experiencia autotélica. Si una persona logra alcanzar frecuentemente experiencias autotélicas durante los entrenamientos de salvamento y socorrismo obtendrá grandes niveles de logro y disfrute y probablemente querrá practicar de nuevo para volver a sentir lo mismo (Jackson, 1996; Kimiecik, 2000).

Se ha pretendido aportar una visión centrada en el entrenador y en el deportista, que puede complimentar estudios anteriores y mejorar los sistemas de trabajo en los entrenamientos y en las relaciones

entrenador/deportista, con el objetivo de la mejora, no solo en los resultados, sino también en la motivación individual del deportista, y por consiguiente, una prolongación en el tiempo de la vida deportiva del mismo.







# **8 LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**





## **8. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

Partiendo de los resultados y conclusiones expuestas en apartados anteriores, se presentan, a continuación, algunas limitaciones y prospectivas de investigación encaminadas a constituir el punto de partida inicial de futuras investigaciones:

- Sería interesante completar este estudio, una vez identificados los entrenadores más controladores, realizando una intervención en el transcurso de la toma inicial y la final, mediante sistemas de trabajo más autodeterminados, para observar hasta qué punto este sistema de trabajo, puede mejorar el rendimiento y motivación de los deportistas.
- Tales resultados ponen de manifiesto el tipo de estrategias motivacionales que debería utilizar el entrenador de salvamento y socorrismo para conseguir una alta propensión a percibir experiencias autotélicas y que potencien la autoconfianza en sus deportistas.
- Sería muy interesante planificar futuras investigaciones que intenten hacer un seguimiento y comprobar cómo la intervención con estas variables en los entrenamientos (clima motivacional, mediadores motivacionales) puede facilitar que los deportistas consigan mayores niveles de autoconfianza precompetitiva, y por consiguiente, mayores experiencias autotélicas en la realización de su actividad deportiva.

- Es necesario continuar analizando las variables que influyen en el logro de estas experiencias óptimas, con el objetivo de incrementar el rendimiento y conseguir un mayor crecimiento personal del deportista.
- Es necesario continuar estudiando el papel que juega la percepción de relación con los demás en la propensión a experimentar flow en este deporte, tratando de contrastar los resultados obtenidos en este trabajo.
- Sería interesante que futuros trabajos analizaran por medio de modelos de ecuaciones estructurales la relación jerárquica de los factores sociales-mediadores psicológicos (autonomía, competencia y relación con los demás)-motivación autodeterminada-flow. Esta herramienta estadística es más potente y permite que ciertas variables sean al mismo tiempo dependientes e independientes, lo que aporta información más enriquecedora.
- Del mismo modo un planteamiento interesante sería que futuras investigaciones abordaran el estudio de estas variables de forma experimental, para poder establecer relaciones causa-efecto entre la transmisión de un determinado clima motivacional y el desarrollo de la motivación deportiva, estado de flujo, y el papel del entrenador, porque aunque nuestro estudio puede dar un primer atisbo de las posibles relaciones, en ningún caso puede ser definitivo, pues hemos utilizado un diseño correlacional.

- Debido al número de variables utilizadas sería positivo continuar la investigación realizando otro tipo de análisis del tipo de ecuaciones estructurales, que permitan establecer relaciones más directas entre ellas.
- Dada la peculiaridad de este deporte, y sus competiciones, sería importante llevar a cabo un estudio con mayor número de deportistas.
- Se debería, en un futuro, comprobar los resultados obtenidos, con deportistas de otras disciplinas.



# **9 PROPUESTA PEDAGÓGICA**







## 9. PROPUESTA PEDAGÓGICA

Variados son los estudios que ofrecen propuestas de intervención sobre la motivación y autonomía en programas de ejercicio físico y entrenamiento a distintos colectivos desarrollados en el medio terrestre y acuático. Apoyándonos en algunas de estas propuestas, y en los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, como objetivo general pretendemos ofrecer una serie de estrategias de intervención pedagógicas que puedan servir de herramientas para conseguir una mayor motivación y disfrute en las horas de entrenamiento y en las sesiones competitivas, con la finalidad de obtener una mayor satisfacción con la práctica deportiva y como consecuencia mejores resultados.

Para ello proponemos diez aspectos fundamentales a la hora de planificar las sesiones de trabajo con los deportistas, ya sea en el ambiente de entrenamiento como en el competitivo.

1. Buscar puntos de motivación clara para cada deportista. Depende de la personalidad de estos será más eficaz una motivación con objetivos a corto o a largo plazo.

2. Aumentar la sensación de competencia a todos los deportistas. Para ello la planificación de consecuciones técnicas deben estar acorde con el punto de partida de cada uno de ellos. Por ejemplo, aquellos deportistas que estén comenzando con uso de material específico de salvamento, no podremos hacerle realizar series de nado que dependan de ello, puesto que los tiempos no serían buenos, y por el contrario, deberían trabajar sesiones más específicas de manejo de material,

buscando la sensación de competencia conforme mejoren en esas destrezas concretas.

3. Focalizar el trabajo en una mejora personal individual que facilitará la mejora colectiva. Para ello debemos hacer conscientes a los deportistas que su avance individual enriquece el colectivo, involucrándolo de esta forma en la cohesión del grupo. Por ejemplo, sería bueno que se explicara a todos los componentes del grupo, de qué forma repercute sus actuaciones y puntuaciones individuales en la clasificación general del equipo.

4. Incluir en la planificación del deportista momentos de toma de decisión directa del mismo, que influya en su ejecución. Por ejemplo, en una sesión donde queramos trabajar con aletas, podríamos proponerle que durante un tiempo de realización concreto y con la condición de usar las aletas, realice el nado, los desplazamientos y se organice ese tiempo como él considere.

5. Alejarse de sistemas de trabajo del tipo controlador. Debemos tener claro el papel que desempeñamos en el desarrollo personal y físico del deportista, e ir influyendo en él medida que nos demande mayor implicación en ella, no avasallar en sus planteamientos vitales. Por ejemplo, hacerle ver al grupo la importancia de una buena alimentación y tiempos de descanso, en el rendimiento competitivo, y posteriormente establecer unas pautas de actuación pero sin llegar a tener un control sobre ellas.

6. Incluir de forma clara y contundente el reflejar las sensaciones obtenidas en la ejecución de las acciones encomendadas, inmediatamente después de su realización, para ponerlas en correlación con la forma de trabajar previa. Por ejemplo, de nada me sirve plantear una sesión de entrenamiento a gran intensidad, sin saber cuáles son las sensaciones que el deportista experimenta, durante y después de este tipo de trabajos (fatiga, sensaciones placenteras de esfuerzo, superación, frustración, etc). Y para ello, de forma metódica y planificada, debemos obtener esa información del deportista en cada una de las sesiones previas de trabajo, preguntando de forma directa sus sensaciones, motivaciones y cansancios. De esta forma, nosotros como técnicos obtenemos información valiosa sobre nuestro deportista y ellos se acostumbran a expresar sus sensaciones verbalmente, enriqueciendo, no solo su experiencia de entreno personal, sino también la grupal, al ponerlo en común con los compañeros. Una planilla de seguimiento personalizada puede ser una buena herramienta de trabajo en este caso.

7. Mejorar la sensación grupal y de equipo. En un deporte como el salvamento y socorrismo, donde el trabajo, en su mayoría se realiza sin posibilidad de comunicación en su ejecución (dentro del agua), debemos planificar momentos de puesta en común. Por ejemplo, hacer una sesión “en seco” donde el único objetivo sea charlar sobre el próximo objetivo común del equipo, y como afrontar el mismo, dando la posibilidad a cada uno que exprese sus pensamientos de cómo puede él aportar en el éxito del conjunto.

8. Buscar momentos de tutorización entre distintos componentes del equipo. Por ejemplo, planificar una sesión donde nuestro mejor deportista con tabla de salvamento, pueda hacer el rol de entrenador para el resto, mejorara la comunicación entre el grupo, la sensación de competencia, y la implicación de todos para la mejora en esa disciplina.

9. Trabajar la sensación de competencia individual y en relación con el grupo. Por ejemplo, resaltar en una charla común, aquellos aspectos positivos de cada deportista que le hacen ser válido para el equipo, no solo a efectos de resultados, sino como grupo social.

10. Hacernos ver al grupo como alguien en quien confiar. Tenemos claro que la figura de autoridad del entrenador es necesaria, pero, tal como reflejan los resultados de la investigación, debemos alejarnos de la figura controladora y autoritaria en exceso, y en algún momento concreto hacernos ver como alguien cercano.

# **10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**





## 10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-Instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Atkinson, J. W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Balaguer, I., Mayo, C., Atienza, F., y Duda, J. L. (1997). Factorial validity of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in the case of Spanish elite female handball teams [Abstract]. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 27.
- Balaguer, I., Tomás, I., y Castillo, I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia, España.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a



- Psychometric Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 193-216.
- Biddle, S., 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., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999), Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., y Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21(12), 973-989.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte

sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS).  
*International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Brodkin, P., y Weiss, M. R. (1990). Developmental differences in motivation for participating on competitive swimming. *Journal for Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.

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.

Butcher, J. (1983). Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.

Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Butler, R. (1992). What young people want to know when: Effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.

- Castillo, I., Tomás, I., Ntoumanis, N., Bartholomew, K., Duda, J.L., y Balaguer, I. (2014). Psychometric properties of the spanish version of the controlling coach behaviors scale in the sport context. *Psicothema*, 26, 409-414.
- Carratalá, E. (2003). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral sin publicar, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Carver, C., y Scheier, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universitat de Valencia, Valencia, España.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J. A., Escarti, A., y Balague, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.

Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Cervelló, E. M. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela, España.

Cervelló, E. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.

Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.

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*.

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.

Cervelló, E. M., Fenoll, A. N., 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*. Comunicación presentada en el II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Valencia, España.

Cervelló, E. M., 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., Alonso, N., e Iglesias, D. (2006). Goal orientations, motivational climate and dispositional flow of high school students engaging in extracurricular involvement in physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 87-92.

Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.

Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in sport: an achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.

- Chalip, L., Csikszentmihalyi, M., Kleiber, D., y Larson, R. (1984). Variations of experience in formal and informal sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 109-116.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Charalambous, M., y Ntoumanis, N. (2000). Goal orientations and flow states in female volleyball players. *Αθλητική Ψυχολογία (Sport Psychology)*, 11, 55-76.
- Conde, C., Sáenz-López, Carmona, J., González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el Proceso de Entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- 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.

- Cross, S. E., y Markus, H. (1991). Possible selves across the life-span. *Human Development*, 34, 230–255.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *FindingFlow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (Eds.). (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.

Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., Peres, C., y Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational análisis. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 529-543.

Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competente, implicit theories of ability, perceptions of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of the enforsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.

Cury, F., De Tonac, A., y Sot, V. (1999). An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European congress on Sport Psychology – FEPSAC* (pp. 153-155). Prague: Charle University of Prague Press.

Davidson R.J., y Schwartz, G.E. (1976). The psicobiology of relaxation and related states: A multi-process theory. En D. Mostovsky (Ed.), *Behavioural control and modification*



*of psychological activity* (pp.399-442). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

deCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

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. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

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.*

Dorobantu, M., y Biddle, S. J. H. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents toward physical education. *European Yearbook of Sport Psychology, 1, 148-165.*

Duda, J. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11, 318-335.*

- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and Exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Fox, K., Biddle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Education Psychology*, 62, 309-319.
- 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* (2a ed., pp. 417-443). New York: Wiley. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- 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 Ntoumanis, N. (2003). Motivational patterns in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Duda, J. L., y Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- Duda, J. L. y White, S. A. (1992). The relationship of goals perspective to beliefs about success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- 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.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- 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.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Comunicación presentada no *I Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A., y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (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.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sports. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.

- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., y Guzmán, J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Briere, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S. J. H., Duda, J. L., y Armstrong, N. (1994). Task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Fletcher, D., y Hanton, S. (en prensa). The relationship between psychological skills usage and competitive anxiety responses. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 89-101.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using a cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- 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 Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: Comunidad Virtual del Deporte.

García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

García, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Fenoll, A., y Santos-Rosa, F. (2002). *Motivación y estado de flow en jugadores adolescentes de fútbol*. Comunicación presentada en el III Congreso Hispano-Luso de Psicología del Deporte, Plasencia, España.

García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., y Cervelló, E. M. (2003). *Un estudio piloto sobre la relación entre la teoría de 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., Reina, R., y Cervelló, E. (2008). Psychometric properties of Spanish version of the flow state scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.

González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Las creencias

implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano, y O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.

Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.

Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.

Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

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.

Gould, D. y Krane, V. (1992). The arousal-athletic performance relationship: current status and future directions. In T.

Horn (Ed). *Advances in sport psychology* (pp. 119-141).  
Champaign, IL, Human Kinetics.

Guivernau, M. y Duda, J. L. (1994). Psychometric properties of a spanish versión of the task and ego orientation in sport questionnaire (TOSQ), and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.

Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.

Greendorfer, S. L., y Ewing, M. E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quaterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

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.

Hardy, L., Jones, G., y Gould, D. (1996). *Understanding psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester, UK: John Wiley & Sons.



- Harwood, C., Hardy, L., y Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in female sports-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.
- Hom, H., Duda, J. L., y Millar, A. (1993). Correlatos of goal orientations among young athletes. *Pediatrics Exercise Science*, 5, 168-176.
- 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 elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 135-163.
- 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., y Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.

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., Kimiecik, J. C., Ford, S., y Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and 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.

Jackson, S. A., Thomas, P. R., Marsh, H. W., y Smethurst, C. J. (2001). Relationships between flow, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.

Jaenes, J. C. (1999). Adaptación española del test CSAI-2 (Competitive State Anxiety Inventory-2): Un estudio en corredores españoles de maratón. En G. Nieto-García y J.

- Ginés de los Fayos (Eds.), *Psicología de la actividad física y el deporte: Investigación y aplicación* (p. 97). Murcia: Sociedad Murciana de la Actividad Física y del Deporte.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis doctoral. Dir. Eduardo Cervelló Gimeno. Cáceres: Universidad de Cáceres.
- Kalhovd, T. (1999). *Implicit theories of ability and learning strategies in P.E. Unpublished doctoral dissertation, Norwegian University of Sport and PE*.
- Karageorghis, C. I., Vlachopoulos, S. P., y Terry, P. C. (2000). Latent variable modelling of the relationship between flow and exercise-induced feelings: An intuitive appraisal perspective. *European Physical Education Review*, 6, 230-248.
- 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, 264-281.
- 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), 36-41.

Kim, B. J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.

Kimiecik, J. C., y Stein, G. L. (1992). Examining flow experiences in sport contexts: Conceptual issues and methodological concerns. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 144-160.

Kimiecik, J. C. (2000). Learn to love exercise. *Psychology Today*, 33, 20-22.

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.

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.

- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., y Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 276-283.
- Lochbaum, M., y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maerh, 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* (p. 144). New York: Academic Press.
- Maher, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexinton: Lexinton 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.

Mañano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53-69.

Mandigo, J. L., y Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.

Mandigo, J. L., Thompson, L., y Couture, R. (1998). *Equating flow theory with the quality of children's physical activity experiences*. Paper presented at the annual North American Psychology of Sport and Physical Activity Conference, St.Charles, IL, USA.

Marsh, H. W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.

Martens, R., Burton, D., Vealey, R. S., Bump, L. A., y Smith, D. (1990). The Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). En R. Martens, R. S. Vealey, y D.Burton (Eds.) *Competitive Anxiety in Sport* (pp. 77-98). Champaign, Ill: Human Kinetics.

- Martens, R., Vealey, R.S. y Burton, D (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Martín-Albo, J., y Núñez, J. L. (1999). Las motivaciones deportivas: ¿Cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 283-293.
- Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004) Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- Mellalieu, S. D., Neil, R., y Hanton, S. (2006). Self-Confidence as a Mediator of the Relationship Between Competitive Anxiety Intensity and Interpretation. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 77(2), 263-270.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New york: Free Press.
- McClelland (1984). *Motives, personality, and society*. New York: Praeger.
- McElroy, M., y Kirkendall, R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- 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.

- McPherson, B. D., y Brown, B. A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F. L. Smoll, R. A. Magill, y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Melcher, N., y Sage, G. H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, 13, 75-88.
- Middleton, M. J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2005). *Efectos del género en la motivación y el estado de flow en deportistas adolescentes*. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad, Murcia, España.
- 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). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Conte, L., Martínez Galindo, C., Alonso, N., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2011). Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. Psychometric properties of the Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) with a sample of Spanish athletes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 101-118.
- 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(2), 295-303.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (Suppl.), S59.

- Newton, M. y Duda, J. L. (1998). Psychometric validation of the perceived motivational climate in sport questionnaire-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 336-347.
- 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 Sport 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, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-57). Champaign IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444-453.

- Ntoumanis, N. (2002) Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 176-187.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999) A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences* 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J. Navarro, J. G., y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of the motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4(2), 139-158.
- Papaioannou, A. (1998). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the

perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

Papaioannou, A., y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.

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.

Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'âge de*

*l'athlete*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (1985). *Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.

Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2002). Elite athletes' experiences of the motivational climate: The coach matters. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 12, 54-59.

Robazza, C., Pellizzari, M., Bertollo, M., y Hanin, Y. L. (2008). Functional impact of emotions on athletic performance: Comparing the IZOF model and the directional perception approach. *Journal of Sports Sciences*, 26(10), 1033-1047.

Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sports and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational process. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientations on achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 83-107.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., Stiller, J., y Linch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14, 226-249.
- 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>
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Sarrazin, P. (2001). *Approches socio-cognitives de la motivation appliqués au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive*. Habilitation a diriger des recherches, Université Joseph Fourier, Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., y Dury, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive

approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.

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, 2-9.

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.

Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 175-197.

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.

Sicilia, A., Águila, C., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico: propuesta de un modelo explicativo. *Universitas Psychologica*, 10(1), 125-135.



- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-protections, anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, M. D. (1979). Getting involved in sport: Sex differences. *International Review of Sport Sociology*, 14, 93-99.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1975). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- 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, 87-113.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.

- Stein, G. L., Kimiecik, J. C., Daniels, F., y Jackson, S. A. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 125-135.
- Stenberg, T. H., y Hasbrook, C. A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children's use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208- 221.
- Tipler, D., Marsh, H. W., Martin, A. J., Richards, G. E., y Williams, M. R. (2004). An investigation into the relationship between physical activity motivation, flow, physical self-concept and activity levels in adolescence. En H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards y U. Trautwein (Eds.), *Self-concept, motivation an identity: Where to from here?* Proceedings of the SELF Research Biennial International Conference, Max Planck Institute Berlin, Germany.
- Theeboom, M., De Knop, 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.
- Thorkildsen, T. A. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.

- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, G. C., Ames, C., & Maehr, M. L. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goals research in sport: A response to Harwood, Hardy and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (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). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the Academic Motivation Scale (AMS)]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.

- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (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* (2<sup>a</sup> ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- 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 mini theories 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* (pp.105-166). U K.: Emerald Publishing.

- Veroff, J., Atkinson, J., Feld, S., y Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in a nation wide interview study. *Psychological Monographs*, 74.
- 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.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: the Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 4, 140-156.
- Wang, C. K. J., y Biddle, S. J. H. (2001) Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 23, 1-22.

Weiss, M. R., y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.

White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.



# 11 ANEXOS







Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer los motivos de práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible. Muchas gracias por tu colaboración.

**Edad:**.....años  
**Sexo:**  
 Hombre  
 Mujer  
**Sexo del entrenador-a:**  
 Hombre  
 Mujer  
**¿A qué nivel compites?:**  
 Regional  
 Nacional  
 Internacional

**DNI:**.....  
**¿Cuánto tiempo entrenas diariamente?:**.....minutos  
**¿Cuántos días entrenas?:**  
 2 o 3 días a la semana  
 Más de 3 días a la semana  
**¿Cuánto tiempo llevas entrenando en salvamento?:**  
 Menos de 1 año  
 Entre 1 y 3 años  
 Más de 3 años

Tu impresión sobre los entrenamientos es que...	Totalmente desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neuro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Realmente me gusta la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Soy muy bueno-a en casi todos los deportes	1	2	3	4	5
Siento que tengo cierta libertad, no me lo imponen todo	1	2	3	4	5
Me llevo bien con los compañeros-as	1	2	3	4	5
Creo que estoy entre los-as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva	1	2	3	4	5
Me dejan tomar decisiones	1	2	3	4	5
Me permiten elegir actividades	1	2	3	4	5
Me siento bien con las personas con las que entreno	1	2	3	4	5
Cuando se trata de realizar ejercicio físico, siento mucha confianza en mí mismo-a	1	2	3	4	5
En ocasiones trabajo sin la ayuda de mi entrenador-a	1	2	3	4	5
Considero a la gente con la que entreno como amigos-as míos-as	1	2	3	4	5
Tengo libertad para decidir realizar actividades por mi cuenta en los entrenamientos	1	2	3	4	5
La gente en los entrenamientos se preocupa por mí	1	2	3	4	5
Suelo encontrarme a gusto cuando practico ejercicio físico y/o deporte	1	2	3	4	5
Se tiene en cuenta mi opinión	1	2	3	4	5
Está permitido incluir otros ejercicios en los entrenamientos, además de los que nos dice el entrenador-a	1	2	3	4	5
Considero cercana a mí a la mayoría de la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Al entrenador-a le interesa lo que apporto en los entrenamientos	1	2	3	4	5
Me permiten diseñar nuestros propios programas de ejercicio	1	2	3	4	5
Suelo encontrarme cómodo-a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	1	2	3	4	5
En ocasiones, cuando entreno, funciono de forma autónoma	1	2	3	4	5
Me siento integrado-a con la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Puedo decidir la intensidad a la que realizo los ejercicios	1	2	3	4	5
Los compañeros-as en los entrenamientos se muestran amable conmigo	1	2	3	4	5
Me siento seguro-a cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	2	3	4	5
Me animan "a funcionar" solo durante los entrenamientos	1	2	3	4	5
Confío en mi fuerza física	1	2	3	4	5
Después de explicar las actividades el-la entrenador-a me deja trabajar solo	1	2	3	4	5
Me permiten realizar el calentamiento por mí mismo-a	1	2	3	4	5

Escala de Medidores Motivacionales en el Deporte (EMMD) © J.A. Moreno y E. Cervelló

Responde a las siguientes cuestiones relacionándolas **con las mejores experiencias que recuerdes de los entrenamientos**. Estas cuestiones se refieren a los pensamientos, sensaciones y sentimientos que has podido tener durante la práctica en los entrenamientos. **En el entrenamiento...**

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Sabía que mis habilidades me permitirían hacer frente a la meta que se me planteaba	1	2	3	4	5
Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática	1	2	3	4	5
Conocía claramente lo que quería hacer	1	2	3	4	5
Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien	1	2	3	4	5
Mi atención estaba completamente enfocada en lo que estaba haciendo	1	2	3	4	5
Sentía un control total de lo que estaba haciendo	1	2	3	4	5
No me importaba lo que los otros-as podían haber estado pensando de mí	1	2	3	4	5
El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido)	1	2	3	4	5
Realmente me divertía la experiencia	1	2	3	4	5
Mis habilidades armonizaban con los altos retos de la situación	1	2	3	4	5
Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente	1	2	3	4	5
Estaba seguro-a de lo que quería hacer	1	2	3	4	5
Sabía lo bien que lo estaba haciendo	1	2	3	4	5
No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo	1	2	3	4	5
Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo	1	2	3	4	5
No estaba preocupado-a por mi ejecución durante la práctica	1	2	3	4	5
El paso del tiempo parecía ser diferente al normal	1	2	3	4	5
Me gustaba lo que experimentaba con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	1	2	3	4	5
Sentía que era lo suficientemente bueno-a para hacer frente a las demandas de la situación	1	2	3	4	5
Ejecutaba automáticamente	1	2	3	4	5
Sabía lo que quería conseguir	1	2	3	4	5
Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba ejecutando	1	2	3	4	5
Tenía una total concentración	1	2	3	4	5
Tenía un sentimiento de control total	1	2	3	4	5
No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás	1	2	3	4	5
Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba compitiendo	1	2	3	4	5
La experiencia me dejó buen sabor de boca (buena impresión)	1	2	3	4	5
Las dificultades y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel	1	2	3	4	5
Hacía las cosas espontánea y automáticamente	1	2	3	4	5
Mis metas estaban claramente definidas	1	2	3	4	5
Puedo confirmar, que en esas prácticas lo estaba haciendo muy bien	1	2	3	4	5
Estaba totalmente centrado-a en lo que tenía entre manos	1	2	3	4	5
Sentía un control total de mi cuerpo	1	2	3	4	5
No me preocupaba lo que otros-as pudieran estar pensando de mí	1	2	3	4	5
A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta	1	2	3	4	5
Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante	1	2	3	4	5

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neuro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...</b>					
Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1	2	3	4	5
Por el placer de saber más sobre el deporte que practico	1	2	3	4	5
Solía tener buenas razones para practicarlo, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo	1	2	3	4	5
Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento	1	2	3	4	5
Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte	1	2	3	4	5
Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco	1	2	3	4	5
Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de conocer gente	1	2	3	4	5
Porque me siento muy satisfecho-a cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles	1	2	3	4	5
Porque es absolutamente necesario practicar deporte para estar en forma	1	2	3	4	5
Por el prestigio de ser buen-a deportista	1	2	3	4	5
Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo-a	1	2	3	4	5
Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3	4	5
Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado-a realmente en la actividad	1	2	3	4	5
Porque debo practicar deporte para sentirme bien conmigo mismo-a	1	2	3	4	5
Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1	2	3	4	5
Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma	1	2	3	4	5
Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida	1	2	3	4	5
Por las intensas emociones que experimento cuando practico un deporte que me gusta	1	2	3	4	5
Ya no lo tengo claro, realmente no creo que mi sitio se encuentre en el deporte	1	2	3	4	5
Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1	2	3	4	5
Porque me sentiría mal si no me tomara el tiempo para practicarlo	1	2	3	4	5
Para mostrar a los demás lo bueno-a que soy en mi deporte	1	2	3	4	5
Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que nunca había realizado anteriormente	1	2	3	4	5
Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos-as	1	2	3	4	5
Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad	1	2	3	4	5
Porque debo hacer deporte con regularidad	1	2	3	4	5
Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1	2	3	4	5
A menudo me digo a mí mismo-a que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1	2	3	4	5

Escala de Motivación Deportiva (SMS) Brière y cols. (1995)

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Durante los entrenamientos en mi equipo o grupo de entrenamiento...</b>					
El entrenador-a quiere que probemos nuevas habilidades	1	2	3	4	5
El entrenador-a se enfada cuando algún compañero-a comete un error	1	2	3	4	5
El entrenador-a dedica más atención a los-as mejores	1	2	3	4	5
Cada deportista contribuye de manera importante	1	2	3	4	5
El entrenador-a cree que todos-as somos importantes para el éxito del grupo	1	2	3	4	5
El entrenador-a motiva a los deportistas solamente cuando superan a algún compañero-a	1	2	3	4	5
El entrenador-a cree que sólo los mejores contribuyen al éxito del grupo	1	2	3	4	5
Los deportistas se sienten bien cuando se esfuerzan al máximo	1	2	3	4	5
El entrenador-a deja fuera a los compañeros-as que cometen errores	1	2	3	4	5
Los deportistas de todos los niveles de habilidad tienen un papel importante en el grupo	1	2	3	4	5
Los compañeros-as te ayudan a progresar	1	2	3	4	5
Los deportistas son animados a ser mejores que los-as demás compañeros-as	1	2	3	4	5
El entrenador-a tiene a sus favoritos-as	1	2	3	4	5
El entrenador-a se asegura de mejorar las habilidades de los compañeros-as en las que no son buenos-as	1	2	3	4	5
El entrenador-a grita a los compañeros-as por hacer algo mal	1	2	3	4	5
Los compañeros-as se sienten reconocidos cuando mejoran	1	2	3	4	5
Solamente los compañeros-as con las mejores estadísticas son elogiados-as	1	2	3	4	5
Los compañeros-as son reprochados-as cuando cometen un error	1	2	3	4	5
Cada compañero-a tiene un papel importante	1	2	3	4	5
El esfuerzo es recompensado	1	2	3	4	5
El entrenador-a anima a que nos ayudemos entre nosotros-as	1	2	3	4	5
El entrenador-a manifiesta claramente quienes son los-as mejores del grupo	1	2	3	4	5
Se motiva a los compañeros-as cuando lo hacen mejor que los-as demás en el entrenamiento	1	2	3	4	5
Si quieres competir, tienes que ser uno-a de los-as mejores	1	2	3	4	5
El entrenador-a hace hincapié en que se dé lo mejor de sí mismo-a	1	2	3	4	5
El entrenador-a sólo se fija en los-as mejores deportistas	1	2	3	4	5
Los-as deportistas tienen miedo de cometer errores	1	2	3	4	5
Se anima a los compañeros-as a mejorar sus puntos débiles	1	2	3	4	5
El entrenador-a favorece a algunos compañeros-as más que a otros-as	1	2	3	4	5
Lo primordial es mejorar	1	2	3	4	5
Los compañeros-as trabajan juntos, en equipo	1	2	3	4	5
Cada deportista se siente como si fuera un miembro importante del grupo	1	2	3	4	5
Los compañeros-as se ayudan a mejorar y destacar	1	2	3	4	5

## Anexo 2

Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer los motivos de práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible. Muchas gracias por tu colaboración.

Edad: .....años      Sexo:  Hombre  Mujer      DNI (Nick):.....

### Experiencia autotética. Escala sobre el Estado de Flow (DSF) Jackson y Eklund (2002)

Responde a las siguientes cuestiones relacionándolas con las mejores experiencias que recuerdes de los entrenamientos. Estas cuestiones se refieren a los pensamientos, sensaciones y sentimientos que has podido tener durante la práctica en los entrenamientos.

	Totalmente desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>En el entrenamiento...</b>					
Realmente me divertía la experiencia	1	2	3	4	5
Me gustaba lo que experimentaba con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	1	2	3	4	5
La experiencia me dejó buen sabor de boca (buena impresión)	1	2	3	4	5
Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante	1	2	3	4	5
<b>Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006)</b>					
<b>En mis entrenamientos...</b>					
El programa de entrenamiento que sigo se ajusta a mis intereses	1	2	3	4	5
He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Ejecuto eficazmente los ejercicios	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de deportistas	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
El ejercicio físico es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Soy capaz de dominar las exigencias del entrenamiento	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo con los compañeros/as	1	2	3	4	5
<b>Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...</b>					
Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1	2	3	4	5
Por el placer de saber más sobre el deporte que practico	1	2	3	4	5
Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento	1	2	3	4	5
Porque me siento muy satisfecho-a cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles	1	2	3	4	5
Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3	4	5
Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado-a realmente en la actividad	1	2	3	4	5
Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1	2	3	4	5
Por las intensas emociones que experimento cuando practico un deporte que me gusta	1	2	3	4	5
Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1	2	3	4	5
Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que nunca había realizado anteriormente	1	2	3	4	5
Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad	1	2	3	4	5
Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1	2	3	4	5

Motivación intrínseca. Escala de Motivación Deportiva (SMS) Brière y cols. (1995)

**Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros (PeerMCYSQ)**

Ntoumanis y Vazou (2005)

	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>En tu grupo de entrenamiento la mayoría de los compañeros/as...</b>							
Se ayudan unos a otros a que se mejore	1	2	3	4	5	6	7
Se animan entre sí para poder triunfar en la competición	1	2	3	4	5	6	7
Se ofrecen para ayudar a que los compañeros/as puedan desarrollar nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Se tiene más en cuenta la opinión de los compañeros/as más habilidosos/as	1	2	3	4	5	6	7
Hacen que los compañeros/as se sientan valorados/as	1	2	3	4	5	6	7
Trabajan juntos para mejorar las habilidades que no hacen bien	1	2	3	4	5	6	7
Hacen comentarios negativos que desaniman a los compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
Intentan hacerlo mejor que los compañeros/as del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Criticar a sus compañeros/as cuando fallan	1	2	3	4	5	6	7
Enseñan a sus compañeros/as cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7
Animan a los compañeros/as a trabajar más duro	1	2	3	4	5	6	7
Parecen contentos cuando lo hacen mejor que los compañeros/as del grupo	1	2	3	4	5	6	7
Hacen que los compañeros/as se sientan aceptados/as	1	2	3	4	5	6	7
Desean estar con los compañeros/as más hábiles	1	2	3	4	5	6	7
Elogian a los compañeros/as que se esfuerzan más	1	2	3	4	5	6	7
Se quejan cuando el equipo no gana	1	2	3	4	5	6	7
Están contentos cuando sus compañeros/as se esfuerzan	1	2	3	4	5	6	7
Se tiene en cuenta la opinión de cada uno/a	1	2	3	4	5	6	7
Son un ejemplo en esforzarse al máximo	1	2	3	4	5	6	7
Se ríen de sus compañeros/as cuando se equivocan	1	2	3	4	5	6	7
Animan a sus compañeros/as a intentarlo después de algún fallo	1	2	3	4	5	6	7

**Cuestionario del Entrenamiento a Favor de la Autonomía (ASCQ)** Conroy y Coatsworth (2007)

**En mis entrenamientos...**

Mi entrenador me permite elegir sobre lo que hacemos en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por las cosas que elijo hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador pide la opinión del grupo sobre lo que debemos hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por las decisiones que tomo en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me pide mi opinión sobre lo que quiero hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por mi actitud durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador escucha lo que el grupo piensa que debemos hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador me valora por mi esfuerzo durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
Mi entrenador escucha lo que pienso que debo hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7

**¿Cómo te sientes ante la competición?**

	Nada	Casi nada	Algo	Mucho
Estoy seguro de mí mismo/a	1	2	3	4
Estoy seguro de que puedo hacer frente al desafío	1	2	3	4
Tengo confianza en hacerlo bien	1	2	3	4
Tengo confianza porque me veo alcanzando mi objetivo	1	2	3	4
Confío en responder bien ante la presión	1	2	3	4

Autoconfianza (CSAI-2) Martens et al. (1982)

**Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer los motivos de práctica deportiva. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible. Muchas gracias por tu colaboración.**

Recuerda este dato para el próximo cuestionario. Es muy importante.

Edad: .....años      Sexo:  Hombre  Mujer

DNI (Nick):.....

Responde a las siguientes cuestiones relacionándolas con las mejores experiencias que recuerdes de los entrenamientos. Estas cuestiones se refieren a los pensamientos, sensaciones y sentimientos que has podido tener durante la práctica en los entrenamientos.

Totalmente en desacuerdo

Algo en desacuerdo

Neutro

Algo de acuerdo

Totalmente de acuerdo

**Experiencia autotética. Escala sobre el Estado de Flow (DSF) Jackson y Eklund (2002)      En el entrenamiento...**

Realmente me divertía la experiencia	1	2	3	4	5
Me gustaba lo que experimentaba con mi ejecución y me gustaría sentirlo de nuevo	1	2	3	4	5
La experiencia me dejó buen sabor de boca (buena impresión)	1	2	3	4	5
Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante	1	2	3	4	5

**Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006)      En mis entrenamientos...**

El programa de entrenamiento que sigo se ajusta a mis intereses	1	2	3	4	5
He tenido una gran progresión con respecto al resultado perseguido	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo/a cuando hago ejercicio con los/as demás deportistas	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios coincide perfectamente con la forma en que yo quiero hacerlos	1	2	3	4	5
Ejecuto eficazmente los ejercicios	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de deportistas	1	2	3	4	5
La forma de realizar los ejercicios responde a mis deseos	1	2	3	4	5
El ejercicio físico es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Siento que me puedo comunicar abiertamente con mis compañeros	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir cómo realizar los ejercicios	1	2	3	4	5
Soy capaz de dominar las exigencias del entrenamiento	1	2	3	4	5
Me siento muy cómodo con los compañeros/as	1	2	3	4	5

**Motivación intrínseca. Escala de Motivación Deportiva (SMS) Brière y cols. (1995)      Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...**

Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1	2	3	4	5
Por el placer de saber más sobre el deporte que practico	1	2	3	4	5
Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento	1	2	3	4	5
Porque me siento muy satisfecho-a cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles	1	2	3	4	5
Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1	2	3	4	5
Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad	1	2	3	4	5
Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1	2	3	4	5
Por las intensas emociones que experimento cuando practico un deporte que me gusta	1	2	3	4	5
Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1	2	3	4	5
Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que nunca había realizado anteriormente	1	2	3	4	5
Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad	1	2	3	4	5
Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1	2	3	4	5

Escala de percepción de clima motivacional de los compañeros (PeerMCYSQ) Ntoumanis y Vazou (2005)								
<b>En tu grupo de entrenamiento la mayoría de los compañeros/as...</b>		Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	Se ayudan unos a otros a que se mejore	1	2	3	4	5	6	7
	Se animan entre sí para poder triunfar en la competición	1	2	3	4	5	6	7
	Se ofrecen para ayudar a que los compañeros/as puedan desarrollar nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
	Se tiene más en cuenta la opinión de los compañeros/as más habilidosos/as	1	2	3	4	5	6	7
	Hacen que los compañeros/as se sientan valorados/as	1	2	3	4	5	6	7
	Trabajan juntos para mejorar las habilidades que no hacen bien	1	2	3	4	5	6	7
	Hacen comentarios negativos que desaniman a los compañeros/as	1	2	3	4	5	6	7
	Intentan hacerlo mejor que los compañeros/as del grupo	1	2	3	4	5	6	7
	Critican a sus compañeros/as cuando fallan	1	2	3	4	5	6	7
	Enseñan a sus compañeros/as cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7
	Animan a los compañeros/as a trabajar más duro	1	2	3	4	5	6	7
	Parecen contentos cuando lo hacen mejor que los compañeros/as del grupo	1	2	3	4	5	6	7
	Hacen que los compañeros/as se sientan aceptados/as	1	2	3	4	5	6	7
	Desean estar con los compañeros/as más hábiles	1	2	3	4	5	6	7
	Elogian a los compañeros/as que se esfuerzan más	1	2	3	4	5	6	7
	Se quejan cuando el equipo no gana	1	2	3	4	5	6	7
	Están contentos cuando sus compañeros/as se esfuerzan	1	2	3	4	5	6	7
	Se tiene en cuenta la opinión de cada uno/a	1	2	3	4	5	6	7
	Son un ejemplo en esforzarse al máximo	1	2	3	4	5	6	7
	Se ríen de sus compañeros/as cuando se equivocan	1	2	3	4	5	6	7
	Animan a sus compañeros/as a intentarlo después de algún fallo	1	2	3	4	5	6	7
Cuestionario del Entrenamiento a Favor de la Autonomía (ASCQ) Conroy y Coatsworth (2007)								
<b>En mis entrenamientos mi entrenador/a...</b>								
	Me permite elegir sobre lo que hacemos en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Me valora por las cosas que elijo hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Me pide la opinión del grupo sobre lo que debemos hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Me valora por las decisiones que tomo en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Me pide mi opinión sobre lo que quiero hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Me valora por mi actitud durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Escucha lo que el grupo piensa que debemos hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Me valora por mi esfuerzo durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7
	Escucha lo que pienso que debo hacer en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7



Autoconfianza (CSAI-2) Martens et al. (1982)	¿Cómo te sientes ante la competición?				Nada	Casi nada	Algo	Mucho
Estoy seguro de mí mismo/a	1	2	3	4				
Estoy seguro de que puedo hacer frente al desafío	1	2	3	4				
Tengo confianza en hacerlo bien	1	2	3	4				
Tengo confianza porque me veo alcanzando mi objetivo	1	2	3	4				
Confío en responder bien ante la presión	1	2	3	4				
<b>Controlling Coach Behaviors Scale (CCBS) Bartholomew, Ntoumanis, and Thøgersen-Ntoumani (2010)</b>								
<b>Referente a la relación con mi entrenador/ra...</b>								
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
Me motiva prometiéndome una recompensa si lo hago bien	1	2	3	4	5	6	7	
Se enfada conmigo si no me esfuerzo en ver las cosas como el/ella	1	2	3	4	5	6	7	
Me grita delante de los demás en la realización de los ejercicios	1	2	3	4	5	6	7	
Espera que ponga mi deporte por delante de otras cosas importantes para mi (amigos, diversión, etc.)	1	2	3	4	5	6	7	
Me evalúa negativamente si consigo un mal resultado	1	2	3	4	5	6	7	
El único momento en que me recompensa o elogia es cuando me hace entrenar más duro	1	2	3	4	5	6	7	
Se enfada conmigo si no compito o entreno bien	1	2	3	4	5	6	7	
Me amenaza con algún castigo si no entreno bien	1	2	3	4	5	6	7	
Trata de controlar lo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7	
Es muy crítico conmigo si no compito bien	1	2	3	4	5	6	7	
Solo me recompensa o elogia para que me concentre en las tareas del entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7	
Se me presta menos atención si yo estoy enfadado/a con el/ella	1	2	3	4	5	6	7	
Me intimida para hacer algunas tareas que quiere que haga durante el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7	
Trata de interferir en otros aspectos de mi vida que no son de mi deporte	1	2	3	4	5	6	7	
Es muy duro conmigo cuando me comenta mi actuación	1	2	3	4	5	6	7	
El único momento en que me recompensa o elogia es cuando completo todas las tareas que ha propuesto en el entrenamiento	1	2	3	4	5	6	7	
No me presta atención si lo he decepcionado	1	2	3	4	5	6	7	
Me avergüenza ante los demás si no hago las cosas como el/ella quiere	1	2	3	4	5	6	7	
Espera que mi deporte sea el centro de mi vida	1	2	3	4	5	6	7	
Cree que no soy tan importante para el equipo	1	2	3	4	5	6	7	

Escala de satisfacción con la vida (ESDV-5) Blais, Vallerand, Pelletier, y Brière (1989)

**Satisfacción con tu vida...**

En general, mi vida se corresponde con mis ideales	1	2	3	4	5	6	7
Mis condiciones de vida son muy buenas	1	2	3	4	5	6	7
Estoy satisfecho con mi vida	1	2	3	4	5	6	7
Hasta ahora, he logrado cosas importantes en la vida	1	2	3	4	5	6	7
Si yo volviese a nacer, desearía tener la misma vida	1	2	3	4	5	6	7

