



# UNIVERSIDAD DE GRANADA

**Tesis Doctoral**

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

## **MOTIVACIÓN Y ESTADO DE FLOW EN FUTBOLISTAS DE INICIACIÓN DEPORTIVA**

**Christian Ureña Lopera**

Dirigida por Dr. Alfonso Castillo Rodríguez

GRANADA, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales  
Autor: Christian Ureña Lopera  
ISBN: 978-84-1306-322-5  
URI: <http://hdl.handle.net/10481/57304>



**“Cuántas cosas perdemos por miedo a perder”**

**(Pablo Coelho).**

**“La mente es igual que un paracaídas, sólo funciona si se abre”**

**(Albert Einstein).**



## DEDICATORIA

Quisiera aprovechar este pequeño espacio en la tesis, para alejarme del rigor científico, y aproximarme mucho más a los sentimientos, los cuales irremediablemente afloran de dispares modos en la conclusión de esta senda que a pesar de finalizar una tesis, jamás podré considerar cerrada, pues la educación de una persona no termina sino cuando esta expire su último aliento. Demos pues, rienda suelta a la vena literaria que toda persona lleva dentro...

Me gustaría dedicar esta tesis a:

Mis padres, Rafael y Carmen. Mención especial para ellos. Sin ellos absolutamente nada de esto habría sido posible, pues son los responsables de que yo esté en este mundo. Pero el agradecimiento no queda ahí. Gracias por haberme inculcado unos valores familiares y justos, desde pequeñito, y por haberos esforzado tanto en darme siempre todo lo posible y casi incluso lo imposible, siempre procurando aconsejarme en los momentos decisivos, pero jamás marcándome un rumbo concreto, sino permitiéndome andar el camino y elegir mi propio destino. Gracias por vuestro cariño y amor incondicional. Cuando os miro siento miedo, siento vértigo, siento temor ante el paso inexorable de los años, siento pavor al pensar en la posibilidad de no teneros a mi lado. Ojalá la vida nos regale muchos más años juntos. Si pudiera vender mi alma, lo único a cambio de lo cual aceptaría el trato, sería por tiempo, tiempo para compartir a vuestro lado. Gracias papá y mamá, gracias por tanto...

A mis hermanos, Oscar y Sandra, por haberme hecho tan feliz durante mi infancia, haciéndome sentir tan mimado y querido. Por seguir a día de hoy siendo mis hermanos mayores, mis referentes, mis espejos en los que mirarme en la vida, por hacerme sentir su complicidad cada día, por decírmelo todo con tan sólo una mirada...

A mi cuñado Sergio, por transmitirme ese espíritu de lucha e indagación, de esfuerzo constante, espíritu inquieto, alma insaciable, metas que se quedan pequeñas cada escaso corto plazo.

A mi sobrino Jairo, mi enano, mi bicho, mi crack, mi “miniyo”, ese loco bajito que tanto me enseña en la vida a pesar de su corta edad, y sobre el cual me faltan minutos de vida para poder quererlo más.

A mis abuelos, tres de ellos mirándome desde el cielo, y una abuela que a sus 98 años de edad casi no puede mirarme, postrada a una cama desde hace casi diez años. Ojalá pudierais estar aquí, abuela Eloísa, abuelo Miguel, abuelo Paco, ojalá los tiempos marcados hubieran sido diferentes, y ojalá abuela Isabel, que tú sí que estás aquí, pudieras brindar conmigo y regalarme una sonrisa, aunque la verdad, me conformaría con poderte escuchar mencionar mi nombre, con tu dulce y suave voz, esa voz que aquel maldito ictus borró hace ya diez años. Os quiero, a los cuatro, os llevo y os llevaré siempre en mi corazón.

A mis tíos y tías, primos y primas, por haberme mostrado siempre tanto apoyo, y haberme dado tanto cariño, sobre todo durante mi infancia, donde ir al pueblo, y pasar con vosotros cualquier fin de semana, Navidad, verano o similar, era para mí el privilegio más grande.

A mis amigos, quienes siempre han estado a mi lado y nunca me han fallado, algunos desde la misma infancia, y otros que se han ido subiendo al barco de esta mi epopeya llamada vida, durante fases posteriores de la travesía, esos que se pueden contar con los dedos de una mano...ellos saben quiénes son. Gracias.

Y me dejo a alguien para último lugar, pero no por ser la última en un orden establecido, sino por haber reservado este lugar privilegiado para alguien muy especial... a ti, mi compañera de vida, mi amante, mi confidente, mi amiga, mi luchadora del día a día, mi novia, mi mujer, mi futura esposa...Laura. Gracias por estar conmigo en cada momento, por apoyarme en cada segundo de la vida, desde el mismo día en que entraste en ella como un ciclón, hace ya casi diez años. Gracias por enseñarme tanto, por transmitirme tu espíritu de lucha diaria y constante, superación incansable. Gracias por confiar en mí. Gracias por creer en mí. Gracias por regalarme tu calor, tus abrazos, tus besos, tu confianza, tu apoyo. La verdad es que me faltan las palabras para mostrarte mi agradecimiento. Eres la colchoneta que evita que me dañe seriamente en cada caída, eres la mano que me levanta del suelo, eres la muleta que me ayuda a volver a caminar tras cada accidente, eres el masaje rehabilitador que me permite volver a recuperar las funciones perdidas, y eres el motor que mueve mi sangre por cada músculo de mi cuerpo... eres mi corazón... eres mi vida. Te quiero.

## AGRADECIMIENTOS

Muchas personas a las que agradecer, pero sobre todo a una:

La primera persona que me viene a la mente al hablar de tesis, es sin lugar a dudas Don Alfonso Castillo Rodríguez, mi director de tesis. Gracias por tanta dedicación, siempre desinteresada, tantas horas a mi lado, enseñándome tanto, ensalzando mis virtudes, y limando mis asperezas, haciéndome aprender cada día algo nuevo. Empezaste siendo una persona de la que había oído hablar, y había visto alguna vez por los pasillos del Complejo Deportivo Universitario de la Universidad de Málaga. Después continuaste siendo mi Director de tesis, con todo lo que ello conlleva. Pero sin duda, lo más importante es que acabas siendo mi amigo. Una persona con la que sé que podré contar toda la vida, y por supuesto huelga decir que puedes contar conmigo siempre para todo lo que necesites. GRACIAS.

Gracias también a Wanesa Onetti, o quizá más allá de gracias, pedir disculpas. Perdóname por robarte tantas horas a Alfonso, por haberlo sacado tanto tiempo de la vida familiar, y haberte privado de su presencia. ¡Ah! Wanesa es la esposa de Alfonso. Pequeño gran detalle que era imposible obviar.

Gracias a José Luis Chinchilla Minguet y a Pedro Montiel Gámez, por haberme abierto los ojos, y haberme mostrado el camino hacia la posibilidad de realizar la tesis doctoral, pues en principio no era algo que me plantease de facto al finalizar el Máster. Muchas gracias por creer en mí.

Agradecer también, de nuevo a Alfonso Castillo y a José Luis Chinchilla, y además a Honorato Morente, por su aportación, ideas y colaboración en el proceso de investigación que conforma esta tesis.

Y por último, dar las gracias a cada uno de los maestros y maestras, profesores y profesoras, que me han educado y formado desde mi infancia hasta la actualidad, en el colegio, instituto y universidad, contribuyendo a hacer de mí quien hoy soy.



## ÍNDICE

|   |    |
|---|----|
| <b>RESUMEN Y PALABRAS CLAVE</b>   | 17 |
| <b>ABSTRACT AND KEYWORDS</b>  | 19 |
| <b>INTRODUCCIÓN</b>   | 21 |
| <b>CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO</b>  | 23 |
| <b>1.1. El Deporte Rey</b>  | 25 |
| <b>1.2. La Motivación Como Vector Hacia La Adherencia Sobre La Práctica Deportiva En La Edad Adulta</b>   | 26 |
| <b>1.3. “Handicaps” Que Pueden Provocar El Bajo Rendimiento O El Abandono Deportivo</b>   | 29 |
| <b>1.4. El Estado De “Flow”</b>   | 30 |
| <b>CAPÍTULO 2: OBJETIVOS E HIPÓTESIS</b>  | 35 |
| <b>2.1. Objetivos</b>   | 37 |
| <b>2.2. Hipótesis</b>   | 38 |
| <b>CAPÍTULO 3: MATERIAL Y MÉTODO</b>  | 39 |
| <b>3.1. Participantes</b>   | 41 |
| <b>3.2. Instrumentos</b>  | 41 |
| <b>3.3. Diseño Experimental</b>   | 44 |
| <b>3.4. Procedimiento</b>   | 47 |
| <b>3.5. Análisis Estadístico</b>  | 49 |
| <b>CAPÍTULO 4: RESULTADOS</b>   | 51 |
| <b>4.1. Análisis De La Fluctuación Del Estado De “Flow” Entre Estados Basales Y Precompetitivos</b>   | 53 |
| <b>4.2. Análisis De La Fluctuación De La Motivación Deportiva Entre Estados Basales Y Precompetitivos</b>   | 57 |
| <b>4.3. Análisis De Las Relaciones Existentes Entre Las Dimensiones De La Motivación Deportiva Y El Estado De “Flow” En Estados Basales Y Precompetitivos</b> | 65 |
| <b>CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN</b>  | 69 |
| <b>5.1. Fase 1: Flow</b>  | 71 |
| <b>5.2. Fase 2: Motivación</b>  | 72 |
| <b>5.3. Fase 3: Relación Motivación Y Flow</b>  | 75 |
| <b>CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES</b>   | 77 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>CAPÍTULO 7: APLICACIONES PRÁCTICAS</b>                         | 81  |
| <b>CAPÍTULO 8: LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN</b> | 85  |
| <b>CAPÍTULO 9: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                     | 89  |
| <b>CAPÍTULO 10: ANEXOS</b>  | 103 |
| <b>CURRICULUM VITAE</b>   | 117 |

## ÍNDICE TABLAS Y FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1: Modelo Del Estado De Fluencia</b>  | 31 |
| <b>Figura 2: Componentes Del “Flow”</b>   | 33 |
| <b>Figura 3: Idea Inicial De Intervención</b>   | 44 |
| <b>Figura 4: Idea Inicial De Las Fases De Procesamiento Y Estudio De Datos Recabados</b>  | 45 |
| <b>Figura 5: Ejecución Final Real De Intervención</b>   | 46 |
| <b>Figura 6: Ejecución final real de las fases de procesamiento y estudio de datos recabados</b>  | 47 |
| <b>Figura 7: Perfil de las dimensiones del EF en futbolistas sub-16 en momento de TR y CM</b>   | 53 |
| <b>Tabla 1: T- test para muestras apareadas de las dimensiones del EF en TR y CM y correlaciones con el rendimiento académico y características físicas</b> | 54 |
| <b>Tabla 2: Diferencias entre las dimensiones de Flow comparando momento basal y competitivo con las diferentes posiciones de juego</b>                     | 55 |
| <b>Tabla 3: Regresiones lineales entre las dimensiones del EF y las características físicas y rendimiento académico</b>                                     | 56 |
| <b>Tabla 4: Diferencias de muestras apareadas de las variables de motivación basal y precompetitiva en función del nivel de juego</b>                       | 58 |
| <b>Tabla 5: Diferencias de muestras apareadas de las variables de motivación basal y precompetitiva según el éxito deportivo</b>                            | 59 |
| <b>Figura 8: T-test para muestras apareadas entre los contextos basales y precompetitivos de las dimensiones de la motivación según posición de juego</b>   | 60 |
| <b>Figura 8a: Porteros</b>  | 60 |
| <b>Figura 8b: Defensas</b>  | 61 |
| <b>Figura 8c: Centrocampistas</b>   | 62 |
| <b>Figura 8d: Delanteros</b>  | 63 |
| <b>Tabla 6: Rho de Spearman de la motivación y rendimiento académico y características físicas</b>  | 64 |
| <b>Tabla 7: Relación entre las dimensiones de la MI y dimensiones del EF</b>  | 66 |
| <b>Tabla 8: Relación entre las dimensiones de la ME y dimensiones del EF</b>  | 67 |



## RESUMEN

Los principales objetivos de esta Tesis Doctoral son: evaluar las fluctuaciones de las dimensiones del estado de *flow* (EF) en jóvenes futbolistas entre momento de entrenamiento (basal) y momento de competición, en función de su posición de juego, hallar relaciones de las dimensiones del EF con las características físicas y rendimiento académico, analizar la motivación de jugadores de fútbol en edad de desarrollo en dos contextos diferenciados (momento de entrenamiento [basal] y el momento precompetitivo) en función de la categoría, el éxito deportivo y la posición de juego, hallar relaciones de las dimensiones de la motivación con el rendimiento académico y las características físicas de los futbolistas, y por último comprobar la relación existente entre las dimensiones de la motivación y el EF en jóvenes futbolistas en edad de desarrollo, en dos contextos diferenciados (contexto de entrenamiento [basal] y el contexto precompetitivo).

Participan en el estudio 141 sujetos del género masculino de categoría sub-16, entre 14 y 16 años de edad ( $M$  14.73,  $DT$  0.5) que toman parte semanalmente en competición oficial de fútbol. Como criterios de inclusión para la selección de la muestra, se ha tenido en cuenta que los jugadores deben tener una edad comprendida entre 14 y 16 años, debiendo pertenecer todos al género masculino con el fin de evitar unos resultados escasos en la homogeneidad de la muestra, no padecer patología alguna que pueda alterar los resultados en el ámbito psicosocial y no haber sido objeto de lesiones físicas graves en los últimos 6 meses.

Para valorar el EF de los jugadores, utilizamos la versión en español del *Flow State Scale* de Jackson & Marsh (1996), traducida y validada por García-Calvo, Jiménez-Castuera, Santos-Rosa, Reina-Vaíllo & Cervelló-Gimeno (2008).

Con el objetivo de valorar la motivación de los jugadores, utilizamos la versión en español del *Sport Motivation Scale* (SMS) (Pelletier et al., 1995; Balaguer, Castillo & Duda, 2007).

Además, se ideó un cuestionario ad-hoc con variables sociodemográficas y de tipo corporal relativa al futbolista, para cumplimentar de manera dicotómica o libre según el caso (peso, altura, edad, posición de juego, equipo, años que lleva federado [experiencia], horas de entrenamiento (TR), lesiones previas, y presencia de familiares

en los partidos). La variable independiente de posición de juego se ha unificado en 4 posiciones, siguiendo una modificación de la clasificación inicial de Cárdenas-Fernández, Chinchilla-Minguet & Castillo-Rodríguez (2017): porteros, defensas, centrocampistas y delanteros.

## **PALABRAS CLAVE**

Estado de *Flow*, posición de juego, rendimiento académico, atención, fútbol, motivación intrínseca, motivación extrínseca, desmotivación, competición, entrenamiento.

## ABSTRACT

The main objectives of this Doctoral Thesis are: to evaluate the fluctuations of the dimensions of the flow state (FS) in young players between training moment (baseline) and moment of competition, depending on their playing position, to find relationships of the dimensions of FS with the physical characteristics and academic performance, analyze the motivation of soccer players of developmental age in two different contexts (training moment [basal] and the precompetitive moment) according to the category, the sporting success and the position of game, find relationships of the dimensions of motivation with academic performance and physical characteristics of the players, and finally check the relationship between the dimensions of motivation and the EF in young players of developmental age, in two different contexts (training context [basal] and the precompetitive context).

Participating in the study were 141 male subjects of sub-16 category, between 14 and 16 years of age (M 14.73, DT 0.5) who take part weekly in official football competition. As inclusion criteria for the selection of the sample, it has been taken into account that the players must be between 14 and 16 years old, and all must belong to the male gender in order to avoid poor results in the homogeneity of the sample. , not suffer any pathology that could alter the results in the psychosocial field and have not been subject to serious physical injuries in the last 6 months.

To evaluate the FS of the players, we used the Spanish version of the Flow State Scale of Jackson & Marsh (1996), translated and validated by García-Calvo, Jiménez-Castuera, Santos-Rosa, Reina-Vaíllo & Cervelló-Gimeno (2008).

In order to assess the motivation of the players, we use the Spanish version of the Sport Motivation Scale (SMS) (Pelletier et al., 1995, Balaguer, Castillo & Duda, 2007).

In addition, an ad-hoc questionnaire with socio-demographic and body-type variables relative to the soccer player was devised, to be completed in a dichotomous or free manner depending on the case (weight, height, age, playing position, team, years taken by federation [experience] , hours of training (TR), previous injuries, and presence of family members in matches). The independent variable of game position has been unified in 4 positions, following a modification of the initial classification of

Cárdenas-Fernández, Chinchilla-Minguet & Castillo-Rodríguez (2017): goalkeepers, defenders, midfielders and forwards

### **KEYWORDDS**

Flow state, position of game, academic performance, attention, soccer, intrinsic motivation, extrinsic motivation, demotivation, competition, training.

## INTRODUCCIÓN

Es el fútbol uno de los deportes más extendidos en el mundo. Millones de aficionados no sólo lo siguen sino que además lo practican con relativa asiduidad, ya sea de manera reglada, o simplemente el partido con los “amiguetes” de cada “jueves”. Es un deporte que levanta pasiones, y que consigue que semana tras semana se llenen estadios para que la gente pueda ver en directo a sus ídolos, o incluso bares repletos para seguirlo por televisión. Además, el fútbol como actividad extraescolar, es también una de las más elegidas, tanto en la etapa de Educación Primaria como en la de Educación Secundaria Obligatoria. Existen numerosas escuelas deportivas para la iniciación en este deporte, e infinidad de clubes donde poder practicarlos, de manera más o menos profesionalizada, en etapas de formación. Razones como esta son las que han contribuido a que el fútbol sea el deporte elegido como centro alrededor del cual gira esta tesis doctoral, así como la edad seleccionada (sub-16), debido a la gran cantidad de practicantes, y a lo sensible de dicha edad de cara a una posible mayor incidencia en cuanto a la adherencia a la práctica deportiva en la edad adulta, o al potencial de tener efecto o repercusión en la calidad de la actuación sobre los grupos humanos que toman parte en esta disciplina.

En la actualidad, está muy en boga escuchar o leer en cualquier medio la palabra “coaching”. El “coach” no es más que aquella persona capaz de conseguir el máximo rendimiento de otra. Este máximo rendimiento es llevado a cabo a través de sacar el máximo partido de las características psicológicas de la persona. Cómo extraer el máximo de uno mismo/a sabiendo controlar el estrés, la ansiedad, y siendo capaz de sacar la mayor motivación posible, y enfocarla hacia la consecución del objetivo propuesto. Al hilo de ello, esta tesis gira en torno a la motivación deportiva, y al estado de “*flow*”. Ser capaz como entrenador/a o preparador de utilizar la motivación diferenciada de cada jugador/a o alumno/a, para sacar el máximo de sí, así como trabajar potenciando la aparición del estado de “*flow*” puede marcar la diferencia, no sólo ya para encaminar el éxito deportivo, sino para una formación integral como persona, pudiendo extrapolarlo a otras situaciones de la vida cotidiana, y también de este modo establecer una línea de trabajo sobre la que mejorar los sistemas de entrenamiento en etapas de formación o iniciación deportiva.



## **CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO**

|  |    |
|--|----|
| 1.1. El Deporte Rey  | 25 |
| 1.2. La Motivación Como Vector Hacia La Adherencia Sobre La Práctica Deportiva En La Edad Adulta | 26 |
| 1.3. “ <i>Handicaps</i> ” Que Pueden Provocar El Bajo Rendimiento O Abandono Deportivo           | 29 |
| 1.4. El Estado De “ <i>Flow</i> ”  | 30 |



## 1.1. El Deporte Rey

Alrededor de 265 millones de personas practican fútbol en el mundo (FIFA, 2007), y una gran parte de ellos, participan en competiciones deportivas organizadas (Adirim & Cheng, 2003). Esta elevada afluencia y popularidad conlleva la existencia de un alto índice de lesiones (Burt & Overpeck, 2001), participación de entrenadores con escasa cualificación (Wiersma & Sherman, 2005), elevados niveles de desgaste (Breuner, 2012) pero sobre todo, excesivo énfasis en la especialización deportiva temprana (Callender, 2010). Muchos entrenadores tienen por objeto la búsqueda del mayor rendimiento del equipo y de los jugadores, pero entre los factores que conforman este máximo rendimiento se encuentra el aspecto psicológico y emocional del jugador (Abenza et al., 2014; Olmedilla, Garcia-Mas & Ortega, 2017).

Los deportes de equipo, como el fútbol, poseen un carácter volitivo, colectivo, abierto y con un entorno dinámico, y como consecuencia, se le otorga una enorme importancia a las destrezas cognitivas, incluso al mismo nivel al de la ejecución técnica y táctica (Escolano, Herrero-Nivela & Echeverría-Expósito, 2014), pudiendo fluctuar en momentos del entrenamiento (TR) y de la competición (CM); (Fernández-Macías, Bohórquez Gómez-Millán & Jaenes, 2016). Existe evidencia científica de que la victoria o derrota pueda estar predicha en función del estado mental de los deportistas, fundamentalmente en el momento previo a la competición (CM; Roffé, 2009). De hecho, la totalidad de los equipos estudiados en nuestra tesis, obtuvieron la victoria como resultado en el partido inmediatamente posterior, correspondiente a la recogida de datos previa a la competición.

Los futbolistas se clasifican en torno a su posición de juego, debido a sus diferentes características físicas, fisiológicas (Owen, Lago-Peñas, Gómez, Mendes & Dellal, 2017), morfológicas, antropométricas, de somatotipo (Cárdenas-Fernández, Chinchilla-Minguet & Castillo-Rodríguez, 2017) y características psicológicas como la impulsividad (Castillo-Rodríguez, Madinabeitia-Cabrera, Castillo-Díaz, Cárdenas & Alarcón-López, 2018), influyendo estas características en la posibilidad de ser jugador profesional (Pazo, Sáenz-López & Fradua, 2012). Olmedilla et al. (2015) concluyeron que los porteros tienen un mejor perfil y características psicológicas, en comparación con otras posiciones de juego, y además, los jugadores con rol ofensivo en fútbol sala poseen mayor impulsividad que porteros y defensas (Castillo-Rodríguez et al., 2018),

los cuales, muestran un comportamiento más premeditado (Silva, Garganta, Santos & Teoldo, 2014) que les permite tomar decisiones individuales y colectivas que eviten riesgos innecesarios.

## **1.2. La Motivación Como Vector Hacia La Adherencia Sobre La Práctica Deportiva En La Edad Adulta**

Un tema que suscita controversia y análisis es la transición del deportista junior a profesional, algo que ha sido objeto de estudio de numerosos autores (López-Chamorro, Torregrosa, Sánchez-Miguel, Sánchez-Oliva & Amado-Alonso, 2015; Stambulova, Franck & Weibull, 2012). Los deportistas en el inicio de la adolescencia, provocan un gran cambio social, fruto del cambio morfológico, hormonal, fisiológico, que tiene como consecuencia, ser más agresivo, y conductas no pro-sociales en general, que tiene su consecuencia inmediata en la familia y en amigos directos (Gaete, 2015). Por estos motivos, la adherencia en la práctica deportiva en estas edades se presenta como una tarea ardua para los entrenadores.

La motivación en el deporte es uno de los factores determinantes en este proceso de transición a la élite (Stambulova et al., 2012) y, las dimensiones que la conforman se relacionan con variables que influyen en el tránsito al mundo profesional (Ryba & Stambulova, 2013). Mientras, los niveles de motivación más autodeterminada, como puede ser la motivación intrínseca (MI), se relacionan con valores positivos, persistencia, bienestar psicológico o rendimiento deportivo (Sánchez-Oliva, Leo, Amado-Alonso, González-Ponce & López-Chamorro, 2012), niveles de motivación menos autodeterminados y amotivación se relacionan con bajo rendimiento o *burnout* (Gillet, Vallerand, Lafrenière & Bureau, 2012). Teniendo en cuenta todo ello, niveles óptimos de motivación más autodeterminada podrían ser positivos para afrontar dicha transición de junior a élite (López-Chamorro, Sánchez-Oliva, Pulido-González & Amado-Alonso, 2016). Sin embargo, la tendencia general entre países es obtener altas puntuaciones de MI y menores puntuaciones en la desmotivación (Ruiz-Juan, Baños, Fuentesal-García, García-Montes & Baena-Extremera, 2019; Blanco, Mayorga-Vega, Blanco, Peinado & Jurado, 2019).

Esta motivación puede contribuir a la optimización del rendimiento de los deportistas, aumentando las posibilidades de lograr mejores resultados deportivos, e incluso amortiguar otros factores negativos o hándicaps que pudieran afectar a la continuidad a largo plazo en el deporte de competición, como por ejemplo las lesiones (Gimeno, Buceta & Pérez-Llantada, 2007). Se puede definir la motivación en el ejercicio físico como el impulso que te lleva a participar en una actividad físico-deportiva, realizándola con una mayor regularidad (Egli, Bland, Melton & Czech, 2011). Al hablar de motivación y ejercicio físico, se hace necesario aludir a la siempre presente teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 1985), la cual pormenoriza y explicita no sólo la motivación en sí, sino también los tipos de motivación que llevan al individuo a participar en la práctica de actividad físico-deportiva (Deci & Ryan, 2008). Se trataría de un continuo de la motivación, donde en un extremo se encontraría la desmotivación o amotivación (como ausencia de motivación), y en el extremo opuesto se hallaría la motivación intrínseca (como exponente mayor de la motivación, o motivación más autodeterminada), situándose entre ambas la motivación extrínseca (la cual sigue siendo motivación, pero es menos autodeterminada) (Sicilia et al., 2014). Cuando un individuo realiza una actividad, guiado por motivación intrínseca, realiza dicha actividad únicamente por el placer, satisfacción o diversión que esta le produce, pero sin embargo, si es la motivación extrínseca lo que le guía, su motor de actuación para realizar la actividad elegida será un motivo externo y ajeno a la propia actividad (recompensas externas) (Niemic, Ryan & Deci, 2009). En relación a la desmotivación, o amotivación, se podría decir que un individuo está desmotivado cuando carece de voluntad para realizar la actividad, bien sea porque considera que no se encuentra capacitado para ello, o porque cree que no va a alcanzar el éxito o los objetivos (Muyor, Águila, Sicilia & Orta, 2009).

Por otro lado, también es preciso realizar una breve introducción a la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), la cual surge del ámbito escolar, y es posteriormente aplicada al ámbito deportivo (Roberts & Ommundsen, 1996). Es una teoría que se puede contextualizar como perteneciente a las teorías socio-cognitivas que tratan de explicar los procesos motivacionales. Dicha teoría, postula que cuando una persona realiza una acción de manera deliberada, esta se rige por una serie de objetivos que le guían de forma racional hacia una meta. No son sino las perspectivas o expectativas y valores creadas por el propio individuo, las que van a determinar que el

mismo perciba que alcanza el éxito en sus actividades. Es decir, las primeras experiencias de socialización que en su bagaje personal haya tenido el practicante, junto con las propias metas de logro a las que aspire, condicionarán la catalogación que este usuario haga para tomar la consideración de éxito o fracaso en sus acciones (Cervelló-Gimeno, Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Ferriz-Morell & Moya-Ramón, 2011). La teoría de las Metas de Logro, ha evolucionado desde un primer punto de vista dicotómico (Ames, 1992), hasta un punto de vista de 3x2 (Elliot, Murayama & Pekrum, 2011; Murayama, Elliot & Friedman, 2012). El modelo dicotómico, diferenciaba entre metas de maestría o tarea, cuyo centro de interés era la tarea en sí, es decir, realizarla de la mejor manera posible, y metas de rendimiento o ego, donde el núcleo era realizar la tarea mejor que otros contrincantes o referentes (Méndez-Giménez, Cecchini-Estrada, Méndez-Alonso, Prieto-Saborit & Fernández-Rio, 2018). Por otro lado, el modelo 3x2, contempla tres estándares para establecer la competencia: uno absoluto (la tarea), otro intrapersonal (el yo), y un último normativo (el otro). Combinándolos entre sí, se determinan las seis metas de logro: aproximación-tarea (e.g., realizar la tarea correctamente), evitación-tarea (e.g., evitar realizar la tarea de manera incorrecta), aproximación-yo (e.g., realizar la tarea mejor de lo que la realizaba antes), evitación-yo (e.g., tratar de evitar realizar la tarea peor de lo que anteriormente lo hacía), aproximación-otro (e.g., realizar la tarea mejor que otros) y evitación-otro (e.g., evitar realizar la tarea peor de lo que lo hacen otros) (Elliot et al., 2011; Méndez-Giménez et al., 2018).

Según el Modelo de Desarrollo de la Participación Deportiva, existen dos caminos potenciales hacia la élite. Por un lado, una especialización temprana la cual implica practicar un deporte primario de manera casi exclusiva; y por otro, una práctica multideportiva precoz, donde en los primeros años de práctica deportiva, los jóvenes participarán en múltiples deportes (Côté, Baker & Abernethy, 2007). Este segundo camino es el que mejor parece conducir al objetivo real que no es otro que la adherencia sobre la práctica deportiva, ya que permitirá a los jóvenes deportistas experimentar diferentes entornos físicos, cognitivos, afectivos y sociales (Côté, Lidor & Hackfort, 2009). De este modo adquirirán un rico bagaje de vivencias deportivas y experiencias motrices, las cuales podrían servir en el futuro como herramienta para elegir aquella disciplina deportiva en la que se quisieran especializar y practicar de manera deliberada durante etapas posteriores. Cox (2012) postula que las personas con MI participan en

actividades de elección propia (de manera autodeterminada) y, además, la práctica multideportiva precoz alimenta la MI (Côté et al., 2007). Asimismo, los deportistas que en edad temprana hacen uso de esta práctica multideportiva precoz, se benefician de la transferencia de habilidades físicas y cognitivas (Baker, Côté & Abernethy, 2003), hallando beneficios de cualidades condicionales como fuerza, velocidad, resistencia y cualidades coordinativas en la adolescencia posterior (Fransen et al., 2012). En resumen, la especialización temprana puede debilitar la MI del joven deportista y, por tanto, también su autodeterminación (Gould, 2010), pudiendo predominar la motivación extrínseca (ME) cuando los jóvenes se especializan (Fraser-Thomas & Côté, 2006).

### **1.3. “Handicaps” Que Pueden Provocar El Bajo Rendimiento o El Abandono Deportivo**

Es la ansiedad competitiva un factor a considerar en deportes como el fútbol, ya que la mayoría de los estudios existentes, señalan el papel negativo que ésta juega sobre el rendimiento, así como sobre la diversión en el deporte, teniendo incluso un efecto sobre el incremento de la posibilidad de abandono deportivo (González, Valdivia-Moral, Zagalaz-Sánchez & Romero-Granados, 2015).

Teniendo en cuenta el efecto de CM sobre la ansiedad de los jugadores, sería necesario tomar conciencia de la necesidad de desarrollar y aplicar estrategias a través de los TR, de manera que se permitiera a los jóvenes deportistas controlar las diferentes situaciones y emociones que el estrés somático o cognitivo puede causar (Uphill, Lane & Jones, 2012). Es en este aspecto donde potenciar la MI en los jóvenes podría ayudar a paliar el estrés y la ansiedad, ya que la MI se presenta como moderadora de la relación entre la ansiedad y el rendimiento académico (Khalaila, 2015), así como un fomento en los TR por parte del entrenador a enfocar el clima motivacional a la tarea, podría de este modo también potenciar la MI como agente moderador de la ansiedad competitiva, ya que los climas motivacionales percibidos como de maestría o tarea, se han asociado con una baja ansiedad competitiva (Yoo, 2003; Garcia-Mas et al., 2015).

## 1.4. El Estado De “Flow”

El Estado de *Flow* (EF) es un estado psicológico óptimo, un concepto multidimensional, que permite al deportista afrontar una situación o tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas, e implica nueve características o 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, sensación de control, pérdida de cohibición o de autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica) (Csikszentmihalyi, 1990, 1993), que serán explicadas a continuación:

Equilibrio entre habilidad y reto: debe de existir un balance o equilibrio entre la habilidad que el propio individuo percibe que posee, y el reto o la dificultad que la tarea representa para el mismo. Si se siente más capacitado de lo que el reto le supone, le resultará aburrido, y no se posibilitará el EF. Del mismo modo ocurre si la tarea le resulta demasiado dificultosa. Debe existir un equilibrio entre ambas condiciones, como ilustra la gráfica de la figura 1.

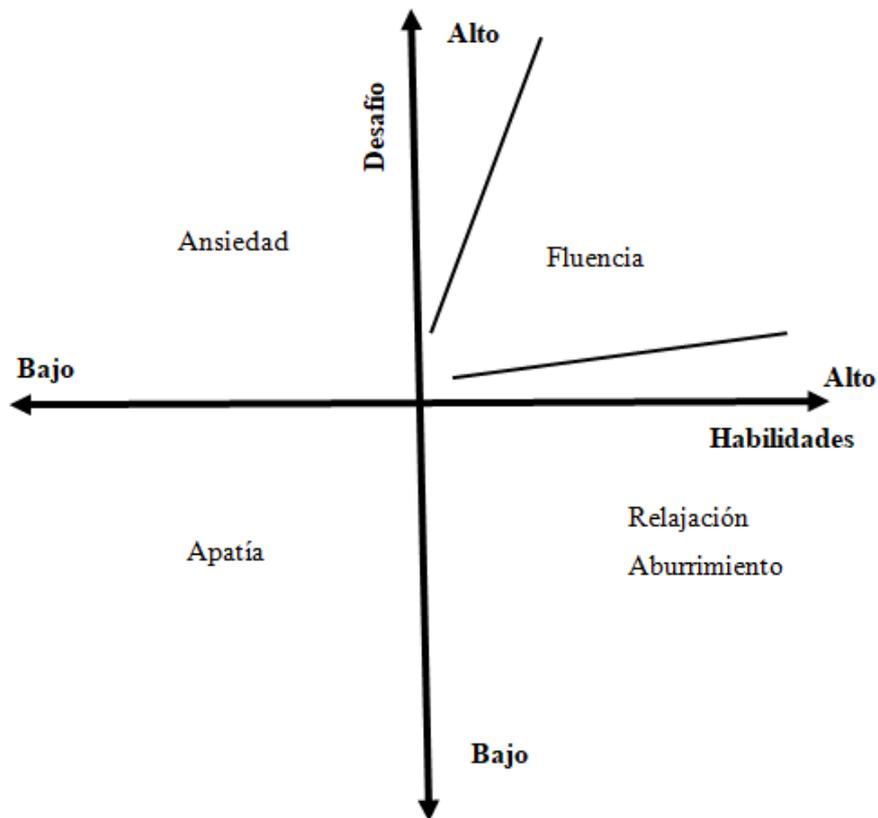


Figura 1 “Modelo del estado de fluencia” (Jackson y Csikszentmihalyi, 2002).

Combinación/uni3n de la acci3n y el pensamiento: mente y acci3n son una. Cuerpo y mente trabajan al un3sono, conjuntamente y sin esfuerzo, de manera espont3nea. El individuo est3 tan concentrado y focalizado sobre la acci3n, que la percibe con una sensaci3n de que esta ocurriera de forma autom3tica, sin pensar.

Claridad de objetivos: el deportista debe saber exactamente y de manera previa a la actividad, qu3 es lo que tiene que hacer, es decir, en qu3 consiste la tarea, cu3les son sus metas u objetivos. De este modo se posibilita el EF.

*Feedback* claro y sin ambigüedades: el *feedback* o retroalimentaci3n, responde sobre el conocimiento que el propio deportista recibe sobre su propia actuaci3n en la actividad. Este puede ser intr3nseco, es decir, aquel proporcionado de manera interoceptiva o exteroceptiva por el propio individuo, o extr3nseco, que ser3a el proporcionado por su entrenador/a, espectadores/as, u otras se3ales externas.

Concentración sobre la tarea que se está realizando: poner el foco sobre la tarea que se está realizando, evitando que otro tipo de pensamientos distractores se inmiscuyan, es fundamental para vivenciar el EF.

Sentimiento de control: cuando el deportista siente que controla la tarea que está realizando, percibe una sensación de poder sobre la misma que genera confianza, calma y dominio, liberándolo del miedo al fracaso.

Pérdida de control o de autoconciencia: durante un episodio de EF, el individuo pierde la conciencia sobre sí mismo, dejando a un lado las preocupaciones o las dudas, y quedando focalizado únicamente en la tarea que está realizando.

Transformación en la percepción del tiempo: por lo general, durante un episodio de EF, el individuo percibe el tiempo como si este pasase más despacio de lo habitual, pero también puede darse justo en la forma contraria., percibiendo el tiempo pasar más deprisa de lo normal. Es una consecuencia de un estado de absoluta concentración sobre la tarea.

Experiencia autotélica: el propio individuo, una vez que ha vivenciado el EF, desea volver a vivirlo, por las agradables sensaciones que provoca y evoca. Por tanto, se trata de una experiencia con finalidad en si misma, es decir, intrínsecamente reconfortante.

La figura 2 muestra gráficamente cómo las nueve dimensiones componen el EF.

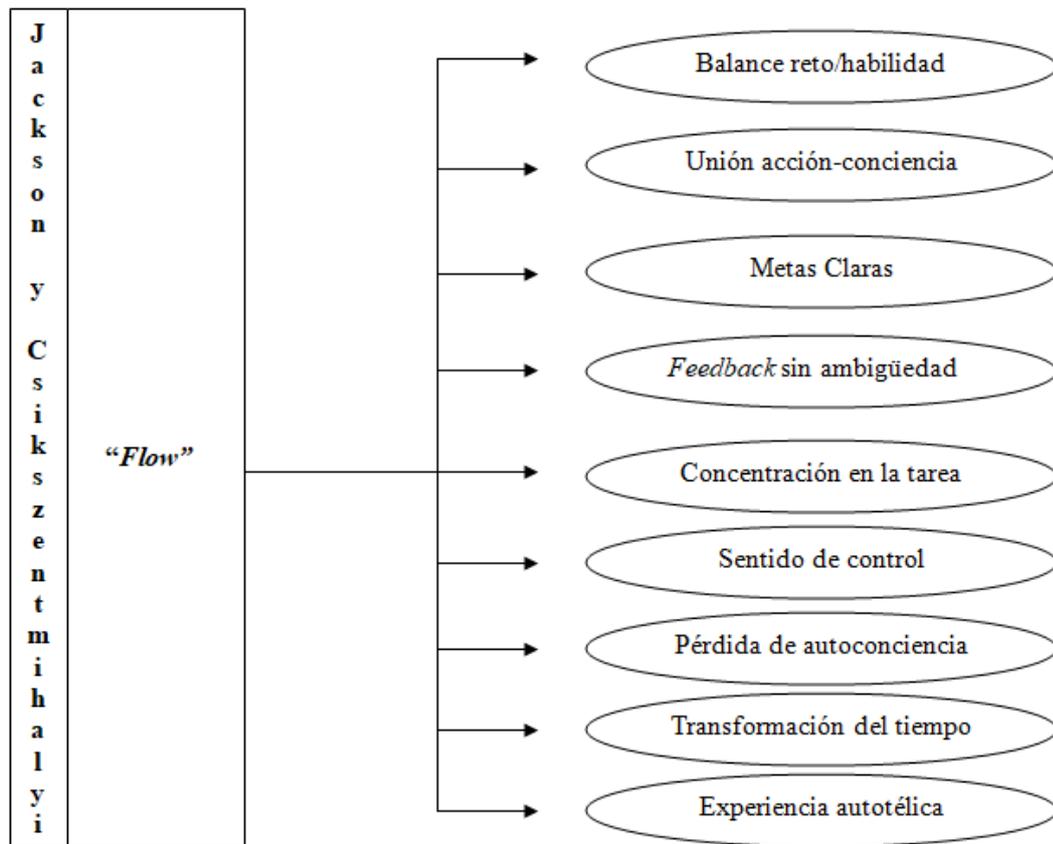


Figura 2 Componentes del “flow” según Jackson y Csikszentmihalyi (1999). (Fuente: Hill, 2001).

Posteriormente, no se han considerado las dimensiones de equilibrio entre habilidad y reto, claridad de objetivos y *feedback* claro y sin ambigüedades como dimensiones o características en sí, sino como pre-condicionantes del EF (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh & Nakamura, 2005). En esta línea, Montero (2010) afirma que así como algunas dimensiones o características podrían ser precursoras, y otras serían dimensiones en sí, habría también otras que serían consecuencias del EF. El mismo autor propone que las tres dimensiones mencionadas anteriormente serían precondiciones, las dimensiones del EF en sí, serían combinación/unión de la acción y el pensamiento, concentración sobre la tarea que se está realizando, pérdida de cohibición o de autoconciencia y experiencia autotélica, mientras que transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica serían consecuencias del EF, estando ésta última “a medio camino” entre la atribución de consecuencia o característica propia del EF.

En los deportes colectivos, los integrantes del mismo equipo comparten experiencias en común y, por tanto, puede ocurrir que haya una experiencia de “contagio de EF”, o también conocido como EF a nivel equipo, fruto del resultado de efectos de contagio entre los futbolistas de sus propios estados de ánimo y comportamientos entre sí (Bakker, Oerlemans, Demerouti, Bruins-Slot & Karamat-Ali, 2011). Asimismo, la MI parece estar relacionada con la aparición del EF (Russell, 2001). Sin embargo, también existen evidencias de la aparición del EF en deportistas en los que predomina la ME (Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno & González-Cutre, 2006).

Vivenciar el EF implica una activación neurológica a nivel de la zona del córtex prefrontal, lo cual sugiere que dicho EF puede estar asociado con funciones tales como la cognición, la emoción, el mantenimiento de objetivos internos y el procesamiento de recompensas, dando lugar a que el individuo experimente sus propias sensaciones, percepciones y acciones de forma positiva (Yoshida et al., 2014). Además, Franco, Coterón, Gómez, Brito & Martínez (2017) sugieren que el EF tiene un rol predictor sobre la intención de ser físicamente activo en el futuro. De este modo, deportistas y entrenadores buscan optimizar el rendimiento deportivo a través de múltiples factores (Keegan, Harwood, Spray & Lavallee, 2014), y el EF se presenta como una fuente de estudio relevante para la optimización de dicho rendimiento deportivo (García-Calvo et al., 2008). No son pocos los autores que analizan el EF en jóvenes deportistas, como Moreno-Murcia, Cervelló-Gimeno & González-Cutre (2008) o Fernández-Macías et al., (2016), y esta tesis trata de profundizar en este campo de conocimiento.

## **CAPÍTULO 2: OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

|                |    |
|----------------|----|
| 2.1. Objetivos | 37 |
| 2.2. Hipótesis | 38 |



## 2.1. OBJETIVOS

El objetivo general de esta tesis es analizar las diferencias existentes entre estados de entrenamiento [basales] y precompetitivos en futbolistas sub-16 acerca de parámetros psicológicos como la motivación y el estado de *flow*.

Se han establecido cinco objetivos específicos, llevados a cabo durante las tres fases de las que ha constado la presente tesis doctoral.

Objetivo específico 1: evaluar las fluctuaciones de las dimensiones del estado de *flow* (EF) en jóvenes futbolistas entre momento de entrenamiento (basal) y momento de competición, en función de su posición de juego.

Objetivo específico 2: hallar relaciones de las dimensiones del EF con las características físicas y rendimiento académico.

Objetivo específico 3: analizar la motivación de jugadores de fútbol en edad de desarrollo en dos contextos diferenciados (momento de entrenamiento [basal] y el momento precompetitivo) en función de la categoría, el éxito deportivo y la posición de juego.

Objetivo específico 4: hallar relaciones de las dimensiones de la motivación con el rendimiento académico y las características físicas de los futbolistas.

Objetivo específico 5: comprobar la relación existente entre las dimensiones de la motivación y el EF en jóvenes futbolistas en edad de desarrollo, en dos contextos diferenciados (contexto de entrenamiento [basal] y el contexto precompetitivo).

## 2.2. HIPÓTESIS

Hipótesis 1: los jóvenes jugadores de fútbol sub-16, tendrán un mayor estado de *flow* global, en momentos de entrenamiento que en competición.

Hipótesis 2: existe relación entre la dimensión del EF metas claras y el rendimiento académico en matemáticas.

Hipótesis 3: los futbolistas en edad de desarrollo muestran menor valor global en motivación deportiva, en estado precompetitivo, con respecto al estado basal o de entrenamiento.

Hipótesis 4: existe relación directa entre la MI y el peso corporal, así como entre el porcentaje de masa grasa y la desmotivación.

Hipótesis 5: la relación entre la MI y el EF será mayor en momentos basales, mientras que la relación entre ME y EF será mayor en momentos precompetitivos.

## **CAPÍTULO 3: MATERIAL Y MÉTODO**

|                           |    |
|---------------------------|----|
| 3.1. Participantes        | 41 |
| 3.2. Instrumentos         | 41 |
| 3.3. Diseño Experimental  | 44 |
| 3.4. Procedimiento        | 47 |
| 3.5. Análisis Estadístico | 49 |



### 3.1. PARTICIPANTES

Participan en el estudio 141 sujetos del género masculino de categoría sub-16, entre 14 y 16 años de edad ( $M$  14.73,  $DT$  .5) que toman parte semanalmente en CM oficial de fútbol. Como criterios de inclusión para la selección de la muestra, se ha tenido en cuenta que los jugadores deben tener una edad comprendida entre 14 y 16 años, debiendo pertenecer todos al género masculino con el fin de evitar unos resultados escasos en la homogeneidad de la muestra, no padecer patología alguna que pueda alterar los resultados en el ámbito psicosocial y no haber sido objeto de lesiones físicas graves en los últimos 6 meses.

### 3.2. INSTRUMENTOS

Por un lado, con el objetivo de valorar el EF de los jugadores, utilizamos la versión en español del *Flow State Scale* (FSS) de Jackson & Marsh (1996), traducida y validada por García-Calvo, Jiménez-Castuera, Santos-Rosa, Reina-Vaíllo & Cervelló-Gimeno (2008), que consta de un total de 36 ítems mediante los cuales se les pregunta sobre pensamientos, sensaciones y sentimientos relacionados con la mejor experiencia que han tenido los jugadores en un TR y en una CM. Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 10, como recomiendan Moreno-Murcia et al. (2008), para el uso de este cuestionario en edades escolares, tanto en niños como en adolescentes españoles, debido a que en España todos ellos están acostumbrados a estas puntuaciones de escala. La puntuación de 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y la puntuación de 10, a totalmente de acuerdo, con la formulación de la pregunta. Esta escala está formada por nueve factores, los cuales se corresponden o hacen referencia a cada una de las nueve dimensiones de EF: equilibrio entre habilidad y reto (e.g., “Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba”), combinación/unión de la acción y el pensamiento (e.g., “Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática”), claridad de objetivos (e.g., “Conocía claramente lo que quería hacer”, *feedback* claro y sin ambigüedades (e.g., “Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien”), concentración sobre la tarea que se está realizando (e.g., “Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo”), sentimiento de control (e.g.,

“Sentía un control total de lo que estaba haciendo”), pérdida de cohibición o de auto-conciencia (e.g., “No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mí”), transformación en la percepción del tiempo (e.g., “El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido)”) y experiencia autotélica (e.g., “Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante”). Asimismo, sirviéndose de las puntuaciones obtenidas en todos los ítems, permite obtener una puntuación global de EF (García-Calvo et al., 2008). El índice de fiabilidad de la escala es de .92, siendo la fiabilidad de todas las dimensiones por encima de .70 (excepto en la dimensión de transformación en la percepción del tiempo, con .57; (Cervelló-Gimeno, Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, Ferriz-Morell & Moya-Ramón, 2011). En el presente estudio, la fiabilidad del instrumento obtuvo una media de  $\alpha = .70$ , con valores correspondientes a: equilibrio entre habilidad y reto,  $\alpha = .67$ ; combinación/unión de la acción y el pensamiento,  $\alpha = .75$ ; claridad de objetivos,  $\alpha = .60$ ; feedback claro y sin ambigüedades,  $\alpha = .59$ ; concentración sobre la tarea que se está realizando,  $\alpha = .61$ ; sentimiento de control,  $\alpha = .75$ ; pérdida de cohibición o de auto-conciencia,  $\alpha = .65$ ; transformación en la percepción del tiempo,  $\alpha = .58$ ; y experiencia autotélica,  $\alpha = .60$ .

Por otro lado, con el objetivo de valorar la motivación de los jugadores, utilizamos la versión en español del *Sport Motivation Scale* (SMS) (Pelletier et al., 1995; Balaguer, Castillo & Duda, 2007), que consta de un total de 28 ítems mediante los cuales se les pregunta acerca de las razones que les llevan a practicar su deporte favorito (en este caso fútbol), en un TR y en una CM. Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 1 a 7. La puntuación de 1 corresponde a “Nunca” y la puntuación de 7, a “Siempre”, con respecto a la formulación de la pregunta. Esta escala está formada por siete subescalas de cuatro ítems cada una, de forma que evalúan los tres tipos de MI, como son: MI al conocimiento (ítems 2, 4, 23 y 27), (e.g., “Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba”), MI al logro (ítems 8, 12, 15 y 20), (e.g. “Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de TR difíciles”) y MI a las experiencias estimulantes (ítems 1, 13, 18 y 25), (e.g., “Por el placer de vivir experiencias estimulantes”), los tres tipos de ME, los cuales son: regulación externa (ítems 6, 10, 16 y 22), (e.g., “Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco), regulación introyectada (ítems 9, 14, 21 y 26), (e.g., “Porque es absolutamente necesario practicar deporte para estar en forma”),

regulación identificada (ítems 7, 11, 17 y 24), (e.g., “Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de conocer gente”), y por último, la desmotivación, (ítems: 3, 5, 19 y 28), (e.g., “Solía tener buenas razones para practicarlo, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo”). El índice de fiabilidad de la escala es de .74 (Balaguer et al., 2007). En el presente estudio, la fiabilidad del instrumento obtuvo una media idéntica de  $\alpha = .74$ , con valores correspondientes a: MI al conocimiento,  $\alpha = .70$ ; MI al logro,  $\alpha = .82$ ; MI a las experiencias estimulantes,  $\alpha = .63$ ; regulación externa,  $\alpha = .74$ ; regulación introyectada,  $\alpha = .80$ ; regulación identificada,  $\alpha = .81$ ; y desmotivación  $\alpha = .67$ .

Además, se ideó un cuestionario ad-hoc con variables sociodemográficas y de tipo corporal relativa al futbolista, para cumplimentar de manera dicotómica o libre según el caso (peso, altura, edad, posición de juego, equipo, años que lleva federado [experiencia], horas de TR, lesiones previas, y presencia de familiares en los partidos). La variable independiente de posición de juego se ha unificado en 4 posiciones, siguiendo una modificación de la clasificación inicial de Cárdenas-Fernández, Chinchilla-Minguet & Castillo-Rodríguez (2017): porteros, defensas, centrocampistas y delanteros.

### 3.3. DISEÑO EXPERIMENTAL

Con respecto al diseño experimental, se tuvo una intención inicial en cuanto a la idea de estudio y su temporalización, que posteriormente, y debido a las circunstancias, tuvo que ser modificada. Serán plasmadas pues, a continuación, tanto la idea inicial en cuanto a la recogida de datos y posteriores fases de procesamiento de los mismos, como la ejecución final real, a través de las figuras 3, 4, 5 y 6.

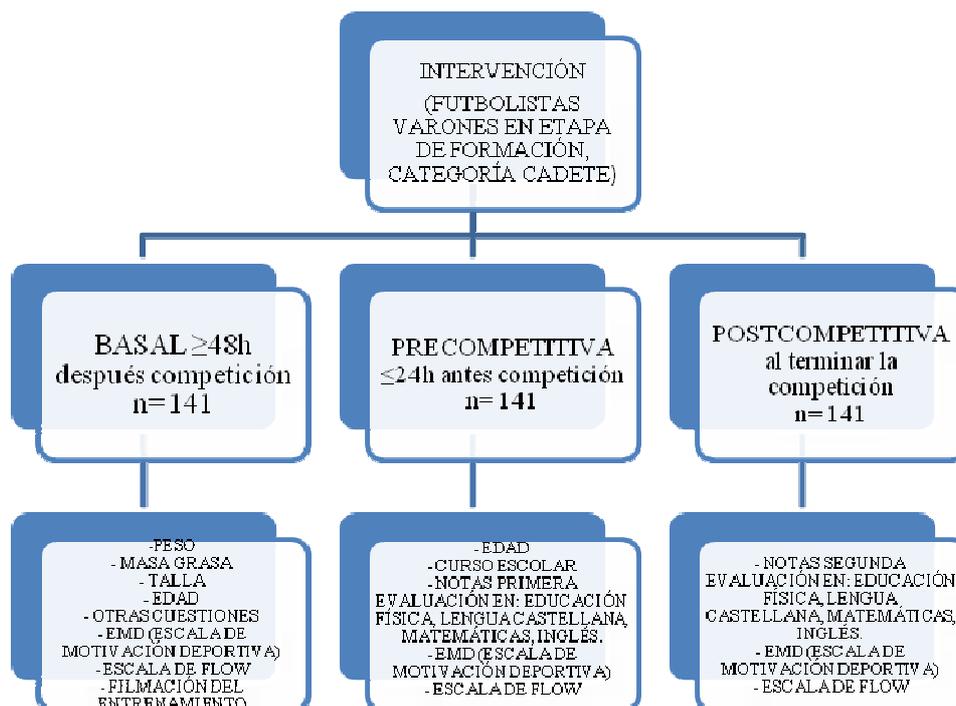


Figura 3. Idea inicial de intervención.

La intervención postcompetitiva tuvo que ser finalmente abortada, debido a la negativa de los entrenadores a permitirnos acceder a los vestuarios justo al terminar el partido para pasar los cuestionarios, alegando que podrían enfriarse y resfriarse (pues era invierno).

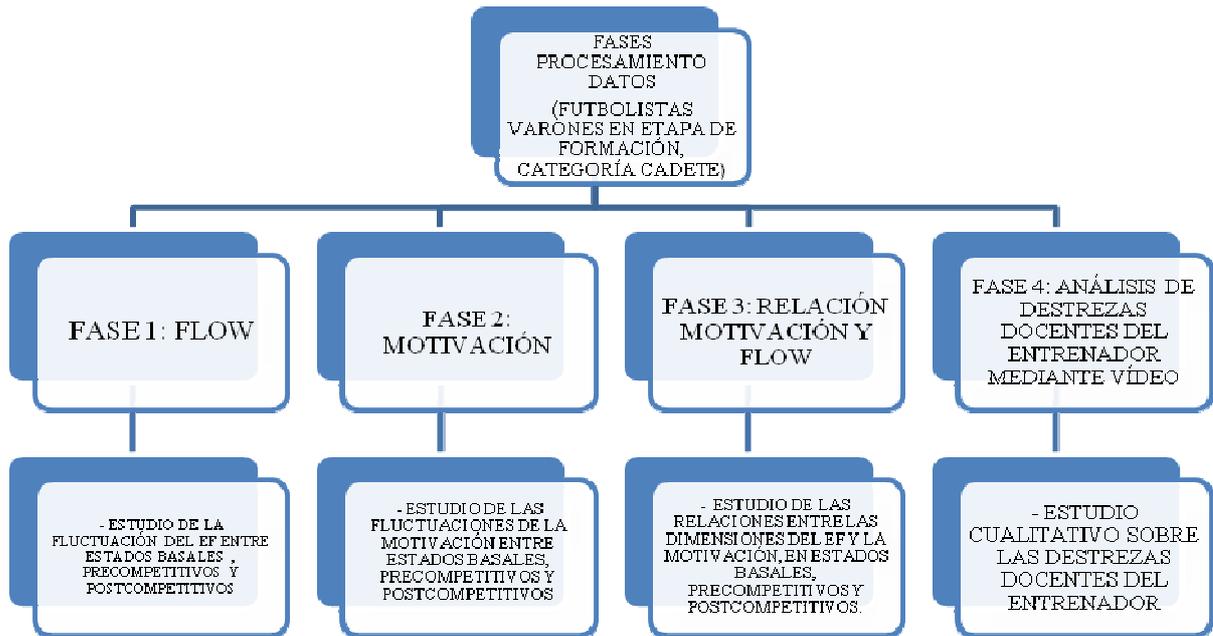


Figura 4. Idea inicial de las fases de procesamiento y estudio de datos recabados.

La fase 4 tuvo que ser finalmente descartada, debido a que no se captaba la voz del entrenador con claridad. Se les consultó sobre la posibilidad de grabar desde más cerca o colocar un micrófono al entrenador, pero la petición fue denegada debido a que alegaban que se verían sugestionados y alterarían sus pautas de comportamiento, perdiendo así la validez experimental.

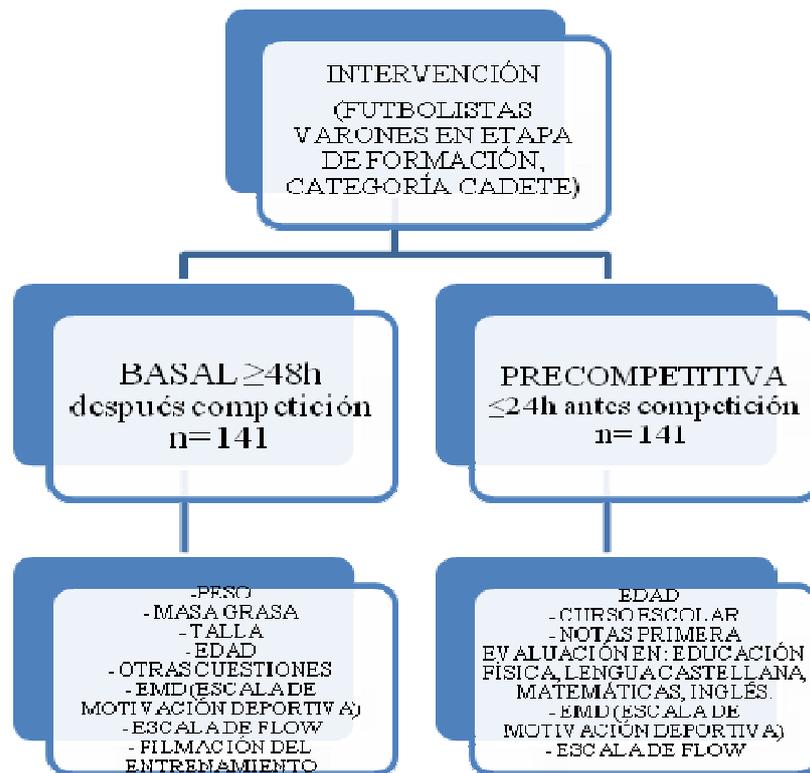


Figura 5. Ejecución final real de intervención.

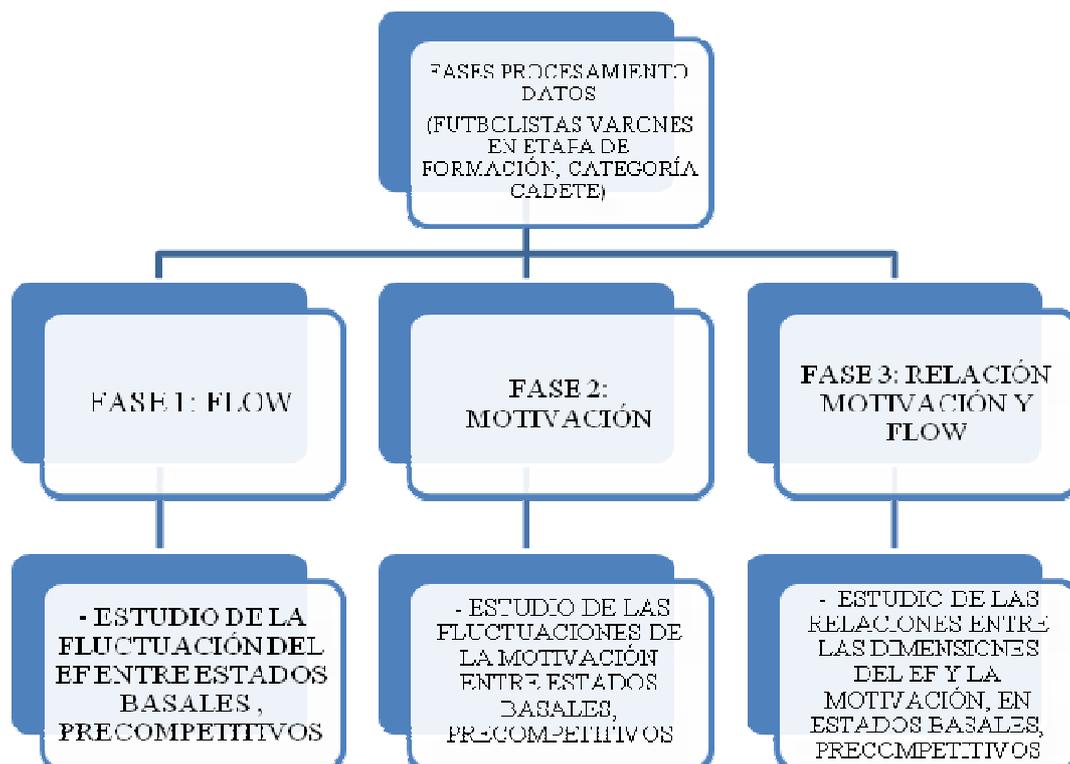


Figura 6. Ejecución final real de las fases de procesamiento y estudio de datos recabados.

### 3.4. PROCEDIMIENTO

El tipo de estudio realizado es de carácter transversal de tipo descriptivo e inferencial, de un año de duración (en la temporada 2016-2017), en el cual no se intervino sobre la variable independiente. Se acudió a diversos clubes deportivos de la provincia de Málaga con el objetivo de acceder a la muestra, buscando que todos ellos tuvieran al menos veinticinco años de historia, y una filosofía formativo-educativa. Se ha llevado a cabo la extracción de datos en dos momentos diferenciados. El primero de ellos, de tipo basal, fue tomado durante un TR los cuestionarios de motivación deportiva, EF, y cuestionario socio-demográfico ad-hoc, con al menos 48 horas de antelación y 48 horas posteriores de la CM oficial (Castillo-Rodríguez, Medinabeitia-Cabrera, Castillo-Díaz, Cárdenas & Alarcón-López, 2018). El segundo y último momento, de carácter precompetitivo, fue realizado 24 horas antes de la CM oficial, sólo los cuestionarios de motivación deportiva y EF. Posteriormente, se han llevado a cabo tres fases diferenciadas para el estudio y procesamiento de los datos recabados.

Una primera fase, donde se estudiaron las fluctuaciones de las dimensiones del EF de los jugadores entre momentos basales y precompetitivos, así como la relación entre las dimensiones del EF con las características físicas y el rendimiento académico de los mismos. Una segunda fase, donde se estudiaron las relaciones entre las dimensiones de la motivación con el rendimiento académico y las características físicas de los futbolistas. Y una tercera y última fase en la que se estudió la relación entre las dimensiones de la motivación y el EF de los jugadores, en momento basal y precompetitivo. Inicialmente se pretendía realizar una cuarta fase, consistente en el estudio de las destrezas docentes del entrenador, para lo cual se llegaron a realizar filmaciones de los entrenamientos, las cuales tuvieron que ser desechadas, debido a que no se captaba la voz del entrenador con claridad. Se les consultó sobre la posibilidad de grabar desde más cerca o colocar un micrófono al entrenador, pero la petición fue denegada debido a que alegaban que se verían sugestionados y alterarían sus pautas de comportamiento, perdiendo así la validez experimental. Asimismo, se ideó también una ficha de análisis de entrenamiento, que finalmente no fue utilizada, así como un cuestionario ad-hoc para el entrenador, donde se le preguntaba por sus alineaciones habituales, jugadores con más y menos minutos, etc, pero también fue desechada debido a que los equipos estudiados rotaban las alineaciones constantemente, no pudiendo constatar de ese modo quienes jugaban más o menos.

Para la realización de este estudio, se solicitó permiso para la recogida de datos y se informó detalladamente a directiva, cuerpo técnico, jugadores, padres/madres y tutores acerca de los objetivos del estudio, así como del tratamiento que se iba a llevar a cabo de los datos recabados, firmando el consentimiento informado voluntario. Fueron sometidos a los cuestionarios respetando en todo momento las indicaciones establecidas por la Declaración de Helsinki (2013) sobre investigación humana. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada (471/CEIH/2018).

### 3.5. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Se diferencian claramente tres fases en cuanto a los análisis estadísticos:

En la primera fase, destinada al estudio de las fluctuaciones de las dimensiones del EF de los jugadores entre momentos basales y precompetitivos, así como a establecer relaciones de las dimensiones del EF con las características físicas y el rendimiento académico de los jóvenes futbolistas, se utilizó el paquete informático estadístico SPSS para Windows v.22 (IBM SPSS *Statistic*, Chicago, USA) y *Microsoft Office Excel* (Microsoft Corp., Redmond, Washington, USA). En primer lugar se llevó a cabo la prueba de normalidad (test de Kolmogorov-Smirnov). Posteriormente, se realizó prueba T-test para muestras relacionadas y ANOVA con el factor posición de juego, observando previamente la homogeneidad (test de Levene) y utilizando un ajuste post-hoc de Bonferroni. Los valores umbrales para las estadísticas del tamaño del efecto fueron: en *t*-Student y ANOVA, pequeño, 0.20 y 0.10; moderado, 0.50 y 0.25; y grande 0.80 y 0.40, respectivamente (Cohen, 1988). Finalmente, se analizaron relaciones entre variables del EF con el rendimiento académico, características físicas y volumen de sesiones de TR semanal (*r* de Pearson y regresiones lineales con el modo *stepwise*). Se ha establecido un nivel de significación de  $p < 0.05$ .

En la segunda fase, dedicada a estudiar las relaciones entre las dimensiones de la motivación con el rendimiento académico y las características físicas de los jugadores, Se utilizó el paquete informático estadístico SPSS para Windows v.22 (IBM SPSS *Statistic*, Chicago, USA) y *Microsoft Office Excel* (Microsoft Corp., Redmond, Washington, USA). En primer lugar se llevó a cabo la prueba de normalidad (test de Kolmogorov-Smirnov). Además, se calculó el valor  $\alpha$  para hallar la fiabilidad del test de motivación en la muestra del estudio. Posteriormente, el análisis estadístico se realizó a partir de estadísticos descriptivos y de contraste de comparación de medidas repetidas, a través de prueba *t*-Student para muestras relacionadas y test de análisis de la varianza (ANOVA) con el factor posición de juego, observando previamente la prueba de homogeneidad (test de Levene) y utilizando un ajuste post-hoc de Bonferroni. Los valores umbrales para las estadísticas del tamaño del efecto fueron: en *t*-Student y test de ANOVA, pequeño, 0.20 y 0.10; moderado, 0.50 y 0.25; y grande 0.80 y 0.40, respectivamente (Cohen, 1988). Finalmente, se analizaron relaciones entre variables de la motivación con el rendimiento académico, características físicas y volumen de

sesiones de TR semanal ( $r$  de Pearson y regresiones lineales con el modo *stepwise*). Se ha establecido un nivel de significación de  $p < 0.05$ .

En la tercera y última fase, donde se estudió la relación entre las dimensiones de la motivación y el EF de los jugadores, en momento basal y precompetitivo, los datos se analizaron mediante el programa estadístico SPSS 22.0 (IBM SPSS Statistic, Chicago, USA) y Microsoft Office Excel (Microsoft Corp., Redmond, Washington, USA). Para la comprobación de la normalidad de las variables se llevó a cabo el test de Kolmogorov-Smirnov y seguidamente, el análisis de fiabilidad se desarrolló a través del valor alfa de Cronbach. Posteriormente, se realizó el coeficiente de correlación de Pearson entre las dimensiones de la motivación y EF. El nivel de significación establecido fue de  $p < 0.05$ .

## **CAPÍTULO 4: RESULTADOS**

- 4.1. Análisis De La Fluctuación Del Estado De “Flow” Entre Estados Basales Y Precompetitivos 53
- 4.2. Análisis De La Fluctuación De La Motivación Deportiva Entre Estados Basales Y Precompetitivos 57
- 4.3. Análisis De Las Relaciones Existentes Entre Las Dimensiones De La Motivación Deportiva Y El Estado De “Flow” En Estados Basales Y Precompetitivos 65



#### 4.1. ANÁLISIS DE LA FLUCTUACIÓN DEL ESTADO DE “FLOW” ENTRE ESTADOS BASALES Y PRECOMPETITIVOS

Los futbolistas poseen un perfil de las dimensiones del EF similar tanto en TR como en CM (Figura 7), salvo en la concentración ( $33.9 \pm 4.0$  y  $31.8 \pm 5.4$  puntos,  $p < 0.05$ , respectivamente) y experiencia autotélica ( $35.1 \pm 4.9$  y  $32.6 \pm 5.7$  puntos, respectivamente;  $p < 0.05$ ; Tabla 1). Se aprecia que los jugadores poseen un menor perfil de las dimensiones del EF en CM oficial con respecto al momento de TR.

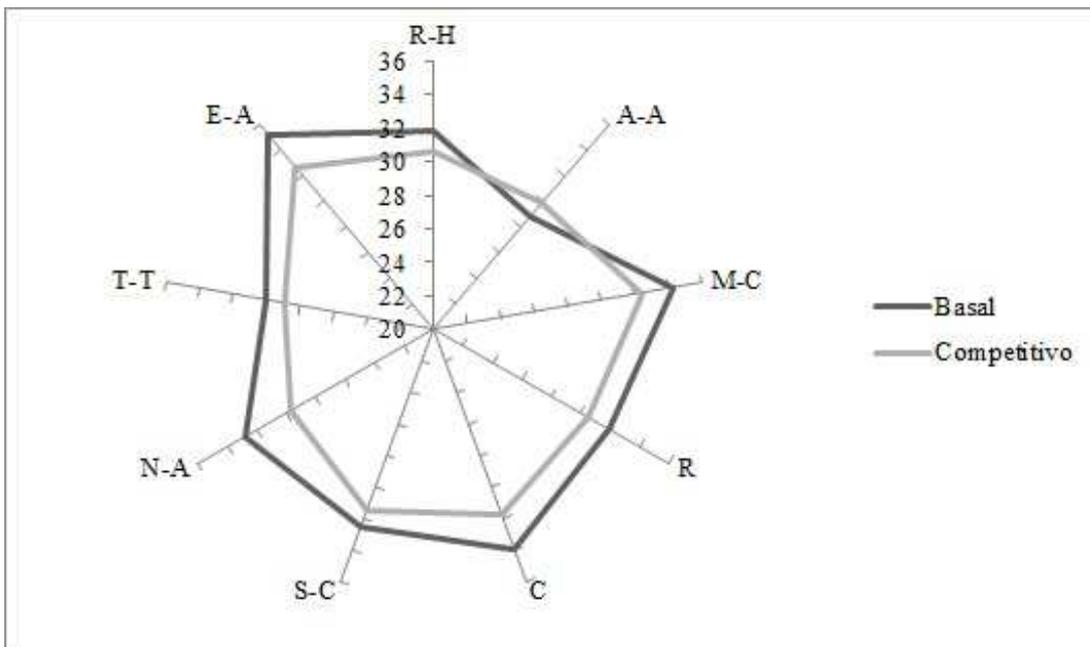


Figura 7. Perfil de las dimensiones del EF en futbolistas sub-16 en momento de TR y CM.

R-H: Equilibrio Reto-Habilidad; A-A: Fusión acción-atención; M-C: Metas Claras; R: Feedback sin ambigüedades; C: Concentración; S-C: Sensación de control; N-A: Pérdida de la autoconciencia; T-T: Transformación del tiempo; E-A: Experiencia autotélica.

Los resultados de los test de muestras apareadas de las dimensiones del EF y las correlaciones con el rendimiento académico y características físicas se hallan en la tabla 1. Existen diversas correlaciones inversas entre el TR semanal y diferentes dimensiones del EF, excepto en sentimiento de control, que resulta correlación positiva en CM.

Tabla 1. T- test para muestras apareadas de las dimensiones del EF en TR y CM y correlaciones con el rendimiento académico y características físicas.

|     |    | MA     | EF    | IN    | Peso  | MG    | Altura | EXP    | ES     | $T_{(1,132)}$ | $P$   | $d$  |
|-----|----|--------|-------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|---------------|-------|------|
| R-H | TR | -0.12  | 0.02  | -0.22 | -0.10 | -0.04 | 0.22   | -0.02  | -0.32* | 1.018         | 0.321 | 0.18 |
|     | CM | 0.28   | 0.39* | 0.09  | 0.16  | -0.01 | 0.42*  | -0.22  | 0.23   |               |       |      |
| A-A | TR | -0.28  | -0.29 | 0.03  | -0.09 | 0.09  | 0.13   | -0.36* | -0.26  | 0.742         | 0.396 | 0.15 |
|     | CM | 0.07   | 0.01  | 0.15  | 0.09  | 0.00  | 0.31   | -0.22  | 0.14   |               |       |      |
| M-C | TR | -0.40* | -0.11 | -0.15 | 0.18  | 0.33* | 0.33*  | -0.11  | -0.08  | 1.693         | 0.202 | 0.22 |
|     | CM | -0.03  | 0.13  | -0.04 | 0.20  | -0.04 | 0.35*  | -0.02  | 0.24   |               |       |      |
| R   | TR | -0.22  | -0.08 | -0.04 | -0.15 | -0.12 | 0.13   | -0.11  | -0.30* | 1.512         | 0.228 | 0.21 |
|     | CM | 0.20   | 0.30  | 0.04  | 0.10  | -0.05 | 0.44** | 0.01   | 0.39*  |               |       |      |
| C   | TR | -0.07  | 0.07  | -0.05 | 0.11  | 0.06  | 0.31*  | -0.07  | -0.04  | 6.018         | 0.020 | 0.40 |
|     | CM | 0.24   | 0.20  | 0.07  | 0.34* | 0.06  | 0.31   | -0.12  | 0.10   |               |       |      |
| S-C | TR | -0.27  | -0.13 | -0.03 | -0.03 | 0.06  | 0.01   | -0.03  | -0.11  | 0.714         | 0.404 | 0.15 |
|     | CM | 0.13   | 0.12  | 0.18  | 0.31  | 0.13  | 0.41*  | -0.02  | 0.43*  |               |       |      |
| N-A | TR | -0.13  | -0.04 | -0.21 | -0.23 | -0.19 | 0.00   | -0.15  | -0.35* | 3.248         | 0.081 | 0.31 |
|     | CM | 0.53** | 0.26  | 0.40* | 0.19  | 0.09  | 0.37*  | 0.09   | 0.28   |               |       |      |
| T-T | TR | 0.20   | 0.06  | 0.14  | -0.04 | -0.12 | 0.17   | -0.02  | -0.15  | 0.522         | 0.475 | 0.13 |
|     | CM | 0.31   | 0.30  | 0.24  | 0.05  | -0.13 | 0.14   | -0.13  | 0.05   |               |       |      |
| E-A | TR | 0.08   | 0.19  | 0.03  | 0.01  | -0.07 | 0.18   | -0.14  | -0.04  | 6.519         | 0.016 | 0.41 |
|     | CM | 0.29   | 0.34  | 0.27  | 0.26  | 0.01  | 0.46** | -0.10  | 0.28   |               |       |      |

\*Correlación es considerada significativa al 0.05 nivel; \*\* Correlación es significativa al 0.01 nivel; TR: Entrenamiento; CM: Competición; R-H: Equilibrio Reto-Habilidad; A-A: Fusión acción atención; M-C: Metas Claras; R: Feedback sin ambigüedades; C: Concentración; S-C: Sensación de control; N-A: Pérdida de la autoconciencia; T-T: Transformación del tiempo; E-A: Experiencia autotélica; MA: Rendimiento académico en Matemáticas; EF: Rendimiento académico en Educación Física; IN: Rendimiento académico en Inglés; MG: Masa Grasa; EXP: Experiencia; ES: Entrenamiento semanal.

En la tabla 2 se muestran los resultados de las dimensiones del EF en función de la posición de juego en base a TR y CM. De este modo, en TR, los porteros poseen valores superiores de metas claras y feedback sin ambigüedades; en los defensas, mayor equilibrio Reto-Habilidad y concentración; y en centrocampistas, mayor metas claras, sensación de control y experiencia autotélica. Además en el test de ANOVA las metas claras fue superior en los centrocampistas ( $p < 0.05$ ).

Tabla 2. Diferencias entre las dimensiones de *Flow* comparando momento basal y competitivo con las diferentes posiciones de juego.

|     | Porteros<br>(N=27) | Defensas<br>(N=38) | Centrocampistas<br>(N=44) | Delanteros<br>(N=36)     | $F_{(3,140)}$ | $p$   | $d$  |
|-----|--------------------|--------------------|---------------------------|--------------------------|---------------|-------|------|
| R-H | TR 30.50±4.51      | 32.64±5.97*        | 33.19±5.62                | 31.17±4.91               | 0.472         | 0.704 | 0.11 |
|     | CM 31.75±4.11      | 27.33±5.07*        | 32.00±4.00                | 31.50±4.34               | 2.295         | 0.098 | 0.25 |
| A-A | TR 29.75±5.56      | 29.00±6.53         | 29.88±6.71                | 29.42±4.42               | 0.049         | 0.985 | 0.03 |
|     | CM 32.75±4.92      | 28.33±7.11         | 29.38±6.73                | 30.75±5.29               | 0.523         | 0.669 | 0.12 |
| M-C | TR 36.25±3.30*     | 32.45±8.49         | 37.06±2.79* <sup>DL</sup> | 32.25±3.65 <sup>CC</sup> | 2.865         | 0.049 | 0.25 |
|     | CM 31.75±4.65*     | 31.33±6.19         | 33.15±5.34*               | 32.13±4.09               | 0.233         | 0.873 | 0.08 |
| R   | TR 35.00±3.46*     | 32.36±5.52         | 32.06±5.89                | 31.50±5.44               | 1.506         | 0.228 | 0.19 |
|     | CM 29.00±3.37*     | 29.11±6.74         | 31.62±5.16                | 31.25±2.38               | 0.621         | 0.607 | 0.13 |
| C   | TR 33.00±3.74      | 34.64±3.41*        | 35.06±3.44                | 32.50±4.83               | 1.172         | 0.333 | 0.16 |
|     | CM 31.75±6.60      | 30.33±6.48*        | 32.62±4.43                | 32.50±5.32               | 0.352         | 0.788 | 0.10 |
| S-C | TR 35.25±3.30      | 32.55±5.92         | 33.63±4.13*               | 30.00±6.35               | 0.413         | 0.745 | 0.10 |
|     | CM 33.25±7.04      | 30.33±5.68         | 31.00±6.34*               | 33.38±3.70               | 0.560         | 0.646 | 0.13 |
| N-A | TR 32.00±2.94      | 34.82±5.12         | 33.13±6.54                | 31.58±7.19               | 0.561         | 0.644 | 0.11 |
|     | CM 27.50±8.27      | 30.67±7.21         | 29.23±7.27                | 31.50±5.81               | 0.366         | 0.778 | 0.10 |
| T-T | TR 30.75±4.19      | 29.18±7.53         | 30.31±7.49                | 30.75±6.08               | 0.114         | 0.951 | 0.05 |
|     | CM 28.00±4.40      | 28.33±8.35         | 28.31±9.61                | 31.63±5.21               | 0.362         | 0.781 | 0.10 |
| E-A | TR 34.00±3.74      | 34.73±4.43         | 36.50±4.00*               | 33.83±5.62               | 0.896         | 0.452 | 0.14 |
|     | CM 31.50±8.54      | 30.67±5.90         | 33.31±5.31*               | 35.13±4.55               | 0.962         | 0.424 | 0.17 |

$d$  Cohen; \*  $p < 0.05$  entre TR y CM; TR: Entrenamiento; CM: Competición; R-H: Equilibrio Reto-Habilidad; A-A: Fusión acción atención; M-C: Metas Claras; R: Feedback sin amigüedades; C: Concentración; S-C: Sensación de control; N-A: Pérdida de la autoconciencia; T-T: Transformación del tiempo; E-A: Experiencia autotélica.

Finalmente, se establecieron diversas relaciones lineales de las dimensiones del EF con características físicas y rendimiento académico. Destacamos que las metas claras es predicha por la altura y rendimiento matemático en un 29% ( $p = 0.004$ ; tabla 3).

Tabla 3. Regresiones lineales entre las dimensiones del EF y las características físicas y rendimiento académico.

| VD  | TR/CM | VI     | $R^2$ | SEE   | $F_{(1,141)}$ | $p$   | ECUACIÓN                                 |
|-----|-------|--------|-------|-------|---------------|-------|--|
| M-C | TR    | AL     | 0.16  | 5.052 | 7.603         | 0.009 | M-C = -15.432 + (HE*0.293)               |
| N-A | TR    | ES     | 0.14  | 5.717 | 6.823         | 0.013 | N-A = 42.041 + (ES* -2.009)              |
| R-H | CM    | AL     | 0.14  | 4.373 | 5.331         | 0.028 | R-H= -9.574 + (AL*0.236)                 |
| S-C | CM    | AL     | 0.17  | 5.185 | 6.677         | 0.015 | S-C= -21.678 + (AL*0.314)                |
| N-A | CM    | AL     | 0.21  | 5.138 | 8.721         | 0.006 | N-A= -27.566 + (AL*0.355)                |
| R-H | TR    | ES     | 0.20  | 5.074 | 7.148         | 0.012 | R-H= 48.223 + (ES* -3.484)               |
| M-C | TR    | AL-MAT | 0.29  | 5.103 | 6.951         | 0.004 | M-C= -34.054 + (AL* .429) + (MAT* -.922) |
| S-C | TR    | ES     | 0.17  | 5.285 | 5.902         | 0.022 | S-C= 48.185 + (ES* -3.297)               |
| S-C | CM    | ES     | 0.14  | 4.997 | 4.432         | 0.044 | S-C= 17.838 + (ES*2.992)                 |
| N-A | CM    | MAT    | 0.26  | 6.125 | 10.039        | 0.004 | N-A= 22.234 + (MAT*1.531)                |

R-H: Equilibrio Reto-Habilidad; M-C: Metas Claras; S-C: Sensación de control; N-A: Pérdida de autoconciencia; CM: Competición; TR: Entrenamiento; AL: Altura; ES: Entrenamiento Semanal; MAT: Notas Matemáticas; SEE: Error estándar de estimación.

## **4.2. ANÁLISIS DE LA FLUCTUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DEPORTIVA ENTRE ESTADOS BASALES Y PRECOMPETITIVOS**

En la tabla 4 se muestran las diferencias de la motivación basal y precompetitiva en función al nivel de juego. En general, todos los jugadores muestran valores inferiores de motivación en el momento de la CM. Concretamente, en la MI al conocimiento, MI a las experiencias estimulantes, desmotivación, y MI general existen diferencias significativas con respecto a ambos contextos.

Tabla 4. Diferencias de muestras apareadas de las variables de motivación basal y precompetitiva en función del nivel de juego

|     |       | TR           | CM           | P     |
|-----|-------|--------------|--------------|-------|
|     |       | (N = 141)    | (N= 141)     |       |
| MI1 | C1    | 22.73 ± 4.48 | 20.92 ± 4.58 | 0.044 |
|     | C2    | 22.64 ± 4.87 | 21.57 ± 4.20 | 0.653 |
|     | Total | 23.01 ± 4.53 | 21.17 ± 4.50 | 0.028 |
| MI2 | C1    | 23.08 ± 4.49 | 22.08 ± 4.47 | 0.287 |
|     | C2    | 22.86 ± 3.44 | 20.57 ± 4.32 | 0.250 |
|     | Total | 23.31 ± 4.28 | 21.77 ± 4.53 | 0.070 |
| MI3 | C1    | 23.87 ± 3.58 | 21.52 ± 3.79 | 0.002 |
|     | C2    | 24.71 ± 2.98 | 20.71 ± 3.45 | 0.000 |
|     | Total | 24.27 ± 3.46 | 21.53 ± 3.75 | 0.000 |
| ME1 | C1    | 18.14 ± 6.46 | 17.17 ± 5.77 | 0.433 |
|     | C2    | 18.71 ± 6.45 | 20.57 ± 5.22 | 0.280 |
|     | Total | 18.81 ± 6.58 | 17.84 ± 5.72 | 0.369 |
| ME2 | C1    | 22.23 ± 5.16 | 21.08 ± 4.19 | 0.325 |
|     | C2    | 22.86 ± 8.67 | 20.71 ± 4.39 | 0.342 |
|     | Total | 22.69 ± 5.89 | 20.96 ± 4.46 | 0.100 |
| ME3 | C1    | 20.71 ± 4.92 | 20.15 ± 3.94 | 0.516 |
|     | C2    | 20.29 ± 6.87 | 20.57 ± 4.47 | 0.887 |
|     | Total | 20.90 ± 5.25 | 20.17 ± 4.06 | 0.361 |
| NM  | C1    | 9.98 ± 5.16  | 11.39 ± 5.82 | 0.198 |
|     | C2    | 13.29 ± 7.25 | 18.71 ± 3.90 | 0.120 |
|     | Total | 10.70 ± 5.54 | 13.17 ± 6.14 | 0.021 |
| MI  | C1    | 69.67 ± 11.2 | 64.52 ± 11.2 | 0.013 |
|     | C2    | 70.21 ± 8.69 | 62.86 ± 9.86 | 0.098 |
|     | Total | 70.60 ± 10.8 | 64.47 ± 11.1 | 0.001 |
| ME  | C1    | 61.08 ± 14.0 | 58.40 ± 11.2 | 0.296 |
|     | C2    | 61.86 ± 21.0 | 61.86 ± 13.4 | 0.990 |
|     | Total | 62.40 ± 15.7 | 58.97 ± 12.0 | 0.153 |

TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación; C1: Categoría 1; C2: Categoría 2.

La tabla 5 presenta las diferencias de la motivación basal y precompetitiva en función del éxito deportivo. Los jugadores de fútbol no muestran una motivación diferente en base a su éxito deportivo, sin embargo, ambas poblaciones muestran también valores inferiores de la motivación en el contexto precompetitivo. Los jugadores sin éxito deportivo, presentan diferencias significativas en MI al conocimiento, MI a las experiencias estimulantes y MI general; y los jugadores con éxito deportivo, en las variables MI al logro, MI a las experiencias estimulantes y MI general.

Tabla 5. Diferencias de muestras apareadas de las variables de motivación basal y precompetitiva según el éxito deportivo

|     |    | TR           | CM           | P     |
|-----|----|--------------|--------------|-------|
|     |    | (N = 141)    | (N = 141)    |       |
| MI1 | E  | 21.98 ± 5.00 | 21.09 ± 5.10 | 0.363 |
|     | NE | 24.18 ± 2.89 | 21.00 ± 2.93 | 0.050 |
| MI2 | E  | 23.41 ± 3.63 | 21.82 ± 4.70 | 0.050 |
|     | NE | 22.27 ± 5.37 | 21.64 ± 4.01 | 0.742 |
| MI3 | E  | 24.16 ± 3.55 | 21.68 ± 3.67 | 0.004 |
|     | NE | 23.82 ± 3.34 | 20.68 ± 3.80 | 0.000 |
| ME1 | E  | 17.98 ± 6.12 | 17.02 ± 6.36 | 0.496 |
|     | NE | 18.82 ± 7.10 | 19.64 ± 4.01 | 0.547 |
| ME2 | E  | 22.18 ± 4.98 | 21.55 ± 4.34 | 0.619 |
|     | NE | 22.73 ± 7.72 | 19.91 ± 3.73 | 0.106 |
| ME3 | E  | 21.18 ± 3.98 | 20.57 ± 3.91 | 0.513 |
|     | NE | 19.50 ± 7.32 | 19.59 ± 4.25 | 0.951 |
| NM  | E  | 9.98 ± 5.62  | 12.11 ± 5.97 | 0.117 |
|     | NE | 12.09 ± 5.87 | 14.59 ± 6.63 | 0.224 |
| MI  | E  | 69.55 ± 10.7 | 64.59 ± 11.9 | 0.022 |
|     | NE | 70.27 ± 10.9 | 63.32 ± 8.54 | 0.050 |
| ME  | E  | 61.34 ± 12.1 | 59.14 ± 12.0 | 0.430 |
|     | NE | 61.05 ± 21.1 | 59.14 ± 11.1 | 0.613 |

TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación; E: Éxito deportivo; NE: No éxito deportivo.

Además, los jugadores no mostraron diferencias de acuerdo a su posición de juego, aunque en cada una de ellas, se mostró también una mayor motivación en momentos basales de TR, significativamente en las dimensiones de MI a las experiencias estimulantes, en todas las posiciones de juego; regulación introyectada y ME general, en porteros; desmotivación, en defensas; y MI general, en centrocampistas y delanteros, lo cual se puede apreciar de manera desglosada a través de la figura 8 con su respectiva subdivisión alfabética.

En la figura 8a, vemos que para los porteros, la motivación es significativamente mayor en momentos basales de TR, en MI a las experiencias estimulantes, regulación introyectada y ME general.

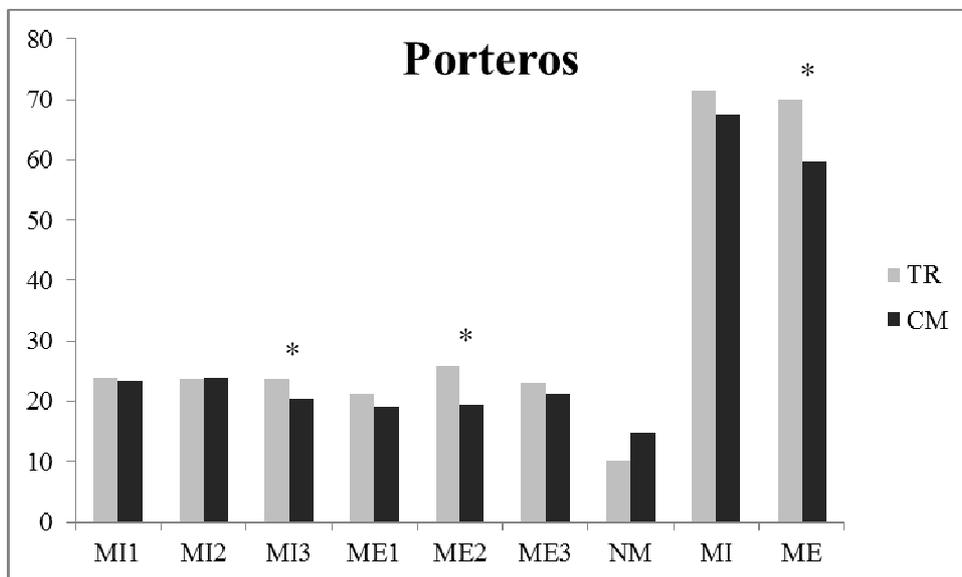


Figura 8a. T-test para muestras apareadas entre los contextos basales y precompetitivos de las dimensiones de la motivación según posición de juego (Porteros). \*  $p < .05$ ; TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación.

En la figura 8b, se puede apreciar que la motivación es significativamente mayor en momentos basales de TR, en MI a las experiencias estimulantes y en desmotivación, para los defensas.

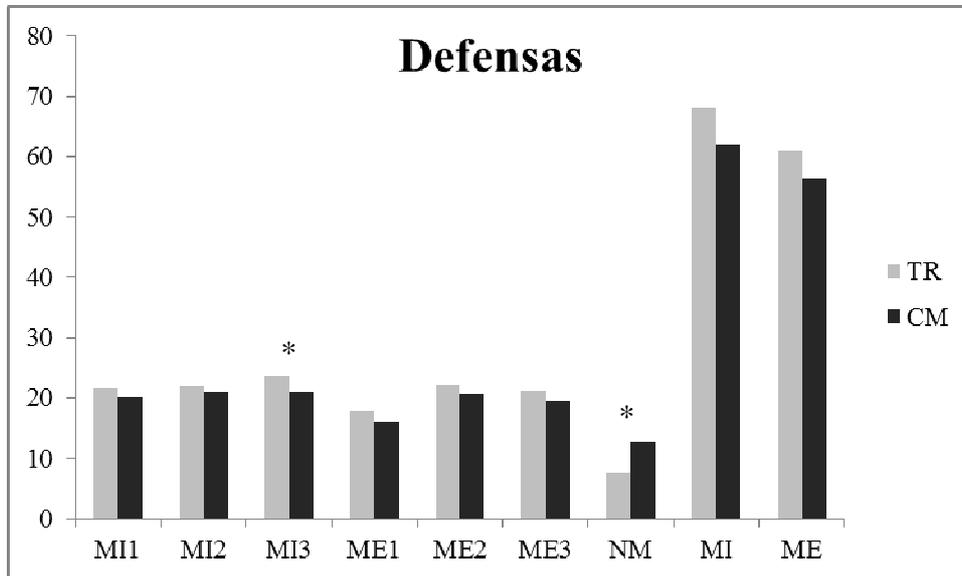


Figura 8b. T-test para muestras apareadas entre los contextos basales y precompetitivos de las dimensiones de la motivación según posición de juego (Defensas). \*  $p < .05$ ; TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación.

En la figura 8c, se ilustra cómo la motivación es significativamente mayor en momentos basales de TR, en MI a las experiencias estimulantes y en MI general en el caso de los centrocampistas.

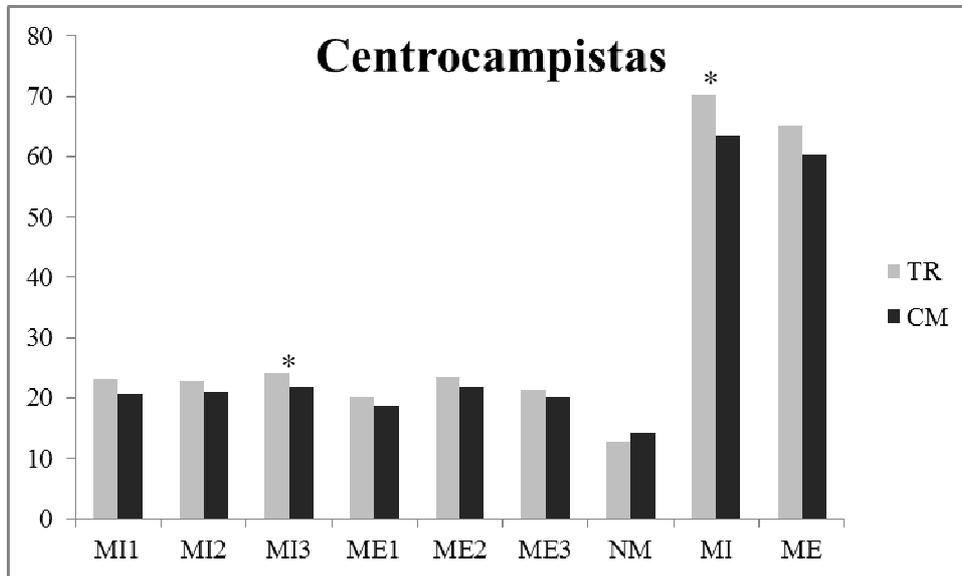


Figura 8c. T-test para muestras apareadas entre los contextos basales y precompetitivos de las dimensiones de la motivación según posición de juego (Centrocampistas). \*  $p < .05$ ; TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación.

En la figura 8d, vemos cómo para los delanteros, la motivación es significativamente mayor en momentos basales de TR, en MI a las experiencias estimulantes, regulación introyectada y ME general.

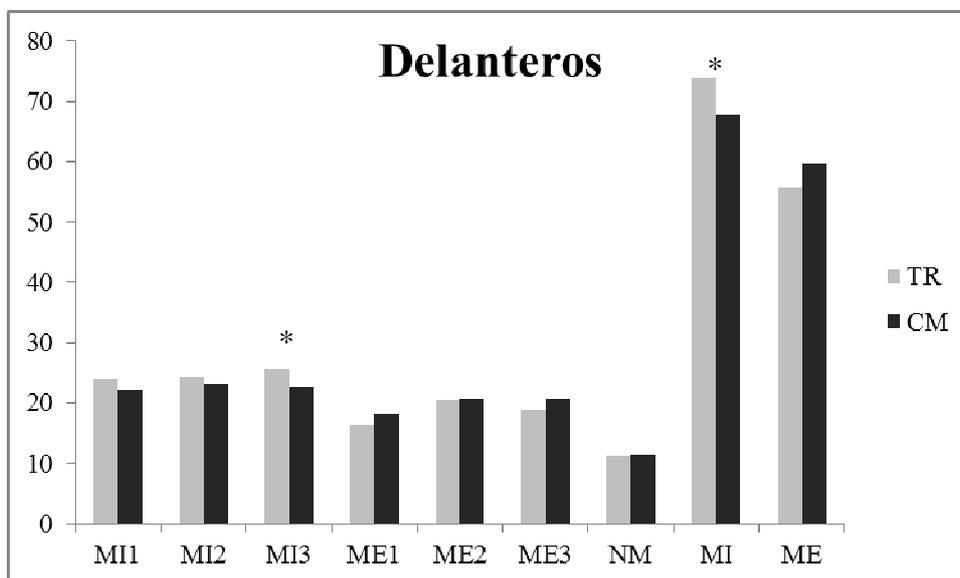


Figura 8d. T-test para muestras apareadas entre los contextos basales y precompetitivos de las dimensiones de la motivación según posición de juego (Delanteros). \*  $p < .05$ ; TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación.

Por otro lado, se realizaron test de correlaciones (Rho de Spearman). En la tabla 6 se aprecian correlaciones de las dimensiones de motivación con el rendimiento académico. En el contexto de TR y CM, las correlaciones halladas son inversas en todos los casos. En TR destacan las correlaciones de la dimensión regulación externa y ME general con el rendimiento matemático, lengua y rendimiento académico general ( $\rho = -.44$  a  $-.55$ ;  $p < 0.01$ ) En CM, la desmotivación se correlaciona con el rendimiento en lengua, inglés y rendimiento académico general ( $\rho = -.63, -.40, -.45$ ;  $p < 0.05$ ; respectivamente). Acerca de las correlaciones de las características físicas, se observa en TR correlación positiva entre la MI al logro y la altura ( $\rho = 0.33$ ;  $p < 0.01$ ). En el contexto precompetitivo, se observa correlación de MI al logro con el peso y la altura ( $\rho = 0.46$  y  $0.43$ ;  $p < 0.01$ ; respectivamente), MI a las experiencias estimulantes y regulación introyectada con la altura ( $\rho = 0.35$  y  $0.42$ ;  $p < 0.05$ ; respectivamente) y la desmotivación presenta correlación positiva con el porcentaje de masa grasa e inversa con el número de TR semanal ( $\rho = 0.36$  y  $0.38$ ;  $p < 0.05$ ; respectivamente).

Tabla 6. Rho de Spearman de la motivación y rendimiento académico y características físicas.

|    |     | RAM     | RAL     | RAI    | RAG     | Peso   | MG (%) | Altura | TR     |
|----|-----|---------|---------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|
| TR | MI1 | -.367*  | -.349   | -.304  | -.378*  | -.050  | -.103  | .123   | .064   |
|    | MI2 | -.195   | -.109   | -.108  | -.124   | .061   | .021   | .333*  | -.032  |
|    | MI3 | -.147   | -.183   | -.041  | -.082   | -.027  | -.114  | .033   | -.081  |
|    | ME1 | -.547** | -.506** | -.432* | -.497** | .057   | .066   | .124   | -.075  |
|    | ME2 | -.383*  | -.266   | -.210  | -.341   | .109   | .135   | .152   | -.070  |
|    | ME3 | -.309   | -.370*  | -.197  | -.283   | .211   | .114   | .240   | -.122  |
|    | NM  | -.323   | -.205   | -.132  | -.235   | .045   | .099   | -.115  | -.131  |
|    | MI  | -.280   | -.266   | -.209  | -.261   | .012   | -.100  | .192   | -.027  |
|    | ME  | -.486** | -.454*  | -.316  | -.436*  | .185   | .156   | .251   | -.122  |
| CM | MI1 | -.240   | -.050   | -.085  | -.210   | .096   | .005   | .107   | .100   |
|    | MI2 | -.058   | .098    | .070   | .020    | .458** | .160   | .433** | .189   |
|    | MI3 | .077    | .143    | .199   | .172    | .109   | -.060  | .350*  | .249   |
|    | ME1 | -.144   | -.206   | -.048  | -.198   | .145   | .118   | .020   | -.209  |
|    | ME2 | .145    | .101    | .012   | .069    | .156   | .132   | .416*  | .244   |
|    | ME3 | -.306   | -.234   | -.230  | -.284   | .266   | .016   | .208   | .030   |
|    | NM  | -.177   | -.627** | -.379* | -.451*  | .139   | .355*  | .027   | -.381* |
|    | MI  | -.076   | .068    | .071   | .001    | .255   | .034   | .331   | .187   |
|    | ME  | -.155   | -.209   | -.096  | -.218   | .233   | .117   | .188   | .000   |

TR: Entrenamiento; CM: Competición; MI1: MI al conocimiento; MI2: MI al logro; MI3: MI a las experiencias estimulantes; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada; NM: Desmotivación; RAM: Rendimiento académico en matemáticas; RAL: Rendimiento académico en Lengua; RAI: Rendimiento académico en inglés; RAG: Rendimiento académico general; MG(%): Porcentaje de masa grasa; TR: Número de entrenamiento semanal.

Finalmente, se realizaron regresiones lineales (*stepwise*) para comprobar qué factores pueden predecir las dimensiones de la motivación. En el contexto CM, la dimensión desmotivación es predicha por la masa grasa (modelo 1) en un 10.2% (SEE = 3.857;  $p = 0.050$ ); por el rendimiento académico general (modelo 2) en un 19.8% (SEE = 5.526;  $p = 0.012$ ); y por la categoría y masa grasa (modelo 3), en un 23.9% (SEE = 5.415;  $p = 0.006$ ). En el contexto TR, la dimensión de regulación externa es explicada

en un 26.0% por el factor rendimiento académico general (modelo 4; SEE = 6.013;  $p = 0.003$ ).

#### **4.3. ANÁLISIS DE LAS RELACIONES EXISTENTES ENTRE LAS DIMENSIONES DE LA MOTIVACIÓN DEPORTIVA Y EL ESTADO DE “FLOW” EN ESTADOS BASALES Y PRECOMPETITIVOS**

La tabla 7 muestra diversas correlaciones positivas y lineales existentes entre las dimensiones de la MI y EF. En el contexto de CM, estas relaciones aumentan en comparación con el contexto de TR. De esta manera, en CM, la dimensión claridad en el *feedback* y concentración se correlaciona con todas las dimensiones de la MI de forma moderada-alta ( $r = 0.446$  a  $0.643$ ;  $p < 0.01$ ). Además, en este estado precompetitivo, todas las dimensiones del EF se han correlacionado con la variable general de la MI de forma moderada-alta (sumatorio de todas las dimensiones de la MI) ( $r = 0.369$  a  $0.767$ ;  $p < 0.05$ ). Finalmente, destaca fuertes correlaciones entre el sentimiento de control y las dimensiones de la MI (MI1, MI2 y MI3, con  $r = 0.709, 0.656, 0.626$ ;  $p < 0.01$ ; respectivamente).

Tabla 7. Relación entre las dimensiones de la MI y dimensiones del EF.

|                                | MI1     |         | MI2    |         | MI3    |         | Σ MI    |         |
|--------------------------------|---------|---------|--------|---------|--------|---------|---------|---------|
|                                | TR      | CM      | TR     | CM      | TR     | CM      | TR      | CM      |
| Equilibrio reto-habilidad      | 0.194   | 0.359*  | 0.377* | 0.368*  | 0.214  | 0.290   | 0.305*  | 0.394*  |
| Automatismo                    | 0.237   | 0.299   | 0.328* | 0.259   | 0.286  | 0.463** | 0.327*  | 0.385*  |
| Claridad de Objetivos          | 0.069   | 0.339*  | 0.131  | 0.412*  | 0.062  | 0.275   | 0.103   | 0.399*  |
| Claridad en el <i>feedback</i> | 0.456** | 0.464** | 0.288  | 0.446** | 0.334* | 0.621** | 0.419** | 0.581** |
| Concentración                  | 0.395** | 0.536** | 0.323* | 0.590** | 0.239  | 0.546** | 0.375*  | 0.643** |
| Sentimiento de Control         | 0.293   | 0.709** | 0.241  | 0.656** | 0.242  | 0.626** | 0.301*  | 0.767** |
| Pérdida de la auto-conciencia  | 0.097   | 0.252   | 0.118  | 0.282   | 0.200  | 0.446** | 0.155   | 0.369*  |
| Distorsión del tiempo          | 0.232   | 0.302   | 0.274  | 0.304   | 0.231  | 0.650** | 0.285   | 0.468** |
| Experiencia autotélica         | 0.192   | 0.437** | 0.181  | 0.617** | 0.235  | 0.631** | 0.233   | 0.644** |

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; TR: Contexto de entrenamiento (basal); CM: Contexto de competición; MI: Motivación intrínseca; MI1: Motivación intrínseca al conocimiento; MI2: Motivación intrínseca al logro; MI3: Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes.

La tabla 8 muestra diversas correlaciones positivas existentes entre las dimensiones de la ME y EF. Al contrario que con la MI, en general, en el contexto de TR estas correlaciones aumentan en comparación con el contexto de CM. De este modo, en TR, la dimensión equilibrio reto-habilidad y sentimiento de control se correlaciona con todas las dimensiones de la ME de forma moderada ( $r = 0.396$  a  $0.491$ ;  $p < 0.01$ ). Además, en este estado basal, todas las dimensiones del EF se han correlacionado con la variable general de la ME (sumatorio de todas las dimensiones de la ME) de forma moderada ( $r = 0.333$  a  $0.555$ ;  $p < 0.05$ ). Finalmente, destaca importantes correlaciones entre la claridad en el *feedback* y el sumatorio de la ME de forma moderada (ME1, ME2 y ME3, con  $r = 0.492$ ,  $0.556$ ,  $0.404$ ;  $p < 0.01$ ; respectivamente). La dimensión de desmotivación no se ha relacionado con ninguna dimensión del EF ( $p > 0.05$ ).

Tabla 8. Relación entre las dimensiones de la ME y dimensiones del EF.

|                                | ME1     |       | ME2     |         | ME3     |         | Σ ME    |         |
|--------------------------------|---------|-------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                                | TR      | CM    | TR      | CM      | TR      | CM      | TR      | CM      |
| Equilibrio reto-habilidad      | 0.491** | 0.114 | 0.472** | 0.328   | 0.396** | 0.258   | 0.521** | 0.268   |
| Automatismo                    | 0.336*  | 0.221 | 0.255   | 0.366*  | 0.324*  | 0.443** | 0.351*  | 0.396*  |
| Claridad de Objetivos          | 0.500** | 0.110 | 0.499** | 0.269   | 0.311*  | 0.198   | 0.504** | 0.223   |
| Claridad en el <i>feedback</i> | 0.492** | 0.250 | 0.556** | 0.500** | 0.404** | 0.397*  | 0.555** | 0.446** |
| Concentración                  | 0.264   | 0.255 | 0.370*  | 0.479** | 0.361*  | 0.340*  | 0.376*  | 0.421*  |
| Sentimiento de Control         | 0.407** | 0.300 | 0.458** | 0.436** | 0.411** | 0.357*  | 0.486** | 0.432*  |
| Pérdida de la auto-conciencia  | 0.364*  | 0.083 | 0.417** | 0.539** | 0.381*  | 0.150   | 0.443** | 0.298   |
| Distorsión del tiempo          | 0.196   | 0.295 | 0.298*  | 0.391*  | 0.418** | 0.473** | 0.343*  | 0.451** |
| Experiencia autotélica         | 0.193   | 0.034 | 0.305*  | 0.476** | 0.387** | 0.340*  | 0.333*  | 0.314   |

\*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; TR: Contexto de entrenamiento (basal); CM: Contexto de competición; ME: Motivación extrínseca; ME1: Regulación externa; ME2: Regulación introyectada; ME3: Regulación identificada.



## **CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN**

|   |    |
|---|----|
| 5.1. Fase 1: Flow                       | 71 |
| 5.2. Fase 2: Motivación                 | 72 |
| 5.3. Fase 3: Relación Motivación Y Flow | 75 |



## 5.1. FASE 1: FLOW

Durante la primera fase de esta tesis, los objetivos específicos fueron, en primer lugar, evaluar las fluctuaciones de las dimensiones del EF en jóvenes futbolistas entre el momento de TR y momento de CM oficial, en función de sus posiciones de juego y, de forma paralela, determinar el perfil de las dimensiones de este EF; y en segundo lugar, hallar relaciones de las dimensiones del EF con características físicas y rendimiento académico de los deportistas. Los resultados mostraron que los futbolistas sub-16 poseen un menor EF en general, en el momento de la CM oficial, en comparación con las puntuaciones halladas durante los TR. Esto puede ser debido a la percepción del factor de CM en los jugadores en iniciación deportiva como una fuente de estrés y ansiedad, producido en parte, por el miedo al posible fracaso (Jiménez, Aguilar & Alvero-Cruz, 2012), por la exposición y presión del público en partidos de CM, presencia de familiares (O'Rourke, Smith, Smoll & Cumming, 2011), donde los jóvenes deportistas son evaluados socialmente (Sagar, Lavalley & Spray, 2007) y esta presión viene determinada por las expectativas de éxito y las victorias deseadas inmediatas.

De este modo, el perfil del EF, mostrado por el jugador de fútbol, denota fluctuaciones entre ambos contextos, teniendo en cuenta que las sesiones de TR (cuya puntuación es superior al de la CM) en edades de formación, poseen características concretas que los deportistas identifican con momentos de diversión y desinhibición entre compañeros (Álvarez, Balaguer, Castillo & Duda, 2009), gracias a una orientación del TR con propuestas más constructivas, evitando una metodología tradicional mecanicista, técnica y repetitiva (González, García, Contreras & Sánchez-Mora, 2009), influenciado además, por el papel del entrenador, la experiencia y el contexto de aprendizaje (Raab, 2007).

Por otro lado, los deportistas poseen unas puntuaciones similares de las dimensiones del EF entre posiciones de juego, destacando que los delanteros poseen una menor dimensión de metas claras ( $p < 0.05$ ) que el resto de posiciones. Esto puede ser debido a que los jugadores ofensivos muestran una personalidad definida y diferenciada a posiciones con rol defensivo, el cual demandan mayor concentración (Silva et al., 2014) con un perfil sensiblemente superior de impulsividad de los delanteros (Castillo-Rodríguez et al., 2018). Además, las distintas posiciones de juego han mostrado puntuaciones superiores del EF en los TR. Por tanto, se verifica la hipótesis (1) que

indicaba que los futbolistas en edad de desarrollo muestran mayor susceptibilidad a la CM, disminuyendo en este contexto, sus características psicológicas positivas, como el EF.

Las dimensiones de metas claras, equilibrio reto-habilidad y pérdida de la autoconciencia están asociadas al rendimiento académico de los futbolistas, debido a la relación inversa existente entre la procrastinación (entendiendo ésta como la tendencia a posponer constantemente la ejecución de tareas) y algunas de las dimensiones del EF (Lee, 2005). Además, se han hallado diversas relaciones de las dimensiones equilibrio reto-habilidad, feedback claro y sin ambigüedades, y sensación de control con los TR semanales. En este sentido, un mayor número de sesiones de TR pueden aumentar el autoconcepto del deportista (Bretón-Prats, Zurita-Ortega & Cepero-González, 2017), lo cual, transmite una mayor atención. Asimismo, la altura y el rendimiento académico en Matemáticas, predicen en un 29% la dimensión de metas claras, lo cual confirma la hipótesis 2. Un jugador con mejores notas en Matemáticas, tendrá un mayor razonamiento lógico-matemático (Aliaga et al., 2012), el cual podría serle de ayuda para obtener mejores resultados en la dimensión de metas claras, teniendo mayor facilidad para resolver las situaciones reducidas u otras tareas de TR o CM, gracias a la inteligencia matemática (Del-Pino, Gómez, Moreno, Gálvez & Mula, 2009).

## **5.2. FASE 2: MOTIVACIÓN**

Durante la segunda fase de esta tesis doctoral, los objetivos específicos fueron, en primer lugar, analizar la motivación de jugadores de fútbol en edad de desarrollo en dos contextos diferenciados, momento de TR (basal) y el momento precompetitivo en función de la categoría, el éxito deportivo y la posición de juego; y, en segundo lugar, hallar relaciones de las dimensiones de la motivación con el rendimiento académico y las características físicas de los futbolistas. Los resultados mostraron que la motivación en general disminuye con la CM, confirmando así la hipótesis 3, y en particular, la MI, donde la evaluación precompetitiva es significativamente menor que la basal, lo cual, puede ser debido principalmente a la percepción de los jugadores en iniciación deportiva de la CM como fuente de estrés, derivados del miedo al posible fracaso (Jiménez et al., 2012). Además, se enlaza con una mayor desmotivación en el periodo precompetitivo en comparación al basal, lo que podría ser causado por las relaciones

directas que la ansiedad precompetitiva ha demostrado tener con otras emociones negativas, así como relaciones inversas con emociones positivas (Jones, Lane, Bray, Uphill & Catlin, 2005).

La fluctuación de la MI entre el momento basal y el momento precompetitivo, y concretamente, la MI al conocimiento y la MI a las experiencias estimulantes se ha evidenciado en el presente estudio. Esto sugiere que este tipo de motivación disminuye significativamente cuando la CM está próxima, lo que podría ser debido al estrés precompetitivo como factor negativo de este entorno de CM (Rutledge et al., 2018). La disminución de estos dos tipos de motivación durante la CM podría estar provocado por la importancia que se le otorga a conseguir el objetivo de ganar (MI al logro) más que mejorar en el conocimiento de técnicas nuevas, o incluso que esas experiencias sean estimulantes para el jugador, ya que puede estar buscando la victoria a cualquier precio. Asimismo aumenta la desmotivación, el cual es un factor correlacionado con algunos niveles de estrés y que según varios autores, los sujetos no autodeterminados, en los que predomina la ME y la desmotivación, no deberían ser conducidos a compromisos tan constructivos, lo que provocaría formas más adaptativas durante el estrés (Amiot, Gaudreau & Blanchard, 2004).

Estos efectos negativos de la CM han sido ampliamente estudiados en distintos aspectos psico-fisiológicos (Choi, Johnson & Kim, 2014; Orosz, Farkas & Roland-Lévy, 2013), aunque también, existen estudios que suscriben la CM como un aspecto positivo para la motivación, y éstos son hallados en el ámbito de la rehabilitación, fomentando la adherencia a los trabajos rehabilitadores autónomos en casa (Goršič, Cikajlo, Goljar & Novak, 2017). Por otro lado, se ha hallado una mejora generalizada del desarrollo de los niños a través de la CM como vector conductor que fomente la motivación hacia estilos de vida saludables (Choi et al., 2014).

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la motivación por puesto específico de juego. En este sentido, una reciente revisión de estudios, concluye que los delanteros y los centrocampistas poseen una mayor motivación, circunstancia que no cumple este estudio (González, Valdivia-Moral, Cachón & Romero-Ramos, 2016). Este hecho podría ser debido a que los jugadores analizados pertenecían a la categoría de sub-16, con niveles medios relacionados con el éxito deportivo, el cual, no tienen aún definido completamente la posición de juego y/o

rol específico en el equipo. Aunque, en todos los casos, se ha percibido la fluctuación de la motivación como consecuencia de la presión que transmite la CM, que como hemos visto anteriormente, afecta directamente al nivel de MI, disminuyéndolo, y al nivel de desmotivación, aumentándolo (Hevilla-Merino & Castillo-Rodríguez, 2018). Las diferencias significativas entre la medición basal y la precompetitiva se encuentran en todos los puestos para la MI a las experiencias estimulantes. Ello podría ser debido a que los entrenadores son los encargados del diseño de las sesiones prácticas o TR, así como los responsables de modificar variables tan importantes como la agrupación de los deportistas, o la evaluación de su propio rendimiento, y todo ello junto a su autoridad, crea un clima motivacional que tiene una trascendencia o impacto directo en la motivación de los deportistas (Reinboth & Duda, 2006). De este modo, cabe la posibilidad de que los entrenadores de la muestra, hubieran creado climas motivacionales orientados a la tarea, donde el disfrute y el carácter lúdico lo encuentren los deportistas únicamente en los TR. Ello podría explicar las diferencias significativas halladas entre el momento basal y el momento precompetitivo en MI a las experiencias estimulantes, ya que esta dimensión de la motivación actúa cuando el individuo está involucrado en una actividad por la simple diversión que ésta le produce, o por la experimentación de las sensaciones que dicha actividad le hace sentir (Núñez, Martín-Albo, León, González & Domínguez, 2010)

En cuanto al rendimiento académico en base a nuestros resultados hallamos únicamente correlaciones inversas, destacando en la regulación externa del momento basal, que correlaciona en todas las materias. Es decir, podemos establecer que a mayor rendimiento académico, menor regulación externa. En cuanto a la medición del momento precompetitivo, podemos encontrar una correlación también inversa entre el rendimiento académico y la desmotivación. Ambos casos podrían coincidir con la opinión de Hernández, Muñoz-Villena & Gómez-López (2018) sobre la disminución del rendimiento académico en base a la obstrucción fisiológica y psicológica por parte de un sometimiento a situaciones de estrés continuado.

Si observamos los resultados relacionados con las características físicas, podemos ver correlaciones positivas entre la MI al logro, con el peso y la talla en momentos precompetitivos. Ello podría ser a causa del rol tan importante que la composición corporal juega en el fútbol (Gil, Gil, Ruiz, Irazusta & Irazusta, 2007; Manna, Khanna & Dhara, 2010). Se observa también relación entre la masa grasa y la

desmotivación, lo que junto con lo anterior, corroboraría la hipótesis 4 acerca de que la corpulencia física en términos de estado físico óptimo mejora la MI, mientras que niveles más altos de grasa suscita mayor desmotivación, lo cual podría venir justificado por la elevada cantidad de contactos físicos que suceden en cada partido de fútbol, donde sucesivos movimientos y habilidades requieren una importante demanda física, como son patadas, sprints cortos, lanzamientos, choques, cambios de dirección, saltos, segadas, etc. (Reilly, 2005; Manna et al., 2010).

### **5.3. FASE 3: RELACIÓN MOTIVACIÓN Y FLOW**

Durante la tercera y última fase de esta tesis doctoral, el objetivo específico fue comprobar la relación existente entre las dimensiones de la motivación y del EF tanto en estado basal como precompetitivo en jóvenes futbolistas en edad de desarrollo. Los resultados mostraron que la relación entre el EF y la MI es mayor en CM, mientras que en TR, es mayor la relación entre el EF y la ME. Estos resultados refutan por completo la hipótesis 5. Ello puede ser debido a que los deportistas que son capaces de experimentar episodios de EF durante la CM, practican deporte más estimulados por MI que por ME, fijándose en objetivos más autodeterminados (Jackson, Thomas, Marsh & Smethurst, 2001; García-Calvo, Jiménez-Castuera, Santos-Rosa & Cervelló-Gimeno, 2003). En este sentido, en TR, las respuestas de los futbolistas podría estar supeditada a la intensidad de las mismas (Hortigüela, Salicetti & Hernández, 2017), por lo que realizar los cuestionarios momentos previos de la sesión de TR y previo a la CM, provoca un menor riesgo de fluctuación en la respuesta.

La dimensión de EF experiencia autotélica, guarda una fuerte relación directa con la variable general ( $\Sigma$ ) de la MI en CM. Ello cobra sentido si se tiene en cuenta que dicha dimensión de EF hace referencia directamente a la MI, ya que implica una experiencia subjetiva del futbolista realizador de la acción, quien, independientemente del resultado, siente satisfacción por el simple hecho de realizarla, sin necesidad de ningún tipo de recompensa externa (García-Calvo et al., 2008). Según Fradejas & Espada (2018), los deportistas que practican deportes colectivos, como es el caso del fútbol, presentan mayores valores de MI. Del mismo modo, la dimensión de EF sentimiento de control, correlaciona directamente en CM con MI al conocimiento, MI al logro, y con MI a las experiencias estimulantes. La relación entre dichas dimensiones

podría venir determinada por un gran conocimiento del deporte fútbol, el gusto por superarse a sí mismo o al rival mediante pequeños logros, o la excitación propia de una situación de CM, que transmitirían una sensación al sujeto de ejercer el control en situaciones difíciles (Csikszentmihalyi, 1990). Según Castro-Sánchez et al. (2019), los entrenadores que se preocupan de sus deportistas, suele retornar sensaciones de bienestar por el deporte practicado.

Aparece una correlación importante positiva entre la dimensión del EF de distorsión del tiempo, y la MI a las experiencias estimulantes en CM. Podría ser también debido a la excitación durante la CM, y a estar el individuo tan focalizado y concentrado en la situación de CM, propiciando una pérdida de cohibición y una sensación de control sobre la actividad que se está realizando. De este modo se favorece una percepción subjetiva y modificada del paso del tiempo (Montero, 2010). En la línea de ello, los futbolistas muestran altos niveles de concentración durante la CM (González, Valdivia-Moral, Cachón, Zurita & Romero-Ramos, 2017).

Sin embargo, las correlaciones de mayor valor entre las diferentes dimensiones del EF, y los distintos tipos de ME, se presentan mayores cuanto más autodeterminado tiende a ser el tipo de ME, es decir, escasos en regulación externa, y van aumentando tanto en regulación introyectada como en regulación identificada. Ello pondría de manifiesto que las formas de motivación autodeterminadas, ya sean intrínsecas o extrínsecas, se relacionan positivamente con el EF (Kowal & Fortier, 1999; 2000).

## **CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES**



En primer lugar, señalar que el objetivo general de la tesis fue analizar las diferencias existentes entre estados de entrenamiento [basales] y precompetitivos en futbolistas sub-16 acerca de parámetros psicológicos como la motivación y el estado de *flow*. Se establecerá una conclusión, enumerada en números romanos, por cada objetivo de esta tesis doctoral, correspondiendo la primera al objetivo general, y las sucesivas a los objetivos específicos:

- I. Se comprueba que existen diferencias entre estados basales y precompetitivos en futbolistas sub-16 con respecto a parámetros psicológicos. Tanto la motivación como el EF muestran mayores valores generales en estado basal o de TR.
- II. Los futbolistas sub-16 muestran un mejor EF en momentos de TR, disminuyendo estos valores en la CM en todas las dimensiones.
- III. Los delanteros han mostrado menor dimensión de metas claras con respecto a otras posiciones. El rendimiento académico, características físicas y TR semanal se relacionan con las dimensiones del EF, recomendando a los familiares y entrenadores que fomenten e inciten a los futbolistas de estas edades a mantener un buen rendimiento académico, en beneficio del deporte que practican.
- IV. Los jugadores de fútbol en edad de desarrollo muestran una percepción menor de la motivación en momentos previos a la competición deportiva, llegando a peligrar el seguimiento de la práctica de este deporte.
- V. Las dimensiones de la motivación fueron explicadas por las variables de rendimiento académico, categoría y masa grasa del jugador.
- VI. Los jóvenes futbolistas poseen fluctuaciones en la motivación y EF en función del contexto que le rodea. Se concluye que la MI se relaciona con las dimensiones del EF en contexto de CM, y sin embargo, las dimensiones de la ME se relaciona con las del EF en contexto de TR. Estas consideraciones deben ser tenidas en cuenta por el entrenador a la hora de planificar y diseñar tareas para el TR, utilizando una metodología adecuada y activa, muy parecida a las experiencias que se encuentran en

la CM, con resolución de problemas y planteamientos tácticos globales, ya que aumenta sobremanera la MI en este contexto en los futbolistas.

## **CAPÍTULO 7: APLICACIONES PRÁCTICAS**



En vista de los resultados extraídos del proceso de cada una de las tres fases que componen la presente tesis doctoral, se recomiendan una serie de actuaciones de tipo práctico, que podrán servir de ayuda para que los entrenadores/as las puedan aplicar en sus respectivos equipos:

A tenor de que los futbolistas sub-16 muestran un mayor EF en situaciones de entrenamiento comparando con situaciones de competición, sería recomendable potenciar este EF en los entrenamientos, llevando a cabo tareas divertidas donde exista un buen balance entre desafío y habilidad, que les haga crecer la confianza y por tanto la concentración sobre la tarea, pudiendo así transponer este EF a las situaciones de competición.

El rendimiento académico se ha relacionado con las dimensiones del EF, y por tanto se recomienda animar a los jugadores desde los propios entrenamientos, a realizar bien sus tareas de casa y obtener buenos resultados en las notas, pudiendo así quizá obtener también indirectamente un beneficio deportivo en cuanto al rendimiento, a través de las agradables experiencias de EF.

Del mismo modo que con el EF ocurre con la motivación, que resulta ser mayor en momentos de entrenamiento. El entrenador debería crear situaciones similares a la competición, que reconducidas a través de la alta motivación en la situación de entrenamiento, puedan extrapolarse a una mayor motivación durante la competición.

A pesar de ser mayor el EF durante las situaciones de entrenamiento que durante la competición, se relaciona la MI con las dimensiones del EF en contexto de competición. Si es la motivación más autodeterminada la que se relaciona con el EF en competición, el entrenador debería tener en cuenta los perfiles motivacionales de sus jugadores, ya que, sin embargo, es la ME la que se relaciona con las dimensiones del EF en contexto de entrenamiento. Se podría trabajar de diferente forma, con tareas más centradas en el propio ego o en la propia tarea, de cara a potenciar que este EF se produzca con mayor frecuencia, tanto en contexto de competición como de entrenamiento.

Por otro lado, un buen acondicionamiento físico de los jugadores, así como una buena alimentación, que posibilite un menor porcentaje de masa grasa, podría como se ha visto en los resultados tener un efecto amortiguador sobre la desmotivación.

Asimismo, un mayor peso, siempre visto desde un punto de vista saludable, puede aumentar la MI. Ello denota la importancia también de la preparación física, viendo una vez más lo trascendental que resulta la implicación de un equipo multidisciplinar en la formación y desarrollo de los jóvenes futbolistas, de cara a la mejora de la prestación deportiva, a través de una optimización motriz desde el punto de vista físico, psíquico, técnico y táctico.

Como recomendaciones generales para que se potencie la predisposición hacia la vivencia del EF, se recomienda a los entrenadores/as una serie de medidas metodológicas generales:

Usar estilos de enseñanza individualizadores con tareas con distintos niveles de dificultad. De este modo el equilibrio entre habilidad y reto será más palpable por los propios jugadores.

Enfocar las tareas propuestas, siempre o casi siempre como un juego, ludificando la situación, y propiciando un bajo estrés, una alta motivación, y un interés y concentración crecientes.

Proporcionar *feedback* general, constante, y alternando el tipo específico e inespecífico aprobativo.

Ser claro y preciso en las explicaciones de las tareas, para que las metas y objetivos siempre sean claros.

Utilizar también estilos de enseñanza socializadores, propiciando las ayudas entre compañeros/as, y creando sentimiento de equipo, el cual podría propiciar la experiencia de contagio de *flow* o *flow* de equipo.

Todas las anteriores medidas enunciadas con el objetivo de favorecer la aparición del EF, son extensibles y de aplicación para aumentar la motivación de los jugadores en los entrenamientos, y por extensión a la competición.

**CAPÍTULO 8: LIMITACIONES Y FUTURAS  
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**



Se enuncian a continuación limitaciones y futuras líneas de investigación delimitadas siguiendo cada una de las tres fases de las que ha constado la presente tesis doctoral:

1: Sería recomendable la recogida de información relativa a la orientación motivacional de los futbolistas, así como la percepción de éxito. De este modo, y con el objetivo de abarcar un mayor espectro psicológico del futbolista en edad de formación, podría permitir al entrenador tener una visión más clara de las características psicológicas del jugador de fútbol.

2: Podría ser de aplicación el análisis de la influencia del estrés en los sujetos más autodeterminados (que tienen más MI) durante la CM, ya que éstos tienen tendencia a afrontar dicho estrés orientándolo a la tarea, mientras que los deportistas cuya autodeterminación es menor, suelen orientarlo a la desconexión en la CM (Amiot et al., 2004). Del mismo modo, también sería interesante realizar un análisis de la fluctuación entre las motivaciones, entre el momento basal y el momento precompetitivo, de los sujetos que demuestran éxito deportivo con respecto a los que no lo tienen.

3: La evaluación del perfil psicológico podría ser completada con información de la relación con otros constructos como son las orientaciones disposicionales, los climas motivacionales, la percepción de éxito, o el estrés. Estas dimensiones ofrecerían un estado más completo del perfil motivacional del futbolista en edad de desarrollo. Por otro lado, la muestra no ha sido seleccionada de manera aleatoria, teniendo que adecuarse la elección a los deportistas que pertenecían a los equipos que voluntariamente participaron en el estudio. Finalmente, se insta a los investigadores a realizar estudios que puedan comparar las relaciones de estos constructos en función del tipo de entrenamiento (según la metodología utilizada) llevado a cabo.



## **CAPÍTULO 9: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



Abenza, L., González, J., Reyes, L., Reyes, F., Blas, A., & Olmedilla, A. (2014). Descripción y evaluación del entrenamiento psicológico de una deportista de regata clase laser radial. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 67-92.

Adirim, T. A., & Cheng, T. L. (2003). Overview of injuries in the young athlete. *Sports medicine*, 33(1), 75-81. <https://doi.org/10.2165/00007256-200333010-00006>.

Aliaga, J., Ponce, C., Bulnes, M., Elizalde, R., Montgomery, W., Gutiérrez, V., ..., & Torchiani, R. (2012). Las inteligencias múltiples: evaluación y relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 163-202. [doi: 10.15381/rinyp.v15i2.3699](https://doi.org/10.15381/rinyp.v15i2.3699)

Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148. [doi: 10.1017/S1138741600001554](https://doi.org/10.1017/S1138741600001554)

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261.

Amiot, C. E., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-Determination, Coping and Goal Attainment in Sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(3), 396–411. <https://doi.org/10.1123/jsep.26.3.396>.

Baker, J., Cote, J., & Abernethy, B. (2003). Sport-specific practice and the development of expert decision-making in team ball sports. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(1), 12-25. <https://doi.org/10.1080/10413200305400>.

Bakker, A. B., Oerlemans, W., Demerouti, E., Bruins, B., & Karamat, D. (2011). Flow and performance: A study among talented Dutch soccer players. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 442-450. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.02.003>.

Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Motivación Deportiva en deportistas españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(2), 197-207.

Blanco, H., Mayorga-Vega, D., Blanco, J.R., Peinado, J.E., & Jurado, P.J. (2019). Motivación hacia la clase de educación física en preadolescentes mexicanos y españoles. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 36, 216-219.

Bretón-Prats, S., Zurita-Ortega, F., & Cepero-González, M. (2017). Análisis de los constructos de autoconcepto y resiliencia, en jugadoras de baloncesto de categoría cadete. *Revista de Psicología del Deporte*, 26(1), 127-132.

Breuner, C. C. (2012). Avoidance of burnout in the young athlete. *Pediatric Annals*, 41(8), 335-339. <https://doi.org/10.3928/00904481-20120727-14>.

Burt, C. W., & Overpeck, M. D. (2001). Emergency visits for sports-related injuries. *Annals of Emergency Medicine*, 37(3), 301-308. <https://doi.org/10.1067/mem.2001.111707>.

Callender, S. S. (2010). The early specialization of youth in sports. *Athletic Training & Sports Health Care*, 2(6), 255-257. <https://doi.org/10.3928/19425864-20101029-03>.

Cárdenas-Fernández, V., Chinchilla-Minguet, J. L., & Castillo-Rodríguez, A. (2017). Somatotype and body composition in young soccer players according to the playing position and sport success. *Journal of Strength and Conditioning Research*, ahead of print. [doi: 10.1519/JSC.0000000000002125](https://doi.org/10.1519/JSC.0000000000002125)

Castillo-Rodríguez, A., Madinabeitia-Cabrera, I., Castillo-Díaz, A., Cárdenas, D., & Alarcón-López, F. (2018). La impulsividad determina el rol desempeñado por los jugadores de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 27(2), 181-188.

Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Zafra-Santos, E., Rodríguez-Fernández, S., Chacón-Cuberos, R., & Valdivia-Moral, P. (2019) Motivación en la práctica del judo en deportistas no profesionales. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(74), 243-258. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.005>.

Cervelló-Gimeno, E. M., Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., Ferriz-Morell, R., & Moya-Ramón, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con

los demás y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.

Choi, H. S., Johnson, B., & Kim, Y. K. (2014). Children's Development Through Sports Competition: Derivative, Adjustive, Generative, and Maladaptive Approaches. *Quest*, 66(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.861757>.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. (2nd ed.), New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Côté, J., Baker, J., & Abernethy, B. (2007). Practice and play in the development of sport expertise. *Handbook of Sport Psychology*, 3, 184-202. <https://doi.org/10.1002/9781118270011.ch8>.

Côté, J., Lidor, R., & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: To sample or to specialize? Seven postulates about youth sport activities that lead to continued participation and elite performance. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7(1), 7-17. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671889>.

Cox, R. H. (2012). *Sport Psychology: Concepts and Applications* (Ed. VII). New York: McGraw-Hill.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York.

Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self*. New York: Harper and Row.

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

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Del-Pino, J. M., Gómez, E., Moreno, S., Gálvez, G., & Mula, F. J. (2009). Inteligencias múltiples y deporte. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(95), 5-13.

Egli, T., Bland, H. W., Melton, B. F., & Czech, D. R. (2011). Influence of age, sex, and race on college students' exercise motivation of physical activity. *Journal of American college health*, 59(5), 399-406.  
<https://doi.org/10.1080/07448481.2010.513074>

Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3x2 achievement goal model. *Journal of educational psychology*, 103(3), 632.

Escolano-Pérez, E., Herrero-Nivela, M., & Echeverría-Expósito, R. (2014). La resolución de problemas como estrategia de enseñanza para el aprendizaje de la táctica ofensiva en la categoría pre-benjamín de fútbol 8. *Revista de Psicología del Deporte*, 23(1), 209-217.

Fernández-Macías, M. Á., Bohórquez Gómez-Millán, M. R., & Jaenes, J. C. (2016). Flow state in soccer players. *Revista Internacional de Deportes Colectivos*, 9(25), 14-37.

FIFA. (2007). FIFA big count 2006. *FIFA Communication Division*. Recuperado de:  
[http://www.fifa.com/mm/document/fifafacts/bcoffsurv/bigcount.statspackage\\_7024.pdf](http://www.fifa.com/mm/document/fifafacts/bcoffsurv/bigcount.statspackage_7024.pdf)

Fradejas, E., & Espada, M. (2018). Evaluación de la motivación en adolescentes que practican deportes en edad escolar. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 33, 27-33.

Franco, E., Coterón, J., Gómez, V., Brito, J., & Martínez, H.A. (2017). Influencia de la motivación y del flow disposicional sobre la intención de realizar actividad físico-deportiva en adolescentes de cuatro países. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 31, 46-51.

Fransen, J., Pion, J., Vandendriessche, J., Vandorpe, B., Vaeyens, R., Lenoir, M., & Philippaerts, R. M. (2012). Differences in physical fitness and gross motor coordination in boys aged 6–12 years specializing in one versus sampling more than one sport. *Journal of Sports Sciences*, 30(4), 379-386.  
<https://doi.org/10.1080/02640414.2011.642808>.

Fraser-Thomas, J., & Côté, J. (2006). Youth sports: Implementing findings and moving forward with research. *Athletic Insight*, 8(3), 12-27.

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(6), 436-443. <https://doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>.

García-Calvo, T., Jiménez-Castuera, R., Santos-Rosa, F. J., & Cervelló-Gimeno, E. M. (2003). *Un estudio piloto sobre la relación entre la Teoría de las Metas de Logro, Motivación Intrínseca, Estado de "Flow" y Eficacia Percibida en jóvenes deportistas*. Trabajo presentado en el IX Congreso de Psicología del Deporte, León, España.

García-Calvo, T., Jiménez-Castuera, R., Santos-Rosa, F. J., Reina-Vaíllo, R., & Cervelló-Gimeno, E. M. (2008). Psychometric properties of the Spanish version of the Flow State Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669. <http://doi.org/10.1017/S1138741600004662>

García-Mas, A., Fuster-Parra, P., Ponseti, F. J., Palou, P., Olmedilla, A., & Cruz, J. (2015). Análisis bayesiano de la motivación, el clima motivacional y la ansiedad en jóvenes jugadores de equipo. *Anales de Psicología*, 31(1), 355-366. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.1.167531>.

Gil, S. M., Gil, J., Ruiz, F., Irazusta, A., & Irazusta, J. (2007). Physiological and anthropometric characteristics of young soccer players according to their playing position: relevance for the selection process. *The Journal of Strength y Conditioning Research*, 21(2), 438-445. <https://doi.org/10.1519/R-19995.1>.

Gillet, N., Vallerand, R. J., Lafrenière, M. A. K., & Bureau, J. S. (2012). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion*, 37(3), 465-479. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9314-5>

Gimeno, F., Buceta, J. M., & Pérez-Llantada, M. C. (2007). Influencia de las variables psicológicas en el deporte de competición: evaluación mediante el cuestionario Características psicológicas relacionadas con el rendimiento. *Psicothema*, 19(4), 667-672.

González, G., Valdivia-Moral, P., Cachón, J., & Romero-Ramos, O. (2016). La Motivación y la Atención-Concentración en Futbolistas. Revisión de Estudios. *Revista*

*Euroamericana de Ciencias Del Deporte*, 5(2), 77-82.  
<http://dx.doi.org/10.6018/264701>.

González, G., Valdivia-Moral, P., Cachón, J., Zurita, F., & Romero-Ramos, O. (2017). Influencia del control del estrés en el rendimiento deportivo: la autoconfianza, la ansiedad y la concentración en deportistas. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 32, 3-6.

González, G., Valdivia-Moral, P., Zagalaz-Sánchez, M. L., & Romero-Granados, S. (2015). La autoconfianza y el control del estrés en futbolistas: Revisión de estudios. *Revista Iberoamericana del Ejercicio y el Deporte*, 10(1), 95-101.

González, S., García, L. M., Contreras, O. R., & Sánchez-Mora, D. (2009). El concepto de iniciación deportiva en la actualidad. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 12-20.

Goršič, M., Cikajlo, I., Goljar, N., & Novak, D. (2017). A multisession evaluation of an adaptive competitive arm rehabilitation game. *Journal of NeuroEngineering and Rehabilitation*, 14(1), 1–15. <https://doi.org/10.1186/s12984-017-0336-9>.

Gould, D. (2010). Early sport specialization: A psychological perspective. *Journal of Physical Education, Recreation y Dance*, 81(8), 33-37. <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598525>.

Hernández, J. G., Muñoz-Villena, A. J., & Gómez-López, M. (2018). Stress regulation, physical activity, and perseverance in Spanish teenagers with perfectionist trends. *Sustainability*, 10(5), 1–10. <https://doi.org/10.3390/su10051489>.

Hevilla-Merino, Á., & Castillo-Rodríguez, A. (2018). Fluctuación de las características psicológicas de rendimiento deportivo en jóvenes futbolistas. Estado basal vs. Precompetitivo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(3), 169-178.

Hill, K. L. (2001). *Frameworks for sport psychologists: Enhancing Sport Performance*. Kluwer Academic Publishers.

Hortigüela, D., Salicetti, A., & Hernández, J. (2017) Contraste motivacional en educación física en función del gasto calórico. *Revista Internacional de Medicina y*

*Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18(72), 621-635.  
<http://doi.org/10.15366/rimcafd2018.72.002>

Jackson, A. S., Thomas, P. R., Marsh, H. W., & Smethurst, C. J. (2001). Relationships between “flow”, self-concept, psychological skills, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 129-153.  
<https://doi.org/10.1080/104132001753149865>

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in Sports*. Human Kinetics.

Jackson, S. A., & Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir en el deporte. Claves para las experiencias y actuaciones óptimas* (Vol. 70). Editorial Paidotribo.

Jackson, S. A., & 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. <https://doi.org/10.1123/jsep.18.1.17>

Jiménez, M., Aguilar, R., & Alvero-Cruz, J. R. (2012). Effects of victory and defeat on testosterone and cortisol response to competition: evidence for same response patterns in men and women. *Psychoneuroendocrinology*, 37(9), 1577-1581.  
<https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2012.02.011>.

Jones, M. V., Lane, A. M., Bray, S. R., Uphill, M., & Catlin, J. (2005). Development and validation of the Sport Emotion Questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 407-431. <https://doi.org/10.1123/jsep.27.4.407>.

Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., & Lavalley, D. (2014). A qualitative investigation of the motivational climate in elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 15(1), 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2013.10.006>.

Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.  
<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.11.001>.

Kowal, J., & Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368. <https://doi.org/10.1080/00224549909598391>

Kowal, J., & 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. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608895>

Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. [doi: 10.3200/GNTP.166.1.5-15](https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15)

López-Chamorro, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido-González, J. J., & Amado-Alonso, D. (2016). ¿Jugaré en la élite? Expectativas de llegar a profesional y su relación con la motivación en jóvenes jugadores de fútbol. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 153-156.

López-Chamorro, J. M., Torregrosa, M., Sánchez-Miguel, P. A., Sánchez-Oliva, D., & Amado-Alonso, D. (2015). Desafíos en la transición a la élite del fútbol: recursos de afrontamiento en chicos y chicas. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el deporte*, 10(1), 113-119.

Manna, I., Khanna, G. L., & Dhara, P. C. (2010). Effect of training on physiological and biochemical variables of soccer players of different age groups. *Asian Journal of Sports Medicine*, 1(1), 5-22.

Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J. A., Méndez-Alonso, D., Prieto-Saborit, J. A., & Fernández-Rio, J. (2018). Efecto de las metas de logro y las estructuras de metas de clase 3x2 en la motivación autodeterminada: un análisis multinivel en educación secundaria. *Anales de Psicología*, 34(1), 52-62.

Montero, C. (2010). *Un análisis de la motivación en judo desde la Teoría de la Autodeterminación*. Tesis doctoral. Universidad de Elche.

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló-Gimeno, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *The Spanish journal of psychology*, 11(1), 181-191. <https://doi.org/10.1017/S1138741600004224>

Moreno-Murcia, J. A., Cervelló-Gimeno, E., & González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de psicología*, 22(2), 310-317.

Murayama, K., Elliot, A. J., & Friedman, R. (2012). Achievement goals. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, 191-207.

Muyor, J. M., Águila, C., Sicilia, A., & Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9(33), 67-80.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.

Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of research in personality*, 43(3), 291-306.

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., León, J., González, V. M., & Domínguez, E. (2010). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 223-242.

O'Rourke, D. J., Smith, R. E., Smoll, F. L., & Cumming, S. P. (2011) Trait Anxiety in Young Athletes as a Function of Parental Pressure and Motivational Climate: Is Parental Pressure Always Harmful?. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 398-412. [doi: 10.1080/10413200.2011.552089](https://doi.org/10.1080/10413200.2011.552089)

Olmedilla, A., García-Mas, A., & Ortega, E. (2017). Características psicológicas para el rendimiento deportivo en jóvenes jugadores de fútbol, rugby y baloncesto. *Acción Psicológica*, 14(1), 7-16. <https://doi.org/10.5944/ap.14.1.19249>.

Olmedilla, A., Ortega, E., de los Fayos, E. J., Abenza, L., Blas, A., & Laguna, M. (2015). Perfil psicológico de los jugadores profesionales de balonmano y diferencias entre puestos específicos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 177-184.

Orosz, G., Farkas, D., & Roland-Lévy, C. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating? *Frontiers in Psychology*, 4, 87. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00087>.

Owen, A. L., Lago-Peñas, C., Gómez, M. A., Mendes, B., & Dellal, A. (2017). Analysis of a training mesocycle and positional quantification in elite European soccer players. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 12(5), 665-676. [doi: 10.1177/1747954117727851](https://doi.org/10.1177/1747954117727851)

Pazo, C. I., Sáenz-López, P., & Fradua, L. (2012). Influencia del contexto deportivo en la formación de los futbolistas de la selección española de fútbol. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 291-299.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & 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(1), 35-53. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35>

Raab, M. (2007). Think SMART, not hard—a review of teaching decision making in sport from an ecological rationality perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(1), 1-22. [doi: 10.1080/17408980601060184](https://doi.org/10.1080/17408980601060184)

Reilly, T. (2005). An ergonomics model of the soccer training process. *Journal of Sports Sciences*, 23(6), 561-572. <https://doi.org/10.1080/02640410400021245>.

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(3), 269-286. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>.

Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 6(1), 46-56.

Roffé, M. (2009). *Evaluación psicodeportológica. 30 test psicométricos y proyectivos*. Buenos Aires: Lugar Editorial SA.

Ruiz-Juan, F., Baños, R., Fuentesal-García, J., García-Montes, E., & Baena-Extremera, A. (2019). Análisis transcultural del clima motivacional en alumnado de Costa Rica, México y España. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 19(74), 351-369. <http://doi.org/10.15366/rimcafd2019.74.011>

Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 83-107.

Rutledge, C., Walsh, C. M., Swinger, N., Auerbach, M., Castro, D., Dewan, M., ... Chang, T. P. (2018). Gamification in Action: Theoretical and Practical Considerations for Medical Educators. *Academic Medicine*, 93(7), 1014–1020. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002183>.

Ryba, T. V., & Stambulova, N. (2013). *Athletes' careers across cultures* (pp. 235-254). London: Routledge.

Sagar, S. S., Lavalley, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1171-1184. [doi: 10.1080/02640410601040093](https://doi.org/10.1080/02640410601040093)

Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado-Alonso, D., González-Ponce, I., & López-Chamorro, J. M. (2012). Análisis diferencial de la percepción del desarrollo de valores en las clases de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 9-12.

Sicilia, Á., González-Cutre, D., Artés, E. M., Orta, A., Casimiro, A. J., & Ferriz, R. (2014). Motivos de los ciudadanos para realizar ejercicio físico: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(2), 83-91.

Silva, B., Garganta, J., Santos, R., & Teoldo, I. (2014). Comparing tactical behaviour of soccer players in 3 vs. 3 and 6 vs. 6 small-sided games. *Journal of Human Kinetics*, 41(1), 191-202. [doi: 10.2478/hukin-2014-0047](https://doi.org/10.2478/hukin-2014-0047)

Stambulova, N., Franck, A., & Weibull, F. (2012). Assessment of the transition from junior-to-senior sports in Swedish athletes. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10(2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2012.645136>

Uphill, M. A., Lane, A. M., & Jones, M. V. (2012). Emotion Regulation Questionnaire for use with athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 761-770. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2012.05.001>.

Wiersma, L. D., & Sherman, C. P. (2005). Volunteer youth sport coaches' perspectives of coaching education/certification and parental codes of

conduct. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(3), 324-338.  
<https://doi.org/10.5641/027013605X13080719840870>.

Yoo, J. (2003). Motivational climate and perceived competence in anxiety and tennis performance. *Perceptual and Motor Skills*, 96(2), 403-413.  
<https://doi.org/10.2466/pms.2003.96.2.403>.

Yoshida, K., Sawamura, D., Inagaki Y., Ogawa, K., Ikoma, K., & Sakai, S. (2014). Brain activity during the flow experience: a functional near-infrared spectroscopy study. *Neuroscience Letters*, 573, 30-34.  
<https://doi.org/10.1016/j.neulet.2014.05.011>

## **CAPÍTULO 10: ANEXOS**





### Datos personales

Nombre y apellidos:

---

### ESCALA DE FLOW:

Instrucciones: A continuación se presentan 10 alternativas de respuesta de las cuales, siendo una escala de 1 a 10 en la que 1 sería totalmente en desacuerdo, y 10 totalmente de acuerdo, debes elegir la que más se acerque a las sensaciones vividas durante la práctica de tu disciplina deportiva.

| TOTALMENTE EN DESACUERDO | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | ..... | TOTALMENTE DE ACUERDO |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-----------------------|
| 1                        | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10                    |

### EN GENERAL, ¿QUÉ SENTÍAS MIENTRAS PRACTICABAS TU DEPORTE?

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1. Sabía que mi capacidad me permitiría hacer frente al desafío que se me planteaba.           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 2. Hice los gestos correctos sin pensar, de forma automática.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 3. Conocía claramente lo que quería hacer.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 4. Tenía realmente claro que lo estaba haciendo bien.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 5. Mi atención estaba completamente centrada en lo que estaba haciendo.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 6. Sentía un control total de lo que estaba haciendo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 7. No me importaba lo que los otros podían haber estado pensando de mi.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 8. El tiempo parecía diferente a otras veces (ni lento, ni rápido).                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 9. Realmente me divertía lo que estaba haciendo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 10. Mi habilidad estaba al mismo nivel de lo que me exigía la situación.                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 11. Parecía que las cosas estaban sucediendo automáticamente.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 12. Estaba seguro de lo que quería hacer.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 13. Sabía lo bien que lo estaba haciendo.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 14. No me costaba mantener mi mente en lo que estaba sucediendo.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 15. Sentía que podía controlar lo que estaba haciendo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 16. No estaba preocupado por mi ejecución.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 17. El paso del tiempo parecía ser diferente al normal.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 18. Me gustaba lo que estaba experimentando en ese momento, y me gustaría sentirlo de nuevo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 19. Sentía que era lo suficientemente bueno para hacer frente a la dificultad de la situación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 20. Ejecutaba automáticamente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 21. Sabía lo que quería conseguir.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 22. Tenía buenos pensamientos acerca de lo bien que lo estaba haciendo mientras estaba practicando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 23. Tenía una total concentración.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 24. Tenía un sentimiento de control total.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 25. No estaba preocupado por la imagen que daba a los demás.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 26. Sentía como si el tiempo se parase mientras estaba practicando.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 27. La experiencia me dejó un buen sabor de boca (buena impresión).                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 28. Las dificultades y mis habilidades para superarlas, estaban a un mismo nivel.                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 29. Hacía las cosas espontánea y automáticamente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 30. Mis objetivos estaban claramente definidos.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 31. Estaba seguro de que en ese momento, lo estaba haciendo muy bien.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 32. Estaba totalmente centrado en lo que estaba haciendo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 33. Sentía un control total de mi cuerpo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 34. No me preocupaba por lo que otros pudieran estar pensando de mi.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 35. A veces parecía que las cosas estaban sucediendo como a cámara lenta.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| 36. Encontré la experiencia muy valiosa y reconfortante.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |



## Datos personales

Nombre y apellidos:

---

### ESCALA DE MOTIVACIÓN DEPORTIVA

Instrucciones: A continuación, se presentan 7 alternativas de respuesta de las cuales, debes elegir la que más se acerque a las razones por las que tú practicas tu deporte favorito, en este caso el fútbol.

| NUNCA | POCAS<br>VECES | RARAS<br>VECES | INDECISO | ALGUNAS<br>VECES | MUCHAS<br>VECES | SIEMPRE |
|-------|----------------|----------------|----------|------------------|-----------------|---------|
| 1     | 2              | 3              | 4        | 5                | 6               | 7       |

### EN GENERAL, ¿POR QUÉ PRACTICAS FÚTBOL?

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Por el placer de vivir experiencias estimulantes.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Por el placer de saber más sobre el deporte que practico.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Solía tener buenas razones para practicarlo, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo.             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Ya no lo sé, tengo la impresión de que soy incapaz de tener éxito en este deporte.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de conocer gente.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Porque me siento muy satisfecho cuando consigo realizar adecuadamente las técnicas de entrenamiento difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Porque es absolutamente necesario practicar deporte para estar en forma                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Por el prestigio de ser buen deportista.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado realmente en la actividad                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Porque debo practicar deporte para sentirme bien conmigo mismo/a.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades                              | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

| importante estar en forma  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida.         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico un deporte que me gusta.                        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Ya no lo tengo claro, realmente no creo que mi sitio se encuentre en el deporte.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles.                                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Porque me sentiría mal si no me tomara el tiempo para practicarlo.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Para mostrar a los demás lo bueno que soy en mi deporte.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Por el placer que siento cuando aprendo técnicas de entrenamiento que nunca había realizado anteriormente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido en la actividad.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26. Porque debo hacer deporte con regularidad.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 27. Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución. .  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28. A menudo me digo a mi mismo que no puedo alcanzar las metas que me establezco.                             | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



## CUESTIONARIO SOCIODEMOGRÁFICO AD-HOC

Edad: \_\_\_\_ Años que lleva jugando al fútbol: \_\_\_\_\_

Horas de entrenamiento a la semana: \_\_\_\_\_

¿Practicas otro deporte semanalmente? SI NO ¿Cuál? \_\_\_\_\_

¿Tienes hermanos? SI NO ¿Practica deporte tu hermano/a? SI NO

¿Practican deporte tus padres semanalmente? SI NO

Peso: \_\_\_\_ Talla: \_\_\_\_ Lateralidad de pierna: Diestro --- Zurdo --- Otra opción

Demarcación: PORTERO LATERAL CENTRAL CENTROCAMPISTA

EXTREMO MEDIAPUNTA DELANTERO





Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_

**PREGUNTAS SOBRE EL ÚLTIMO PARTIDO DE LIGA:**

1) ¿Podrías decir cuál fue tu once titular?

|     |     |    |
|-----|-----|----|
| 1:  | 2:  | 3: |
| 4:  | 5:  | 6: |
| 7:  | 8:  | 9: |
| 10: | 11: |    |

2) ¿Podrías indicar qué jugadores no disfrutaron de minutos? (Indicar rodeando si fue Decisión Técnica (DT), Lesión (L), Sanción (S) o Jugador No Disponible (JND))

|    |    |   |   |     |
|----|----|---|---|-----|
| 1: | DT | L | S | JND |
| 2: | DT | L | S | JND |
| 3: | DT | L | S | JND |
| 4: | DT | L | S | JND |
| 5: | DT | L | S | JND |
| 6: | DT | L | S | JND |

**PREGUNTAS SOBRE LO QUE VA DE TEMPORADA:**

3) ¿Podrías decir cuál es tu once habitual?

|     |     |    |
|-----|-----|----|
| 1:  | 2:  | 3: |
| 4:  | 5:  | 6: |
| 7:  | 8:  | 9: |
| 10: | 11: |    |

4) ¿Podrías indicar si hay algún/algunos jugador/es que no hayan sido titulares todavía?

1:  
2:  
3:  
4:  
5:

5) ¿Podrías indicar si hay algún o algunos jugador/es que aún no hayan intervenido en ningún partido de liga? (Indicar rodeando si es por Decisión Técnica (DT), Lesión (L), Sanción (S) o Jugador No Disponible (JND))

|    |    |   |   |     |
|----|----|---|---|-----|
| 1: | DT | L | S | JND |
| 2: | DT | L | S | JND |
| 3: | DT | L | S | JND |
| 4: | DT | L | S | JND |
| 5: | DT | L | S | JND |



## CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

**Proyecto:** Influencia de los factores metodológicos y motivacionales de la práctica del fútbol en iniciación deportiva.

**Directores de tesis:** Alfonso Castillo Rodríguez y José Luis Chinchilla Minguet

**Investigador principal:** Christian Ureña Lopera

**Sede del estudio:** Universidad de Granada (UGR)

Solicitamos la participación de su hijo en un estudio de investigación para la elaboración de una tesis doctoral, que tiene como objetivo abordar el conocimiento de las causas o factores que pueden influir en el futuro abandono deportivo, así como la descripción de la relación entre práctica deportiva y rendimiento escolar.

Para ello, necesitaremos conocer una serie de datos, los cuales extraeremos a través de la observación, la medición, y la lectura de resultados de cuestionarios, cuya realización siempre se llevará a cabo durante algunos de los entrenamientos habituales del equipo. Esto incluirá:

- Talla y Peso
- Cuestionario EMD (Escala de Motivación Deportiva) en 3 momentos de la temporada.
- Estilos de enseñanza y destrezas docentes que se imparten en los entrenamientos.
- Grabación de 2 entrenamientos completos, para conocer el grado de implicación de los deportistas, así como su capacidad en la resolución de problemas propios del fútbol.

Al finalizar el estudio se enviarán resultados a los padres y entrenadores para tener en cuenta en entrenamientos. Si tiene cualquier duda al respecto de esta investigación puede ponerse en contacto con nosotros a través de la dirección mail [christian.urena.lopera@gmail.com](mailto:christian.urena.lopera@gmail.com)

Email del padre/madre/tutor/a: \_\_\_\_\_

El abajo firmante D. ....  
declara haber leído y comprendido la información anterior y haber sido atendido de manera satisfactoria en cuantas dudas al respecto se han planteado. Convengo en la participación de mi hijo en este estudio de investigación.

**Nombre del deportista:** .....

En ..... a ..... de ..... de 201\_\_

FIRMA



|   |                                   |                         |   |   |     |
|---|-----------------------------------|-------------------------|---|---|-----|
| Nombre OBSERVADOR:                                |                                   |                         |   |   |     |
| EQUIPO:   |                                   |                         | Nº ENTRENAMIENTO DEL EQUIPO:                      |   |     |
| Fecha:  | Tiempo comienzo T1:<br>V__<br>V__ | V__                     | Tiempo final T1:                                  |   |     |
| Nº JUGADORES:                                     | Tiempo comienzo T2:<br>V__<br>V__ | V__                     | Tiempo final T2:                                  |   |     |
|   | Tiempo comienzo T3:<br>V__<br>V__ | V__                     | Tiempo final T3:                                  |   |     |
|   | Tiempo comienzo T4:<br>V__<br>V__ | V__                     | Tiempo final T4:                                  |   |     |
| <b>Control y gestión del aula/grupo</b>           |                                   |                         | <b>Comunicación e Información inicial</b>         |   |     |
| <b>Delegar control</b>                            |                                   | <b>Silbato</b>          |   | <b>C. Verbal:</b> directa, clara, concreta, objetiva                                      |     |
|   |                                   |                         |   | <b>C. No verbal:</b><br>Postura, gestos, expres, contacto, voz                            |     |
| 0   | 1                                 | 0                       | 1   | 0   | 1   |
| 0   | 1                                 | 0                       | 1   | 0   | 1   |
| 0   | 1                                 | 0                       | 1   | 0   | 1   |
| 0   | 1                                 | 0                       | 1   | 0   | 1   |
| <b>ESTILO DE ENSEÑANZA</b>                        |                                   |                         |   |   |     |
| INSTRUCCIÓN DIRECTA                               |                                   | INSTRUCCIÓN DIRECTA     |   | INSTRUCCIÓN DIRECTA   |     |
| ASIGNACIÓN DE TAREAS                              |                                   | ASIGNACIÓN DE TAREAS    |   | ASIGNACIÓN DE TAREAS  |     |
| ENS. RECIPROCA                                    |                                   | ENS. RECIPROCA          |   | ENS. RECIPROCA  |     |
| RESOLUCION DE PROBLEMAS                           |                                   | RESOLUCION DE PROBLEMAS |   | RESOLUCION DE PROBLEMAS   |     |
|   |                                   |                         |   |   |     |
| <b>Feedback docente</b>                           |                                   |                         |   |   |     |
| <b>Enfoque:</b>                                   |                                   |                         |   | <b>ADECUACIÓN:</b> momento (conc, term, ret), canal, (aud, kin, vis) dirección (mas, ind) |     |
| <b>Ánimo:</b>                                     |                                   |                         |   | Concurrente:  |     |
| <b>Correcciones:</b>                              |                                   |                         |   | Individual:   |     |
| <b>Aciertos:</b>                                  |                                   |                         |   |   |     |
| <b>Distribución del tiempo de práctica motriz</b> |                                   |                         |   |   |     |
| Consecutiva/alternativa/simultanea                |                                   |                         | <b>Reparto tiempo</b> (Info 20, org 10, PM 70-80) |   |     |
| C   | A                                 | S                       | INFO:   | ORG:  | PM: |
| C   | A                                 | S                       | INFO:   | ORG:  | PM: |
| C   | A                                 | S                       | INFO:   | ORG:  | PM: |
| C   | A                                 | S                       | INFO:   | ORG:  | PM: |