
HACIA UNA MEJORA DE LA COMPETENCIA DEPORTIVA: ESTILOS MOTIVACIONALES EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE ESCOLAR

Juan Antonio Moreno Murcia y Celestina Martínez Galindo

Universidad Miguel Hernández de Elche

Pedro Hellín Gómez y Néstor Alonso Villodre

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

David González-Cutre Coll

Universidad de Almería

INTRODUCCIÓN

La percepción de competencia es un principio psicológico que los sujetos necesitan satisfacer para sentirse eficaces en el entorno con el que interaccionan. Sentirse competente lleva a emprender tareas acordes con el nivel de habilidad que se posee y supone una garantía de continuidad y esfuerzo en cualquier proyecto que se emprenda.

El deporte constituye un escenario idóneo para demostrar las capacidades motrices además de la responsabilidad personal y la cooperación social, aspectos que intervienen conjuntamente en el desarrollo integral de los deportistas. En este contexto, la motivación juega un papel primordial debido a que las experiencias gratificantes derivadas de la práctica deportiva ayudan a mejorar la percepción de competencia y la autoestima y, además, contribuyen a desarrollar actitudes positivas hacia la misma. Por el contrario, las experiencias humillantes provocan sentimientos de incompetencia y rechazo hacia la práctica deportiva. Por tanto, los programas deportivos desarrollados en el entorno escolar contribuirán positivamente a la competencia deportiva de los sujetos en la medida que éstos se sientan motivados a participar y experimenten resultados cognitivos y afectivos positivos derivados de la participación. Por ello, resulta interesante conocer las aportaciones de las distintas teorías motivacionales a la enseñanza del deporte escolar, así como las implicaciones prácticas que permitan mejorar la competencia deportiva.

LAS METAS DE LOGRO Y SOCIALES COMO MECANISMO DE MOTIVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEPORTIVA

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

El tema central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la interpretación que los participantes realizan del éxito y el fracaso según las metas adoptadas en los contextos deportivos, siendo esta interpretación la que guía el comportamiento. Según Weiss y Chaumenton (1992), el concepto de habilidad adquirido por los deportistas es uno de los pilares básicos que sustentan esta teoría. Se plantean dos diferentes concepciones de habilidad que determinan dos diferentes perspectivas de meta, una concepción de habilidad basada en criterios autorreferenciales, en el cual el sujeto

juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea que esta realizando, y una concepción de habilidad normativa en la que el sujeto juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás. Nicholls (1989), sugiere que el modo en que los sujetos construyen su concepto de lo que es habilidad, varía en función de aspectos relacionados con el proceso de maduración, y que las diferencias individuales según la edad están influenciadas por factores disposicionales y de situación. Es alrededor de los 11 o 12 años cuando los conceptos de capacidad y esfuerzo se ven claramente diferenciados; esta distinción es importante, puesto que a través del tiempo y mediante el esfuerzo y la práctica, la capacidad futura puede ser mejorada.

Otro aspecto interesante con relación al concepto de habilidad es determinar si la habilidad es considerada variable o invariable. Para algunos autores (Csikszentmihalyi, Rathunde, y Whalen, 1993; Ericsson, 2003; Ericsson, Krampe, y Tesch-Romer, 1993), la habilidad es variable y puede ser cambiada a través del aprendizaje y el esfuerzo. Por el contrario, para otros (Safrit y Wood, 1995), los discentes pueden poseer alguna habilidad física innata, pero al mismo tiempo admiten que no existe evidencia científica de que estas características puedan ser medidas. En cualquier caso se confirma la existencia de unos factores que pueden ejercer una poderosa influencia en la adopción de los estudiantes de un determinado concepto de habilidad, tales como el clima motivacional percibido, el feedback, el género, el concepto de habilidad de padres y entrenadores, la cultura, etc. En este sentido, Jagacinski y Nicholls (1984) encontraron que situaciones orientadas a la maestría activaban un concepto de habilidad creciente o indiferenciado porque los individuos en esta situación generaban la idea de que el esfuerzo provocaba dominio y aprendizaje. Por el contrario, situaciones de aprendizaje orientadas al rendimiento fomentaban un concepto de habilidad fijo o diferenciado debido a que enfatizaban la comparación social y el trabajo con poco esfuerzo.

2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA IMPLICACIÓN DE UN DEPORTISTA

2.1. FACTORES DISPOSICIONALES: ORIENTACIONES DE META

En línea con lo mencionado, atendiendo al concepto de habilidad adquirido por los deportistas, éstos presentarán una implicación bien a la tarea o bien al ego. Esta implicación del individuo va a depender, a su vez, fundamentalmente de dos factores de implicación, factores disposicionales y factores ambientales. 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” y que van a depender de las primeras experiencias de socialización (Maerh y Braskamp, 1986). En este sentido, se distinguen dos percepciones distintas de habilidad que van a desencadenar dos tipos de orientaciones motivacionales. 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 individuo 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 renombrado por Nicholls (1989) “orientación al ego”. La segunda concepción de habilidad, “orientación a la tarea”, se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, 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. Ambos tipos de orientaciones son ortogonales, es decir, se pueden dar al mismo tiempo en un mismo sujeto, sin embargo, está demostrado que el clima motivacional percibido en un contexto y/o situación específica puede cambiar la orientación motivacional de los deportistas.

Recientemente, en el ámbito académico, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001) han tratado de ampliar la teoría de las metas de logro proponiendo la distinción entre motivación de aproximación y motivación de evitación. Elliot y McGregor (2001) consideran que a la hora de clasificar las metas de logro no sólo se debe tener en cuenta la forma en que la competencia se define, sino también la valencia que se le puede dar. La competencia se puede definir en relación a un estándar absoluto e intrapersonal (los requisitos de la tarea y la marca o el potencial personal) y en relación a un estándar normativo (el rendimiento de los otros). La concepción clásica de las metas de logro atiende a esta definición de la competencia, pero se olvida que puede ser construida en términos positivos y negativos (valencia). Es decir, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). Apoyándose en esto, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2 X 2 en el que ambas metas (tarea y ego) se subdividían en: meta de aproximación-maestría, meta de aproximación-rendimiento, meta de evitación-maestría y meta de evitación-rendimiento. Así pues, la meta de aproximación-maestría

se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consistiría en evitar la falta de aprendizaje y de mejora, la meta de aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás.

Este modelo ha sido ya aplicado tanto en el ámbito de la educación física (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Wang, Biddle, y Elliot, 2007) como en el deportivo (Conroy, Elliot, y Hofer, 2003), adaptando los diferentes ítems del instrumento desarrollado por Elliot y McGregor (2001) al contexto correspondiente. Dichos trabajos reflejaron que el modelo 2 X 2 era válido en ambos contextos, y resultaba de gran utilidad para profundizar en el análisis de la motivación de logro en adolescentes y adultos jóvenes, de cara a fomentar el compromiso y la adherencia a la práctica deportiva. Recientemente, Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2006a) han tratado de testar este modelo en el contexto español, en clases de educación física, encontrando que la aproximación y la evitación se mostraban como tendencias motivacionales independientes, y que por lo tanto, tenía mucho sentido comenzar a evaluar las cuatro metas de logro.

Aunque el modelo es de reciente aplicación y no existen aún muchos trabajos al respecto (sobre todo en el ámbito físico-deportivo), según apuntan algunos de ellos (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006) existen evidencias empíricas de que las metas de aproximación-maestría se relacionan con consecuencias más positivas, mientras que las metas de evitación-maestría parecen ser más positivas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-maestría (Elliot y McGregor, 2001). Respecto a las metas de aproximación-rendimiento, Elliot y Conroy (2005) consideran que en el ámbito deportivo por una parte se podrían ver como positivas, ya que al fin y al cabo se trata de un contexto competitivo en el que prima la victoria, pero también podrían distraer al sujeto de realizar la tarea de una manera óptima y llevar a desenlaces negativos. En relación a las metas de evitación-rendimiento, podemos pensar que serán negativas para alguna clase de tarea que requiera una total concentración y disposición mental, sin embargo, en tareas simples o cortas no tienen porque afectar negativamente al rendimiento, aunque lo que parece claro es que dicha meta es nociva para la experiencia y el disfrute, disminuyendo el afecto y la motivación intrínseca a corto plazo, así como la implicación y el rendimiento a largo plazo (Elliot y Conroy, 2005).

2.2. FACTORES AMBIENTALES: CLIMAS MOTIVACIONALES

Además de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales) existen otros factores denominados ambientales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores ambientales hacen referencia al clima motivacional. El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984a, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores, etc.) en los entornos de logro. Se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999), Kavussanu y Roberts (1996) y Roberts (2001) “clima motivacional que implica al ego” y “clima motivacional que implica a la tarea”

El clima motivacional 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 Knop, y Weiss, 1995). Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002). Por el contrario, el clima motivacional que implica al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Seifriz et al., 1992; Theeboom et al., 1995). Este clima es promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002).

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el individuo. Así, podemos distinguir cuatro tipos diferentes de climas motivacionales: climas psicológicos, climas creados por los otros significativos, climas contextuales y climas situacionales. Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales son coincidentes al afirmar la conveniencia de promover y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea tanto en entornos de logro educativos como deportivos.

3. METAS SOCIALES: CONCEPTO, TIPOS Y CONSECUENCIAS

Durante las últimas décadas los investigadores en el ámbito de la psicología de la actividad física y del deporte han utilizado la teoría de las metas de logro como marco de referencia para analizar la motivación y la búsqueda de éxito en las clases de educación física y en el contexto deportivo. No obstante, diferentes trabajos realizados en ámbitos académicos (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Urdan y Maehr, 1995; Wentzel, 1991) han señalado que los sujetos junto a las metas de logro, podían tener también razones sociales que influirían en su concepto de éxito, lo que hace necesario estudiarlas junto a las metas de logro adoptadas. Por ejemplo, un joven deportista puede tener como meta conseguir ser una persona responsable que se comporte acorde a unos valores establecidos por la sociedad, o bien lograr tener un grupo de amigos con el que pasarlo bien y compartir experiencias. Especialmente en la adolescencia, no se puede analizar el compromiso sin tener en cuenta las metas sociales, ya que en esta etapa cobra gran importancia la relación con el grupo de iguales y se incrementan las preocupaciones sociales (Urdan y Maehr, 1995).

Las metas sociales se pueden definir como representaciones cognitivas de resultados propuestos y deseados en el dominio social (Hicks, 1996). Los trabajos en el ámbito físico-deportivo establecen la existencia de al menos cuatro metas sociales diferentes: relación, reconocimiento social, responsabilidad y estatus. La meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997), la meta de reconocimiento social estaría relacionada con el reconocimiento de la habilidad y la aceptación por parte de los compañeros y el entrenador, la meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991), y la meta de estatus se centraría en la búsqueda de relación con el grupo de gente más popular. No obstante, esta conceptualización debe ser analizada para comprobar si realmente se pueden englobar determinadas metas sociales, que a priori parecen ser iguales, así como evaluar la existencia de alguna meta social más. En este sentido, sería interesante crear algún instrumento que tratara de evaluar todas estas metas sociales de forma conjunta.

Existen pocos trabajos (especialmente en el contexto de la actividad física y el deporte) que hayan analizado la relación de las metas sociales con diferentes consecuencias. Diversos estudios (Anderman y Anderman, 1999; Wang et al., 2006; Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2006b; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997; Wentzel, 1993) han relacionado positivamente la meta de responsabilidad con la orientación a la tarea y

patrones adaptados como la preferencia por el aprendizaje, la mejora personal y el esfuerzo, la persistencia y la competencia percibida. La meta de relación o afiliación se ha asociado de forma positiva con la competencia percibida y sentimientos de disfrute (Allen, 2003; Moreno et al., 2006b), así como con la orientación al ego (Anderman y Anderman, 1999). La meta de estatus también ha sido relacionada positivamente con la orientación al ego y con la necesidad de demostrar superior habilidad (Anderman y Anderman, 1999). Lo que parece claro es que es necesario tener en cuenta las metas sociales de forma conjunta con las metas de logro para obtener información más detallada de la motivación en contextos de actividad física y deporte.

Recientemente, Wang, McBride, y Xiang (2006) adaptaron al contexto de la educación física la escala de metas sociales denominándola Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE). Esta escala ha sido validada al contexto español por Moreno et al. (2006b) manteniendo la estructura factorial de la original y siendo denominada Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF).

Creencias de habilidad en la enseñanza deportiva

Actualmente están emergiendo en el ámbito de la actividad física y del deporte, determinadas proposiciones provenientes del campo educativo (Dweck, 1999; Nicholls, 1989, 1992) que tratan de analizar las creencias implícitas de habilidad que poseen los sujetos, debido al papel tan importante que parecen tener en la conformación de las orientaciones de meta disposicionales, la motivación y las respuestas afectivas (Li y Lee, 2004), ya que, si un sujeto cree que su nivel de habilidad es inmutable, va a mostrar una serie de respuestas muy diferentes a otro que considera que puede lograr un mayor nivel de habilidad si trabaja para ello. Así pues, resulta interesante conocer cómo los distintos tipos de creencias implícitas de habilidad van a influir en la motivación y la adherencia al deporte.

1. Concepto y tipos de creencias implícitas de habilidad

Carol S. Dweck (1999), en su libro "*Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*", dentro del ámbito de la psicología general, analizó las creencias que las personas tenían sobre la naturaleza de diferentes atributos humanos, como la inteligencia, la moralidad y los estereotipos. Estableció que aquellos que veían un determinado atributo como algo estable, reflejaban una creencia de entidad, mientras que los que pensaban que dicha característica se podía modificar, mostraban una creencia incremental. Por ejemplo, la inteligencia podía ser vista por los sujetos como

algo fijo (teoría de entidad de la inteligencia) o como algo moldeable (teoría incremental de la inteligencia). Según esta autora, es más probable que los individuos con una creencia de entidad adopten una orientación al ego (éxito definido como superación de los demás) y muestren menores respuestas adaptativas ante el fracaso, mientras que, los que posean una creencia incremental, es más probable que tiendan a adoptar una orientación a la tarea (éxito definido como progreso personal y esfuerzo en la tarea) y revelen una motivación positiva.

Nicholls (1992) considera que las concepciones o creencias implícitas de habilidad se basan en la comprensión por parte de los sujetos de las diferencias entre capacidad y esfuerzo. Una concepción estable de habilidad representa la creencia de que la habilidad no puede ser modificada con el esfuerzo o la práctica, y la actuación depende de capacidades innatas. Mientras que, una concepción adquirida de habilidad implica que ésta puede ser mejorada con un incremento del esfuerzo y la práctica. Las investigaciones en este ámbito son todavía muy escasas, pero los resultados de algunas de ellas (Ommundsen, 2003; Sarrazin et al., 1996; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis, y Warburton, 2006; Wang y Biddle, 2001) parecen indicar que los jóvenes pueden poseer creencias implícitas de habilidad tanto incrementales como de entidad, es decir, pueden considerar que la habilidad está influida por un talento natural innato, pero que puede ser modificada a través del esfuerzo y el entrenamiento. Además, de forma similar a las orientaciones de meta, cuando la creencia de entidad va acompañada de la creencia incremental, esta última puede compensar los efectos negativos de la primera, dando lugar a consecuencias motivacionales positivas (Spray et al., 2006).

La motivación autodeterminada en la enseñanza deportiva

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991) es una teoría general de la motivación y la personalidad que se ha desarrollado durante las tres últimas décadas. 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, autonomía 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). Por ejemplo, Ryan, Stiller, y Lynch (1994) encontraron una mayor motivación intrínseca en alumnos que percibían la relación con sus profesores cálida y afectuosa. 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 estado de flow en la práctica deportiva

Encuadrada dentro de las teorías de motivación intrínseca encontramos la teoría del 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). Esta experiencia denominada estado de flow es realmente satisfactoria y ha sido relacionada con un mayor rendimiento deportivo y adherencia a la práctica.

En este sentido, Csikszentmihalyi (1997) y Jackson y Csikszentmihalyi (1999) destacan que el deporte presenta una oportunidad especial para que el estado de flow tenga lugar, ya que la práctica deportiva está asociada con muchas cualidades positivas, y presenta mayores niveles de implicación, deseo, desafío y placer que otras actividades. Del mismo modo, Kimiecik y Stein (1992) afirman que en los deportes que impliquen habilidades cerradas será más probable lograr experiencias de flow que en los de habilidades abiertas, donde la actuación depende de condiciones variables. Por tanto, parece ser que factores personales interactuarán con factores ambientales para determinar la probabilidad de que un individuo experimente el estado de flow (Kimiecik y Stein, 1992). Dado que, en situaciones similares existirán diferencias individuales en la frecuencia e intensidad de las experiencias de flow, no sólo se deben fomentar situaciones más conducentes al flow, sino también educar a los deportistas para que sean capaces de experimentar flow sin tener en cuenta la situación en la que se encuentran, es decir, incrementar su flow disposicional.

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 autotélica. Jackson y Csikszentmihalyi (1999) recogen dichas dimensiones en el ámbito del deporte.

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. Por tanto, la clave está en la percepción del deportista de su propia habilidad para afrontar el reto que tiene delante, de manera que perciba que tiene la habilidad suficiente para afrontar desafíos importantes.

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.

Claridad de objetivos. Para lograr el estado de flow es necesario que se definan las metas de forma clara previamente a la actividad, de esta forma el deportista sabrá exactamente lo que tiene que hacer, ayudándole a focalizar la atención y evitar los distractores.

Feedback claro y sin ambigüedades. Es fundamental que el deportista interprete de forma clara el feedback proporcionado por su propio cuerpo y movimientos, así como las señales externas.

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 deportista de la tarea que se trae entre manos, por tanto, es fundamental aprender a excluir pensamientos irrelevantes.

Sentimiento de control. Es una sensación de poder, confianza y calma, que proviene de la creencia por parte del deportista de que tiene las habilidades necesarias para la tarea que está realizando.

Pérdida de cohibición o de autoconciencia. Esta característica está relacionada con la unión de la acción y el pensamiento, ya que olvidarse de uno mismo ayuda al sujeto a implicarse totalmente en la tarea que está realizando.

Transformación en la percepción del tiempo. Generalmente lo que se experimenta en el estado de flow es una reducción del tiempo, de manera que parece que éste pasa rápidamente. Pero también puede ocurrir a la inversa, de modo que el deportista perciba que tiene todo el tiempo del mundo para la ejecución que está llevando a cabo.

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 deportista 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. Además, no todos los deportistas experimentan la

transformación en la percepción del tiempo. En relación a este debate sobre las características que definen el flow, Csikszentmihalyi, Abuhamdeh, y Nakamura (2005), en un trabajo reciente, establecen el equilibrio entre habilidad y reto, la claridad de objetivos y el feedback claro y sin ambigüedades, como precondiciones del flow y no como características en sí mismas.

Propuesta de intervención práctica para generar climas motivacionales que impliquen a la tarea en contextos deportivos

Son numerosas las investigaciones realizadas en entornos deportivos que han defendido la importancia de favorecer y potenciar la percepción de climas motivacionales que impliquen a la tarea, así como la motivación autodeterminada y la creencia incremental de habilidad, debido a su relación positiva con patrones motivacionales, conductuales y afectivos adaptativos, muy importantes para conseguir la adherencia a programas deportivos. En este sentido, Ames (1992) desarrolló unas estrategias de motivación para manipular las estructuras de metas ambientales y conseguir así patrones adaptativos en los deportistas. Para ello, agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, inicialmente formulado por Epstein (1988, 1989) para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo*, o lo que es lo mismo, a las estructuras de un ambiente de aprendizaje.

Tareas y ejercicios a realizar: Esta área es una de las más importantes, ya que su desarrollo repercutirá sobre las demás. Por ello, el diseño de tareas y actividades deberá estar fundamentado en la variedad (proporcionando múltiples oportunidades de éxito) y la progresión, de tal manera que, el reto personal y la implicación activa marquen la pauta a seguir en las actividades a realizar, es decir, deberá transmitir la importancia del trabajo con esfuerzo para mejorar el aprendizaje. Igualmente, deberá utilizar aquellos contenidos que contengan menor carga discriminatoria y que favorezcan la comunicación e integración del grupo, despertando el interés de todos los deportistas, así como resaltar los valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de aspectos tales como la agresividad, competitividad o el resultado final. De igual forma, en los grupos de iniciación deportiva el entrenador deberá dar más importancia a las capacidades básicas relacionadas con la mejora de la salud (ej.: flexibilidad) que a aquellas relacionadas con la alta competición (ej.: fuerza), garantizando con ello el desarrollo integral del deportista, así como un mejor aprendizaje. Con este fin, algunas estrategias a seguir por el entrenador consistirán en ayudar a

sus deportistas a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo en los que se priorice el desarrollo de las capacidades individuales y no productos idénticos para todos, lo que significa que deberá centrarse en el proceso y no en el producto, consiguiendo con ello una mayor motivación intrínseca del deportista en la tarea a realizar. En este sentido, es importante conocer previamente el nivel de habilidad del sujeto y plantear actividades encaminadas al descubrimiento y la resolución de problemas. Al mismo tiempo, se debe facilitar la utilización de materiales lo más variados posible con el fin de motivar en la sesiones de trabajo a los deportistas.

Autoridad: Esta área hace referencia a la participación del sujeto en el proceso instruccional. El clima que se genere en el grupo deportivo puede variar atendiendo a cómo se administre la autoridad por parte del entrenador. Por ello, el entrenador deberá garantizar la implicación de los sujetos en la toma de decisiones y en los papeles de liderazgo, así como ayudarlos a desarrollar técnicas de auto-control y auto-dirección. La primera de las estrategias se podría solucionar mediante la transmisión de ciertas decisiones que deberían ser tomadas por el deportista, es decir, se le deberá dar la oportunidad de decidir, por ejemplo, las metas y los valores, las tareas a realizar entre un abanico que satisfaga el mismo objetivo, los materiales a utilizar, la música, las recompensas o castigos a imponer según el resultado alcanzado en la ejecución de la tarea, la intensidad de la práctica, etc. Convendría, en esta línea, tener en cuenta que la transmisión de autoridad debe ser únicamente de carácter temporal y repercutir sólo en aquellos aspectos que no comprometan el correcto funcionamiento del entrenamiento o competición. Evidentemente, el deportista podrá decidir partiendo de una serie de premisas establecidas por el entrenador y en consenso con él, por lo que su toma de decisiones no será libre, sino dirigida.

Para la segunda estrategia el entrenador deberá garantizar la posibilidad de liderazgo a todos los sujetos por igual a través del planteamiento de actividades recreativas-alternativas y no solo competitivas e intentando que la cesión de liderazgo sea alternativa, de tal manera que tras el liderazgo de un niño le relevará en sus funciones otro niño, independientemente de la tarea y contenido a desarrollar en la sesión y garantizando que todos pasen por este rol. Por su parte, las técnicas de auto-control y auto-dirección presentan un componente psicológico, es decir, el entrenador deberá canalizar los comportamientos negativos e intentar convertirlos en algo productivo y, consecuentemente, positivo. A modo de ejemplo, si un deportista se encuentra frustrado por la no consecución de un objetivo, el entrenador deberá ser capaz de canalizar

esta actitud negativa y convertirla en motivación intrínseca hacia el obstáculo a superar, destacando para ello la importancia de la constancia en la tarea, la permanencia en la actividad, la persistencia en el problema, así como la mejora personal y no el resultado final.

Reconocimiento: Las estrategias a perseguir en esta área van dirigidas hacia el reconocimiento del progreso individual y de la mejora de cada sujeto, asegurar las mismas oportunidades a todos los deportistas para la obtención de recompensas y centrarse en el auto-valor de cada individuo. Desde el punto de vista del reconocimiento sería mejor utilizar preferiblemente recompensas antes que castigos, es decir, el entrenador no sólo deberá castigar o incidir sobre aquellas actuaciones que se realizan de manera errónea sino que también deberá recompensar o reconocer todas aquellas que se hagan correctamente. Un aspecto importante a cuidar en las sesiones de trabajo es la forma en la que se administra el feedback, se debe comentar lo que se ha hecho bien, explicar los fallos y, finalmente, proporcionar una frase de ánimo recalando que la próxima vez saldrá mejor. Expresiones del tipo “buen trabajo, lo estás haciendo muy bien” promueven sensaciones de competencia y auto-confianza, por lo que se deben evitar las de tipo: “no, muy mal, así no se colocan las piernas”, “ese lanzamiento está mal hecho, los brazos no se colocan así”, etc. Asimismo, en la transmisión de estas recompensas el entrenador deberá asegurarse que todos los deportistas son tratados de manera ecuánime, mostrando para ello expectativas similares hacia la totalidad de los sujetos, independientemente de su nivel deportivo y evitando hacer afirmaciones discriminatorias del tipo “nunca vas a ser capaz”, “es inútil que lo sigas intentando”, “para hacer este partido mejor te quedas en casa”, etc., es decir, deberá valorar la superación individual de cada sujeto y no la comparación normativa con el resto. Asimismo, deberá intervenir para corregir las posibles interacciones negativas que se produzcan entre los compañeros (ej.: “tu no vas en mi equipo porque eres muy malo jugando”). Así como, emplear estilos o métodos de enseñanza que favorezcan el intercambio de papeles y opiniones, la expresión y el desarrollo individual de las personas y evitar aquellos que propugnen la reproducción y asunción de estereotipos y roles.

Agrupación: La forma y la frecuencia en la que los deportistas interactúan juntos es otra perspectiva desde la cual el entrenador puede generar una mayor implicación a la tarea en sus entrenamientos. Esta estrategia resulta particularmente interesante en contextos deportivos, ya que existe mayor interacción social entre los participantes.

Aunque si bien, ésta es una estrategia que, en algunas ocasiones, resulta un tanto complicada cumplir ya que, en la mayoría de las tareas, se propicia la agrupación de los deportistas en función de sus características individuales. Así, deberá tener en cuenta que las agrupaciones deben ser flexibles y heterogéneas, posibilitando múltiples formas de agrupamiento (según el número, sexo, actividad, etc.) entre los deportistas, realizando, por ejemplo, los grupos de forma aleatoria y/o permitiendo que ellos mismos se organicen en el espacio. También es interesante, en la medida de lo posible, que los participantes vayan cambiando de grupo y de compañeros, para favorecer la interacción grupal. En cualquier caso deberá evitar las agrupaciones mediante selección pública en la que los deportistas de menor nivel resultan normalmente elegidos los últimos, estableciendo para ello normas, como rotaciones, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades. En la línea de fomentar la cohesión del grupo, Moreno y González-Cutre (2006) aportan una serie de estrategias para promover situaciones de relación con los demás (Tabla 1).

Tabla 1. Estrategias para mejorar la relación con los demás (Moreno y González-Cutre, 2006).

Estrategia	Ejemplos prácticos
Empatía	Seguir el ritmo de un compañero acorde a nuestra capacidad y posibilidades
Esfuerzo en la relación	Fomentar juegos y actividades de cooperación con manejo de un móvil. Éste deberá pasar obligatoriamente por todos los miembros del grupo
Preocupación por los demás Fomentar sentimientos de relación con los demás	Fomentar actitudes de interés por el estado de un compañero lesionado o fatigado Realización de juegos de presentación, desinhibición, etc.
Satisfacción con el mundo social	Incidir en actividades donde se ponga énfasis en que todos participen con todos Las diferencias personales deben apar-

Realizar actividades de cooperación, donde todos colaboran para conseguir un resultado positivo

Evaluación: En cuanto al establecimiento de los estándares que miden el rendimiento, las estrategias deberán centrarse en criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicar al deportista en la auto-evaluación y utilizar la evaluación privada y significativa, con el fin de evitar sentimientos de vergüenza, humillación e inferioridad al comunicar delante de todo el grupo la ejecución errónea de la actividad. Este escenario es un factor clave para conseguir un clima que implique a la tarea. Deberá, por tanto, huir de las evaluaciones cuantitativas y centrarse en la observación sistemática de las conductas mostradas por sus deportistas, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento. Por ejemplo, deberá emplear frases del tipo “olvídate de cómo lo hacen los demás, céntrate en mejorar tu propio ejercicio”, “cada uno tiene unas capacidades, no te compares con los demás y mejora las tuyas” etc., evitando en todo momento las del tipo “no me importa como lo hagas pero quiero que el ejercicio sea perfecto”, “te haré repetir cien lanzamientos si no lo haces correctamente”, etc. Para realizar una evaluación cuidadosa, resultará de gran utilidad instrumentos como cuadernos de listas de observación o verificación, diarios de sesiones, anecdóticos, etc. en los que se evite en todo momento la comparación con los iguales, así como con normas establecidas. Deberá analizar, de igual forma, la dinámica del grupo y saber incidir cuando se detecten actitudes y comportamientos que no favorezcan los procesos de coeducación, para lo cual le ayudará el aumentar sus conocimientos sobre psicología social y técnicas de dinámica de grupo.

Como hemos mencionado, una mayor implicación en la actividad puede ser también conseguida mediante la implicación del deportista en su propio proceso de evaluación de tal manera que sea él mismo, según los parámetros dados por el entrenador, el que evalúe y determine la calificación de su acción, conducta, etc. Además, el entrenador no solo deberá evaluar el proceso de aprendizaje de los deportistas sino que también resultará de gran utilidad evaluar su propio progreso personal y actitud mediante técnicas de observación y recogida de datos provenientes de los deportistas, así como tener en cuenta los resultados alcanzados al evaluar su programación.

Tiempo: Por último, los pasos del aprendizaje y la dirección del trabajo van a estar marcados por el tiempo disponible de actuación. Posibilitar oportunidades al deportista, así como tiempo para afianzar su progreso, ayudarles a establecer y saber programar el trabajo y la práctica constituirán las principales estrategias a perseguir por el entrenador, teniendo en cuenta que toda programación debe ser flexible en el tiempo ya que no solo existen diferencias físicas y psíquicas entre sexos, sino también entre cada uno de los sujetos como seres individuales que son, necesitando por ello, de tiempos diferentes para el aprendizaje de las habilidades. Sentimientos negativos hacia la carencia de habilidad en los deportistas por no conseguir los objetivos propuestos pueden ser debidos a una incorrecta programación. Hay que concienciar al deportista de que si se esfuerza y trabaja duro, siempre conseguirá mejorar su nivel de habilidad. Con el fin de garantizar la implicación del deportista en el desarrollo de la sesión, así como en la consecución de sus objetivos personales, resulta importante que el entrenador trasmita a sus jugadores las diferentes partes en las que se va a dividir la sesión, así como el contenido de cada una de ellas, destinando la última porción a la investigación, práctica, descubrimiento, mejora, etc. de la tarea o habilidad por parte de cada deportista de forma individual, favoreciendo con ello la implicación de los participantes que disponen de menor habilidad, con lo que se les demostraría una misma consideración respecto a los de alto nivel y, por lo tanto, una igualdad de trato en las sesiones de trabajo.

Como ha quedado reflejado en diferentes trabajos de investigación, el aprendizaje sólo puede tener lugar en un ambiente bien organizado y pacífico, ayudando éste a la concentración, implicación en la actividad y disfrute en las facetas intrínsecas de la misma, así como al desarrollo de un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del entrenador. Por ello, fomentar climas de aprendizaje implicados a la tarea y, por lo tanto, seguir las pautas de trabajo presentadas, permitirá que los sujetos alcancen altos niveles de motivación intrínseca y, consecuentemente, se impliquen en la actividad y persistan en la práctica deportiva. Además, estos sentimientos conducirán a los deportistas a lograr el estado de flow y, con él, mejorar el rendimiento deportivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP>.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions 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: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>

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

Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Hofer, S. M. (2003). A 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.

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., Rathunde, K., y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2005). Flow. En A. J. Elliot, y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598-608). New York: Guilford Publications.

Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. (1988). The measurement of flow in everyday life: Introduction to Part IV. En M. Csikszentmihalyi, e I. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness* (pp. 251-265). Cambridge: Cambridge University Press.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., y Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13., pp. 39-80). New York: Academic Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (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.

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., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed.) (pp. 417-460). New York: John Wiley.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.

Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.

Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 165-192). Norwood, NJ: Ablex.

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3) (pp. 259-295). New York: Academic Press.

Ericsson, K. A. (2003). Exceptional memorizers: Made, not born. *Trends in Cognitive Science*, 7, 233.

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., y Tesch-Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.

Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.

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.

Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Disertación doctoral sin publicar, University of Michigan, USA.

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., 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.

Jagacinski, C. M., y Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of effort and ability and related effects in mastery involvement and comparative involvement. *Journal of Educational Psychology*, 15, 290- 299.

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.

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.

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, W., y Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.

Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.

Moller, A. C., y Elliot, A. J. (2006). The 2 X 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. En A. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.

Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. La integración a través del deporte*. Murcia: ICD.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2006a). *Metas de Logro 2 X 2 en estudiantes españoles de educación física*. Manuscrito enviado para publicación.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2006b). Metas sociales en las clases de educación física: Validación de la Social Goal Scale-Physical Education al contexto español. Manuscrito enviado para publicación.

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. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.

Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.

Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.

Roberts, G. C. (2001). Underlying the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ryan, R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss, y G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.

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, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.

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.

Safrit, M. J., y Wood, T. M. (1995). Introduction to measurement in physical education and exercise science. WCB: McGraw-Hill.

Sarrazin, P., Biddle, S. J. H., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., y Durand, 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.

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

Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D., y Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255-267.

Theeboom, M., Knoop, D., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychologist responses, and motor skill development in children's sport: a field -based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Urduan, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.

Wang, J., y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.

Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2 X 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.

Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.

Weiss, M. R., y Chaumonton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign IL. Human Kinetics.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.