



TESIS DOCTORAL

**MOTIVACIÓN
AUTODETERMINADA Y
COMPROMISO DEPORTIVO
EN ESTUDIANTES
ADOLESCENTES**

Dña. Noelia Belando Pedreño

Dirigida por:
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia
Dr. D. Eduardo Manuel Cervelló Gimeno





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

AUTORIZA:

Que el trabajo de investigación titulado “MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y COMPROMISO DEPORTIVO EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES” realizado por Dña. Noelia Belando Pedreño bajo la dirección de Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia y Dr. D. Eduardo Manuel Cervelló Gimeno sea depositado en el departamento y defendido posteriormente como Tesis Doctoral en esta Universidad ante el Tribunal correspondiente.

Lo que firmo para los oportunos efectos en Elche a 17 de junio de 2013

Fdo.: Juan Carlos Marzo Campos

Director del Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel
Hernández de Elche





Juan Antonio Moreno Murcia Doctor en Psicología y Profesor Titular de Universidad de la Facultad de Ciencias Sociosanitarias y Eduardo Manuel Cervelló Gimeno Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Catedrático de Universidad en dicha Facultad en la Universidad Miguel Hernández de Elche,

CERTIFICAN:

“Que la Tesis Doctoral titulada MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y COMPROMISO DEPORTIVO EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES, cuya autora es Dña. Noelia Belando Pedreño, ha sido realizada bajo nuestra dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar al Grado de Doctora”.

Y para que surta los efectos oportunos, firmamos el presente certificado en Elche a 17 de junio de 2013.

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

**Fdo.: Dr. D. Eduardo Manuel Cervelló
Gimeno**



“El que no se esfuerza cuando es el momento de esforzarse; el que, aún joven y fuerte, es indolente; el que es bajo en mente y pensamiento, y perezoso, ese vago jamás encuentra el sendero hacia la sabiduría”

Buda.

“La máxima victoria es la que se gana sobre uno mismo”

Buda.

“Persevera en tu empeño y hallarás lo que buscas, prosigue tu fin sin desviarte y alcanzarás tu empeño, combate con energía y vencerás”

Buda.

“Solo una cosa convierte en imposible un sueño: el miedo a fracasar”

Paulo Coelho.

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa”

Mahatma Gandhi.

“Vive como si fueras a morir mañana. Aprende como si fueras a vivir siempre”

Mahatma Gandhi.

“Solo existen dos días en el año en que no se puede hacer nada. Uno se llama ayer y otro mañana. Por lo tanto hoy es el día ideal para amar, crecer, hacer y principalmente vivir”

Dalai Lama.

“Nunca te olvides de sonreír porque el día que no sonrías será un día perdido”

Charles Chaplin.

A mis padres que me han dado lo más preciado, la vida

A mi Ángel que cayó del cielo

A Juan Antonio Moreno Murcia por su confianza y dedicación

“Os quiero y admiro”

“Muchas personas pasan por nuestra vida pero solo muy pocas llegan a

ocupar un gran lugar en nuestro corazón”

Adam Smith.

Agradecimientos

Ahora parece que sí, ya llega a su fin la redacción de la tesis doctoral y no me lo creo aún. Han sido casi tres meses de intensivo trabajo de recogida de información, diseño y montaje del trabajo de investigación que espero me brinde la entrada a un fructífero desarrollo personal y profesional en el ámbito de las ciencias del deporte del que me siento muy afortunada, de aprender cada día de grandes profesionales y mejores personas.

Son muchos los sentimientos, sensaciones y pensamientos que he tenido a lo largo de la redacción de este trabajo de investigación,... o mejor dicho, desde que decidí sumergirme en el ámbito universitario y de la investigación. Recuerdo que desde los estudios de secundaria sentía que quería llevar a cabo una carrera universitaria que me permitiera aportar aprendizaje, experiencia y mis cualidades potenciales a los demás. Me gustaba la docencia y el trato con las personas, pues de pequeña era la “relaciones públicas” de la familia. Además, siempre he sentido que necesitaba aportar a los demás lo mejor de mi.

No solo puedo tener agradecimiento a la vida y a las personas que me rodean, en este momento de la realización de la tesis doctoral, sino en todo el camino recorrido y que me queda por descubrir, en el que muchas personas especiales me apoyan, me sufren y me animan a disfrutar cada día y a ser mejor persona.

Comienzo agradeciendo de todo corazón, por su esfuerzo, dedicación, consejos, paciencia, apoyo psicológico, apoyo profesional, confianza y sabiduría, a mi director y GRAN PERSONA Juan Antonio Moreno Murcia. Desde que lo conocí en octubre de de 2006 en la Facultad de Ciencias del Deporte de San Javier en la asignatura de competencia motriz, sentí que quería estar a su lado. Me pareció una persona con las ideas muy claras, competente, seguro, sincero y con gran capacidad de trabajo. Me acuerdo que en las primeras clases (de la primera promoción de la licenciatura de Ciencias del Deporte de la universidad pública de Murcia) nos comentó que había una figura de alumno: “alumno interno” que permitía trabajar en la organización y gestión de la asignatura junto al profesor. Ahí vi mi oportunidad

para involucrarme en el ámbito de la docencia universitaria y no lo desaproveché. Pues desde ese momento, y a pesar de mi post-adolescencia y algunas distorsiones por enfermedad, estoy a su lado en el ámbito profesional. Él me ha demostrado lo positivo de la constancia y el trabajo bien hecho, y lo más importante, a dar lo mejor de uno mismo a los que nos rodean cada día. Felicito a su esposa Chelo y a sus hijos, Alba, Alexia y Axsel, por el esposo y padre que tienen. Se lo he comentado algunas veces a él personalmente, para mí es mi padre académico y profesional y uno de los mejores y más sinceros consejeros psicológicos. “Gracias, Juan Antonio por todos estos años en los que me has permitido seguirte y que espero que sean muchos más”.

A mi director D. Eduardo Cervelló Gimeno, pues para mí siempre será un “Don” por el respeto profesional que se ha forjado en este precioso ámbito de las ciencias del deporte. Gracias, por permitirme tener un huequito en esta gran familia de profesionales del Centro de Investigación del Deporte de la UMH. Y gracias también, por el entusiasmo, credibilidad y profesionalidad que transmites en tu discurso. Para mí es un honor y una satisfacción que una persona de su categoría profesional abale este trabajo de investigación.

En todo este proceso de desarrollo académico y profesional en la universidad me han acompañado y he trabajado con personas de admirable capacidad de trabajo, dedicación y disfrute por lo que realizan. Agradezco los momentos de trabajo y compañía de Roberto Ferriz, que aunque ahora no trabajemos juntos, hemos pasado muy buenos ratos y hemos compartido los nervios y la ilusión de los primeros congresos y publicaciones. Es una persona con mucho carisma y sentido del humor que siempre te saca una sonrisa.

Agradecer la familiaridad y profesionalidad de todos/as los que trabajan en los diferentes laboratorios del CID. Son personas que siempre tienen una buena cara y que dedican la mayor parte de sus vidas a trabajar en lo que creen y les entusiasma. De ellos recojo su dedicación, esfuerzo y saber hacer en el trabajo. Aún, me cuesta acostumbrarme a tratar como compañeros a referentes académicos y profesionales como Fran Vera, Manolo Moya,

Francis Moreno, Fito, Raúl Reina, Jose Luis López Elvira, Carlos Montero, Celes, Manuel Peláez, etc. Gracias a todos ellos por trasmitirme en la carrera y en el máster un plus de rigurosidad y pasión por las ciencias del deporte.

En especial, tengo palabras de agradecimiento para mis compañeros de laboratorio Elisa Huéscar, David González-Cutre y Vicente Beltrán. Elisa además de mi compañera de investigación y amiga, es mi “psicóloga-estilista”. Pues desde que nos conocimos conectamos y coincidimos en la forma de pensar y de proceder en la vida. Aunque yo tengo mucho que aprender de ella en cuanto al afrontamiento de las dificultades y el disfrute de lo bonito y verdaderamente importante. “Gracias compañera por tus consejos, por tu apoyo psicológico y tu confianza hacia mi persona”. De David González-Cutre me quedo con la enorme ilusión y pasión que desprende en todo lo que se propone. “Te agradezco compañero que siempre tengas unas bonitas palabras de ánimo y de reconocimiento a mis pequeños logros académicos y profesionales”. “De mayor me gustaría transmitir como tu ese “clima de buen rollo” y actitud positiva ante la vida”. De Vicente admiro su capacidad de teorización y reflexión de todo cuanto nos rodea. Es una gran persona que me ha escuchado en los momentos desfavorables y que siempre tiene palabras de ánimo y valoración hacia las personas por lo que son y no por lo que a veces hacen.

En esta etapa de becaría en el Centro de Investigación del Deporte, también me he encontrado con personas como Daniel Torregrosa, que aman la vida y la saben vivir a tope, sacando lo mejor de las experiencias. Es un gran compañero de trabajo que tiene mucho que aportar a las ciencias del deporte y que muestra gran profesionalidad a pesar de su juventud. “Gracias Dani por tu amabilidad, tu respeto y por la positividad que me transmites”.

Me considero una privilegiada por todo lo bueno que me llevo de la experiencia de conocer a grandes profesionales que comparten conmigo las ganas de seguir creciendo en el ámbito de las ciencias del deporte a través del trabajo bien hecho y la humildad.

Llegados a este punto existen, otros dos pilares fundamentales en mi vida, de mayor peso que el ámbito académico y la investigación como son los amigos y la familia. Pues sin ellos, quizá no podría disfrutar de todo lo que me rodea.

A mis amigas, Irene, Tamara, Maite, Jessi y Raquel. Tenemos buenos momentos de adolescentes en los que hemos crecido juntas con historias de novios, salidas de marcha, exámenes, viaje de estudios, desengaños, frustraciones, fantasías, etc. La verdad es que se conoce a mucha gente a lo largo del tiempo, pero pocas personas llegan a ser verdaderos amigos. En este momento todas nosotras tenemos proyectos de vida: casarnos, formar una familia, desarrollarnos profesionalmente, disfrutar, etc. y todas lo estamos haciendo a nuestra manera pero de una forma admirable. Por las circunstancias de cada una, hay veces que nos vemos menos de lo que nos gustaría, pero los buenos momentos y el saber estar cuando las necesitas nunca se olvida. Agradecer en particular a Irene y Tamara, que por proximidad actual de nuestras vidas, compartimos muchos momentos buenos y son de gran apoyo para mí. Por supuesto, no me quiero olvidar de sus respectivos, Dani y Camacho, que como ellas, son grandes personas.

Existe otro grupo de personas muy importante para mí en el último año, “los compañeros del conocimiento interior”. Agradecer en especial a Yolanda de “Torrent” por su gran amistad demostrada en su saber escuchar, su comprensión, su sinceridad, su nobleza y su honestidad. Siempre sabe escuchar y hablarme desde el corazón. “Gracias Yoli por las “charras” juntas y por compartir este conocimiento tan grandioso”. Además agradecer la calidad humana de Carmen y Julio, Mari Carmen y Aurelio, Gabriel, Carmina, Jesús, Arturo y Carmen, Ángel y Fina, de todos los que integráis esta gran familia. “A todos vosotros os deseo mucha armonía, paz y salud”.

En especial, en este último mes quiero agradecer su amor y sabiduría a Jesús “el Chamán”. Tus palabras son tan puras y sanadoras como tus imanes y vitaminas.

A Pilar mi terapeuta agradecer su apoyo psicológico y su cariño en el transcurso de la senda más escarpada a la que me he enfrentado hasta la fecha. Me tocó dejar aparcada la investigación y el trabajo para cuidarme y “resurgir como el Ave Fénix”. Ha sido una de las vivencias más duras pero que me han aportado mucho conocimiento sobre mi misma. En el centro de día me enseñaron a quererme, a conocerme, a compartir, afrontar con fuerza las dificultades y a poner realidad a mi vida. Gracias a todo el equipo de terapeutas, profesionales de la salud y a las compañera que participaron de mi recuperación.

Bueno, ahora me toca agradecer a la familia, la que he dejado para el final porque constituyen la base donde se sustenta la razón de mi vida. Me han demostrado que están cuando más se los necesita y te dan todo a cambio de nada. Comienzo agradeciendo a las dos de las personas más especiales de mi vida, MIS PADRES. Me cuesta seguir escribiendo porque ha sido pensar en ellos y no puedo evitar la emoción. Os habéis dedicado a cuidarnos a mi y a mis hermanas con los mejores valores y en un ambiente de esfuerzo, sacrificio, abundancia, cariño y mucho amor. De jovencita he cometido errores en mi comportamiento y pensamiento, que quizás a veces me hayan alejado de vosotros, por mi falta de comprensión, tolerancia y respeto. Pero con el paso del tiempo y ahora que estoy “volando fuera del nido”, me doy cuenta el gran esfuerzo que realizasteis desde muy jóvenes para criar a cinco hijas, con sus problemas y sus alegrías. A ti PAPÁ te agradezco tu esfuerzo, constancia, sacrificio, rectitud, deber del trabajo, responsabilidad, confianza y amor mostrado. A veces nos decimos muchas cosas pero no lo más importante, que TE QUIERO Y TE ADMIRO! No te lo he agradecido nunca cara a cara, pero no olvidaré tu confianza, seguridad, protección y amor en el primer varapalo de la vida cuando tenía tan solo 10 años. Me demostraste que por encima de todo, el amor hacia un hijo no tiene límites. Perdóname, también si a veces no he estado a la altura de la fortaleza y valentía que has mostrado para nosotras. Solo tengo palabras de agradecimiento hacia tu persona y hacia la persona que para

ambos ha sido muy especial en nuestras vidas, y sobre todo en la tuya, “la abuelita Concepción”. “Gracias siempre papá”.

Mi madre ha sido y es una luchadora nata de su familia y en especial de sus “cinco perlas”. Te agradezco que me dieras la vida varias veces. Pues no solo me pariste sino que me has impulsado hacia la vida aún cuando me empeñaba en fastidiármela y no me daba cuenta que tenía una enfermedad. Nos lo has dado todo: alimento, refugio, protección, cariño y mucho amor. Tú junto “al papá”, habéis construido una familia sólida, sustentada en valores como el esfuerzo, el respeto al prójimo, la constancia, comprensión, tolerancia, el trabajo bien hecho, el correcto proceder y el amor. Eres la mejor “mamuchina” del mundo y cada día de mi vida te tengo más presente y me acuerdo de tus consejos, tus palabras de ánimo y tu sonrisa. Pues aunque las preocupaciones a veces son muchas, esa sonrisa y dulzura, que te viene mucho de tu padre, nunca la pierdes. Admiro de ti y creo que aunque volviera a nacer no me aproximaría a tu capacidad de sacrificio para sacar a cinco hijas hacia delante trabajando más de doce horas al día, aún estando a veces con tus jaquecones y comprometiendo la salud de tu sistema circulatorio. No nos ha faltado de nada. “Te quiero mamuchina!”

Y que decir y agradecer a mis cuatro hermanas, son cuatro bellezas por fuera y por dentro. A “mi Inma”, le agradezco su protección como hermana mayor, y aunque ella se fue de casa muy joven siempre será un referente de mujer valiente y grandiosa madre. Tiene tres hijos preciosos de los que espero poder disfrutar mucho más de lo que lo hago. A “mi Carmen” agradecer su familiaridad, su humildad, su comprensión y apoyo incondicional. Es como una segunda madre que siempre está para todos sin miramientos y con una gran sonrisa en la cara. Es la hija, la hermana y la esposa “que toda persona quisiera tener a su lado”. A “mi Isabelita”, por su dulzura, sensibilidad, ternura, constancia y su preciosa sonrisa. Somos muy parecidas en la forma de comportarnos y de afrontar la vida, pero con la diferencia de que tengo que aprender mucho de ella. Ha sido muy fácil y un alivio sincerarme de momentos difíciles con ella, pues siempre tienes unas bonitas palabras. A “mi lolita” “la inglesa”, tu

desprendes fuerza, garra, bravura y amor a raudales. Admiro tu faceta emprendedora y aventurera sin límites. Nos has demostrado que “una Belando” puede dejar huella allá por donde vaya y sin fronteras. Aunque ahora estamos separadas, siempre te llevo en el corazón y en el pensamiento, pues eres un ejemplo de esfuerzo, trabajo y amor incondicional. “Gracias hermanas por ser quien sois y por todo el amor que desprendéis, junto a los papás y a Ángel sois lo más maravilloso de mi vida”. También gracias a sus respectivos, Mariano, Julio, Daniel García y Daniel Leal, por hacerlas felices.

Si mis padres y hermanas son importantes, que puedo decir de “Mi Ángel”. Desde que lo conocí se que era “un Ángel caído del cielo”. Tan solo teníamos 17 años cuando nos encontramos y aunque “primos”, nos enamoramos. Me has aportado y me aportas serenidad, paciencia, tolerancia, comprensión, cautela, humildad, y sobre todo, MUCHO AMOR. Me has demostrado que me quieres porque has sabido estar ahí y mantenerte sereno y positivo en los momentos más difíciles. Me fascina el respeto y amor que infundes para con los demás y lo meticuloso de tu proceder en la vida. Además, los dos compartimos el amor por el deporte. A tu lado la vida es maravillosa y cada día doy “Gracias a Dios” por haberte conocido. Espero que la vida nos depare mucho juntos y que seamos muy dichosos. Te quiero, pequeño!

También gracias a la familia de Ángel, a sus padres Ángel y Jose y a su hermano Fernando. Pues son una familia con importantes valores y que nos ayudan cada día a ser mejores personas. Para mí Ángel y José, son más que unos futuros suegros, son un referente como pareja y un referente sobre el correcto proceder en la vida. De Ángel me quedo con su meticulosidad y cuidado con todo lo que realiza, sus manos enfermeras y su dulzura. De mayor me gustaría parecerme a él. De Jose tomo la dedicación, protección y la fuerza con la que quiere a sus hijos y a su esposo. Es una trabajadora nata y una protectora de lo más importante de la vida. “Gracias Ángel y Jose, y en general a toda la familia Ballester-Sánchez y Morales-Lorenzo por acogerme con tanto cariño”.

En la familia también tengo que agradecer el cariño, amabilidad y amor de mis padrinos Lolita y Nicolás y de “la Julia”. Me han favorecido con agasajos, regalos y afecto desde pequeñita.

No me olvido tampoco de todos los vecinos de “Las Canales” que me han visto nacer y crecer como persona y que es agradable saludarles y comprobar que se acuerdan de uno.

Agradecer en general a todas las personas que me quieren muchísimo, que simplemente me aprecian, a las personas que han compartido conmigo e incluso a las personas que me quieran menos, porque todas y cada una de ellas me hacen crecer como persona y enaltecen mi ser.

“Gracias de todo corazón por estar ahí en esta gran etapa de mi vida y por haber estado siempre”.

A TODOS, MIL GRACIAS!!

0. ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1-7
2. MARCO TEÓRICO.....	9-84
2.1. Soporte de autonomía.....	11-15
2.2. Teoría de metas de logro y metas sociales.....	17-45
2.2.1. Teoría de metas de logro y metas sociales en educación física.....	19-20
2.2.2. Modelo cognitivo social de la motivación de logro y metas sociales.....	20-38
2.2.3. Investigaciones que relacionan las metas de logro, la motivación autodeterminada y consecuencias positivas.....	38-40
2.2.4. Teoría de metas sociales: contextualización y tipos.....	41-43
2.2.5. Investigaciones sobre metas sociales y consecuencias positivas en la educación física y el deporte.....	43-45
2.3. Teoría de la autodeterminación (TAD).....	47-70
2.3.1. Teoría de la autodeterminación en la educación física y el deporte.	52-56
2.3.2. Modelo Jerárquico de la Motivación de Vallerand (HMIEM).....	56-58
2.3.3. Investigaciones relacionadas con los constructos de la TAD, la educación física y el deporte.....	58-70
2.3.3.1. Climas motivacionales y autodeterminación.....	58-61
2.3.3.2. Necesidades psicológicas básicas y autodeterminación.....	61-64
2.3.3.3. Perfiles motivacionales y autodeterminación.....	64-70
2.4. Teoría del comportamiento planeado (TCP).....	71-76
2.4.1. Investigaciones que relacionan la teoría del comportamiento planeado con la educación física y el deporte.....	75-76
2.5. Modelo transcontextual de la motivación.....	77-84
2.5.1. Investigaciones que relacionan el modelo transcontextual de la motivación con la educación física y el deporte.....	83-84
3. MARCO EXPERIMENTAL.....	85-154
3.1. OBJETIVOS.....	87-92

3.1.1. Objetivos generales.....	90-91
3.1.2. Objetivos específicos.....	91
3.2. HIPÓTESIS.....	93-96
3.3. ESTUDIO 1	97-124
3.3.1. Introducción.....	99-106
3.3.2. Método.....	106-112
3.3.2.1. Muestra.....	106
3.3.2.2. Medidas.....	107-110
3.3.2.3. Diseño y procedimiento.....	110-111
3.3.2.4. Análisis de datos.....	111-112
3.3.3. Resultados.....	112-124
3.3.3.1. Análisis descriptivo y correlaciones bivariadas.....	112-114
3.3.3.2. Análisis clúster.....	115-118
3.3.3.3. Análisis diferencial de las variables de la teoría del comportamiento planeado según el perfil motivacional.....	119
3.3.3.4. Análisis de ecuaciones estructurales.....	120-124
3.4. ESTUDIO 2.....	125-135
3.4.1. Introducción.....	127-129
3.4.2. Método.....	130-132
3.4.2.1. Muestra.....	130
3.4.2.2. Medidas.....	130-131
3.4.2.3. Diseño y procedimiento.....	131-132
3.4.2.4. Análisis de datos.....	132
3.4.3. Resultados.....	132-135
3.4.3.1. Análisis descriptivo y correlaciones bivariadas.....	132-133
3.4.3.2. Análisis de ecuaciones estructurales.....	133-135
3.5. DISCUSIÓN.....	137-150
Estudio 1.....	140-148

Estudio 2.....	148-150
3.6. CONCLUSIONES.....	151-154
4. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	155-159
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	161-177
5.1. Estrategias para el desarrollo de la motivación y el compromiso deportivo.....	164-177
5.1.1. Estrategias motivacionales fundamentadas en la TAD, HMIEN y TCP..	165-173
5.1.2. Estrategias motivacionales fundamentadas en la teoría de metas de logro y metas sociales.....	173-177
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	179-229
7. ANEXOS. Cuestionarios estudio 1 y 2.....	231-240

0. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras

Figura 1. Ejemplo de una política de escuela activa.....	15
Figura 2. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad.....	24
Figura 3. Tipos de climas motivacionales.....	34
Figura 4. Secuencia motivacional implicando factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias que componen la TAD.....	50
Figura 5. Tipos de motivación, regulación, locus de control y procesos reguladores relevantes en el continuo de autodeterminación.....	53
Figura 6. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007).....	58
Figura 7. Teoría del comportamiento planeado de Ajzen (1985).....	74
Figura 8. Modelo transcontextual de la motivación.....	82
Figura 9. Perfiles motivacionales en la muestra 1.....	116
Figura 10. Perfiles motivacionales en la muestra 2.....	116
Figura 11. Perfiles motivacionales en la muestra total.....	117
Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que analiza las relaciones entre la actitud, la norma subjetiva, el control comportamental percibido, la intención y la tasa de ejercicio.....	122
Figura 13. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que analiza las relaciones entre las variables apoyo a la autonomía, soporte de autonomía, las metas sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la intención y la tasa de ejercicio.....	124
Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que muestra las relaciones predictivas entre la percepción de apoyo a la autonomía del docente, la motivación intrínseca en educación física, la motivación intrínseca en el tiempo de ocio, la percepción de apoyo a la autonomía de los iguales y la familia, la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control del comportamiento e intención.....	135

Tablas

Tabla 1. Dimensiones de una meta de maestría.....	35
Tabla 2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea.....	36
Tabla 3. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables del estudio 1.....	114
Tabla 4. Valores estandarizados, medias y desviaciones típicas de los tipos de motivación en cada clúster para la muestra 1, 2 y total.....	118
Tabla 5. Análisis multivariante de la actitud, la norma subjetiva, el control percibido e intención según el perfil motivacional.....	119
Tabla 6. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables del estudio 2.....	133

1. INTRODUCCIÓN

1. Introducción

La actividad física y el deporte en general contribuyen al desarrollo personal y social de las personas, proporcionando oportunidades para disfrutar, aprender nuevas habilidades motoras y cooperar con el grupo de iguales, pudiendo aportar, además, conocimientos sobre la adopción de estilos de vida saludables. Sin embargo, numerosos estudios llevados a cabo en los últimos tiempos (Guillet, Vallerand, y Lafreniere, 2012; Guzman y Kingston, 2012; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Papaioannou, 1997; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001) revelan un marcado decline gradual del interés y la participación en actividades físicas y deportivas en la adolescencia. Ésta se convierte en una etapa determinante para la adquisición de hábitos deportivos saludables evitando así el abandono de la actividad física-deportiva (Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010; Caspersen, Pereira, y Curran, 2000; Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007). Por ello, y aunque son diversos los estudios que han analizado la relación de los factores motivacionales y la participación deportiva de los jóvenes en la última década (Hodge, Allen, y Smellie, 2008; Moreno-Murcia, Cornelio, y Borges, 2011; Moreno-Murcia, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz, y Cervelló, 2013; Ryan, Williams, Patrick, y Deci, 2009, entre otros) resulta importante profundizar en la comprensión de los factores psico-sociales que determinan la motivación de los jóvenes practicantes.

Son ampliamente conocidos la multitud de beneficios físicos y psicológicos que la práctica de algún tipo de actividad física reporta en la población (American College of Sports Medicine, 2000). Existe una nueva línea de investigación centrada en la búsqueda de patrones conductuales que definen las principales formas de acercamiento de las personas hacia las actividades deportivas debido a la influencia integral de la actividad física (McNeill y Wang, 2005; Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz, 2008; Ntoumanis, 2002). Dichos patrones, son generados a partir de la motivación, por su importante papel sobre el compromiso deportivo (Iso-Ahola y St. Clair, 2000) y son conocidos como perfiles motivacionales. Esta aproximación ofrece la oportunidad de poder asignar a los estudiantes a determinados grupos

con características motivacionales similares y diferenciadas del resto, ayudando a conseguir los objetivos propuestos. Así, en el ámbito de la educación física, el análisis de los perfiles motivacionales podría permitir intervenir sobre los que se encuentren más alejados de la realización de prácticas físico-deportivas esperando fomentar una motivación más positiva, y por ende, una mayor adherencia a dicha práctica en el adolescente. Sin embargo, en la constitución de dichos perfiles, están participando diversos factores sociales (clima docente, ambiente familiar, el grupo de iguales, los medios de comunicación, etc.) que también se deberían tener en cuenta, ya que podrían determinar no solo su naturaleza sino también sus consecuencias (Vallerand, 2001). En la actualidad, se podría asumir que la figura del docente en clase significa algo más además de proporcionar actividades a sus estudiantes, en el sentido de que determinados aspectos personales de éstos, tales como el desarrollo del sentido de la autonomía e iniciativa personal, parecen estar influidos por todo lo que el docente dice y hace (Clima de aula). De esta forma, desde hace más de una década, la investigación apunta a que el carácter de los apoyos personales e instruccionales del docente hacia sus discentes condiciona tanto las intenciones hacia el aprendizaje como el grado de compromiso académico (Ames, 1992; Stipek y Gralinski, 1996; Turner et al., 2002). En este sentido, el estilo de comportamiento interpersonal de los docentes puede oscilar de un estilo más autónomo a uno más controlador, y la importancia de estas dimensiones recaería precisamente en su repercusión directa sobre la motivación de los estudiantes hacia las actividades (Reeve, 2002, 2009; Ryan y Deci, 2000).

En el ámbito de la educación física, la investigación viene señalando que la creación de un contexto en el que el estudiante se sienta eficaz y participe de la toma de decisiones provocará mayores niveles de satisfacción y valoración hacia la actividad al aumentar su motivación autodeterminada (Balaguer, Castillo, Duda, y Tomás, 2009; Weiss, Amorose, y Wilko, 2009). Pero además, junto a estos factores relacionados con el fomento de la autonomía y el clima motivacional, existen otros aspectos de índole social que también condicionan el

comportamiento del alumnado en clases de educación física y que la investigación actual recomienda tener en cuenta debido a su potencial influencia sobre la motivación (Allen, 2003; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez, y González-Pienda, 2006). Estas razones para comportarse, denominadas “metas sociales” (Urdañ y Maehr, 1995), han sido recuperadas recientemente en los últimos trabajos en el ámbito de la educación física (Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009.) Aunque la investigación existente aún es escasa y precisa en ocasiones establecer de manera más clara la delimitación entre algunos de sus conceptos. En esta línea, Guan, McBride, y Xiang (2006) consideran las metas de responsabilidad y de relación como dos de las más importantes en educación física. Parece ser que las metas de relación y responsabilidad se relacionan con consecuencias positivas como la persistencia y el disfrute con la actividad (Allen, 2003; Cecchini, González, Méndez, Fernández, Contreras, y Romero, 2008; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006).

Avanzado en el conocimiento de los factores motivacionales que explican el comportamiento de los jóvenes estudiantes ante la práctica físico-deportiva, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (HMIEM) de Vallerand (1997, 2001, 2007) aplicado a la educación física, muestra que dichos factores sociales influyen como precursores en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás para desarrollar la motivación más autodeterminada en el estudiante. Además, el impacto de estos factores sociales sobre la motivación está mediado por las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás que el estudiante tenga de sí mismo. Sin embargo, la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas podría provocar la desmotivación de éste (Ryan y Deci, 2000). Por su parte, la teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1985) también ha sido utilizada para conocer más acerca del comportamiento de las personas en el inicio o mantenimiento de una actividad como puede ser la práctica deportiva. Así, si tomamos la motivación autodeterminada como ejemplo, ésta podría generar en los estudiantes actitudes positivas hacia la actividad física,

éstos podrían percibir que las personas que les rodean quieren que hagan actividad física (norma subjetiva), y sentir que tienen control de su comportamiento en la actividad. Asimismo, dichos factores podrían condicionar la intención de realizar actividad física, que a su vez, podría llevar a la práctica de la misma (Hagger, Wood, Stiff, y Chatzisarantis, 2009).

Atendiendo a la bibliografía revisada y según lo expuesto, este trabajo de investigación se ha desarrollado con el propósito de profundizar en el análisis de los factores sociales, motivacionales y comportamentales determinantes del inicio, persistencia y abandono de la práctica físico-deportiva en estudiantes adolescentes. Para ello, se han llevado a cabo dos estudios correlacionales que tratan de establecer los diferentes perfiles motivacionales de los estudiantes, así como, de explicar las relaciones predictivas del clima del apoyo a la autonomía del docente, de los iguales y de la familia sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y los factores que explican el comportamiento voluntario hacia una actividad (norma subjetiva, control del comportamiento, actitudes e intención de seguir realizando una actividad) para conseguir en los estudiantes una mayor tasa de ejercicio físico. Asimismo, se presenta una propuesta de intervención como herramienta para facilitar la transferencia social del manejo del clima a favor del apoyo a la autonomía del docente y del núcleo familiar. Pretendemos que la propuesta de intervención sirva a docentes, técnicos deportivos y a familiares en su labor diaria de educación integral de los estudiantes.

Los resultados obtenidos podrían arrojar algo más de claridad metodológica de la importancia de la inclusión de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo psico-social que favorezca unos hábitos saludables de vida a través de la práctica de actividad físico-deportiva. En los que la motivación más autodeterminada podría jugar un papel clave hacia la persistencia en la práctica. No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones metodológicas y de control de variables externas, por lo que de sus resultados surgen una amplia prospectiva de estudio con carácter longitudinal para

aproximarnos al ideal cognitivo, motriz y socio-emocional de la práctica físico-deportiva en los jóvenes practicantes.

Señalar que en este trabajo de investigación se han utilizado términos genéricos como “docente”, “estudiantes”, “alumnado”, “jóvenes”, “practicantes”, “adolescentes”, “grupo de iguales”, “técnico deportivo”, “entrenador”, “padres”, etc., que de no especificarse lo contrario, se refieren tanto a hombres como a mujeres.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Soporte de autonomía

**2.2. Teoría de metas de logro y
metas sociales**

**2.3. Teoría de la
autodeterminación**

**2.4. Teoría del comportamiento
planeado**

**2.5. Modelo transcontextual de la
motivación**

2.1. Soporte de autonomía

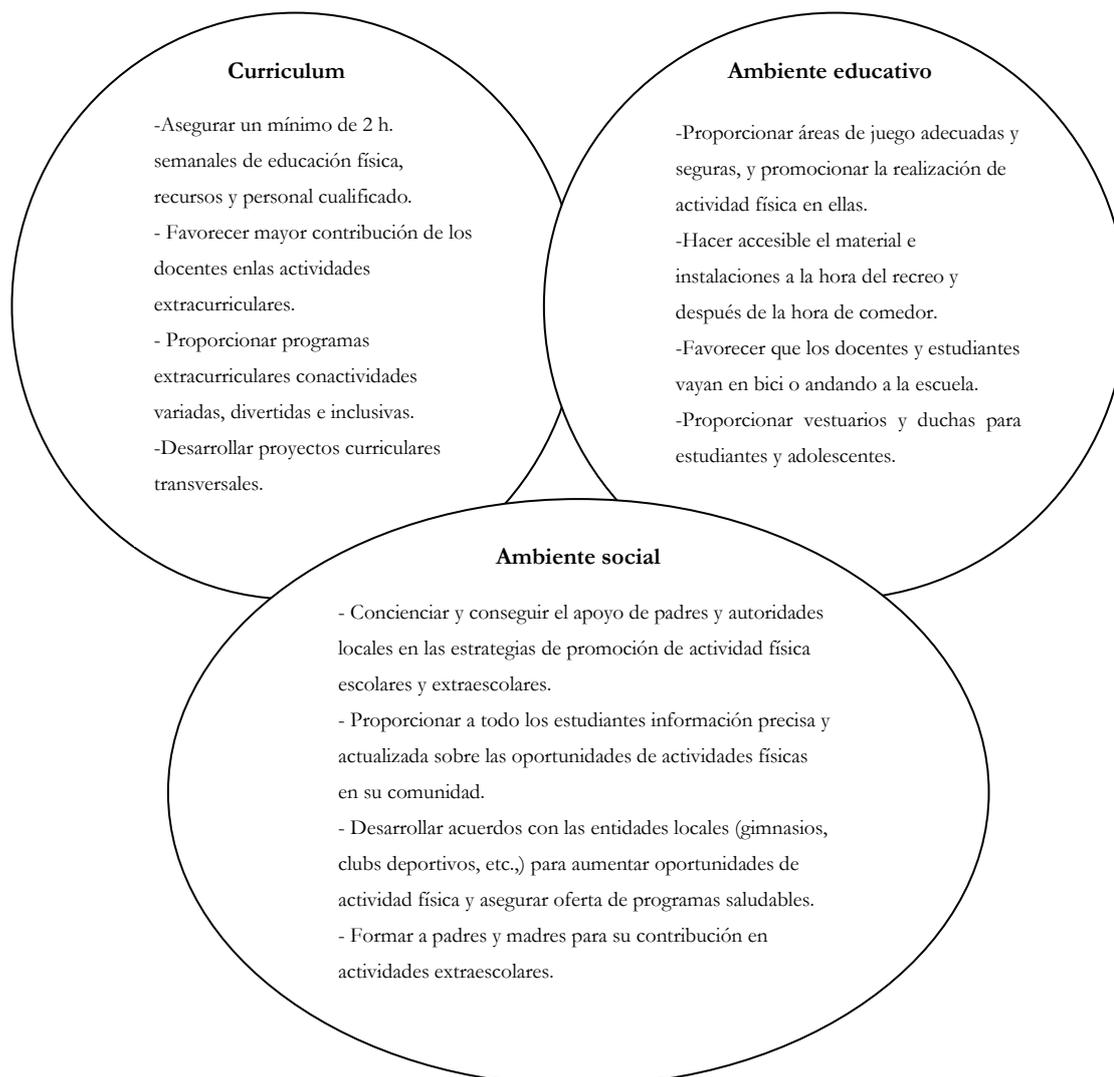
2.1. Soporte de autonomía

En la promoción de la motivación hacia la práctica físico-deportiva en el aula y en contextos fuera del ámbito escolar, el manejo docente en cuanto al uso adecuado de los diversos estilos de enseñanza, metodologías participativas, clima de aula y prácticas variadas, parece convertirse en una cuestión clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ciani, Ferguson, Bergin, y Hilpert, 2010). Hay una gran cantidad de evidencia en la literatura psicológico-social aplicada a los contextos educativos que ha indicado que los estilos de enseñanza y otras estrategias motivacionales adoptadas por los agentes socializadores podrían llevar a resultados adaptativos en el contexto escolar (Gutiérrez, Ruiz, y López, 2011; Grásten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Vallerand, 2007, Moreno-Murcia, Martínez-Galindo, y Cervelló, 2011). Por ejemplo, la adopción de estilos democráticos de enseñanza (Tomasetto, 2004), el fomento de la importancia del aprendizaje y progreso sobre la tarea a través de la promoción de climas motivacionales con implicación a la tarea (Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios, 2008) y proporcionar apoyo a la autonomía (Reeve 2002; Julian, 2012; Moreno-Murcia, Conde, y Sáenz-López, 2012) son estrategias que han sido utilizadas por los agentes sociales en los contextos educativos para promover una mayor motivación entre estudiantes. En general, el apoyo ofrecido por los docentes en el aula se ha demostrado que tienen efectos directos sobre las respuestas emocionales y motivacionales dentro y fuera de la misma en los estudiantes (Moreno-Murcia, Huéscar, y Cervelló, 2012; Ntoumanis y Standage, 2009). Por otra parte, la adopción de estrategias de apoyo a la autonomía se ha asociado con numerosos resultados adaptativos como el rendimiento académico (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991; Taylor, Ntoumanis y Standage, 2008), la percepción de competencia (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, Sicilia, y Moreno-Murcia, 2011; Harter, 1985), el aprendizaje profundo de los conceptos (Lau, Liem, y Nie, 2008), y la selección de tareas para conseguir el éxito (Murphy y Thomas 2008). Asimismo, se ha observado que este tipo de estrategias también fomentan resultados deseables más allá del

aula, tales como la participación en actividades extraescolares (Tomasetto, 2004) y el estudio de la conducta (Kolic-Vehovec, Roncevic, y Bajsanski, 2008). En un reciente estudio de intervención en educación física (Gillison, Standage, y Skevington, 2013) observaron en los grupos experimentales (en los que se había inducido un clima de soporte de autonomía) que la percepción de apoyo a la autonomía y un enfoque intrínseco de la metodología docente, predijo consecuencias positivas relacionadas con la motivación más autónoma, el esfuerzo, el disfrute, y la intención de práctica futura de los estudiantes.

Esto podría indicar, que los comportamientos de los agentes socializadores en el ámbito educativo podrían motivar a los estudiantes a involucrarse en conductas y actividades fuera de la escuela que son adaptables en términos de aprendizaje y desarrollo de habilidades. Tales influencias docentes probablemente podrían influir en las actividades educativas fuera del aula. De modo que, los programas de educación física junto con la implicación de la familia, podrían ser una herramienta clave en el desarrollo integral de los estudiantes. Se ha afirmado que los programas de educación física que se combinan con otros ámbitos (familiar y comunitario) pueden tener una contribución significativa en el fomento de la práctica de actividad física de los jóvenes (Peiró y Devís, 2001; Slingerland y Borghouts, 2011) (Figura 1). En la misma línea, Carreiro da Costa (2010) define que una “nueva” educación física debe ofrecer oportunidades a niños y adolescentes para adquirir conocimientos y desarrollar las actitudes y competencias necesarias, lo que implica la educación física como vía para la promoción de actividad física orientada hacia una participación autónoma, satisfactoria y prolongada a lo largo de toda la vida. Autores como Chen, Martin, Sun, y Ennis (2007) diseñaron un currículo constructivista de educación física, donde las tareas cognitivas y físicas deberían estar entrelazadas estrechamente para ayudar a los estudiantes a construir con eficacia el conocimiento científico sobre la actividad física y sus beneficios para la salud. A partir de esta nueva idea de educación física de calidad, al profesional de la educación física se le propone un nuevo rol como facilitador y promotor de una educación activa.

Figura 1. Ejemplo de una política de escuela activa (Peiró y Devís, 2001).



En este sentido, a continuación, se presentan como marco teórico de referencia la teoría de metas de logro y metas sociales, la teoría de la autodeterminación, la teoría del comportamiento planeado y el modelo transcontextual de la motivación, que tratan de progresar en el estudio de los factores psico-sociales que determinan el comportamiento de los estudiantes ante la práctica deportiva para su óptimo desarrollo afectivo, cognitivo y social en el aula y en la vida en general.

2.2. Teoría de metas de logro y metas sociales

2.2.1. Teorías de metas de logro y metas sociales aplicadas a la educación física y al deporte

Se considera que el éxito de los programas de actividad física en educación física y en el deporte depende en gran medida de la motivación experimentada por los estudiantes y por los deportistas, debido a que sentimientos de aburrimiento y experiencias humillantes contribuirán a desarrollar actitudes negativas hacia la misma, mientras que sentimientos de diversión y disfrute permitirán afianzar actitudes positivas hacia la actividad. Por ello, resulta lógico afirmar que los programas de actividad física tanto en el escuela como en el deporte repercutirán positivamente en los practicantes cuando sean motivados a participar en las clases/sesiones de entrenamiento, así como cuando experimenten resultados cognitivos y afectivos positivos como consecuencia de su participación (Coakley y White, 1992; Vansteenkiste et al., 2012). De tal manera que, la meta que debería perseguir todo programa de educación física y deporte podría hacer referencia al desarrollo de patrones regulares de actividad física, con el fin de promover la participación en la edad adulta y, así, mejorar la salud de la población (Ntoumanis, 2002).

Además, la educación física y el deporte permiten proporcionar a los estudiantes oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social y las habilidades relacionadas con el deporte. Razón todo ello por lo que resulta importante y necesario comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los jóvenes en los diferentes ámbitos de la práctica deportiva, permitiendo que este conocimiento facilite la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias y promuevan la actividad física como parte del estilo de vida de la población (Weigand y Burton, 2002). Debido a que, como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), las orientaciones motivacionales de los estudiantes son predictoras de la persistencia de los comportamientos.

En esta línea, dentro de la perspectiva social-cognitiva de la motivación, existe una teoría centrada en demostrar la importancia que tiene conocer la manera en la que los jóvenes estudiantes definen el éxito en los diferentes contextos en los que se encuentran implicados.

2.2.2. Modelo cognitivo-social de la motivación de logro y metas sociales

La perspectiva de las metas de logro ha constituido uno de los modelos teóricos más utilizados en la comprensión de las variables cognitivas, emocionales y conductuales relacionadas con el logro tanto de deportistas (Cervelló, 1996; Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; García-Calvo, 2004; Newton y Duda, 1999; White y Duda, 1993, 1994) como de estudiantes de educación física (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Duda, 1996; Papaioannou, 1995, 1998; Treasure y Roberts, 1994, 1995; Walling y Duda, 1995).

La idea principal de esta teoría (Nicholls, 1984) consiste en que el discente tiene como propósito demostrar competencia en los ambientes en los que participa y de los que recibe influencias como las clases de educación física (entre otros, como el entorno familiar, el entorno deportivo, el grupo de iguales, etc.). En esta línea, el tema central de la teoría de las metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de una persona consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Si atendemos a las aportaciones realizadas por Weiss y Chaumenton (1992), esta teoría gira alrededor de unos pilares sobre los que se construye todo el entramado teórico: *Concepto de habilidad*. A diferencia de la mayoría de teorías clásicas de la motivación, para las cuales la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984a) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, objetivos centrados en la ejecución de maestría o aprendizaje y objetivos centrados en la ejecución de rendimiento o comparación social. *Constructo multidimensional*. Contrario a otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y la consideran como un constructo unitario, la teoría de

la metas de logro la trata de forma multidimensional, compuesta por parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo. *Metas*. Consideradas como las determinantes de la conducta. Por el término meta se entiende a aquellas representaciones mentales realizadas por las personas de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que son asumidos para guiar el comportamiento, afectividad y cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

En relación con lo indicado, se considera que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta. Por ello, Maehr y Nicholls (1980) agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro.

Conductas orientadas a demostrar capacidad. La meta de la conducta es aumentar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y disminuir la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. Es decir, las personas se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta. La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

Conductas orientadas a la aprobación social. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener por lo tanto, reconocimiento social. Es decir, el éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje de la tarea a realizar. Esto es, que el éxito se

consigue si se logra la meta propuesta, independientemente del aprendizaje de la tarea realizada.

Del mismo modo, Nicholls (1984b, 1989) propuso que la percepción de éxito y fracaso se encuentra unida a tres factores:

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

2.2.2.1. Factores que afectan al concepto de habilidad adquirido.

En línea con lo indicado por Nicholls (1984b, 1989), para determinar los criterios que definen el éxito o el fracaso para cada una de las personas, resulta fundamental conocer la percepción de su habilidad. Así, diferentes investigaciones se han centrado en esclarecer los procesos cognitivos y las variables motivacionales que influyen en el aprendizaje en ambientes académicos y deportivos (Blumenfeld, Pintrich, Mece, y Wessels, 1982; Dweck y Elliott, 1983, Pintrich y De Groot, 1990). Algunos de estos factores que afectan al rendimiento de los discentes y deportistas o al éxito en la escuela y la práctica deportiva, se resumen en la habilidad, cantidad de esfuerzo aplicado, nivel de dificultad de la tarea y cantidad de ayuda obtenida. De todos ellos, la habilidad y el esfuerzo han sido identificados como los dos principales determinantes que ejercen una profunda influencia en el rendimiento de los practicantes.

Atendiendo al concepto de habilidad adquirido, éstos presentarán una implicación bien a la tarea o bien al ego. Esta implicación del practicante va a depender, a su vez, fundamentalmente de dos factores de implicación, factores disposicionales y factores ambientales. Concretamente, el factor disposicional hace referencia a las características personales de cada persona por las que tenderá a ser implicado a la tarea o al ego, también

denominado “orientaciones motivacionales”. Por el contrario, las características del entorno en el que se encuentra la persona hacen referencia a los criterios ambientales que pueden alterar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominados como “Clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

2.2.2.2. Factores disposicionales: Orientaciones de meta.

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

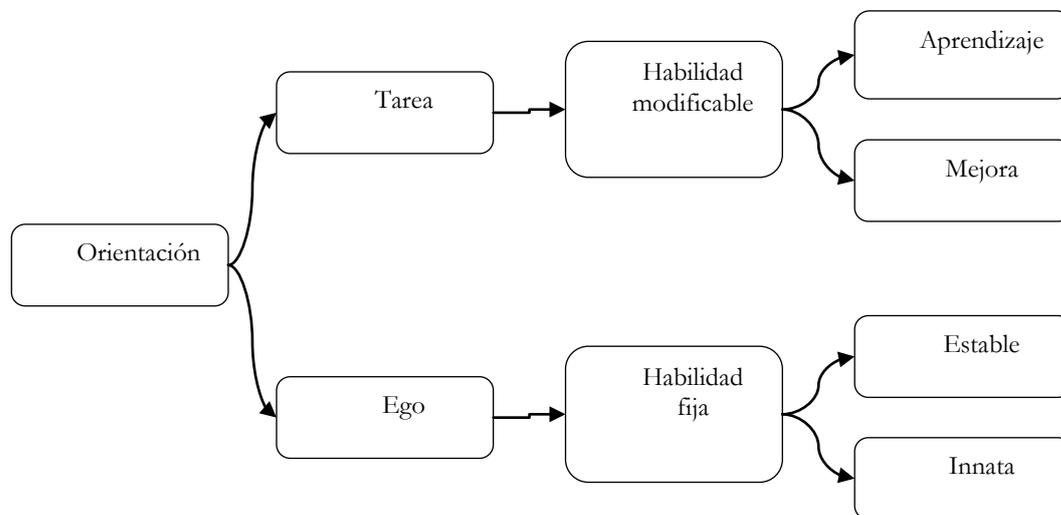
Así, independientemente de la situación o contexto en el que se encuentre la persona, existen diferencias individuales en la preferencia por un tipo de concepto de habilidad u otro, consideradas estas diferencias como disposiciones individuales, siendo definidas en términos de “orientaciones motivacionales” y que van a depender de las primeras experiencias de socialización (Maerh y Braskamp, 1986). Así, estas orientaciones motivacionales determinarán en los estudiantes los objetivos a perseguir en los contextos de logro, el interés hacia la actividad realizada, así como los sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y se encuentran asociadas, además, a cómo los estudiantes estructuran e interpretan, de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea.

En este sentido, se distinguen dos percepciones distintas de habilidad que van a desencadenar dos tipos de orientaciones motivacionales (Figura 2). La primera concepción de habilidad se corresponde con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el estudiante juzga su capacidad en relación a los

demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. Este concepto fue denominado por Nicholls (1989) como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad.

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

Figura 2. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004).



Uno de los aspectos que ha preocupado a los estudiosos de las metas de logro responde a la idea de si las metas de logro cambian o no a lo largo de la vida. En este sentido, existen dos puntos de vista antagónicos, por un lado, autores como McClelland (1984) defienden que la metas de logro son características que permanecen estables, de tal manera que el patrón motivacional que posee la persona en la infancia perdurará en la adolescencia, edad adulta y

vejez. Debido a que, según Cross y Markus (1991) las personas adoptan en su vida los motivos de logro que le han sido exitosos en el pasado. Por ejemplo, aquellas que posean altos grados competitivos en su infancia, serán competitivas a lo largo de toda su vida. Contrariamente, el otro punto de vista defiende que las orientaciones de meta varían de acuerdo a las experiencias de socialización de cada persona (Maehr, 1974; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984b; Veroff, Atkinson, Feld, y Gurin, 1960).

De acuerdo con esta perspectiva, las orientaciones de meta pueden sufrir cambios sustanciales como resultado de las demandas situacionales y/o de las expectativas sociales. Esta perspectiva asume que la interacción con las influencias externas (padres, entrenadores, iguales, docentes, etc.) ayuda a modelar y formar las orientaciones de meta de los estudiantes. Sin embargo, pocas investigaciones han estudiado la adopción de determinadas metas de logro en relación a la edad de la persona, a pesar de que según Xiang y Lee (2002) el desarrollo de esta área de investigación constituye una línea crítica para comprender el proceso de la motivación de logro de los practicantes tanto en entornos de logro educativos como deportivos. La mayoría de los estudios existentes en este campo defienden una modificación tanto en la orientación disposicional como en la percepción del clima motivacional situacional de las personas conforme avanzan en edad, de tal manera que, dentro de esta postura, podemos distinguir a su vez dos puntos de vista contrarios. El primero defiende que en la primera etapa de vida (infancia) imperan las metas orientadas a la tarea y la percepción de un clima de maestría y conforme se acerca la adolescencia y edad adulta predominan los objetivos competitivos, las metas orientadas al ego y la percepción de un clima de rendimiento (Chaumeton y Duda, 1988; Harter, 1981; Nicholls, 1989). Por el contrario, el segundo punto de vista mantiene que la participación de los jóvenes practicantes se relaciona con aspectos de reconocimiento social a diferencia de los motivos de los practicantes de mediana y avanzada edad que se centra en aspectos de relación con los

demás, mejora de la salud, imagen corporal y aprendizaje (Brodkin y Weiss, 1990; Duda y Tappe, 1989; Steinberg, Grieve, y Glass, 2002).

Así, junto al dilema sobre la transformación o no de las metas de logro en el tiempo, surge otro aspecto referente a la polaridad de las mismas. Al respecto, atendiendo a diferentes aspectos tales como las primeras experiencias de socialización (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989, Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985), así como a los factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992) del entorno en el que se encuentre el practicante, éste podrá adoptar una orientación de meta u otra, o lo que es lo mismo, un concepto de habilidad u otro, debido a que según autores como Duda y Whitehead (1998), Harwood, Hardy, y Swain (2000), Nicholls (1984a,b), Pensgaard y Roberts (2003) y Roberts, Treasure, y Balagué (1998) estas perspectivas son ortogonales y se encuentran en relación a como la persona construye su nivel de competencia en una situación particular. Por ejemplo, se puede dar el caso en el que un estudiante esté orientado a la tarea en el entorno académico, considerando que tiene éxito cuando mejora sus conocimientos y aprende cosas nuevas, y al mismo tiempo que esté orientado al ego en el contexto deportivo, considerando que obtiene éxito cuando es mejor que sus iguales o cuando gana. En este sentido, Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong (1994) sugirieron que una representación correcta de las metas de logro deriva del análisis de los perfiles de meta, distinguiendo cuatro perfiles, de tal manera que una persona puede presentar una alta orientación al ego y una alta orientación a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Duda, 1989). Por ejemplo, en el ámbito deportivo-competitivo, un jugador puede presentar una orientación a la tarea en los entrenamientos y una orientación al ego en la competición (siempre será conveniente que la orientación al ego se acompañe de una fuerte orientación a la tarea para evitar la motivación extrínseca o desmotivación).

Por el contrario, Dweck (1986), Dweck y Legget (1988) y Hardy, Jones, y Gould (1996) opinan que estos dos tipos de meta son bipolares, es decir, que una persona solo puede adoptar una orientación motivacional o concepto de habilidad, independientemente de las características del entorno en el que se encuentre, aunque si bien, en la actualidad, ha sido ampliamente demostrada la ortogonalidad de las metas, perdiendo valor la postura de bipolaridad. Lo que sí es cierto es que las orientaciones de meta quedan definidas para cada entorno a la edad de 12 o 13 años, siendo a partir de esta edad muy complicado el poder modificar el tipo de orientación adoptado. Sin embargo, está demostrado que los estudiantes pueden adaptar su orientación motivacional en un contexto o situación determinada, en función del clima motivacional percibido en el aula de educación física o en otro contexto social.

En el ámbito académico, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001) han tratado de ampliar la teoría de las metas de logro proponiendo la distinción entre motivación de aproximación y motivación de evitación. Elliot y McGregor (2001) consideran que la competencia es el elemento central de las metas de logro, y que a la hora de clasificarlas no sólo se debe tener en cuenta la forma en que ésta se define, sino también la valencia que se le puede dar. La competencia se puede definir en relación a un estándar absoluto e intrapersonal (los requisitos de la tarea y la marca o el potencial personal) y en relación a un estándar normativo (el rendimiento de los otros). La concepción clásica de las metas de logro atiende a esta definición de la competencia, pero se olvida que puede ser construida en términos positivos y negativos (valencia). Es decir, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). Apoyándose en esto, en un primer momento Elliot y Harackiewicz (1996) y Elliot y Church (1997) crearon un modelo tricotómico en el que la meta de rendimiento (o meta orientada al ego) se dividía en dos en función de la aproximación o la evitación, mientras que la meta de maestría (o meta orientada a la tarea),

no sufría modificación. Posteriormente, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2x2 en el que ambas metas (tarea y ego) se subdividían, encontrando así la meta de aproximación-maestría (definición absoluta e intrapersonal de la competencia y valencia positiva), la meta de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva), la meta de evitación-maestría (definición absoluta e intrapersonal y valencia negativa) y la meta de evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa). Así pues, la meta de aproximación-maestría se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consistiría en evitar la falta de aprendizaje y de mejora, la meta de aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás. Para evaluar este modelo Elliot y McGregor (2001) realizaron tres estudios utilizando el *Cuestionario de las Metas de Logro 2x2*, creado para tal efecto, con una muestra de estudiantes. Los resultados indicaron que las cuatro metas de logro resultaban ser constructos independientes y que el cuestionario era válido y fiable, tal como mostraba el análisis de consistencia interna y el análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Este modelo ha sido ya aplicado tanto en el ámbito de la educación física para profundizar en el análisis del comportamiento de los estudiantes (Cecchini et al., 2008; Cecchini, Gonzalez, Méndez-Giménez, y Fernández-Río, 2011; Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz, y Moya, 2011; Guan et al., 2006; Moreno et al., 2007; Wang y Chatzisarantis, 2008; Wang, Biddle, y Elliot, 2007; Wang, Liu, Chatzisarantis, y Lim, 2010, entre otros) como en el deportivo (Conroy, Elliot, y Hofer, 2003), adaptando los diferentes ítems del instrumento desarrollado por Elliot y McGregor (2001) al contexto correspondiente. Dichos trabajos reflejaron que el modelo 2x2 era válido en ambos contextos, y resultaba de gran utilidad para profundizar en el análisis de la motivación de logro en adolescentes y adultos jóvenes, de cara a fomentar el compromiso y la adherencia a la práctica deportiva. Moreno, González-Cutre, y

Sicilia (2007) han tratado de testar este modelo en el contexto español, en clases de educación física, encontrando que la aproximación y la evitación se mostraban como tendencias motivacionales independientes, y que por lo tanto tenía mucho sentido comenzar a evaluar las cuatro metas de logro.

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

2.2.2.3. Factores ambientales: Climas motivacionales.

Además de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales) existen otros factores denominados ambientales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el practicante, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores ambientales hacen referencia al clima motivacional. El término clima motivacional fue introducido por Ames

(1984a, 1992a) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (docente, padres, entrenadores, etc.) en los entornos de logro. En este sentido, según Ames (1987), Maehr (1984), Maehr y Braskamp (1986) y Nicholls (1989) los “climas psicológicos” creados por los otros significativos pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno por medio de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso. Estas señales hacen referencia al modo en el que los “otros significativos” utilizan los sistemas de recompensas (refuerzos positivos y/o negativos), diseñan las prácticas, agrupan a los practicantes y evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000).

En relación a la forma en la que se empleen estas señales, se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) “clima competitivo” y “clima de maestría”, por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999) “clima motivacional que implica al ego” y “clima motivacional que implica a la tarea” (Figura 3).

El clima motivacional que implica a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Seifriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995; Walling, Duda, y Chi, 1993). Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los estudiantes basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames (1984a) indicaron que en las estructuras cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los iguales, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los jóvenes hacen sobre su

capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas. Las evidencias científicas extraídas de la práctica físico-deportiva han puesto de manifiesto que el clima tarea se relaciona con múltiples consecuencias positivas: metas centradas en la tarea, mayor esfuerzo, interés, competencia, actitudes positivas, disfrute e intención de practicar deporte (Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Moreno et al., 2007). Por otro lado, se debería manejar con cautela el clima que implica al ego, ya que si la percepción de competencia del practicante es baja podría dar lugar a patrones desadaptativos (Cervelló, 2002; González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa, 2009).

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el practicante. Así, podemos distinguir cuatro tipos diferentes de climas motivacionales: climas psicológicos, climas creados por los otros significativos, climas contextuales y climas situacionales.

El “clima psicológico” hace referencia al papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984, Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989). Es decir, a las valoraciones subjetivas que la persona realiza de una experiencia determinada, influyendo ésta en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986). Por ejemplo, la interpretación del estudiante de la explicación del docente y la demostración de un compañero de la secuencia de movimientos para realizar correctamente la batida para el salto de altura. La valoración de éste sobre dicha circunstancia condicionará su comportamiento ante una misma o similar situación.

En lo que respecta al *“clima motivacional creado por los otros significativos”* (padres, madres, entrenadores, iguales, etc.) es en la familia donde se producen las primeras experiencias de socialización en todos los ámbitos en general y en el deportivo en particular. Diferentes estudios defienden que existen relaciones significativas entre el interés de los padres hacia la práctica físico-deportiva y los niveles de participación deportiva de los hijos/as (Butcher,

1983; Hagger et al., 2009; Higginson, 1985; Melcher y Sage, 1978), resultando especialmente importante el interés de los padres por el deporte para el practicante del mismo sexo (Greendorfer y Ewing, 1981; McElroy y Kirkendall, 1980; Smith, 1979; Snyder y Spretzer, 1973). A partir de la adolescencia, la influencia de la familia disminuye a favor del grupo de los iguales del mismo sexo (Balaguer, Palomares, y Guzmán, 1994; Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; Escartí y García-Ferriol, 1994; Lewko y Greendorfer, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá, y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994), fundamentalmente, en la primera etapa de adolescencia (Brustad, 1992). Del mismo modo, el docente/técnico deportivo también es considerado un agente determinante en la socialización deportiva del practicante, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos, así como por su influencia como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994). Investigaciones al respecto (Cervelló, García-Calvo, Ureña, Martínez, y Guzmán, 2003; Stenberg y Hasbrook, 1987) han señalado que los deportistas noveles prefieren que la información de su rendimiento sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas experimentados prefieren sus criterios personales, así como la comparación de su competencia con la de otros.

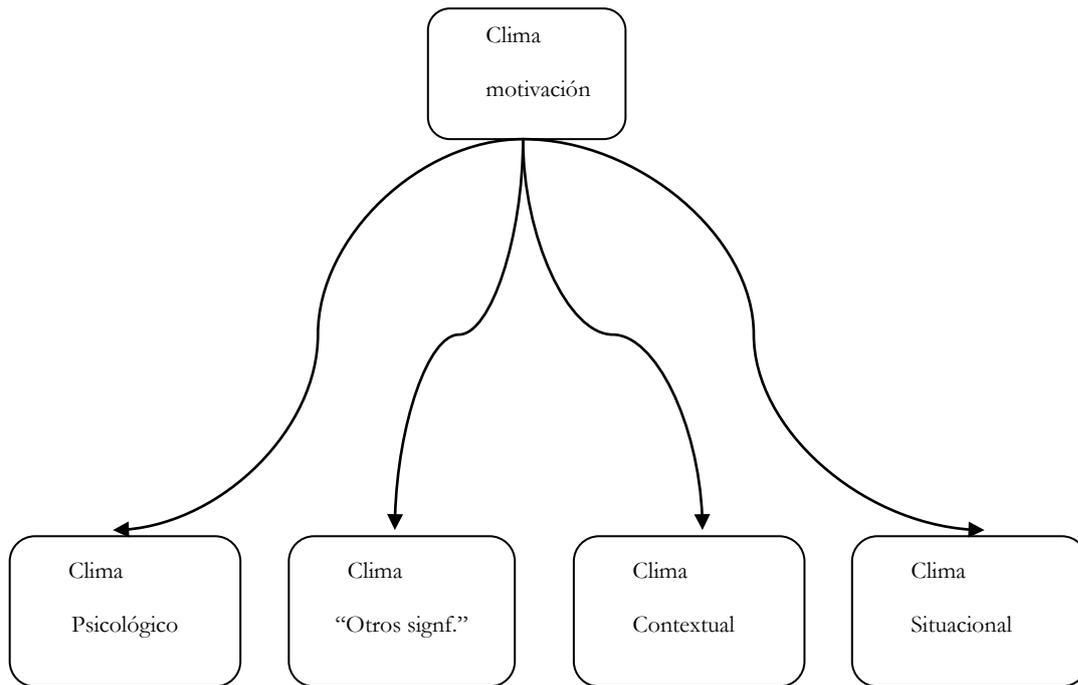
El “clima contextual”, se refiere al clima generado por el docente dentro de las clases de educación física a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los estudiantes, el sistema de recompensas, feedback proporcionado, etc. De modo que el docente ejerce una gran influencia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes (Moreno-Murcia et al., 2012; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004), ya que las experiencias vividas durante las clases de educación física pueden tener consecuencias positivas como el aumento del interés por la práctica de actividad físico-deportiva, o negativas como el abandono de dicha práctica en edades posteriores (Taylor, Blair, Cummings, Wun, y Malina, 1999). Diferentes factores como pueden ser la orientación motivacional, el soporte de autonomía y el clima motivacional generado por el docente y las

metas sociales (Moreno y Cervelló, 2010) podrían ser concluyentes en el comportamiento hacia un estilo de vida más activo de los jóvenes practicantes a lo largo de sus vidas. Por ello, la metodología empleada, los estilos de comunicación del docente, es decir, el clima que genera en clase, tiene una gran relevancia para conseguir experiencias positivas durante las clases de educación física y, por tanto, mejorar la motivación de los estudiantes. A pesar de que en numerosos estudios se ha mostrado cómo una metodología basada en el soporte de autonomía y centrada en la implicación del estudiante tiene consecuencias positivas sobre la motivación autodeterminada, la mejora del aprendizaje y disfrute en clase de educación física (Reeve et al., 2004; Taylor, Ntoumanis, y Smith, 2009; Taylor, Ntoumanis, y Standage, 2008), todavía los docentes en general, y concretamente el docente de educación física (Manzano et al., 2003) se inclinan por un estilo de enseñanza más controlador.

Nos referimos al “*clima situacional*”, como el clima motivacional que el discente percibe en una situación particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas, por ejemplo, en la explicación del docente de la actitud corporal para representar una acción de alegría en la sesión de expresión corporal.

Atendiendo a estas indicaciones, y al igual que ocurría con las orientaciones motivacionales, existe una gran controversia por determinar la ortogonalidad de los climas, de tal manera que según autores como Ames y Archer (1988), Biddle et al. (1995) y Papaioannou (1994) los climas motivacionales son independientes y por lo tanto, ortogonales, es decir, un estudiante puede percibir que el docente trasmite un clima motivacional que implica al ego en la clase (clima contextual), pero en una situación concreta, como puede ser en la forma empleada para corregir su ejecución o en el feedback proporcionado (clima situacional) percibir un clima motivacional que implica a la tarea. Por el contrario, autores como Kavussannu y Roberts (1996), Walling et al. (1993) opinan que los climas se encuentran significativa y negativamente relacionados, es decir, un estudiante no debe percibir ambos climas a la vez dentro de un mismo contexto de logro.

Figura 3. Tipos de climas motivacionales.



Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales son coincidentes al afirmar la conveniencia de promover y potenciar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea tanto en entornos de logro educativos como deportivos. Numerosos estudios (Grásten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, y Yli-Piipari, 2012; Gutiérrez, Ruiz, y López, 2011; Moreno-Murcia et al., 2011; Vallerand, 2007) afirman que el clima motivacional tarea se relaciona positivamente con patrones motivacionales más adaptativos que conducen a consecuencias positivas en el aprendizaje como una actitud más positiva. Al respecto, Ames y Archer (1988) desarrollaron unas dimensiones teóricas con el objeto de potenciar una meta de maestría en el aula basándose en el clima motivacional contextual y situacional (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones de una meta de maestría (Ames y Archer, 1988).

Dimensiones teóricas	Meta de maestría
¿Cómo se define el éxito?	Progreso individual, mejora
¿Qué se valora?	Esfuerzo
¿Cómo es evaluado el estudiante?	Progreso, esfuerzo
¿Cómo son vistos los errores?	Parte del aprendizaje
Razón para implicarse en una actividad	Desarrollo de nuevas destrezas
¿Por qué se siente el estudiante satisfecho?	Éxito en el esfuerzo, desafío, mejora personal
¿En qué se centran los estudiantes?	Aprendizaje de destrezas
¿En qué se centra el líder?	Desarrollo, aprendizaje

En relación al trabajo desarrollado por Ames y Archer (1988), Ames (1992a), agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, inicialmente formulado por Epstein (1988, 1989) para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo*, o lo que es lo mismo, a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. En este sentido, Ames (1992a), expone las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas ambientales y conseguir una implicación a la tarea de los estudiantes (Tabla 2).

Tabla 2. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992a).

Descripción de las áreas	Estrategias
Tarea Diseño de las tareas y actividades	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa Ayudar a los estudiantes a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo
Autoridad Participación del estudiante en el proceso instruccional	Implicar a los estudiantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo Ayudar a los estudiantes a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección
Reconocimiento Razones para el reconocimiento; distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas Centrarse en el auto-valor de cada estudiante
Agrupación Forma y frecuencia en que los practicantes interactúan juntos	Agrupar a los estudiantes de forma flexible y heterogénea Posibilitar múltiples formas de agrupamiento
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea Implicar al estudiante en la auto-evaluación Utilizar evaluación privada y significativa
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso Ayudar a los estudiantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica

La aplicación de estas pautas permite conseguir consecuencias motivacionales positivas (disciplina, coeducación, motivación intrínseca, autodeterminación, mayor tasa de ejercicio físico) en los estudiantes. De manera que para comprender la creación del clima motivacional resulta necesario analizar junto a las variables disposicionales y ambientales, las influencias políticas y culturales, entre otras (Ntoumanis y Biddle, 1999b), del entorno en el que se encuentra el estudiante.

2.2.2.4. Interacción entre las variables disposicionales y ambientales.

Desde un punto de vista interaccionista las respuestas cognitivas y afectivas de una persona pueden variar en función de la interacción que se produzca entre las diferencias individuales en la orientación de metas y la percepción del clima motivacional. En este sentido, en función de la fuerza de cada uno de los factores predominará la orientación inicial o bien la percepción del clima en el que se encuentre. Así, en una situación en las que las orientaciones del entorno no se encuentren claramente delimitadas, premiará la orientación disposicional de la persona, mientras que en una situación en la que se enfatice las claves del entorno hacia uno y otro tipo de orientación, las personas actuarán de acuerdo con estas claves resultando sus comportamientos más homogéneos (Jiménez, 2004). Para Kavusannu y Roberts (1996) y Newton y Duda (1999), el grado en el que las orientaciones disposicionales predicen el criterio de éxito adoptado va a depender de la fuerza del clima motivacional percibido en el contexto particular. Por ejemplo, si un deportista que esté orientado al ego interacciona a menudo con un clima de entrenamiento fuertemente implicado a la tarea, es muy probable que su implicación en esa actividad sea a la tarea, creándose patrones de conducta adaptativos y mejorando su comportamiento. Por su parte, Duda y Hall (2001) indicaron que si la variable dependiente está más relacionada con la situación, la percepción del clima motivacional resulta relevante, mientras que si la variable dependiente está más relacionada con la disposición, serán las orientaciones de metas las mayores predictoras de la motivación del practicante. Por ejemplo, un estudiante con características personales

fuertemente orientadas a la tarea, es decir, motivado intrínsecamente, con preferencia por tareas desafiantes, la mejora y el aprendizaje, presentará una implicación a la tarea en la mayoría de situaciones en las que se encuentre, aún percibiendo señales ambientales orientadas al ego, el rendimiento o la comparación con los demás por parte del docente, entrenador o iguales. En esta línea, han surgido diferentes estudios (Biddle et al., 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, 2000; Treasure y Roberts, 2001) centrados en determinar el factor que más predice los resultados motivacionales en educación física y en el deporte, obteniendo que si el interés intrínseco no es alto, el clima motivacional resulta más decisivo a la hora de determinar la motivación que las orientaciones. Además, se ha demostrado que la modificación del efecto de las orientaciones disposicionales a través de la manipulación del clima motivacional será más efectiva en estudiantes jóvenes que en adultos (Treasure y Roberts, 1995).

2.2.3. Investigaciones que relacionan las metas de logro, la motivación autodeterminada y consecuencias positivas en el deporte y la educación física

El clima motivacional generado por el docente/entrenador en cuanto al diseño de las tareas, a la organización de los grupos, el feedback proporcionado, la evaluación, etc., (Escartí y Gutiérrez, 2001) podrían condicionar los comportamientos de éxito o no de los estudiantes (Ames, 1992). Por lo que la promoción de climas con implicación a la tarea, focalizados en la mejora personal, en el esfuerzo y en el aprendizaje se relacionan con patrones motivacionales adaptativos a nivel cognitivo, afectivo y motriz (Jöessar, Hein, y Hagger, 2012; Ntoumanis y Biddle, 1999; Wallhead y Ntoumanis, 2004). Por el contrario, un clima que implique al ego basado en la potencialización de la competitividad y el resultado se relaciona con patrones motivacionales menos adaptativos presentando tipos de motivación menos autodeterminadas (Papaioannou, 1998; Reinboth y Duda, 2006; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis, y Warburton, 2006). Al respecto encontramos diversas investigaciones que tratan de profundizar en el conocimiento de los climas motivacionales (promovidos por los padres,

docentes, entrenadores e iguales) en la práctica físico-deportiva desde la teoría de metas de logro. En este sentido French y Smith (2009) en un estudio llevado a cabo con jóvenes jugadores de fútbol, encontraron que la calidad de la amistad y la óptima relación con la figura materna predecían un mayor comportamiento de persistencia en el mismo equipo. En esta misma línea, Sarrazin, Boiché, y Pelletier (2007) destacan la necesidad de profundizar en el estudio de la persistencia en la práctica de los jóvenes en la combinación de la influencia del docente/entrenador y el papel de otros agentes sociales (familia y grupo de iguales). De modo que la generación de un clima que implique a la tarea por parte del entrenador y de los compañeros donde se valore la opinión del practicante y se le involucre en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una habilidad parece el principal predictor de consecuencias afectivas positivas y de una mayor adherencia a la práctica deportiva (Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010; Duda y Balaguer, 2007; Torregrosa, Viladrich, Ramis, Azócar, Latinjak, y Cruz, 2011). Es evidente que numerosas investigaciones que han estudiado las variables asociadas con la percepción del clima motivacional, han encontrado que las percepciones de entornos de aprendizaje creadas por el entrenador han sido conectadas a índices de patrones de logro adaptado y respuestas cognitivas y emocionales positivas entre los deportistas (Duda y Balaguer, 2007; Smith y Smoll, 2007). Dichos entornos de aprendizaje crean en el practicante gran diversión, satisfacción, afecto positivo (Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Sousa, Arevalo, Ramis, Torregrosa, Vilches, y Cruz, 2006), y una relación positiva con los compañeros (Ommudsen, Roberts, Lemyre, y Miller, 2005). Además, la percepción de que el entrenador proporciona feedback, instrucciones positivas y apoyo social ayuda a arraigar una práctica deportiva continua (Balaguer, Duda, Atienza, y Mayo, 2002; Smith, Fry, Ethington, y Li, 2005), lo cual conlleva a disminuir la tendencia de abandonar el deporte (Balaguer, Duda, y Crespo, 1999). En lo relativo a la influencia de los iguales en la adherencia a la práctica físico-deportiva, podemos destacar que Weis y Williams (2004) señalaban que hasta hace poco tiempo no se había dado importancia a los compañeros para

tenerlos en cuenta en la motivación y logro en el deporte, y sin duda son un referente para los jóvenes en su vida, con ellos son con los que comparten gran parte de las nuevas experiencias de socialización que les irán formando como personas.

Diversos autores han comenzado a preocuparse e interesarse por esta cuestión, así Ntoumanis, Vazou, Spiridoula, y Duda (2007) consideran que los compañeros pueden predecir los logros motivacionales de una forma relativamente independiente a la del docente/entrenador o la influencia de los padres. Weiss y Smith (2002) encontraron la amistad como predictor en el compromiso y la práctica futura en jugadores de tenis.

Carr, Weigand, y Hussey (1999) en su estudio relativo a la influencia de los compañeros junto con padres, docentes y héroes deportivos sobre los patrones de logro de estudiantes de educación física y deporte, mostraron que padres y compañeros pueden estar relacionados con las orientaciones de metas de los chicos (Carr, Weigand, y Jones, 2000). También Vazou, Ntoumanis, y Duda (2006), encontraron que el compromiso era predictor tanto por el entrenador como por los compañeros y muy fuertemente ligado al clima que implica a la tarea. Por su parte, Jöessar et al. (2012) en un estudio longitudinal llevado a cabo con atletas jóvenes, muestran que la percepción de apoyo a la autonomía de los practicantes por parte del entrenador mejoraba las relaciones sociales entre compañeros de equipo, obteniendo así consecuencias positivas en el rendimiento y en el bienestar general del grupo.

Recientemente, Moreno-Murcia et al. (2013) en un estudio correlacional llevado a cabo con estudiantes de educación física en el que manejaron las variables clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación y consecuencias positivas. Tras testar un modelo de ecuaciones estructurales se concluyó que el manejo de metodologías activas por parte del docente podría desencadenar en los estudiantes sentimientos positivos de importancia hacia la educación física que podría llevar a un mayor interés por la práctica deportiva en general. En este sentido, aún queda gran camino por recorrer en el conocimiento, a través de estudios de intervención, de la respuesta comportamental de los jóvenes estudiantes ante el clima

generado por el docente/entrenador y la influencia en dicho proceso de los otros significativos.

2.2.4. Metas sociales: contextualización y tipos

Gran parte de los estudios realizados en educación física y en el ámbito de la práctica físico-deportiva se han centrado en la teoría de metas de logro para explicar la conducta de las personas para demostrar habilidad y competencia en los contextos de logro. Pero trabajos desarrollados en educación (e.g. Urdan y Maehr, 1995) han reflejado la importancia de estudiar, fundamentalmente en la adolescencia, las metas sociales que mueven al estudiante hacia la práctica deportiva o a involucrarse en una actividad en la que demostrar competencia y habilidad en la responsabilidad en la práctica, en la importancia de la relación con los iguales y el docente/entrenador, etc. Diversos trabajos realizados en el ámbito académico (Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Urdan y Maehr, 1995; Wentzel, 1991), señalaron que los estudiantes, junto al logro de las metas, podían tener también razones sociales que influirían en su concepción del éxito. Asimismo, Allen (2003) sostiene que el deseo de demostrar habilidad o competencia física en contextos de logro como la educación física y la práctica deportiva es un enfoque limitado que proporciona un cuadro incompleto de la motivación deportiva.

Resulta evidente el predominio de los estudios que analizan la conducta hacia la práctica físico-deportiva bajo las teorías motivacionales basadas en la habilidad. Pero los aspectos sociales de la motivación hacia la práctica de la educación física y del deporte han sido identificados en varios estudios (Allen, 2003; Cecchini, Méndez-Giménez, y Muñiz, 2002; Méndez-Giménez, Cecchini, Fernandez-Rio, y González, 2012; Stuntz y Weiss, 2003) como posibles determinantes de la motivación más autodeterminada que llevaría a consecuencias positivas para los estudiantes y/o practicantes adolescentes como una mayor adherencia a la práctica de actividad física en sus diferentes ámbitos. En consecuencia, el contexto social de

la educación física y el deporte podrían proporcionar a los estudiantes oportunidades para satisfacer su necesidad de relación social, de ser responsable con las normas establecidas, de obtener reconocimiento social, etc.

Por tanto, las metas sociales, al igual que las metas de logro, se podrían definir como representaciones cognitivas de los objetivos propuestos y deseados en las relaciones sociales, en la responsabilidad hacia una tarea, en el reconocimiento social, etc., (Allen, 2003; Hicks, 1996). Así, los estudiantes de educación física o los jóvenes deportistas puede tener como meta conseguir ser personas responsables, comprometidas con las normas establecidas, que sienten importante lograr un grupo de amigos con el que pasarlo bien y compartir cosas. Especialmente en la adolescencia, se recomienda analizar la adherencia a la práctica físico-deportiva teniendo en cuenta las metas sociales, ya que en esta etapa cobra gran importancia la relación con el grupo de iguales y se incrementan las preocupaciones sociales como cumplir con el equipo, o con los compañeros o sentirse bien relacionado con los demás para confirmar su competencia en aquello que realizan (Urdan y Maehr, 1995). En el ámbito de la psicología de la actividad física y del deporte se establece la existencia de diferentes metas sociales, si bien la definición del constructo todavía es problemática, encontrándose en los trabajos diferentes metas que podrían estar solapándose. Si hacemos un compendio de los diferentes constructos que componen las escalas diseñadas para medir las metas sociales, observamos que las metas de relación, afiliación y amistad parecen representar el mismo constructo, y las metas de reconocimiento social, aceptación y elogio del docente/entrenador quizá podrían englobarse dentro de otro mismo factor. Así pues, podríamos describir al menos cuatro metas sociales en el ámbito físico-deportivo: meta de relación, meta de reconocimiento social, meta de responsabilidad y meta de estatus. La meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997), la meta de reconocimiento social estaría relacionada con el reconocimiento de la habilidad y la aceptación por parte de los compañeros y el docente o entrenador, la

meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991), y la meta de estatus se centraría en la búsqueda de relación con el grupo de gente más popular. No obstante, esta conceptualización debe ser analizada para comprobar si realmente se pueden englobar determinadas metas sociales, que a priori parecen ser iguales, así como evaluar la existencia de alguna meta social más.

2.2.5. Investigaciones sobre metas sociales y consecuencias positivas en la educación física y el deporte

Al respecto, parecen insuficientes las investigaciones (especialmente en el contexto de la educación física y el deporte) que han analizado la relación de las metas sociales con diferentes consecuencias positivas. Diversos estudios (Anderman y Anderman, 1999; Guan et al., 2006; Moreno et al., 2007; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997; Wentzel, 1993) han relacionado positivamente la meta de responsabilidad con la orientación a la tarea y patrones adaptados como la preferencia por el aprendizaje, la mejora personal y el esfuerzo, la persistencia y la competencia percibida. La meta de relación o afiliación se ha asociado de forma positiva con el interés y sentimientos de disfrute (Allen, 2003), así como con la orientación al ego (Anderman y Anderman, 1999). La meta de estatus también ha sido relacionada positivamente con la orientación al ego y con la necesidad de demostrar superior habilidad (Anderman y Anderman, 1999). En un estudio con estudiantes adolescentes en clase de educación física, Moreno, Parra, y González-Cutre (2008) mostraron que las metas de relación y responsabilidad predecían positivamente la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación con los demás (con un 49% de varianza explicada), la cual predecía negativamente la desmotivación. En esta misma línea, en un estudio diferente, Moreno, Hernández, y González-Cutre (2009) mostraron que la meta de responsabilidad predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que la meta de relación predecía positivamente la satisfacción de la necesidad de relación con los demás. A su vez, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecía positivamente

la motivación intrínseca, y ésta predecía positivamente la diversión en educación física. Posteriormente, los resultados del estudio de Cecchini et al. (2011) mostraron que ambos tipos de metas sociales son importantes predictores de los tipos motivación más autodeterminada (motivación intrínseca, regulación identificada, y la regulación introyectada). Es decir, es probable que los estudiantes que muestran altos niveles de responsabilidad y relación social se encuentren intrínsecamente motivados. Por su parte la meta de responsabilidad fue predictor negativo de la desmotivación. Igualmente, Méndez-Giménez et al. (2012) utilizando una muestra de 318 estudiantes de educación física, señalaron que la meta de relación predecía positivamente la interacción social y, en menor medida, la competencia percibida, mientras que la meta de responsabilidad predecía positivamente la competencia. De manera consecuente con los postulados del modelo jerárquico de Vallerand (1997), la relación con los demás y la competencia percibida predecían positivamente la motivación intrínseca. Ésta, a su vez, predecía las consecuencias más positivas, como la intención de práctica y el esfuerzo percibido. De manera que parece demostrado que brindar a los estudiantes la oportunidad de cederles responsabilidad tiene efectos positivos sobre la motivación intrínseca (Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000). Del mismo modo, otras investigaciones (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Hassandra et al., 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005) apuntan a la aceptación de responsabilidad en el aprendizaje causante de la mejora de la competencia, señalando que los estudiantes que se perciben más competentes son los más motivados. En esta línea, el estudio de Wallhead y Ntoumanis (2004) se encontraron que los estudiantes que aprenden con un modelo donde existe autonomía en la toma de decisiones también podrían sentirse más motivados. Asimismo, Ntoumanis (2002), Standage, Duda, y Ntoumanis (2005, 2006) y Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000), muestran que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) predice positivamente la motivación intrínseca y negativamente la desmotivación.

Nos encontramos aún en una etapa inicial en el análisis de las metas sociales en el ámbito físico-deportivo, de manera que sería interesante analizar la relación de las metas sociales con algunos precedentes y consecuentes existentes en la bibliografía consultada. Es muy probable que el clima motivacional creado por los docentes de educación física, los entrenadores o incluso los iguales y familiares, afecte a determinadas metas sociales. Es necesario conocer qué tipo de clima motivacional da lugar a metas sociales que lleven a consecuencias positivas como la motivación autodeterminada, el esfuerzo, el interés, la persistencia o la adherencia a la práctica. Igualmente, futuros trabajos deberían analizar la estabilidad de las metas sociales, intentando apreciar diferencias por género, edad, cultura, nivel de práctica deportiva, y otras posibles variables demográficas. En este sentido, los estudios podrían dilucidar si a una determinada edad las metas sociales se convierten en un rasgo disposicional difícil de modificar (Allen, 2003). Lo que parece claro es que es necesario tener en cuenta las metas sociales de forma conjunta con las metas de logro para obtener información más detallada de la motivación en contextos de educación física y deporte.

Así pues, sería conveniente que futuros estudios trataran de incluir las metas sociales en el modelo cognitivo-social de la motivación de logro, tratando de analizar los factores sociales que se relacionan con la adquisición de las diferentes metas. Parece interesante para este ámbito conocer cómo el docente de educación física o el entrenador pueden conseguir que sus estudiantes y deportistas desarrollen metas de responsabilidad y relación, para lograr consecuencias más positivas en el proceso integral de enseñanza-aprendizaje.

2.3. Teoría de la autodeterminación

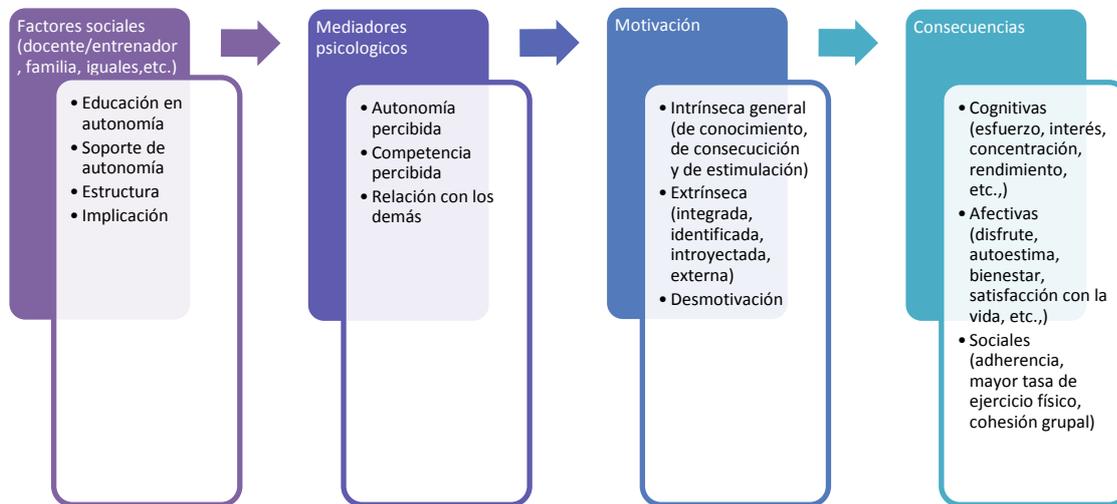
2.3. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

Esta macro-teoría es un fenómeno relativamente nuevo sobre el estudio de la motivación que ha recibido una gran cantidad de apoyo por medio de la investigación durante los últimos 20 años (Deci y Ryan, 2008). Recientemente, Deci y Ryan (2012), definen la teoría de la autodeterminación como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada. Se centra, por tanto, en analizar el origen de la motivación y cómo ésta puede dar lugar a diferentes consecuencias cognitivas, conductuales, y afectivas en la vida de las personas. Se postula que las personas pueden regular su conducta de forma autónoma y volitiva en la interacción con el entorno, favoreciendo así la calidad de la implicación y el bienestar psicológico, mientras que si por el contrario el ambiente social actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Ryan y Deci, 2000, 2002). Según esta teoría la respuesta de una persona ante determinada actividad va a variar dependiendo de que el origen de su motivación sea más interno (autonomía/locus de control interno) o externo (recompensa). En dicha teoría, el concepto de autonomía no se refiere a independencia, sino que tiene que ver con la volición, la creencia de que las acciones proceden de la propia y libre voluntad. Pues la autonomía podría ser un determinante esencial de la calidad de la motivación ante una actividad (Figura 4).

En los últimos años, la teoría de la autodeterminación ha sido ampliamente aplicada al ámbito de la actividad física y el deporte, ya que resulta de gran utilidad para analizar aspectos relacionados con la adherencia a la práctica deportiva. En este apartado se profundizará en las diferentes subteorías que la componen, así como algún modelo motivacional que trata de complementarla. Se progresará en la revisión de diversas investigaciones que tratan de analizar la influencia del ambiente social (docente, grupos de iguales, familia, etc.,) en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que podría conseguir una mayor motivación autónoma que llevaría a consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-

aprendizaje en la educación física y el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los estudiantes con la práctica de actividad físico-deportiva en general.

Figura 4. Secuencia motivacional implicando factores sociales, mediadores psicológicos, motivación y consecuencias que componen la TAD.



Los creadores de la teoría se apoyan en cinco mini-teorías para abordar diferentes cuestiones: los efectos de los factores sociales en la motivación intrínseca (teoría de la evaluación cognitiva); el desarrollo de la motivación autodeterminada y la autorregulación a través de la interiorización y la integración (teoría de la integración del organismo); las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales (teoría de las orientaciones de causalidad); el funcionamiento de las necesidades psicológicas básicas universales (teoría de las necesidades psicológicas básicas); y los efectos de diferentes contenidos de meta en el bienestar y el rendimiento (teoría de los contenidos de meta).

La mini-teoría de la evaluación cognitiva trata de explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1980). En concreto, en el ámbito deportivo algunos estudios (e.g. Almagro et al., 2010; Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008) han mostrado como el apoyo a la autonomía por parte del entrenador puede tener consecuencias muy positivas para la motivación del deportista. Desde la teoría de las necesidades básicas (mini-teoría de la SDT; Deci y Ryan, 2000) se afirma que en la medida en que una persona se perciba competente,

autónoma y con adecuadas relaciones sociales se sentirá intrínsecamente motivada. Además, la mini-teoría de la integración del organismo (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000) establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación. En este sentido, la motivación intrínseca se ha mostrado en diferentes estudios (e.g., García-Mas et al., 2010; Zahariadis, Tsorbatzoudis, y Alexandris, 2006) como una variable fundamental para conseguir un adecuado compromiso deportivo. La asociación entre motivación intrínseca y compromiso deportivo parece lógica, ya que la motivación intrínseca supone el compromiso de una persona con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Deci y Ryan, 1985).

Por otro lado, la mini-teoría de los contenidos de meta (GCT; Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010) surgió de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de las personas u otras consecuencias. Esta mini-teoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens, y Deci, 2006). En este sentido, Sebire, Standage, y Vansteenkiste (2009), en un estudio en el ámbito del ejercicio físico, midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas intrínsecas se asociaba positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc. Además, Sebire, Standage, y Vansteenkiste (2011) han mostrado como las metas intrínsecas y extrínsecas influyen en el nivel de práctica de actividad física (medido con acelerómetro), ya que predicen el comportamiento activo a través de las formas más autodeterminadas de motivación hacia el ejercicio. Estos resultados apoyan la relación entre las metas intrínsecas (e.g., salud) en el ejercicio y diferentes consecuencias positivas.

2.3.1. Teoría de la autodeterminación en la educación física y el deporte

La teoría de la autodeterminación conceptualiza diferentes tipos de motivación situados en un continuo que oscila desde el extremo de la motivación autodeterminada (practicar actividad física por un interés interno de placer y disfrute por la actividad) y el extremo opuesto de la desmotivación (ausencia de interés por la práctica física) (Figura 5). Entre los extremos del continuo el siguiente nivel de autodeterminación lo ocupa la motivación extrínseca, que es aquella en la que la actividad física representa un medio para conseguir algo y no un fin en sí misma. La motivación extrínseca se concreta en cuatro tipos de motivación que varían en su nivel de autodeterminación: regulación externa, introyectada, identificada e integrada (ordenados de menor a mayor autodeterminación). Un estudiante cuya motivación está regulada de forma externa busca con la práctica de la educación física complacer a otras personas y obtener algún tipo de recompensa del docente o del grupo de iguales. En la regulación introyectada, sin embargo, el estudiante/deportista practica tratando de evitar sentirse culpable. Es decir, la persona necesita la actividad física porque se siente mal si no practica. Si vamos más allá en el continuo de autodeterminación encontramos la regulación identificada, en la cual el comportamiento del estudiante es motivado porque reconoce la importancia de la práctica de educación física por el aprendizaje que recibe y porque valora sus beneficios. El último tipo de motivación dentro de la motivación extrínseca es la regulación integrada. En la regulación integrada varias identificaciones son asimiladas y organizadas jerárquicamente y de forma congruente con los valores y la personalidad del practicante. Es el tipo de motivación cuya esencia es más difícil de entender y además el más difícil de medir. Sería el caso de una persona que practica actividad física diariamente porque forma parte de su estilo de vida, en el que mantiene una dieta sana y equilibrada. Como se puede ver en este caso, la persona está identificada con los beneficios de un estilo de vida saludable en sus diferentes facetas (alimentación, cuidado de la salud), estando la actividad física integrada entre ellas.

lo que se refiere a la necesidad de autonomía (o autodeterminación) ésta comprende los esfuerzos de las personas por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “locus” interno de causalidad. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

Las tres necesidades influirán en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás creará un estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca y desmotivación (Deci y Ryan, 2000). De hecho, las investigaciones muestran que la posibilidad de elección y el feedback positivo que desarrolla la percepción de competencia, tienden a aumentar la motivación intrínseca, mientras que las recompensas externas y el feedback negativo que desarrolla la incompetencia percibida, la disminuyen. Aunque la competencia y la autonomía tienen mayor influencia en la motivación intrínseca, la teoría y las investigaciones muestran que la relación con los demás también juega un papel importante (Deci y Ryan, 2000), por ejemplo Ryan, Stiller, y Lynch (1994) encontraron una mayor motivación intrínseca en estudiantes que percibían la relación con sus docentes cercana y afectuosa. El deseo de sentirse autónomo, competente y de relacionarse con los demás conducirá a la participación en actividades en las que esto se consiga, siendo el deporte un medio excelente para ello (Kilpatrick, Hebert, y Jacobsen, 2002). Asimismo, López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán (2012) en estudio realizado con jóvenes deportistas mexicanos informaron que la autonomía percibida, la competencia percibida y la relación con los demás mediaron parcialmente la relación entre la percepción de apoyo a la autonomía ofrecida por el entrenador y el bienestar psicológico. Según esta teoría, los diferentes motivos aprendidos se sustentan en estas

necesidades innatas, de tal forma que, por ejemplo, el motivo de logro proviene de la necesidad de competencia, y el motivo de afiliación de la necesidad de relación con los demás (Deci y Ryan, 2000).

El contexto social será fundamental para satisfacer estas necesidades, y por tanto Deci y Ryan (1991) establecen tres dimensiones para evaluarlo. En primer lugar, el *apoyo a la autonomía*, que se opone al control, se refiere a un contexto que permite elegir, minimiza la presión en la actuación y anima la iniciación. La *estructura* describe la magnitud para que las contingencias entre el comportamiento y el resultado sean comprensibles, las expectativas sean claras y el feedback proporcionado. Finalmente, la *implicación* hace referencia al grado en que otros significativos están interesados y dedican tiempo y energía a la relación. De esta manera, un contexto social que favorezca la autonomía, que proporcione una estructura moderada y que incluya implicación de los otros significativos, será óptimo para desarrollar el compromiso autodeterminado en la práctica (Balaguer et al., 2008; Cox, Duncheon, y McDavid, 2009; Moreno-Murcia et al., 2013). Asimismo, diversos estudios (Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005; Taylor y Ntoumanis, 2007; Zhang, Solmon, Kosma, Caron, y Gu, 2011) muestran que los estudiantes implicados en las tareas, que se sienten eficaces en los contenidos desarrollados en el curriculum y además se perciben bien relacionados con los demás, desarrollan tipos de motivación más autodeterminada. Recientemente García-Moya, Moreno, Rivera, Ramos, y Jiménez-Iglesias (2011) encontraron que la familia e iguales parecían ser influencias significativas en la implicación en actividades deportivas, aunque su papel es distinto dependiendo del sexo y la edad del adolescente. Por su parte, Standage et al. (2006) revelaron a través de un modelo de ecuaciones estructurales, en un contexto de educación física, que el apoyo a la autonomía percibido en el docente predecía positivamente las necesidades de autonomía, competencia, y relación con los demás, las cuales a su vez predecían positivamente el índice de autodeterminación. En el último nivel del modelo, el

índice de autodeterminación predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes (el esfuerzo y la persistencia fueron evaluados por parte del docente).

2.3.2. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007) (HMIEM)

Existen algunos estudios que tratan de testar toda la secuencia horizontal (factores sociales-necesidades psicológicas básicas-tipos de motivación-consecuencias) del HMIEM de Vallerand (1997, 2001). Se trata de analizar las relaciones existentes entre los diferentes constructos definidos por la teoría de la autodeterminación. Además, Vallerand establece que la motivación se puede dar a un nivel global (la motivación general del estudiante ante cualquier actividad que se proponga), a nivel contextual (la motivación que posee el estudiante en la clase de educación física) y a nivel situacional (refiriéndose a la motivación del estudiante en una sesión específica como por ejemplo el estudio y entrenamiento de la fuerza muscular). En este sentido, dicho modelo complementa a la teoría de la autodeterminación considerando que la motivación experimentada en un nivel puede influir sobre el resto de niveles. De manera que con la acumulación de situaciones positivas en las clases de educación física (motivación situacional) se podría influir en la tasa de ejercicio físico de los jóvenes estudiantes fomentando hábitos de vida saludables y deportivos (Figura 6).

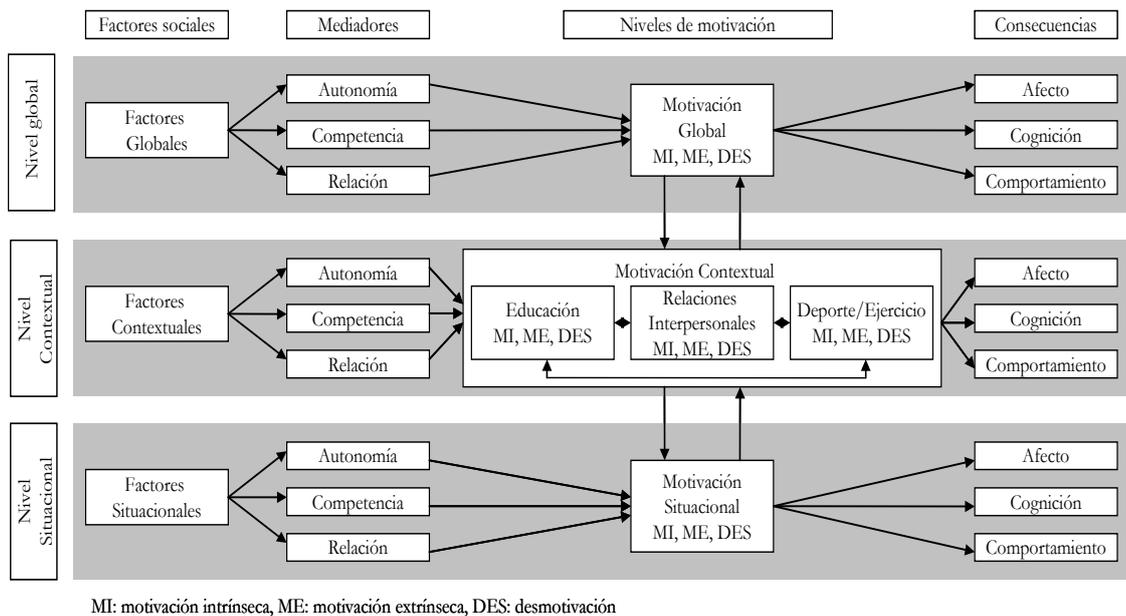
Así, Ferrer-Caja y Weiss (2000) en clases de educación física, hallaron que el clima motivacional que implica al aprendizaje predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que el clima motivacional que implica al rendimiento predecía positivamente la orientación al ego. A su vez, la orientación a la tarea predecía positivamente la competencia y la autonomía percibida, las cuales predecían positivamente la motivación intrínseca (aunque en el sexo masculino no se encontraron diferencias significativas en la autonomía). La motivación intrínseca predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia. También se podía

apreciar que la orientación a la tarea predecía positivamente la motivación intrínseca mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

Ntoumanis (2001), también en clases de educación física, con estudiantes británicos de 14 a 16 años, encontró que el aprendizaje cooperativo predecía positivamente la necesidad de relación con los demás, el énfasis en la mejora por parte del docente predecía positivamente la competencia percibida y la posibilidad de elección predecía positivamente la autonomía. A su vez, la relación con los demás y la competencia percibida predecían positivamente la motivación intrínseca, identificación e introyección. La necesidad de competencia predecía también negativamente la regulación externa y la desmotivación. Respecto a la necesidad de autonomía, ésta sólo predecía negativamente la regulación externa. En la última parte del modelo se podía observar que la motivación intrínseca predecía positivamente el esfuerzo y la intención de ser físicamente activo y negativamente el aburrimiento. Mientras que la regulación externa y la desmotivación predecían positivamente el aburrimiento.

Ntoumanis (2005) trató de analizar los factores que predecían la participación en la educación física optativa desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraron que el apoyo a las tres necesidades psicológicas básicas percibido en el docente de educación física obligatoria, predecía positivamente la satisfacción de las mismas y ésta a su vez predecía positivamente la motivación autodeterminada. La motivación autodeterminada predecía positivamente la concentración, la intenciones de participar en educación física optativa y el esfuerzo de los estudiantes (que fue evaluado por parte del docente) y negativamente el afecto negativo.

Figura 6. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007).



Por último, las intenciones de participar y el esfuerzo de los estudiantes predecían positivamente la participación en la educación física optativa.

2.3.3. Investigaciones relacionadas con los constructos motivacionales de la teoría de la autodeterminación en el deporte y la educación física

Existen diversas investigaciones que han tratado de analizar la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de la teoría la autodeterminación utilizando diferentes puntos de vista. A continuación se procede a una revisión de las principales investigaciones agrupándolas en función de las variables analizadas.

2.3.3.1. Climas motivacionales y autodeterminación

En esta línea, la teoría de la autodeterminación establece que los diferentes tipos de motivación (del continuo que oscila de más a menos autodeterminación) podrían estar determinados por factores sociales como el clima motivacional. Diversos estudios (Ntoumanis, Pensgaard, Martin, y Pipe, 2004; Vallerand, 2007; Vallerand y Lossier, 1999) han observado que el clima motivacional que implica a la tarea podría satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía (tener libertad para elegir), competencia (sentirse eficaz) y

relación con los demás, asociándose con formas de motivación más autodeterminadas, mientras que el clima que implica al ego lo haría con formas menos autodeterminadas. Así, Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional que implicara a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás y desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional que implica al ego podía disminuir dichas necesidades, desarrollando así la motivación extrínseca y la desmotivación. En relación con esto, Amorose y Horn (2000), con deportistas universitarios estudiaron la influencia de la percepción del comportamiento del entrenador en la motivación intrínseca, encontrando que los deportistas con mayor motivación intrínseca percibían en sus entrenadores un estilo de liderazgo democrático que enfatizaba en el entrenamiento y la enseñanza y una frecuencia alta de feedback positivo y baja de feedback negativo. En un trabajo más reciente, Amorose et al. (2005) con deportistas adolescentes, a través de un modelo de ecuaciones estructurales establecieron que la competencia y autonomía percibida predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictor la relación con los demás. La dimensión “castigo por errores” del clima motivacional ego se relacionó negativamente con las variables de motivación, mientras que las dimensiones de “aprendizaje cooperativo”, “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” del clima motivacional a la tarea predecían al menos una de las tres necesidades psicológicas básicas. Además, las dimensiones de “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” incidían directamente en la motivación autodeterminada.

En un estudio longitudinal de cinco meses de duración con deportistas universitarios de diferentes deportes colectivos, Reinboth y Duda (2006) hallaron que el incremento en la percepción de un clima tarea predecía positivamente el incremento en la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. A su vez, la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecía positivamente una mayor vitalidad subjetiva. En

otro estudio longitudinal, pero en este caso utilizando una muestra de jóvenes nadadores, Conroy, Kaye, y Coatsworth (2006) trataron de relacionar las metas de logro 2x2 y la motivación situacional. Los resultados mostraron tras seis semanas, que la percepción de un clima orientado a la evitación en el entrenador (evitar la incompetencia) predecía positivamente los cambios en las metas de evitación de los jóvenes deportistas. A su vez, las metas de evitación-maestría (tener como meta evitar la falta de aprendizaje y de mejora personal) se relacionaban positivamente con el incremento de la regulación externa y la desmotivación a nivel situacional.

Atendiendo al ámbito de la educación física, Papaioannou (1998) mostraba que un indicador determinante de la igualdad de trato hacia chicos y chicas consistió en una metodología fundamentada en un clima que implicara a la tarea. Por tanto, parece que un clima motivacional tarea en el que se den actitudes positivas, se otorgue importancia al esfuerzo y se implique a los estudiantes a través de la toma de decisiones, podría conseguir en ellos una motivación más autodeterminada y actitudes más coeducativas (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004). Pues diferentes estudios realizados en el ámbito educativo (Griffin y Maina, 2002; Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi, 2004; Ward, 2006) manifiestan que la promoción de tareas variadas, posibilitar la elección en las tareas y la toma de decisiones podría incrementar la motivación más autodeterminada y condicionar la aparición de consecuencias positivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta línea de estudio, Parish y Treasure (2003) hallaron que el clima motivacional que implicaba a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y desmotivación). Al respecto, Zhang et al. (2012) encontraron que los docentes que destacan la importancia del apoyo a la competencia y a la autonomía bajo un clima focalizado en el aprendizaje y la mejora de las actividades, se podría relacionar con

actitudes de logro positivas en los estudiantes de educación física. Del mismo modo Gråsten et al. (2012) utilizando una muestra de 639 estudiantes de educación física, examinaron que el clima motivacional que implica a la tarea predice una mayor competencia percibida que lleva a un aumento de la motivación más autodeterminada que podría provocar un mayor disfrute de los estudiantes.

En un reciente estudio cuasi-experimental, Gokce y Giyasettin (2013) analizaron la relación entre el clima motivacional proporcionado en clase (a través de las metas de logro y estrategias motivacionales) sobre las actitudes de los estudiantes hacia la educación física. Los investigadores desarrollaron un programa de 12 semanas de clases de educación física con tres grupos experimentales, en los que crearon diferentes climas motivacionales (clima tarea, clima ego y clima evitación del rendimiento). En consecuencia, se observó que el clima tarea y el clima centrado en el rendimiento produjeron resultados positivos manifestados en mayores implicaciones cognitivas y afectivas en los estudiantes.

Los resultados actuales proporcionan apoyo constante a la investigación del modelo de Vallerand, prestando una perspectiva holística (Braithwaite, Spray, y Victoria, 2011) a la intervención docente en el ámbito de la educación física. Se expone que el clima motivacional es un área que requiere mayor evaluación como un factor que contribuye a la mejora de la enseñanza de la educación física. Una mejor comprensión de la influencia del clima motivacional puede ayudar en los esfuerzos para promover la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca y el disfrute en el ámbito escolar.

2.3.3.2. Necesidades psicológicas básicas y autodeterminación

Diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la competencia (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas y Biddle, 1994; Goudas et al., 1994; Gouda et al., 2000; Hassandra et al., 2003; Li et al., 2005; Losier y Vallerand, 1994; Markland y Hardy, 1997; Whitehead y Corbin, 1991) y la autonomía percibida (Gagné et al., 2003; Markland y Hardy, 1997; Pelletier, 2000; Pelletier y Vallerand, 1985; Vallerand y

Pelletier, 1985) con la motivación intrínseca. Además, Pelletier et al. (1995) encontraron correlaciones positivas de la autonomía, competencia percibida y esfuerzo, no sólo con la motivación intrínseca sino también con la identificación.

En relación a la autonomía percibida, Pelletier y Vallerand (1985) y Vallerand y Pelletier (1985) ya apuntaban en investigaciones realizadas con nadadores adolescentes, que aquellos que percibían en sus entrenadores un estilo interpersonal más autónomo mostraban mayores niveles de competencia percibida y motivación intrínseca que los que percibían a sus entrenadores como más controladores. Igualmente, Avans (2000) en un estudio con jóvenes luchadores asistiendo a un campamento intensivo de lucha, encontró que aquellos que asistían por decisión propia (mayor autonomía) estaban más motivados intrínsecamente hacia la ejecución y la estimulación, que aquellos que estaban por decisión de su entrenador. Los luchadores que habían comenzado en una edad más temprana mostraban valores significativamente mayores de desmotivación, al igual que aquellos que asistían por decisión de sus padres. Por tanto, las formas más autodeterminadas de motivación se relacionaban con los deportistas que habían tomado personalmente la decisión de asistir, mientras que aquellos deportistas que estaban por decisión de otros, mostraban mayores valores de introyección y desmotivación.

Asimismo, Gagné, Ryan, y Bargmann (2003), en un estudio diario de cuatro semanas (15 sesiones) con chicas gimnastas estadounidenses de entre 7 y 18 años, encontraron que el apoyo a la autonomía por parte de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminadas. Además, el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada se relacionaban con la asistencia a los entrenamientos, y la motivación inicial se relacionaba con el bienestar después de cada sesión. Por su parte, Blanchard y Vallerand (1996) encontraron en un estudio con jugadores de baloncesto que la percepción de las tres necesidades básicas, competencia, autonomía y relación con los demás, mediaba el efecto del comportamiento del entrenador y la cohesión del equipo sobre la motivación.

Concretamente, los deportistas que percibían un estilo a favor de la autonomía y una cohesión de equipo se sentían más competentes, autónomos y conectados con los demás, mostrando más motivación intrínseca y extrínseca autodeterminada. Asimismo, en un reciente estudio realizado con jóvenes jugadores de fútbol británicos Adie, Duda, y Ntoumanis (2012) encontraron que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas mediaban la relación entre el soporte de autonomía del entrenador y el mayor bienestar subjetivo de los deportistas.

También se ha encontrado una relación positiva entre la motivación intrínseca y la relación con los demás (Losier y Vallerand, 1995; Paava, 2001). Así, Paava (2001) con una muestra de deportistas universitarios, halló que la dimensión de sentirse aceptado predecía positivamente la motivación intrínseca hacia la ejecución y hacia el conocimiento. Del mismo modo, si disminuía la sensación de aceptación, incrementaba la desmotivación. Por otro lado, la dimensión de intimar con los demás predecía positivamente la motivación intrínseca hacia la estimulación y la identificación.

En el ámbito de la educación física, Prusak et al. (2004) en un estudio experimental con chicas en clases de educación física hallaron que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), a nivel situacional estaba más motivado intrínsecamente, mostraba mayores niveles de identificación y experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección. Además, a nivel contextual disminuyó la desmotivación. De manera que diversos estudios (Cox et al., 2009; Cox y Williams, 2008; González-Cutre et al., 2011; Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García-Calvo, 2012) han manifestado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas median la relación entre el comportamiento de educación en la autonomía del docente y una mayor motivación autodeterminada. En un estudio aún más reciente (Schneider y Bethany, 2013) observaron que cuando los estudiantes adolescentes sienten satisfechas las tres necesidades psicológicas básicas, de acuerdo a la influencia del entorno

educativo-social más cercano (apoyo hacia la práctica de actividad física) se ve mejorada su motivación intrínseca.

Por lo tanto, parece de gran relevancia que los docentes podrían centrar su metodología de intervención a través del clima de aula, particularmente, en los comportamientos que contribuyan a satisfacer dichas necesidades innatas y universales de los estudiantes.

2.3.3.3. Perfiles motivacionales y autodeterminación

Estudios recientes han tratado de establecer diferentes perfiles motivacionales apoyándose en la teoría de la autodeterminación (Graneros-Gallegos, Baena-Extremera, Pérez-Quero, Ortiz-Camacho, y Bracho-Amador, 2012; Boiché, Sarrazín, Grouzet, Pelletier, y Chanal, 2008; Cox y Ullrich-French, 2010; Moreno et al., 2006; Ntoumanis, 2002; Ullrich-french y Cox, 2009, entre otros). Así, Vlachopoulos et al. (2000), partiendo del trabajo de Vallerand y Fortier (1998), establecieron cuatro perfiles motivacionales teóricos: (a) el perfil tradicional autodeterminado, en el que los deportistas puntúan alto en las formas de motivación autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación) y bajo en las formas no autodeterminadas (introyección y regulación externa); (b) deportistas con puntuación alta tanto en las formas autodeterminadas como en las no autodeterminadas; (c) deportistas con alta puntuación sólo en formas no autodeterminadas; y (d) deportistas con baja puntuación en las dos formas de motivación. Así, en su investigación con deportistas adultos sólo encontraron la presencia de los dos primeros perfiles, revelando el segundo un mayor disfrute, esfuerzo, afecto positivo y negativo, una actitud positiva hacia la participación deportiva más fuerte, intenciones más fuertes y autodeterminadas para seguir participando en el deporte durante mucho tiempo y mayor satisfacción que el perfil tradicional autodeterminado.

Sin embargo, Matsumoto y Takenaka (2004), al realizar una investigación con adultos practicantes y no practicantes de actividad física sí que encontraron los cuatro perfiles establecidos por Vlachopoulos et al. (2000), introduciendo una pequeña modificación en el

grupo con puntuaciones altas tanto en las formas de motivación autodeterminadas como no autodeterminadas, ya que ellos obtuvieron puntuaciones moderadas. Así, establecieron el perfil motivacional “autodeterminado”, el perfil motivacional “moderado”, el perfil motivacional “no autodeterminado” y el perfil “desmotivado”. Los resultados indicaron que el perfil motivacional “autodeterminado” (que puntuaba alto en motivación intrínseca e identificación y más bajo en introyección, regulación externa y desmotivación) se caracterizaba por deportistas regulares durante un periodo de tiempo superior a seis meses. El perfil motivacional “moderado” (puntuaciones moderadas en todas las formas de motivación) mostraba más deportistas irregulares. El perfil motivacional “no autodeterminado” (que puntuaba alto en regulación externa e introyección y más bajo en el resto) revelaba deportistas regulares durante un periodo de tiempo inferior a seis meses y el perfil “desmotivado” (alta desmotivación y baja motivación intrínseca e identificación) más en personas que no practicaban deporte.

Un estudio llevado a cabo con estudiantes de secundaria (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, y Senécal, 2007) reveló tres perfiles motivacionales: (a) los estudiantes con altos niveles de control en motivación y desmotivación pero niveles bajos de motivación autónoma, (b) estudiantes con altos niveles en la motivación controlada y autónoma, pero con bajos niveles de desmotivación y (c) los estudiantes con moderados niveles de ambas motivaciones autónomas y controlada, pero niveles bajos de desmotivación. Asimismo, los estudiantes de alta motivación autónoma y alta motivación controlada registraron el mayor grado de ajuste académico. El mismo estudio realizado en estudiantes universitarios reveló tres perfiles: (a) los estudiantes con altos niveles de motivaciones autónoma, pero niveles bajos de motivación controlada y desmotivación, (b) estudiantes con altos niveles de motivación autónoma y controlada, pero con bajos niveles de desmotivación y (c) los estudiantes con niveles bajos a moderados de los componentes motivacionales diferentes. Los estudiantes del grupo de motivación autónoma fueron más persistentes que los estudiantes de los otros grupos. De

hecho, parece que una mayor motivación autodeterminada es necesaria para afrontar los desafíos educativos. De modo que en numerosas investigaciones (Brière et al., 1995; Chian y Wang, 2008; Harwood, Cumming, y Fletcher, 2004; Hodge et al., 2008; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; McNeill y Wang, 2005; Moreno et al., 2007; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002, entre otros) se asocia el perfil motivacional más autodeterminado con conductas más adaptativas, así como una mayor participación, esfuerzo, diversión, interés, bienestar general en la práctica físico-deportiva. Por el contrario, autores como Cresswell y Eklund (2005), McDonough y Crocker (2007), Lemyre, Treasure, y Roberts (2006) y Pelletier et al. (2001) asociaron las conductas no autodeterminadas con consecuencias negativas como la distracción, el agotamiento, la ansiedad y el abandono deportivo. Por tanto, parece que deportistas con perfiles motivacionales más autodeterminados presentan un mayor esfuerzo por perfeccionar su actuación (Gucciardi, Mahoney, Jalleh, Donovan, y Parkes, 2012) y un mejor rendimiento deportivo (Gillet, Vallerand, y Rosnet, 2009).

En otro estudio, Moreno et al., (2007) analizaron los perfiles motivacionales en deportistas adolescentes, utilizando como base la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro y relacionándolos con el flow disposicional como consecuencia positiva. Los resultados revelaron la presencia de tan sólo tres perfiles. El primer perfil, denominado “perfil autodeterminado”, estaba compuesto por 221 deportistas (53.5%) y mostraba puntuaciones altas en motivación intrínseca, orientación a la tarea y percepción de clima tarea, moderadas en identificación, introyección, regulación externa, orientación al ego, percepción de clima ego y flow disposicional y bajas en desmotivación. El segundo perfil (13.8%), denominado “perfil con puntuaciones bajas en los dos tipos de motivación”, mostraba puntuaciones bajas en motivación intrínseca, identificación, introyección, regulación externa, desmotivación, orientación al ego, orientación a la tarea, percepción de clima ego, percepción de clima tarea y flow disposicional. El último perfil, denominado

“perfil no autodeterminado”, estaba compuesto por 135 deportistas (32.7%) y mostraba puntuaciones moderadas en motivación intrínseca, identificación, introyección, orientación a la tarea, percepción de clima tarea y flow disposicional y altas en regulación externa, desmotivación, orientación al ego y percepción de clima ego. El “perfil autodeterminado” reveló una asociación positiva con las chicas, deportes individuales y deportistas que entrenaban más de tres días a la semana, mientras que el “perfil no autodeterminado” se asoció positivamente con los chicos, deportes colectivos y deportistas que practicaban dos o tres días a la semana.

En un estudio diferente Moreno, Martínez-Galindo, González-Cutre, y Marcos (2009) donde se empleó una muestra de 311 practicantes de ejercicio físico acuático y otra de 468 practicantes de ejercicio físico en el medio terrestre. Los resultados revelaron la existencia de dos perfiles motivacionales en los practicantes tanto de actividades acuáticas como de actividades terrestres: un perfil autodeterminado, con puntuaciones mayores en motivación intrínseca y regulación identificada que en regulación introyectada y externa; y un perfil con puntuaciones altas en formas de motivación autodeterminada y no autodeterminada. En ambas muestras, el perfil con puntuaciones altas en las dos formas de motivación mostró mayores puntuaciones en los diferentes motivos de práctica. Las mujeres revelaron una motivación más positiva que los hombres en las actividades acuáticas, mientras que en el medio terrestre no se encontraron diferencias de sexo.

En clases de educación física con adolescentes de 14 y 16 años, Ntoumanis (2002) estableció sólo tres perfiles motivacionales, de tal forma que los dos últimos se fusionaron en uno. Así los resultados reflejaron un perfil autodeterminado, con altos niveles de motivación intrínseca e identificación y bajos de regulación externa y desmotivación, caracterizado por mucho esfuerzo y disfrute, poco aburrimento y una percepción de aprendizaje cooperativo; un perfil con puntuaciones moderadas en las diferentes formas de motivación, caracterizado por niveles moderados de esfuerzo, disfrute, aburrimento, percepción de aprendizaje

cooperativo y de reconocimiento desigual; y un perfil con puntuaciones bajas en motivación intrínseca, identificación, e introyección y altos niveles de regulación externa y desmotivación, caracterizado por un gran aburrimiento, poco esfuerzo y disfrute, baja percepción de aprendizaje cooperativo y una percepción relativamente alta de reconocimiento desigual.

McNeill y Wang (2005) incluyeron la orientación de metas en el estudio de los perfiles motivacionales. En este sentido, los resultados reflejaron tres perfiles motivacionales en una muestra de adolescentes de Singapur. En primer lugar, un perfil “desmotivado”, caracterizado por una baja orientación a la tarea y motivación intrínseca y alta desmotivación, que puede no tener ningún propósito de continuar practicando deporte. En segundo lugar, un perfil “altamente motivado” que mostraba una moderada orientación a la tarea, alta al ego, puntuaba alto en las diferentes formas de motivación extrínseca e intrínseca y bajo en desmotivación, y por tanto, podría continuar en la práctica del deporte. Finalmente, un perfil “altamente orientado a la tarea” y además con baja orientación al ego, baja regulación externa y desmotivación, a los que probablemente no les guste la competición pero disfruten de la maestría y el deporte por sí mismo.

En el contexto español, Moreno, Llamas, y Ruiz (2006) encontraron resultados similares a otros trabajos realizados en clases de educación física, aunque este estudio medía también la valoración de los estudiantes de la importancia y utilidad de la educación física. Del análisis de datos se obtuvieron tres perfiles motivacionales, denominados “perfil autodeterminado”, “perfil no autodeterminado” y “perfil con motivación intermedia”. El “perfil autodeterminado” mostró puntuaciones altas en motivación intrínseca, percepción de clima tarea y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás, así como puntuaciones bajas en desmotivación. Además presentaba los valores más elevados en práctica deportiva extraescolar e importancia concedida a la educación física, estando compuesto por un mayor número de chicos. El “perfil no autodeterminado” reflejó sus valores más altos en la percepción de un clima ego y en la

desmotivación, siendo la motivación intrínseca y extrínseca bajas. Este grupo, compuesto por un mayor número de chicas era el que menos practicaba actividad física de forma extraescolar y el que menos valoraba la educación física. El “perfil con motivación intermedia” reflejó puntuaciones medias en motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación (mayor que la del segundo perfil), así como una baja satisfacción de la necesidad de relación y estaba compuesto por un mayor número de chicos.

En educación física, Yli-Piipari et al. (2009) analizaron los diferentes perfiles motivacionales de una muestra de 429 estudiantes, basándose en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000) y su relación con el disfrute, la ansiedad estado y el esfuerzo en la práctica deportiva. El análisis de conglomerados identificó dos perfiles motivacionales: uno con "alta motivación", en el cual los estudiantes tenían alta motivación intrínseca y extrínseca, y bajos niveles de desmotivación y el segundo perfil "baja motivación", en la que los estudiantes tenían poca motivación intrínseca y extrínseca y bajos niveles de desmotivación. Los estudiantes del primer grupo mostraron un mayor disfrute en las clases de educación física y parecían ser más activos físicamente. En conclusión los resultados revelaron que los estudiantes pueden ser motivados tanto intrínsecamente y extrínsecamente y todavía experimentar placer en las clases de educación física. En similitud, Cox, Ullrich-French, y Sabiston (2013) identificaron cuatro perfiles basados en la motivación autodeterminada, la regulación introyectada, la regulación externa y la ansiedad físico-social en estudiantes de educación física. Mostrando que estudiantes con sentimientos más elevados de ansiedad físico-social, se podrían vincular con niveles más bajos de disfrute y esfuerzo en el aula y en la práctica de actividad física en el tiempo libre cuando se combina con una mayor regulación externa.

Al parecer las investigaciones que han analizado los diferentes perfiles motivacionales en relación a la práctica deportiva, han encontrado que los estudiantes con mayores puntuación en motivación autodeterminada podrían tener experiencias más positivas en educación física

(por ejemplo, mayor competencia percibida, mayor autonomía y la relación con los demás, más afecto positivo y una mayor concentración), además, parecen vivenciar mayores intenciones de participar en la educación física opcional en el futuro y son más activos físicamente, tanto dentro como fuera del ámbito escolar (Cox, Smith, y Willians, 2008; Goudas et al., 1994; Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, y Biddle, 2003; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2006).

En un último estudio de revisión sobre la teoría de la autodeterminación en relación a la práctica de actividad-físico deportiva (Teixeira, Carraça, Markland, Silva, y Ryan, 2012) concluyeron que la literatura actual es consistente en mostrar que todas las formas de regulación intrínseca podrían relacionarse con la participación en el ejercicio físico en diversas edades y situaciones de salud psíquico-física de la población. Asimismo, se evidencia que formas de regulación extrínseca, como valorar personalmente ciertos resultados del ejercicio, es un factor particularmente importante para la adopción inicial de práctica deportiva. Por el contrario, hay algunos indicios de que el predominio de la motivación intrínseca (es decir, la valoración de la experiencia real del ejercicio) es especialmente importante para la participación en actividades físico-deportivas más a largo plazo. También es importante destacar la fuerte covarianza encontrada entre formas de regulación extrínseca como la regulación integrada y la motivación intrínseca. Otra conclusión de este estudio, es que motivos intrínsecos o metas sociales asociados con el ejercicio (afiliación social, compromiso, asunción de retos y el desarrollo de habilidades) están claramente vinculados con una mayor participación en actividades físicas. En este sentido, parece evidente la utilidad de las intervenciones basadas en la teoría de la autodeterminación para promover la adopción y el mantenimiento de la práctica deportiva en todas las edades en mujeres y hombres.

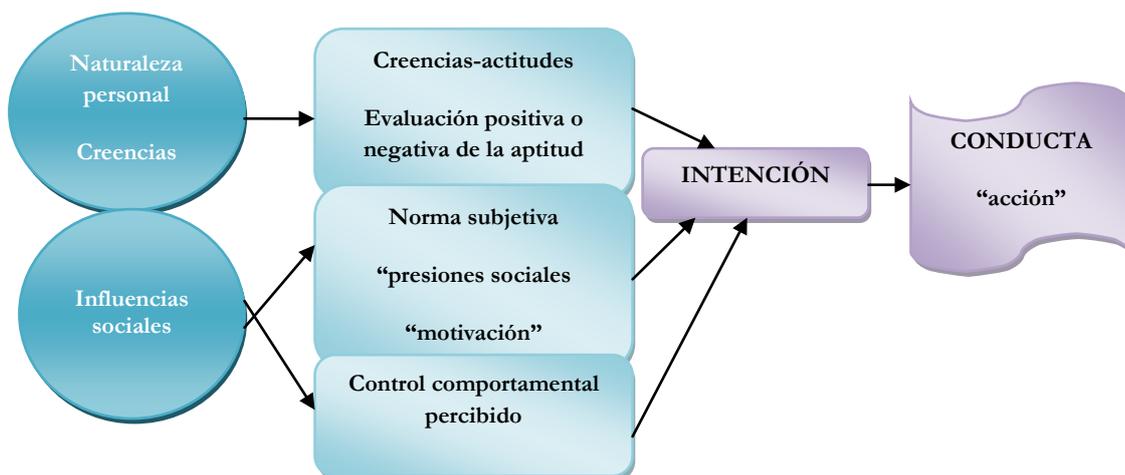
2.4. Teoría del comportamiento planeado

2.4. Teoría del comportamiento planeado (TCP)

Desde hace más de una década, los estudios vienen señalando que la práctica de actividad físico-deportiva habitual unida a la vivencia de experiencias satisfactorias y estimulantes compartidas con el entorno familiar y social, serían comportamientos recomendables dentro de un estilo de vida activo y saludable (Balaguer et al., 2008; Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000; Vallerand y Rousseau, 2001). Esto es debido a los beneficios avalados tanto a nivel físico como psicológico que conlleva para el practicante (Jiménez, Martínez, Miró, y Sánchez, 2008; Márquez, 1995), además de reflejar una relación positiva entre la práctica físico-deportiva y una mayor satisfacción con la vida (Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moraes, Corte-Real, Dias, y Fonseca, 2009). Para que dichas consecuencias positivas se vean reflejadas en el comportamiento hacia la práctica deportiva de los estudiantes adolescentes, sería necesario indagar aún más, en los procesos que llevan a estos a iniciar y mantener la conducta de actividad físico-deportiva de forma regular. Incluyendo también sus motivaciones y los diferentes factores que pueden influir en su realización. Con el objetivo de desarrollar las estrategias docentes de intervención más apropiadas. Así la Teoría del Comportamiento Planeado (TCP) (Ajzen, 1985) desarrollada a partir de la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975) resulta uno de los modelos teóricos más apropiados para explicar los factores que mueven y que podrían influir en la diversidad comportamental de los estudiantes hacia la práctica físico-deportiva. De acuerdo con la teoría, el inmediato precursor de la conducta es la intención, definida como la decisión o propósito firme de realizar la conducta en el futuro inmediato. Según esta teoría, la intención está, a su vez, influida por tres determinantes básicos: dos de naturaleza personal y otro que refleja la influencia social. Uno de ellos es la actitud hacia la conducta, es decir, la evaluación positiva o negativa que el estudiante hace de la realización por ejemplo del salto de longitud en la sesión de atletismo. El segundo de ellos, de naturaleza social es la norma subjetiva, es decir, la percepción que el estudiante tiene de las presiones de los iguales o del docente (comentarios negativos, o por el contrario, la

proporción de feedback positivo) que se ejercen sobre él para que realice o no el salto de longitud. Y el tercero es el control comportamental percibido, es decir, hasta qué punto el estudiante siente que tiene controlada la ejecución del salto. Este componente añade un mayor poder en la capacidad de predecir (y explicar) la intención comportamental y el propio comportamiento (Ajzen, 1991) (Figura 7). De hecho el control percibido puede predecir directamente la conducta dependiendo de si ésta se encuentra o no bajo control voluntario y si existen discrepancias entre el control que la persona cree tener y el que realmente tiene. Así, si el estudiante se percibe con la aptitud real y necesaria para ejecutar el salto de altura y además se siente motivado hacia ello, podría llevar a cabo la acción. Por lo que la actitud hacia el comportamiento, la norma subjetiva y percepción de control del comportamiento conducen al estudiante a la formación de la intención conductual. En este sentido, Lechner y De Vrie (1995) investigaron acerca de la realización de ejercicio físico como conducta saludable, concluyendo que la percepción de control (autoeficacia, ver Bandura 1997) predice mejor la conducta que la actitud y la norma subjetiva, siendo esta última la que peor predice.

Figura 7. Teoría del comportamiento planeado de Ajzen (1985).



2.4.1. Investigaciones que relacionan la teoría del comportamiento planeado con el deporte y la educación física

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el estudiante que manifiesta confianza sobre sus capacidades, conocimientos, destrezas y cree sobre la viabilidad para realizar la acción (factores de control interno), junto con las oportunidades (estrategias motivacionales adecuadas, material apropiado, etc.) influencia del contexto social y otros obstáculos externos, podría tener una intención positiva hacia la práctica en el aula y hacia la práctica deportiva en general (Conner y Norman, 1995). Por otro lado, la TCP considera factores tales como las actitudes hacia objetivos, las características de personalidad, las variables socio-demográficas (sexo, clase social, edad), el papel social, el estatus, la inteligencia, etc., como variables externas, que aunque pudiesen sin duda influir en la conducta, no tienen una relación directa con ella o se relacionan con la intención mediante las variables incluidas en la teoría (Ajzen, 1991). Así, por ejemplo, y en el contexto específico de la realización de ejercicio físico, dos factores que han mostrado estar relacionados tanto con la práctica de ejercicio físico como con las variables de la TCP son la autoeficacia y la motivación (Bandura, 1997; Deci y Ryan, 2000). La autoeficacia entendida como “lo que yo creo que puedo hacer con mis destrezas y habilidades en ciertas condiciones” está relacionada con el control comportamental, mientras que la motivación lo está con las actitudes (Maddux, 2005; Terry y O’Leary, 1995). Se observa, por tanto, una relación óptima en la combinación del estudio de las variables motivacionales acuñadas por la teoría de la autodeterminación, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand y las aportaciones de la TCP para explicar la intención de practicar ejercicio físico que podría conducir hacia una mayor tasa de ejercicio físico en los adolescentes. En analogía, un reciente estudio de Gúzman y Kingston (2012) llevado a cabo con 857 atletas adolescentes, nos muestra que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la promoción del técnico deportivo de una mayor motivación autodeterminada en la práctica predice la intención de practicar deporte en los jóvenes. Además, de la importancia que tiene

dicha intención de práctica en el esfuerzo por mitigar el absentismo deportivo a estas edades (Almagro et al., 2010; Standage y Treasure, 2006; Wang y Biddle, 2001). En la misma línea de estudio, García-Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno (2010) hallaron que el abandono deportivo manifestado en jugadores adolescentes de fútbol se observó por mayores niveles de desmotivación, de regulación externa y de regulación introyectada, además de una menor satisfacción de las necesidades de relación y autonomía que condicionaron la intención de práctica deportiva.

En el ámbito educativo, una investigación cuasi-experimental de Lwin y Malik (2012) con 1112 estudiantes de entre 10-12 años de edad, encontraron que la intervención a través de situaciones jugadas por medio de la utilización de las TICs en educación física produjo mejoras positivas en las actitudes, norma subjetiva y control percibido del comportamiento sobre todo en los estudiante más jóvenes. Además, en esta misma investigación, se halló una mejora de las creencias subjetivas y la intención hacia la práctica que se reflejó en un comportamiento más positivo. En relación con lo anterior, pero en una muestra de estudiantes universitarios Gabriele, Gill, y Claire (2011) presentaron que el interés y la intención por la práctica de ejercicio físico están relacionados con una mayor dedicación a la actividad física en el tiempo libre, además, de las actitudes y otras variables emocionales mostradas por el practicante.

2.5. Modelo transcontextual de la motivación

2.5. Modelo transcontextual de la motivación

El modelo trans-contextual de la motivación desarrollado por Hagger y Chatzisarantis (2007b) integra la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007) y la teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1985). Trata de explicar la influencia de la motivación generada en el aula de educación física sobre la motivación experimentada hacia la actividad física en el tiempo de ocio. En el modelo, que ha sido sustentado a través de diferentes investigaciones (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, y Baranowsky, 2005; Hagger et al., 2003; Hagger et al., 2009) se postula que el apoyo a la autonomía por parte del docente podría dar lugar a una motivación más autodeterminada en los estudiantes. Esta motivación autodeterminada en clases de educación física, junto con el apoyo a la autonomía por parte de los iguales y de la familia en el contexto social fuera del centro escolar, podría llevar al estudiante a experimentar una motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio. Esta motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio podría generar en los estudiantes actitudes positivas hacia la actividad física (Figura 8).

Como se puede apreciar, este modelo relaciona diferentes conceptos definidos por la teoría de la autodeterminación (apoyo a la autonomía, motivación autodeterminada, consecuencias positivas como mayor práctica de actividad física), con conceptos derivados de la teoría del comportamiento planeado (actitud, norma subjetiva, percepción de control del comportamiento, intención, comportamiento). Además, apoyándose en el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca explica la relación entre la motivación global (motivación experimentada hacia las actividades de la vida en general), la motivación contextual (motivación vivenciada en el aula o el ámbito de la práctica recreativa) y el efecto de la motivación contextual sobre la situacional (motivación hacia la actividad física en un momento dado). La hipótesis de que la motivación se transfiere a través de contextos es importante ya que indica que la motivación autónoma hacia las actividades educativas en

diferentes contextos está ligada al comportamiento futuro intencional hacia estas actividades. Tal evidencia es útil para el diseño de metodologías docentes activas, en cuanto al papel participativo y autónomo de los estudiantes, que proporcionen la base para la práctica autónoma de hábitos saludables de estos fuera del aula (Pate, Ward, Saunders, Felton, Dishman, y Dowda, 2005; Wilson, Willians, Mixon, Sirard, y Pate, 2005; Wilson y Bengoechea, 2010).

El modelo resulta de gran interés puesto que está desarrollado específicamente para el ámbito de la actividad física y ahonda en las relaciones entre diferentes constructos motivacionales que pueden explicar con más exhaustividad el comportamiento de los estudiantes hacia la práctica de ejercicio físico y el deporte. El modelo pone de manifiesto la importancia de dar soporte de autonomía al estudiante en clases de educación física. Al respecto, la investigación ha demostrado que la percepción de apoyo a la autonomía de los estudiantes se fomenta mediante la prestación de apoyo a la autonomía de los otros significativos en contextos motivacionales (Reeve, 2002). Además, los estudios han confirmado que la percepción de apoyo a la autonomía predice la motivación autónoma, que a su vez influye en comportamientos de compromiso y persistencia hacia la práctica físico-deportiva (por ejemplo Hagger y Chatzisarantis, 2009b; Hagger et al., 2003).

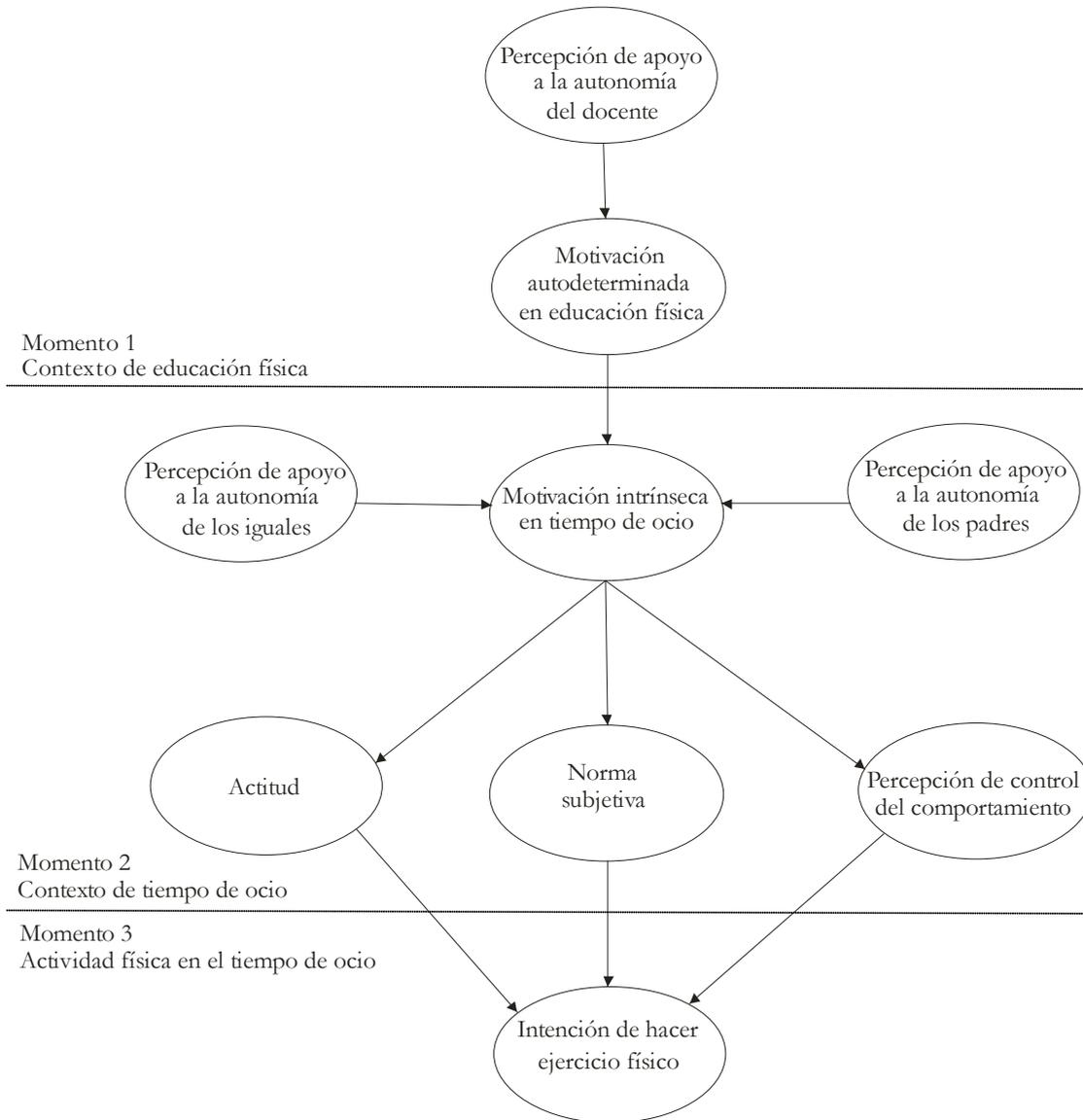
Por tanto, se destaca del modelo que la intervención docente a través de estrategias que fomenten la iniciativa personal, la implicación en la práctica y valoración de la acción (educación y apoyo a la autonomía) de los estudiantes, debería ir respaldada por el apoyo de los padres y el contexto social para generar hábitos de práctica saludables en los jóvenes practicantes (Murillo Pardo et al., 2013). Otros estudios, apoyan la idea de que la opinión y el comportamiento de los compañeros hacia la práctica podrían ser más influyentes que el comportamiento mostrado por la familia (Baker, Little, y Brownell, 2003; Sage y Kindermann, 1999). Pues parece que la relación social más cercana entre iguales podría tener mayor influjo en la toma de decisiones de los jóvenes practicantes. Por su parte, García-Moya

et al. (2011) encontraron que la familia e iguales mostraron ser contextos influyentes en la incorporación de los adolescentes a actividades organizadas de índole deportiva. En este sentido, se ha sugerido que la familia ejerce su influencia a través de múltiples mecanismos, tales como el apoyo familiar, la socialización en creencias y actitudes positivas hacia la actividad deportiva, el modelado o el apoyo instrumental mediante el transporte o el pago de las cuotas ligadas a la práctica de ciertas actividades (Edwardson y Gorely, 2010). Además, se ha constatado que los adolescentes más motivados por la práctica deportiva tienden a ser aquéllos que perciben que sus amigos valoran y practican deporte y que el deporte favorece sus relaciones sociales (Escartí y García, 1994).

Otra hipótesis se deriva del modelo en la que se propone que la motivación autónoma generada en el aula produce en los estudiantes intenciones de participar en actividades relacionadas con los contextos extraescolares en el futuro. En este sentido, diversas investigaciones experimentales (Ahrabi-Fard y Matvienko, 2005; Pérez-López y Delgado Fernández, 2013; Wilson et al., 2010) muestran que los programas de intervención docentes fundamentados en la mejora de la percepción de la competencia percibida, la percepción de autonomía, el desarrollo de habilidades de autorregulación (dieta, higiene postural y práctica de actividad física) y el asesoramiento motivacional podrían aumentar la tasa de ejercicio físico de los estudiantes fuera de la escuela.

Es importante destacar que el modelo está propuesto para ser generalizable y universal, de manera que los efectos motivacionales transculturales serán aplicables a diferentes contextos educativos y las correspondientes actividades extracurriculares relacionadas con la educación. Por ejemplo, el apoyo a la motivación por las matemáticas o las actividades lingüísticas de los docentes en el aula sería transferible a actividades relacionadas con la educación extraescolar como la práctica de las tablas de multiplicar y resolver problemas de matemáticas o lectura, respectivamente.

Figura 8. Modelo transcontextual de la motivación.



2.5.1. Investigaciones que relacionan el modelo transcontextual de la motivación con la educación física y el deporte

Según lo expuesto anteriormente, queda reflejada la gran cantidad de evidencia en la literatura psico-social aplicada a los contextos educativos que ha indicado que los estilos de enseñanza y otras estrategias motivacionales adoptadas por los agentes sociales (docentes, padres e iguales) llevan a resultados adaptativos en el contexto escolar. Por ejemplo, la adopción de estilos democráticos de enseñanza (Tomasetto, 2004), el fomento de la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje orientados a los climas motivacionales (Barkoukis et al. 2008) y proporcionar apoyo a la autonomía (Reeve, 2002) son estrategias que han sido utilizadas por los agentes sociales en los contextos educativos para promover una mayor motivación entre estudiantes. En general, el apoyo ofrecido por los docentes en el aula ha demostrado que tiene efectos directos sobre las respuestas emocionales y motivacionales (por ejemplo, Covington y Dray 2002) de los estudiantes. Incluso, la adopción de estrategias de apoyo a la autonomía se ha asociado con numerosos resultados adaptativos como el rendimiento académico (Deci et al., 1991), la percepción de competencia (Harter, 1985), el aprendizaje profundo de los conceptos (Lau et al., 2008) y la selección de tareas de desafío óptimo (Murphy y Thomas 2008).

En un estudio experimental de Mclachlan y Hagger (2010) mostraron como la formación en apoyo a la autonomía del docente no solo condicionaba la percepción de apoyo a la autonomía y el aumento de la motivación autónoma en los estudiantes, sino que también, se manifestaba en una mayor motivación autónoma de éstos en los contextos extraescolares y una mayor participación en la actividad física en el tiempo libre, en comparación con el grupo control. En esta misma línea, un reciente estudio de revisión sobre la promoción de hábitos de práctica saludables en el aula (Murillo Pardo et al., 2013) concluía, tras una extensa revisión documental, que el desarrollo de estrategias pedagógicas focalizadas en la autonomía, la autogestión del tiempo de práctica física y las relaciones positivas en el aula podría ser una

herramienta idónea para promover la práctica físico-deportiva fuera de la escuela y lograr un estilo de vida físicamente activo en los jóvenes practicantes. Conjuntamente, se exponía que la combinación de dichos programas llevados a cabo en la clase de educación física y los programas en otros entornos (familia y comunidad escolar) podrían contribuir más significativa a una mayor tasa de ejercicio físico en los adolescentes (Ver Murillo Pardo et al., 2013). Igualmente, en un anterior estudio de revisión (Hagger y Chatzisarantis, 2012) sobre la aplicación del modelo transcontextual de la motivación, concretaron que la motivación autodeterminada experimentada en contextos educativos, en los que se promociona el apoyo a la autonomía de los estudiantes, está asociada con resultados educativos adaptativos y de comportamiento, incluyendo la persistencia en las tareas educativas y el rendimiento académico. Y como bajo un enfoque integrado del tratamiento de los diferentes constructos psico-sociales que componen dicho modelo, podrían condicionar la aparición de una mayor motivación autónoma hacia las actividades en contextos extraescolares.

Hallamos como diferentes estudios (Moreno et al., 2010; Vira y Koka, 2012) expresan que los estudiantes que perciben apoyo a la autonomía y apoyo social por parte del docente y de los compañeros, sienten satisfecha la necesidad de autonomía y una mayor motivación autodeterminada situacional y contextual. Pues, Koka (2013) señala que la percepción de los estudiantes del comportamiento de enseñanza del docente y la motivación que experimentan en clase de educación física se podría deber significativamente a diferencias en la naturaleza de la interacción docente-estudiante (proceso de comunicación, formas de proporcionar, frecuencia y tipos de feedback).

3. MARCO

EXPERIMENTAL

3.1. Objetivos

3.2. Hipótesis

3.3. Estudio 1

3.4. Estudio 2

3.5. Discusión

3.6. Conclusiones

3.1. OBJETIVOS

Evaluar la aportación que ofrece la educación física a través del manejo óptimo de la intervención docente, parece ser determinante en el comportamiento de los estudiantes hacia la práctica de hábitos saludables como la realización de actividad física dentro y fuera del centro educativo. La literatura científica, anteriormente analizada en el marco de conocimiento psico-social, muestra que el rol del docente en el logro de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas podría ser fundamental para que el estudiante se motive de forma voluntaria a practicar cualquier actividad física fuera del horario escolar, pudiéndose mantener físicamente activo a lo largo de la vida. Asimismo, encontramos que no solo la figura del docente podría condicionar la respuesta motivacional de los estudiantes hacia la educación física y la práctica de actividad física en general. El apoyo psico-social de la familia y el grupo de iguales también desempeñan un rol significativo en la motivación autodeterminada de los adolescentes en la educación física y en su transferencia a la realización de actividades deportivas en el tiempo de ocio o como medio de mantenimiento de la salud y el bienestar psíquico-físico (Balaguer et al., 2008; Gutiérrez y Escartí, 2006; Ntoumanis, 2005; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidov, y Milosis, 2007, entre otros). Por tanto, se ha evidenciado que el apoyo específico a la autodeterminación sugiere metodologías de intervención que ofrezcan alternativas de práctica, minimicen controles, reconozcan sentimientos y emociones y proporcionen la información necesaria (estrategias motivacionales) para la adecuada toma de decisiones y ejecución de las tareas en los estudiantes (Deci, Ryan, y Pelletier, 1991). Se trata de generar en los estudiantes adolescentes un mecanismo de regulación de la conducta más autónoma hacia el aprendizaje y la práctica de actividad física (Deci y Ryan, 2000; Hagger et al., 2003; Standage et al., 2003; Taylor y Ntoumanis, 2007; Wallhead y Buckworth, 2004; Ward, Wilkinson, Graser, y Prusak, 2008) que podría forjar en ellos una mayor intención de ser físicamente activos en el futuro.

Uno de los problemas de salud pública que más preocupa en la sociedad actual es la tendencia que la población tiene a adquirir estilos de vida poco saludables en relación a la

práctica regular de actividad física. Pero resulta aún más preocupante en la edad adolescente por el marcado declive observado en el mantenimiento de unos hábitos de vida saludables (Rodrigo et al., 2004). En este sentido, la educación física y la práctica deportiva extraescolar podrían ser un contexto ideal para fomentar el compromiso deportivo en el adolescente, en la que la motivación podría desempeñar un papel determinante para lograr la adherencia a la práctica físico-deportiva (Moreno et al., 2007; Sarrazin et al., 2002; Ullrich-French y Smith, 2009). Más específicamente, desde hace ya dos décadas en el ámbito de la educación física se viene subrayando la relación positiva de un clima de clase de carácter participativo y positivo y la motivación intrínseca del estudiante (e.g. Biddle, Akande, Vlachopoulos, y Fox 1996; Goudas y Biddle, 1994; Papaioannou, 1994).

Preocupados por ello, este trabajo de investigación se fundamenta en la importancia de profundizar en el análisis de los factores psico-sociales y motivacionales que intervienen en la promoción de la práctica deportiva en educación física para optimizar la tasa de ejercicio físico en los estudiantes adolescentes.

3.1. Objetivos

Tras la contextualización bajo el paradigma cognitivo-social de las diversas teorías motivacionales que intentan explicar la regulación del comportamiento de los estudiantes hacia la educación física y hacia la práctica deportiva extraescolar, los objetivos propuestos fueron como sigue:

3.1.1. Objetivos generales

1. Conocer los diferentes perfiles motivacionales en los estudiantes de educación física y su relación con las variables de la teoría del comportamiento planeado.
2. Determinar las relaciones existentes entre el clima de apoyo a la autonomía, el soporte de autonomía y las metas sociales sobre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada, la intención de práctica deportiva y la tasa de ejercicio físico.

3. Analizar la relación de la motivación generada en educación física sobre la motivación de los estudiantes hacia la actividad física en su tiempo de ocio.

3.1.2. Objetivos específicos

1. Conocer como los diferentes tipos de motivación se combinan con diferentes perfiles motivacionales en los estudiantes de educación física y comprobar si dichos perfiles son similares a los encontrados en otras muestras de practicantes.

2. Analizar la relación de los diferentes perfiles motivacionales y las variables de la teoría del comportamiento planeado TCP (actitud, norma subjetiva, control percibido e intención), así como, conocer la relación de dichas variables entre sí y sobre la tasa de ejercicio físico en los estudiantes de educación física.

3. Evaluar la relación de las formas de apoyo a la autonomía del docente (manejo del clima de apoyo a la autonomía y las metas sociales) sobre la satisfacción de la autonomía percibida, la competencia percibida y la relación con los demás y de éstas sobre la motivación intrínseca, la intención de los estudiantes de seguir practicando ejercicio físico y la variación de la tasa de ejercicio físico.

4. Examinar las relaciones entre el clima de apoyo a la autonomía del docente y la motivación autodeterminada de los estudiantes en clases de educación física y en el tiempo de ocio y conocer la relación de la percepción de apoyo a la autonomía de los iguales y la familia sobre la motivación más autónoma de los estudiantes en el tiempo de ocio.

5. Considerar el papel de la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento sobre la intención de hacer ejercicio físico de los estudiantes adolescentes.

3.2. Cuestiones que se nos plantean

En la presente propuesta de investigación se cuestionó:

- ¿Puede la educación física influir en la motivación hacia la práctica deportiva de los estudiantes?

- ¿Son los agentes socializadores (docente, familia e iguales) un factor importante para motivar a los estudiantes a realizar actividad física dentro y fuera de la escuela?
- ¿Cómo la educación física podría influir en la motivación del estudiante para que éste presente intención de ser físicamente activo en el contexto educativo y extraescolar?
- ¿Qué estrategias de intervención podrían generar un comportamiento más positivo de los estudiantes hacia la práctica deportiva a lo largo de sus vidas?

3.2. HIPÓTESIS

3.2. Hipótesis

Tras la revisión de las diversas investigaciones que han analizado la relación de los factores psico-sociales sobre la motivación de los estudiantes adolescentes y las consecuencias positivas hacia la práctica deportiva, se formularon las siguientes hipótesis:

1. Atendiendo a los estudios previos sobre perfiles motivacionales (Cox y Ullrich-French, 2010; Méndez, Sánchez, Fernández-Rio, Cecchini, y González, 2013; Ruiz, Graupena, Gutiérrez, y Nishida, 2004; Ullrich-Frech y Cox, 2009; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx, y Willy, 2009; Yli-Piipari et al., 2009), se hipotetizó que existirán dos perfiles fundamentales en los estudiantes de educación física, un perfil más autodeterminado y un segundo perfil no autodeterminado.

2. Dada la importante relación de la práctica de actividad física y las variables de la teoría del comportamiento planeado (Blue, 1995; Godin, 1993, 1994; Hagger et al., 2002), así como las controversias detectadas en los trabajos al respecto, se espera encontrar que las actitudes, la norma subjetiva y la percepción de control, se relacionarán positivamente con el perfil de estudiantes con una motivación más autodeterminada.

3. Considerando la relevancia que tiene la teoría del comportamiento planeado en el análisis de la volición de la conducta ante la acción de una actividad (Ajzen y Shein, 2013) y basándonos en estudios anteriores que han examinado la relación de dicha teoría con la práctica deportiva (Armirtage, 2005; Conner y Norman, 1995; Downs y Haunsenblas, 2005; Ries y Sevillano, 2011), la actitud, la norma subjetiva y el control percibido correlacionarán entre sí y cada una de ellas predirán positivamente la intención de practicar ejercicio físico. Además, de manera novedosa en la investigación hasta el momento, se hipotetizó que la intención se relacionará positivamente tanto con los tres componentes de la TCP, como con la tasa de ejercicio físico registrada en los estudiantes durante los últimos doce meses.

4. Siguiendo la secuencia del modelo de la motivación de Vallerand (1997, 2001, 2007) y en relación a los diversos estudios que han analizado la importancia del soporte de apoyo a la

autonomía sobre el comportamiento de regulación interno de los estudiantes en clase de educación física (Julián, 2012; López-Walle et al., 2012 ; Murillo Pardo et al., 2013; Taylor et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2012) se espera encontrar un clima de aula caracterizado por el apoyo a la autonomía, el soporte de autonomía y las metas sociales de responsabilidad y de relación, que predirán positivamente las tres necesidades psicológicas básicas. A su vez, dichas necesidades de autonomía percibida, competencia percibida y relación con los demás predirán positivamente la motivación intrínseca y ésta la intención de seguir practicando (Perlman, 2012; Tessier, Sarrazín, y Ntoumanis, 2010).

5. Para completar la secuencia del modelo Vallerand para su futura aplicabilidad en educación física y dadas las importantes tasas de abandono deportivo que se dan en la adolescencia (Boiché y Sarrazin, 2009; Cervelló et al., 2007; Granda, Montilla, Barbero, Mingorance, y Alemany, 2010; Gúzman y Kingston, 2012) se hipotetiza que la intención de seguir practicando se relacionará positivamente con la tasa de ejercicio físico en los estudiantes.

6. Según los estudios revisados sobre el modelo transcontextual de la motivación en relación a la práctica deportiva (Hagger y Chatzisarantis, 2007, 2012; Hagger et al., 2003; Hagger et al., 2005; Vira y Koka, 2012) y siguiendo la estructura secuencial de la motivación intrínseca y extrínseca del modelo Vallerand, el clima de apoyo a la autonomía del docente predirá la motivación intrínseca en el aula, que a su vez, predirá la motivación intrínseca en el tiempo de ocio, la cual será predicha por el soporte de autonomía mostrado por los iguales y la familia. Por su parte, la motivación intrínseca experimentada en el tiempo de ocio predirá las actitudes, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento en la actividad física, que predirán la intención de practicar actividad física fuera del contexto escolar.

3.3. ESTUDIO 1

3.3.1. Introducción

3.3.2. Método

3.3.3. Resultados

3.3.1. Introducción

La literatura especializada en el estudio de la psicología social y la pedagogía en el ámbito educativo, muestran que la implicación personal y profesional de los docentes en el aula podría condicionar las intenciones de los estudiantes hacia la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el compromiso académico (Ames, 1992; Stipek y Gralinski, 1996; Turner et al., 2002). El estilo de intervención docente o metodología de actuación en clase, puede oscilar desde un comportamiento controlador a un estilo de comportamiento interpersonal autónomo, en cuanto a la forma de comunicación con el grupo, la organización de las tareas y el manejo del clima de aula en general. La relevancia de dichos estilos podría determinar la regulación motivacional más interna o externa de los estudiantes ante las tareas propuestas (Reeve, 2002, 2009; Ryan y Deci, 2000). Así pues, un docente que con frecuencia promueve un clima de aula de apoyo a la autonomía se caracterizaría por ser positivo, receptivo, incentivar el rendimiento a través del esfuerzo en sus estudiantes, explicar claramente las tareas y proporcionar oportunidades para la toma de decisiones y la resolución de problemas. Este estilo se relacionaría positivamente con la motivación intrínseca del estudiante hacia una actividad (Balaguer, Castillo, Duda, Quested, y Morales, 2011; Reeve, 2002), mientras que un docente con un estilo controlador, el cual se haría cargo él mismo de todas las tareas, sin hacer partícipes a los estudiantes del proceso de aprendizaje, proporcionando la solución a los problemas y presionando mediante la utilización de un estilo crítico, autoritario y amenazador estaría repercutiendo negativamente sobre la motivación intrínseca de los jóvenes practicantes (Mageau y Vallerand, 2003).

En educación física, la investigación distingue que los ambientes educativos que propician que los estudiantes se sientan competentes y partícipes en la toma de decisiones ante los retos planteados, podrían llevar a óptimos niveles de satisfacción e importancia de la práctica deportiva en general en los estudiantes (Balaguer et al., 2009; Moreno-Murcia et al., 2013; Weiss et al., 2009). Asimismo, junto a estos factores de corte psicológico e instrumental

(como son el clima motivacional y el apoyo a la autonomía) coexisten otros aspectos de corte social (motivos sociales) que también condicionan el comportamiento de los estudiantes en clases de educación física y que la investigación actual recomienda tener en cuenta debido a su potencial influencia sobre la motivación (e.g. Allen, 2003; Valle et al., 2006). Estaríamos ante las razones sociales que mueven a los estudiantes hacia la acción de una actividad, denominadas “metas sociales” (Urdan y Maehr, 1995) y que han sido estudiadas de nuevo en varios trabajos de investigación en educación física (Garn, McCaughtry, Shen, Martin, y Fahlman, 2011; Moreno et al., 2009). En esta línea, Guan et al. (2006) consideran las metas de responsabilidad y de relación con los demás como dos de las metas sociales más importantes en educación física. La meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991), mientras que la meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997). Aunque, como hemos señalado, todavía existen pocos estudios que hayan profundizado en el estudio de las metas sociales en las clases de educación física y el deporte, parece ser que las metas de relación y responsabilidad se relacionan con consecuencias positivas como la persistencia y el disfrute con la actividad (Allen, 2003; Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006, Méndez-Giménez et al., 2012).

En concordancia con lo anterior, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (HMIEM) de Vallerand (1997, 2001, 2007) aplicado a la educación física, muestra que dichos motivos sociales influyen como precursores en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás para desarrollar la motivación del estudiante. Además, el impacto de estos factores sociales sobre la motivación está mediado por las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás que el estudiante tenga de sí mismo. Sin embargo, la frustración de alguna de las tres necesidades psicológicas básicas podría provocar la desmotivación del mismo (Ryan y Deci, 2000). Al respecto, Moreno et al. (2008) en un estudio con 399 estudiantes de educación física con

edades comprendidas entre los 14 y 16 años encontraron que las metas sociales de responsabilidad y relación predecían positivamente la satisfacción de la necesidad de relación con los demás, aunque el contexto de apoyo a la autonomía no lo hacía significativamente. Además, la satisfacción de la necesidad de relación predecía negativamente la desmotivación. Concretamente, el fomento de las relaciones sociales juega un papel importante en la educación física, puesto que es una de las funciones que se le atribuyen a esta área de conocimiento. Standage et al. (2006) revelaron a través de un modelo de ecuaciones estructurales que el apoyo a la autonomía percibido en el docente predecía positivamente la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, la cual a su vez predecía positivamente la motivación autodeterminada. Asimismo, la motivación autodeterminada predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en clase.

Por tanto, parece que la creación de un contexto de clase en el que se favorezca la libertad supervisada, la retroalimentación positiva, el fomento de relaciones y la superación personal ayudaría a lograr una mayor motivación intrínseca en el estudiante (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Además, en cuanto a la práctica de ejercicio físico, diferentes investigaciones han señalado que el hecho de poseer un nivel alto de motivación intrínseca favorece la creación y mantenimiento de patrones conductuales más positivos como por ejemplo la intención de continuar practicando (Vallerand, 2007). No obstante, aunque son numerosos los estudios que tomando como marco de referencia la teoría de la autodeterminación han demostrado que las necesidades psicológicas básicas como mediadores de los factores sociales predicen positivamente la motivación intrínseca de los estudiantes (e.g., Moreno et al., 2008; Standage et al., 2006; Standage et al., 2012), y que, por otro lado, la motivación intrínseca se relaciona positivamente con los resultados conductuales más deseables (Balaguer et al., 2008; García-Calvo, Sánchez, Leo, Sánchez, y Amado, 2011; Lim y Wang, 2009), son escasos los trabajos que relacionen de modo conjunto en un modelo explicativo las relaciones

entre estas variables. En esta línea, recientemente, Almagro et al. (2011) en una muestra de 580 deportistas con una edad media de 14 años, testaron esta secuencia de la teoría de la autodeterminación y el modelo Vallerand tomando como factor social el clima ego (centrado en el resultado y en la competitividad) y tarea (centrado en el proceso de aprendizaje), y como consecuencia, la intención futura de seguir practicando ejercicio físico. A través de un modelo de ecuaciones estructurales los resultados de este estudio señalaron que la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas se relacionaron positivamente con el clima tarea, que a su vez predijeron positivamente la motivación intrínseca y ésta predijo la intención de ser físicamente activo en el futuro. Otros trabajos que han utilizado como factor social las metas sociales (e.g. Moreno et al., 2008, 2009), la educación de la autonomía (Almagro et al., 2010) o el apoyo a la autonomía (Moreno et al., 2008; Rutten, Boen, y Seghers, 2012; Vansteenkiste et al., 2006) también muestran una relación positiva con la satisfacción de alguna de las necesidades psicológicas básicas o con la motivación intrínseca, aunque ninguno de ellos hasta el momento ha contemplado estos factores sociales en conjunto como precursores de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás.

Resulta evidente que la teoría de la autodeterminación se presenta como particularmente útil al permitirnos explicar el porqué de la conducta de los practicantes y las razones (intrínsecas o extrínsecas) por las que éstos se comprometen con la práctica físico-deportiva (Vallerand, Deci, y Ryan, 1987). Durante las últimas décadas la investigación ha demostrado que la conducta de las personas puede ser explicada en parte por diferentes tipos de motivación (Deci y Ryan, 1985; Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló, 2005; Vallerand, Fortier, y Guay, 1997) que podrían dar lugar a resultados diferentes, reflejando de esta forma la naturaleza multidimensional de este constructo. Dicha teoría recoge los diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo proponiendo tres formas fundamentales de regulación de la conducta. Así, la regulación puede ser “autodeterminada”, “no autodeterminada” o “desmotivada”, siendo la motivación intrínseca la que produce más

conductas autodeterminadas y la desmotivación la que produciría las conductas más bajas en autodeterminación. Dentro del continuo de autodeterminación, la regulación identificada (e.g. hacer actividad física por el beneficio que le reporta a la persona) y la motivación intrínseca (e.g. hacer actividad física por el disfrute de la actividad en sí) son las formas de motivación progresivamente más autodeterminadas, ya que representan comportamientos llevados a cabo por la decisión de uno mismo. En el otro extremo, en la regulación introyectiva (e.g. hacer actividad para evitar sentirse culpable) y en la regulación externa (e.g. hacer actividad por obligación o castigo) la práctica seguiría siendo instrumental como en la regulación identificada (Deci y Ryan, 2000). Finalmente, la desmotivación se caracteriza porque la persona no tiene intención de realizar algo (e.g. no saber por qué se tiene que hacer actividad física) y sería la forma motivacional menos autodeterminada.

Una de las limitaciones que hasta hace unos años ha presentado el estudio de la motivación como elemento fundamental para entender el comportamiento de las personas hacia la práctica físico-deportiva, ha sido abordar su estudio como un constructo aislado, sin tener en cuenta posibles antecedentes o consecuentes (Vallerand, 1997, 2001). Para evitar dicho obstáculo y teniendo en cuenta que todos los tipos de motivación se podrían presentar en diferente grado dentro de una misma persona (Deci y Ryan, 1991; Vallerand y Fortier, 1998), Vallerand (1997) se propuso que la investigación debería contemplar cómo los diferentes tipos de motivación se combinan en diferentes perfiles motivacionales, para de esta forma poder descubrir qué patrones son los que se relacionan con los resultados más positivos. En el ámbito de la actividad físico-deportiva los trabajos hasta el momento vienen demostrando que un perfil autodeterminado, esto es, con puntuaciones altas en motivación intrínseca y regulación identificada y bajas en regulación externa y desmotivación, se relaciona con los resultados más positivos como instaurar la actividad física como un elemento integrante dentro de unos hábitos de vida saludables (Annesi, Faigenbaum, Westcott, Unruh, y Hamilton, 2007; Jiménez et al., 2008; Ramos, Rivera, Moreno, y Jiménez-Iglesias, 2012).

Por otro lado, en vista de la sugerencia aportada por Vallerand (2001) de la conveniencia de tener en cuenta los antecedentes y consecuentes de la motivación, uno de los aspectos fundamentales, que como antecedente contribuye a condicionar el comportamiento final del practicante con la actividad físico-deportiva, es el concepto de intención de llevar a cabo dicha práctica. En este sentido, la teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1985, 1991) que tiene como origen la teoría de la acción razonada (Fishbein y Ajzen, 1975), postula que el principal precursor de la conducta de las personas es la intención de llevar a cabo un comportamiento, pero solo en aquellas condiciones en las que la persona cree que la conducta está bajo su control voluntario. La intención se define como la decisión consciente de realizar una conducta determinada (Ajzen y Madden, 1986). La relación de esta teoría y la motivación viene dada por la aserción de que la intención comportamental captura los factores motivacionales que influyen en la conducta de una persona (Ajzen, 1991; Pakpour et al., 2011; Sheeran, 2002; Sniehotta, Scholz, y Schwarzer, 2005). Además, dicha intención viene determinada por la evaluación positiva o negativa que cada persona hace respecto a dicho comportamiento. Esto último es lo que se conoce como actitud (positiva o negativa), que a su vez consta de dos componentes: uno cognitivo, que refleja el conocimiento de los efectos de la conducta en cuestión y otro afectivo (o evaluativo), que refleja la valoración positiva de tales efectos y se asocia con un grado de placer o disfrute ligado a la realización de esa actividad (Ajzen, 1996, 2001; Chan y Fishbein, 1993). Otro de los elementos que postula dicha teoría es la norma subjetiva que a su vez contiene dos elementos: la percepción que la persona tiene sobre el grado de presión que ejercen los otros significativos (por ejemplo, la creencia sobre como los demás piensan que debería comprometerme con una actividad); y la motivación que la persona tiene para cumplir con sus “referentes” (docente, familiares e iguales). También la autopercepción sobre la habilidad que se tiene para comprometerse con una actividad determinaría el grado de control comportamental percibido sobre la misma. Los tres componentes que integran la teoría del comportamiento planeado (actitud, norma

subjetiva y control percibido) han sido analizados como válidos en la comprensión de las conductas de salud (Carpi, Zurriaga, González, Marzo, y Buunk, 2007; Rodríguez-Marín y Neipp, 2008), por lo que su aportación podría ayudar en la comprensión del comportamiento de los estudiantes hacia la práctica físico-deportiva. Aunque, recientemente, están apareciendo algunos estudios que aplican la TCP al ámbito del deporte (De la Vega, Ruíz, y Del Valle, 2010; Skar, Sniehotta, Araújo-Soares, y Molloy, 2008) no existe hasta el momento ningún trabajo en la bibliografía especializada que haya analizado el papel de la intención, la norma subjetiva, la actitud y el control percibido en relación con los diferentes perfiles motivacionales aplicados al ámbito educativo. Además, respecto al papel de dichas variables en la intención de practicar actividad físico-deportiva, los resultados en ocasiones resultan contradictorios. Así, mientras que el control comportamental parecía ser el componente con mayor poder en la capacidad de predecir la intención y el propio comportamiento (Ajzen, 1991), algunos trabajos posteriores en el ámbito de la actividad física han señalado a la actitud como el mejor predictor de la intención hacia la práctica, mientras que la norma subjetiva raramente parece ser decisiva para llevar a cabo un comportamiento (Blue, 1997; Godin y Kok, 1996; Hausenblas, Carron, y Mack, 1997). Sin embargo, De la Vega et al. (2010) encontraron una relación positiva entre la norma subjetiva y la conducta realizada por futbolistas profesionales.

Según lo expuesto y atendiendo a la importancia de profundizar en factores psico-sociales determinantes de la motivación de los estudiantes ante la práctica de ejercicio físico, los objetivos de este estudio fueron, en primer lugar, analizar los perfiles motivacionales para llevar a cabo actividad físico-deportiva en los estudiantes de educación física y comprobar si dichos patrones eran similares a los encontrados en otras muestras de deportistas, planteando como primera hipótesis que existirán dos perfiles motivacionales principales, el primero más autodeterminado, con puntuaciones altas en motivación intrínseca y en las formas más próximas al extremo de la autorregulación y bajas en conductas no deseadas como el

abandono deportivo; un segundo perfil no-autodeterminado, con puntuaciones bajas en motivación intrínseca y altas en desmotivación. En segundo lugar, dadas las fuertes relaciones entre la actividad física y las variables TCP (Blue, 1995; Godin, 1993; 1994; Hagger et al., 2002), así como las controversias detectadas en los trabajos al respecto, se persiguió comprobar cómo se relacionarán los componentes de esta teoría con los perfiles motivacionales postulados, esperando que las variables que integran la TCP y que determinan la intención para practicar actividades físico-deportivas (actitud, norma y control percibido) se relacionarán positivamente con el perfil de estudiantes con una motivación más autodeterminada. Asimismo, se propuso analizar la relación de dichas variables con la tasa de ejercicio de los estudiantes adolescentes. Seguidamente se plantearon dos modelos de ecuaciones estructurales. En el primero se hipotetizó que las variables actitud, norma subjetiva y control percibido correlacionarán positivamente entre sí, prediciendo a su vez la intención de practicar ejercicio físico-deportivo, que predirá la tasa de ejercicio físico registrada en los estudiantes durante el último año. En el segundo modelo se hipotetizó que el clima de aula manejado por el docente predirá la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, éstas predirán la motivación intrínseca, que a su vez, predirá la intención de práctica deportiva y ésta explicará la tasa de ejercicio físico de los estudiantes.

3.3.2. Método

3.3.2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 698 estudiantes de educación física (331 chicos y 367 chicas) de edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M = 14.15$; $DT = 1.44$), pertenecientes a diez institutos públicos del territorio español. Para el análisis de clúster se dividió la muestra total en dos submuestras, obteniendo para la muestra 1, 349 estudiantes (168 chicos y 181 chicas) con edades entre los 12 y 16 años ($M = 13.64$; $DT = 1.21$) y para la muestra 2, 349 estudiantes (164 chicos y 185 chicas) de 12 y 16 años de edad ($M = 14.61$; $DT = 1.43$).

3.3.2.2. Medidas

Soporte de autonomía. Se empleó la traducción al castellano de Conde, Sáenz-López, Carmona, González-Cutre, Martínez-Galindo, y Moreno (2010) del *Autonomy-Supportive Coaching Questionnaire* (Conroy y Coatsworth, 2007). Este cuestionario evalúa dos formas de apoyo a la autonomía: interés por la opinión del practicante (cinco ítems) (e.g. “Mi docente escucha lo que el grupo piensa que debemos hacer en la clase de educación física”) y la valoración del comportamiento autónomo (cuatro ítems) (e.g. “Mi docente me valora por las cosas que elijo hacer en las clases”), utilizando una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La sentencia previa es “En mis clases de educación física...”. Los valores α obtenidos fueron de .88 y .81, respectivamente.

Percepción de apoyo a la autonomía en contextos de ejercicio físico. Se empleó la traducción al castellano (Moreno et al., 2008) de la *Perceived Autonomy Support Scale for Exercise Settings* (Hagger et al., 2007). Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems agrupados en un solo factor (apoyo a la autonomía por parte del docente) (e.g. “Mi docente me anima a practicar ejercicio físico”) que mide la percepción de los estudiantes sobre la autonomía que les concede el docente. La sentencia previa es “En mis clases de educación física...” y los ítems se responden mediante una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). Se obtuvo una consistencia interna de .92.

Metas sociales. Se empleó la versión española (Moreno et al., 2007) de la *Social Goal Scale Physical Education* (SGS-PE) de Guan et al. (2006). Esta escala está compuesta por un total de 11 ítems agrupados en dos factores, meta de relación (seis ítems) (e.g. “Me gustaría llegar a conocer muy bien a mis amigos/as de clase”) y meta de responsabilidad (cinco ítems) (e.g. “Intento hacer lo que el docente me pide que haga”). La sentencia previa fue “En mis clases de educación física...” y las preguntas se indican mediante una escala tipo Likert que oscila entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 7 (*Totalmente de acuerdo*). Dicho cuestionario mostró valores α de .78 para la de meta de relación y .85 para la meta de responsabilidad.

Necesidades psicológicas básicas. Se utilizó la *Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale* (PNSE) de Wilson, Rogers, Rodgers, y Wild (2006), validada al contexto español por Moreno-Murcia et al. (2012). La PNSE utiliza 18 ítems, seis para evaluar cada una de las necesidades: competencia (e.g. “Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes”), autonomía (e.g. “Creo que puedo tomar decisiones en mis clases de educación física”) y relación con los demás (e.g. “Me siento unido a mis compañeros de clase porque ellos me aceptan como soy”). La sentencia previa es “En mis clases de educación física...” y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert cuyo rango de puntuación oscila entre 1 (*Falso*) y 6 (*Verdadero*). La consistencia interna fue de .74 para la competencia percibida y .70 para la autonomía percibida y la relación con los demás.

Regulación de la conductual en el deporte. Se empleó la versión traducida de la *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (BRSQ) de Lonsdale, Hodge, y Rose (2008), validada al castellano por Moreno-Murcia, Marzo, Martínez-Galindo, y Conte (2011). Esta escala está compuesta por un total de 36 ítems agrupados en nueve factores de cuatro ítems cada uno: (1) motivación intrínseca general (e.g. “Porque disfruto”), (2) motivación intrínseca de conocimiento (e.g. “Por el placer que me da el conocer más de estas actividades”), (3) motivación intrínseca de estimulación (e.g. “Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad”), (4) motivación intrínseca de consecución (e.g. “Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo”), (5) regulación integrada (e.g. “Porque es parte de lo que soy”), (6) regulación identificada (e.g. “Porque los beneficios de la educación física son importantes para mí”), (7) regulación introyectada (e.g. “Porque me sentiría avergonzado si la abandono”), (8) regulación externa (e.g. “porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo”) y (9) desmotivación (e.g. “Sin embargo, no sé por qué lo hago”). La sentencia previa es “Yo hago ejercicio físico en mis clases porque...”, y las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert que va desde 1 (*Muy falso*) a 7 (*Muy verdadero*). Los valores α obtenidos fueron .93, .85, .83, .84, .85, .76, .79, .82 y .78, respectivamente.

Comportamiento planeado. Para la medida de las variables pertenecientes a la TCP (intención, actitudes, norma subjetiva y control comportamental percibido) se utilizó el *Cuestionario de la Teoría del Comportamiento Planeado* de Tirado et al. (2012), compuesto por un total de 20 ítems agrupados en cuatro factores: (1) norma subjetiva (cuatro ítems) (e.g. “La mayoría de las personas importantes para mí piensan que debería hacer ejercicio al menos seis veces en las próximas dos semanas”); (2) intención (cuatro ítems) (e.g. “He pensado hacer ejercicio al menos seis veces en las próximas dos semanas”); (3) control comportamental percibido (cinco ítems) (e.g. “Si yo quisiera podría hacer ejercicio al menos seis veces en las próximas dos semanas”); (4) actitud (siete ítems) (e.g. “Para mí hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas sería...”). Comienza con la sentencia previa “Para mí hacer ejercicio al menos seis veces en las próximas dos semanas sería...”, planteándose en cada ítem un par de adjetivos opuestos (e.g. “muy malo-muy bueno”, “nada importante-muy importante”, etc.), que se responden con una escala tipo Likert desde 1 para la actitud más negativa y 7 para la actitud más positiva. Para el resto de factores todas las preguntas se responden mediante una escala Likert que oscila entre 1 (*Totalmente en desacuerdo*) y 7 (*Totalmente de acuerdo*), excepto un ítem del factor norma subjetiva que oscila entre 1 (*Nada de control*) y 7 (*Mucho control*). Los valores α obtenidos fueron .76 para la norma subjetiva, .87 para la intención, .85 para el control comportamental percibido y .86 para la actitud.

Actividad física habitual. Para medir la actividad física habitual de los participantes se utilizó la versión española (Sarria et al., 1987) del *Cuestionario de Actividad Física Habitual* de Baecke, Burema, y Frijters (1982). El cuestionario permite obtener tres puntuaciones de actividad física habitual referidas a los 12 últimos meses: actividades físicas ocupacionales, ejercicios físicos en el tiempo de ocio (PEL) y actividades físicas de ocio y locomoción (LLA). La suma de las dos proporciona la puntuación total en actividad física habitual (TS). La puntuación del PEL se calculó por medio de cuatro preguntas. La primera de ellas hacía referencia al tipo de deporte o deportes practicados, la frecuencia semanal y los meses al año

de práctica. La puntuación de esta primera pregunta se calculó aplicando la siguiente fórmula: Modalidad 1 (Intensidad x Tiempo x Proporción) + Modalidad 2 (Intensidad x Tiempo x Proporción). Para calcular dicha fórmula, según el deporte practicado, las horas semanales y los meses al año de práctica, se asignaron diferentes coeficientes (ver Ainsworth et al., 2000; Florindo y Latorre, 2003). Las otras tres preguntas valoraron el nivel de ejercicio físico en el tiempo de ocio (e.g. “Durante el tiempo de ocio practico deporte”) a través de una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha frecuencia*). Para calcular la puntuación del PEL se reconvirtió la puntuación de la primera pregunta en valores del 1 al 5 y se calculó la media de las cuatro preguntas. Para calcular la puntuación del LLA se halló la media de otras cuatro preguntas que valoraron el nivel de actividades físicas de ocio y locomoción (e.g. “Durante el tiempo de ocio camino”) por medio de una escala tipo Likert de 1 (*Nunca*) a 5 (*Con mucha frecuencia*).

3.3.2.3. Diseño y procedimiento

Se llevó a cabo una selección de los centros educativos atendiendo a un muestreo aleatorio por conglomerados (Azorín y Sánchez Crespo, 1986). Para la recogida de la información nos pusimos en contacto con diez centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, informándoles de los objetivos de la investigación y solicitando su colaboración. Debido a la minoría de edad de los estudiantes, se les solicitó una autorización por escrito de sus padres para participar en la investigación, siendo estos, también informados del propósito de la misma. Una vez aclarados los aspectos referentes a las normas de cumplimentación de los cuestionarios se procedió a su administración bajo la supervisión del investigador principal, quien insistió en el anonimato y sinceridad de las respuestas. Durante el proceso de cumplimentación el investigador principal solventó todas aquellas dudas que pudieron surgir. Los cuestionarios se contestaron de forma individual y en un ambiente calmado y tranquilo en el que se favoreció la relajación y concentración de los estudiantes, durante un tiempo aproximado de 20-25 minutos. La recogida de los cuestionarios se realizó de forma individual

para comprobar que ningún ítem quedara en blanco. Tanto los centros educativos a los que se acudió, como el profesorado y los estudiantes, participaron de forma voluntaria en la investigación.

3.3.2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos, las medias, las desviaciones típicas, los alfas de Cronbach y los coeficientes de correlación de todas las variables contempladas en este estudio. A continuación, tratamos de identificar los diferentes perfiles motivacionales en los estudiantes. Para ello, se realizó un análisis jerárquico de clúster con método Ward, utilizando todas las variables motivacionales del cuestionario BRSQ. Seguidamente se trató de confirmar la solución de perfiles hallada, utilizando un análisis de conglomerados de K medias con la muestra 2. Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a los tipos de motivación se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVA). Asimismo, para analizar las diferencias por variable de la teoría del comportamiento planeado para cada perfil motivacional se llevó a cabo una MANOVA con la muestra total. Consecutivamente, para comprobar la relación predictiva existente entre las variables objeto de estudio se llevaron a cabo dos análisis de ecuaciones estructurales. Se empleó el método de dos pasos propuesto por Anderson y Gerbing (1988). En el primer paso, se testó la validez de constructo de los modelos de medida a través de un análisis factorial confirmatorio (modelo de medición). Se dividieron los ítems que componían los factores latentes en dos grupos aleatorios realizando dicho análisis basándonos en dos modelos de ecuaciones estructurales; el primero de ellos formado por catorce medidas observadas y siete constructos latentes que correlacionaban libremente, analizaba las relaciones predictivas de las variables de la teoría del comportamiento planeado (actitud, norma subjetiva, control percibido e intención de práctica) y la tasa de ejercicio físico. El segundo modelo de ecuaciones estructurales estaba integrado por dieciséis medidas observadas y nueve constructos latentes que correlacionaban libremente (Anderson y

Gerbing, 1988), examinaba las relaciones predictivas del apoyo a la autonomía, el soporte de autonomía, las metas sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la intención y la tasa de ejercicio físico. Todos los análisis se llevaron a cabo con el paquete estadístico SPSS 21.0 y Amos 21.0.

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Análisis descriptivo y correlaciones bivariadas

Para las variables de educación en la autonomía, el soporte de autonomía fue la variable más valorada por los estudiantes obteniendo un valor medio de 4.88. El apoyo a la autonomía presentó una media de 4.74. Para las metas sociales, la meta de relación social fue la que obtuvo una mayor puntuación con una media de 5.82. De los tres mediadores psicológicos fue la variable competencia percibida la que logró mayor puntuación, seguida de la relación con los demás y la autonomía percibida. Los estudiantes, en general, se encontraban en una posición próxima al extremo de la autodeterminación. En este sentido, las puntuaciones medias más altas se encontraron en la motivación intrínseca de tipo general, de consecución, de conocimiento y de estimulación, respectivamente. En la motivación extrínseca el orden de mayor a menor puntuación fue para la regulación identificada, la regulación integrada, la regulación introyectada y la regulación externa. La desmotivación obtuvo una valoración de 3.82. Para las variables de la teoría del comportamiento planeado: actitudes, norma subjetiva, control comportamental percibido e intención de seguir practicando ejercicio físico, se obtuvieron las siguientes puntuaciones medias: 5.63, 5.53, 4.27 y 4.91, respectivamente. Por su parte, la tasa de ejercicio físico mostró un valor medio de 5.08. El análisis de correlación reflejó que la mayor parte de las variables objeto de estudio correlacionaron positivamente entre sí, excepto la meta de responsabilidad que no presentó correlación con la motivación externa y que se correlacionó negativamente con la desmotivación. Asimismo, la meta de relación social no correlacionó con la regulación externa y la desmotivación. La motivación intrínseca general, de conocimiento y de

consecución y la regulación identificada no correlacionaron con la desmotivación. La regulación externa no mostró correlación con la norma subjetiva. La desmotivación no se correlacionó con las actitudes, la norma subjetiva, la intención de práctica y la tasa de ejercicio físico (Tabla 3).

Tabla 3. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables del estudio 1.

Variables	M	DT	Rango	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1. Soporte autonomía	4.88	1.39	1-7	-	.65**	.42**	.36**	.42**	.38**	.48**	.38**	.45**	.44**	.42**	.45**	.47**	.31**	.27**	.10**	.25**	.25**	.22**	.25**	.21**
2. Apoyo autonomía	4.74	1.37	1-7	-	.43**	.34**	.46**	.45**	.54**	.41**	.41**	.51**	.52**	.48**	.52**	.52**	.38**	.30**	.12**	.30**	.32**	.33**	.35**	.26**
3. Responsabilidad	5.69	1.10	1-7	-	-	.68**	.43**	.43**	.47**	.52**	.47**	.53**	.50**	.58**	.49**	.56**	.21**	.01	-.11**	.40**	.39**	.28**	.34**	.20**
4. Relación social	5.82	1.13	1-7	-	-	-	.42**	.44**	.44**	.43**	.43**	.42**	.38**	.49**	.37**	.45**	.20**	.03	-.06	.34**	.34**	.25**	.27**	.15**
5. Competencia	4.64	.89	1-6	-	-	-	.67**	.78**	.78**	.53**	.53**	.52**	.54**	.56**	.55**	.53**	.31**	.21**	.14**	.36**	.45**	.32**	.34**	.35**
6. Autonomía	4.34	.92	1-6	-	-	-	.68**	.44**	.44**	.44**	.44**	.44**	.48**	.46**	.48**	.47**	.34**	.25**	.16**	.31**	.38**	.30**	.33**	.32**
7. Relación demás	4.61	1.13	1-6	-	-	-	-	-	-	.49**	.49**	.51**	.52**	.52**	.54**	.52**	.29**	.22**	.12**	.37**	.38**	.30**	.35**	.29**
8. MI general	5.48	1.33	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	.75**	.73**	.75**	.65**	.66**	.25**	.09*	-.03	.46**	.41**	.30**	.42**	.34**
9. MI conocimiento	5.30	1.40	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	.81**	.77**	.77**	.72**	.74**	.39**	.22**	.04	.43**	.35**	.37**	.44**	.29**
10. MI estimulación	5.21	1.36	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	.80**	.78**	.80**	.78**	.74**	.45**	.27**	.11**	.43**	.39**	.38**	.46**	.36**
11. MI consecución	5.47	1.30	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.75**	.75**	.78**	.78**	.37**	.19**	.00	.45**	.39**	.34**	.45**	.30**
12. ME integrada	5.12	1.45	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.76**	.76**	.48**	.30**	.15**	.45**	.36**	.38**	.42**	.34**
13. ME identificada	5.33	1.24	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.46**	.27**	.06	.49**	.40**	.39**	.43**	.30**
14. ME introyectada	4.31	1.65	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.69**	.50**	.20**	.19**	.28**	.27**	.22**
15. ME externa	3.80	1.71	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.67**	.10**	.06	.26**	.17**	.09*
16. Desmotivación	3.82	1.67	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.00	-.01	.12**	.03	.05
17. Actitud	5.63	1.10	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.37**	.27**	.40**	.27**
18. Norma subjetiva	5.53	1.16	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.44**	.60**	.33**
19. Control percibido	4.27	1.57	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.64**	.33**
20. Intención	4.91	1.51	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.37**
21. Tasa de ejercicio	5.08	1.34	1-5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; M = media, DT = desviación típica; R = rango.

3.3.3.2. Análisis clúster

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

Para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 1, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos. Para decidir la adecuación de los grupos surgidos, nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración al pasar de dos a un grupo. De acuerdo con Norusis (1992) los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del clúster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran amplias diferencias entre sus miembros. Concluimos, por tanto, que existían dos perfiles motivacionales distintos en los estudiantes de educación física que componían la muestra 1 del estudio (Figura 9): un perfil “autodeterminado” (clúster 1), con puntuaciones en las formas de motivación intrínseca y regulación identificada mayores que en regulación introyectada, externa y desmotivación; y otro perfil con formas de motivación “no autodeterminada” (clúster 2). Por su parte, para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra 2 se empleó la prueba *K-medias*, determinando también dos perfiles motivacionales (Figura 10): un perfil “autodeterminado” (clúster 1) con puntuaciones mayores en motivación intrínseca y regulación identificada que en regulación introyectada, externa y desmotivación; y otro perfil con puntuaciones altas en formas de motivación “no autodeterminada” (clúster 2). Los patrones de los dos clúster tanto en las dos muestras por separado como en la muestra total (Figura 11) fueron destacadamente similares, aunque las

diferencias entre las formas de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación fueron más moderadas entre los clúster de la muestra total (Tabla 4).

Figura 9. Perfiles motivacionales en la muestra 1.

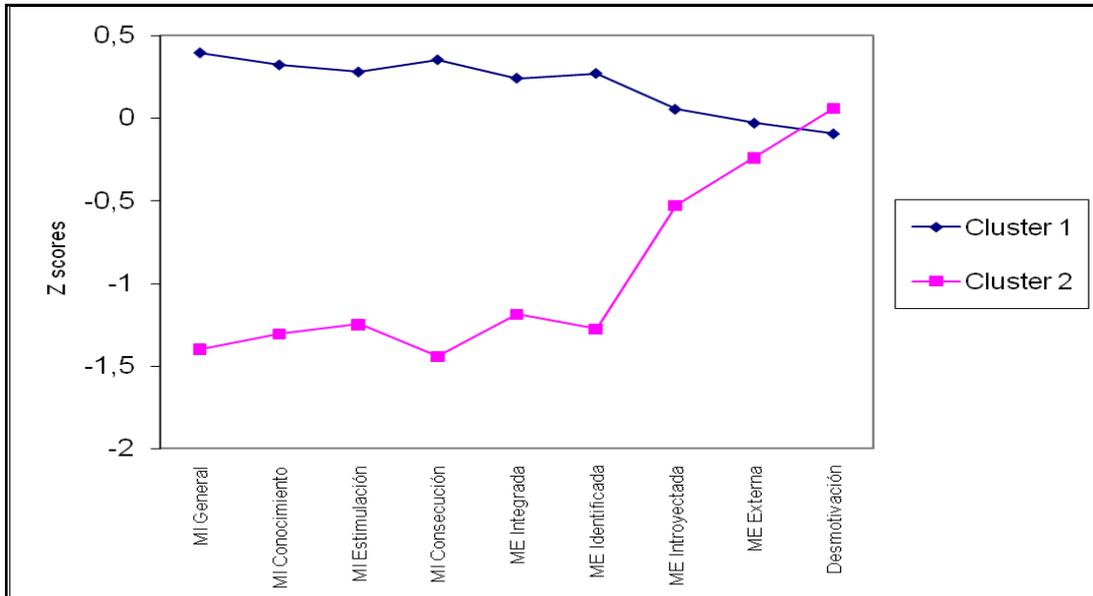


Figura 10. Perfiles motivacionales en la muestra 2.

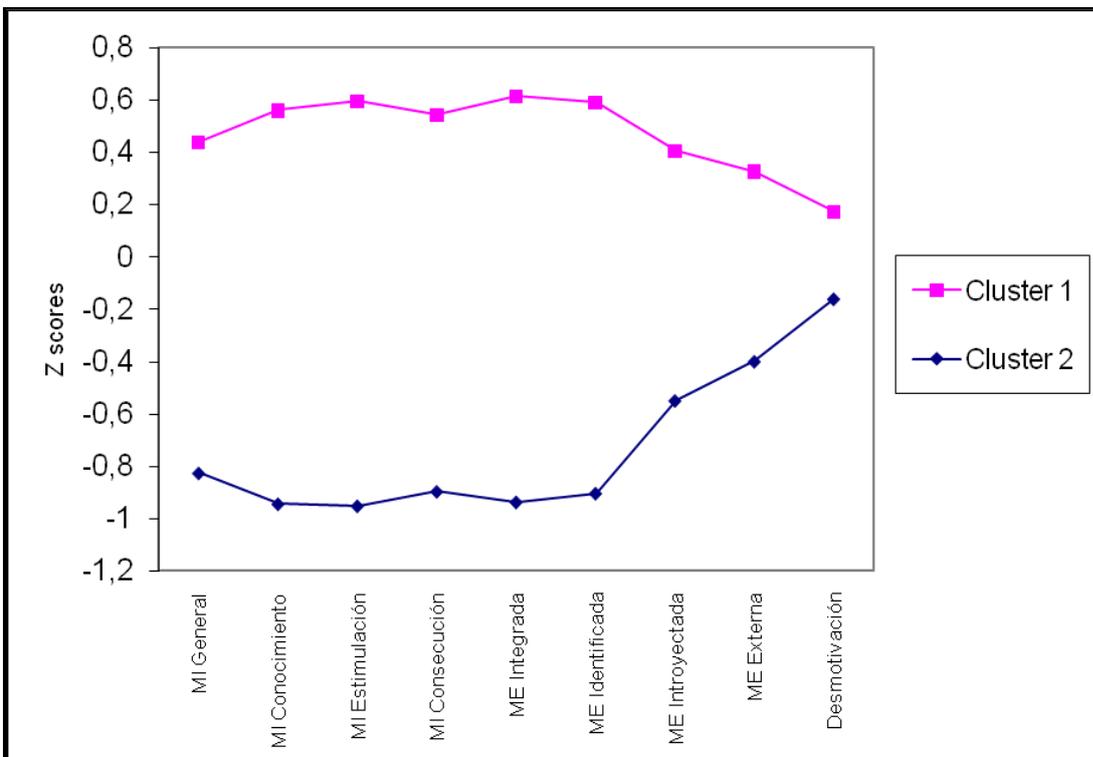


Figura 11. Perfiles motivacionales en la muestra total.

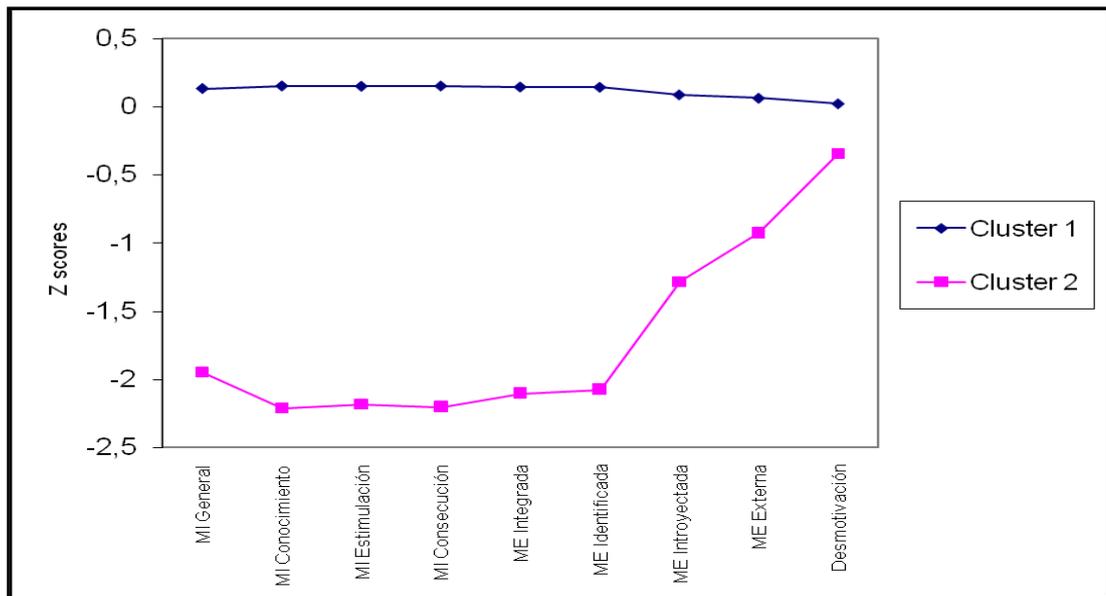


Tabla 4. Valores estandarizados, medias y desviaciones típicas de los tipos de motivación en cada clúster para la muestra 1, 2 y total.

	Muestra total																
	Muestra 1						Muestra 2										
	Cluster 1 (n = 273) Motivado		Cluster 2 (n = 76) Desmotivado		Cluster 1 (n = 225) Motivado		Cluster 2 (n = 123) Desmotivado		Cluster 1 (n = 553) Motivado		Cluster 2 (n = 145) Desmotivado						
Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT			
1. MI general	.39	6.01	.93	-1.39	3.62	1.15	.43	6.07	.80	4.38	1.23	.13	5.66	1.10	-1.94	2.89	1.60
2. MI conocimiento	.32	5.75	1.01	-1.30	3.47	1.16	.56	6.09	.78	3.97	1.22	.15	5.51	1.15	-2.21	2.20	.95
3. MI estimulación	.27	5.59	1.04	-1.24	3.52	1.17	.59	6.03	.71	3.92	1.13	.15	5.42	1.12	-2.18	2.25	.98
4. MI consecución	.35	5.93	.88	-1.44	3.59	.94	.54	6.18	.61	4.30	1.32	15	5.67	1.06	-2.20	2.59	1.11
5. ME integrada	.24	5.47	1.20	-1.18	3.39	1.14	.61	6.01	.74	3.75	1.21	.14	5.32	1.23	-2.10	2.06	.85
6. ME identificada	.27	5.67	.91	-1.27	3.75	1.05	.58	6.06	.71	4.21	1.09	.14	5.51	1.03	-2.07	2.76	1.13
7. ME introyectada	.05	4.40	1.71	-.52	3.44	1.33	.40	4.98	1.51	3.40	1.27	.08	4.46	1.57	-1.28	2.18	1.28
8. ME externa	-.02	3.75	1.78	-.23	3.39	1.29	.32	4.35	1.68	3.11	1.45	.06	3.91	1.68	-.92	2.22	1.25
9. Desmotivación	-.09	3.67	1.80	.05	3.92	1.25	.17	4.11	1.73	3.56	1.35	.02	3.86	1.66	-.34	3.25	1.70

Nota: MI = Motivación intrínseca, ME = Motivación extrínseca.

3.3.3.3. Análisis diferencial de las variables de la teoría del comportamiento planeado según el perfil motivacional

Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las variables actitud, norma subjetiva, control percibido e intención de la muestra total, se realizó un análisis diferencial (MANOVA) con los clúster como variables independientes y las cuatro variables de la teoría del comportamiento planeado como variables dependientes (Tabla 5). Los resultados obtenidos mostraron diferencias (Wilk's $\Lambda = .07$, $F(12, 685) = 662.27$, $p < .01$), en la actitud ($F(1, 698) = 51.72$, $p < .01$), norma subjetiva ($F(1, 698) = 20.70$, $p < .01$), control percibido ($F(1, 698) = 27.24$, $p < .01$) e intención ($F(1, 698) = 48.13$, $p < .01$), a favor del perfil con altas puntuaciones en motivación autodeterminada.

Tabla 5. Análisis multivariante de la actitud, la norma subjetiva, el control percibido e intención según el perfil motivacional.

Muestra total					
Variables	Cluster 1 ($n = 553$)		Cluster 2 ($n = 145$)		F
	M	DT	M	DT	
Actitud	5.71	1.05	4.52	1.24	51.72**
Norma subjetiva	5.58	1.11	4.77	1.60	20.70**
Control percibido	4.35	1.53	3.11	1.61	27.24**
Intención	5.01	1.45	3.44	1.70	48.13**
Wilks Λ					.07
F Multivariado					662.27**

* $p < .05$; ** $p < .01$

3.3.3.4. Análisis de ecuaciones estructurales

Modelo de medición 1

Para poder realizar el análisis del modelo de medición y testar el modelo de ecuaciones estructurales (SEM), se redujo el número de variables latentes por factor, esto se aconseja especialmente cuando el tamaño de la muestra no es particularmente grande comparada con el número de variables del modelo (Marsh, Richards, Jonson, Roche, y Tremayne, 1994; Vallerand, 2001, 2007). Esta reducción puede ser lograda mediante la combinación de los ítems en pares. Así, la mitad de los primeros ítems de cada subescala fueron promediados para formar el primer bloque de ítems y la segunda mitad de ítems fueron promediados para formar el segundo bloque de ítems, y así hasta el último. Marsh et al. (1994) propusieron el uso de los pares de ítems porque los resultados de éstos son más fiables, tienden a ser distribuidos de forma más normal y porque se reduce a la mitad la ratio del número de variables medidas en el modelo y el número de los participantes del estudio.

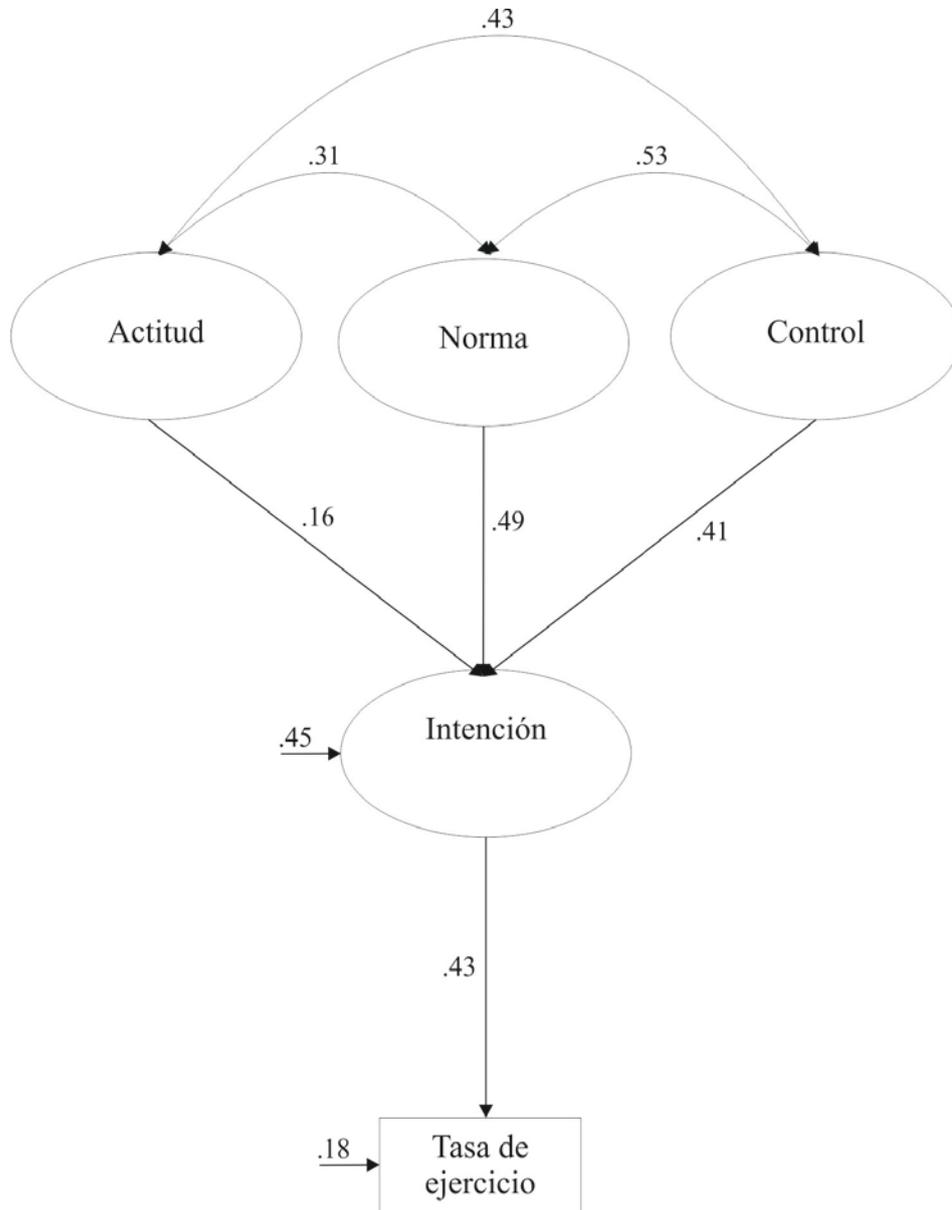
Puesto que el coeficiente de Mardia fue elevado (26.10), se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping que permitió asumir que los datos eran robustos ante la falta de normalidad (Byrne, 2001). De la misma forma, se consideraron una serie de coeficientes *fit* para evaluar la bondad de ajuste de los modelos de medición con los datos empíricos. Así, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990), los índices *fit* ó índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron: χ^2 , $\chi^2/d.f.$, RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation), RMSR (Root Mean Square Residual) y los índices incrementales (CFI, IFI y TLI). Estos índices de bondad de ajuste son considerados aceptables cuando el $\chi^2/d.f.$ es inferior a 5, los índices incrementales (CFI, IFI y TLI) son superiores a .90 y los índices de error (RMSEA y RMSR) son inferiores a .08 (Browne y Cudeck, 1993; Hu y Bentler, 1999). Los índices obtenidos fueron: χ^2 (30, $N = 698$) = 39.26, $p < .000$, $\chi^2/g.l.$ = 1.30, CFI = .99, NFI = .98, TLI = .99, RMSEA = .02, RMSR =

.01. También se examinó la validez discriminante del modelo, respetando que la correlación entre las variables latentes atenuadas por el error de medición (+/- 2 veces el error de medición) fuera inferior a 1.0. Por tanto, según las indicaciones anteriores, los resultados mostraron que el modelo de medición era adecuado.

Modelo de ecuaciones estructurales 1

Con el objeto de analizar las relaciones existentes entre las variables pertenecientes al modelo que se plantea (actitud, norma subjetiva, control percibido, intención y tasa de ejercicio), se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales. Puesto que el coeficiente de Mardia fue elevado (26.10), en el análisis se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping que permitió asumir que los datos eran robustos ante la falta de normalidad (Byrne, 2001). El examen de bondad del modelo mostró los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(21, N = 698) = 46.5, p < .000, \chi^2/g.l. = 2.21, CFI = .99, NFI = .98, TLI = .98, RMSEA = .04, RMSR = .02$. Estos datos se ajustan a los parámetros establecidos, por lo que se puede aceptar como adecuado el modelo propuesto (Hu y Bentler, 1999). De igual modo, la contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados. El valor “*t*” asociado a cada peso se tomó como una medida de la contribución, de modo que valores superiores a 1.96 se consideran como significativos. Se observa en el modelo (Figura 12) que la actitud, la norma subjetiva y el control percibido predijeron positivamente la intención de seguir practicando y ésta a su vez predijo la tasa de ejercicio de los estudiantes (18% de varianza explicada).

Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que analiza las relaciones entre la actitud, la norma subjetiva, el control comportamental percibido, la intención y la tasa de ejercicio. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.



Modelo de medición 2

En analogía con el modelo de medición 1 se redujo el número de variables latentes por factor (Marsh et al., 1994; Vallerand, 2001, 2007). El coeficiente de Mardia fue elevado (80.20) y se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping que permitió asumir que los datos eran robustos ante la falta de normalidad (Byrne, 2001). De la misma forma, se consideraron los coeficientes fit para evaluar la bondad de ajuste del modelo. Los índices obtenidos fueron: $\chi^2(84, N = 698) = 273.6, p < .000$; $\chi^2/g.l. = 3.25$, CFI = .97, NFI = .95, TLI = .95, RMSEA = .05, RMSR = .02. Se examinó la validez discriminante en los mismos términos que en el modelo de medición 1, mostrando que el modelo era adecuado.

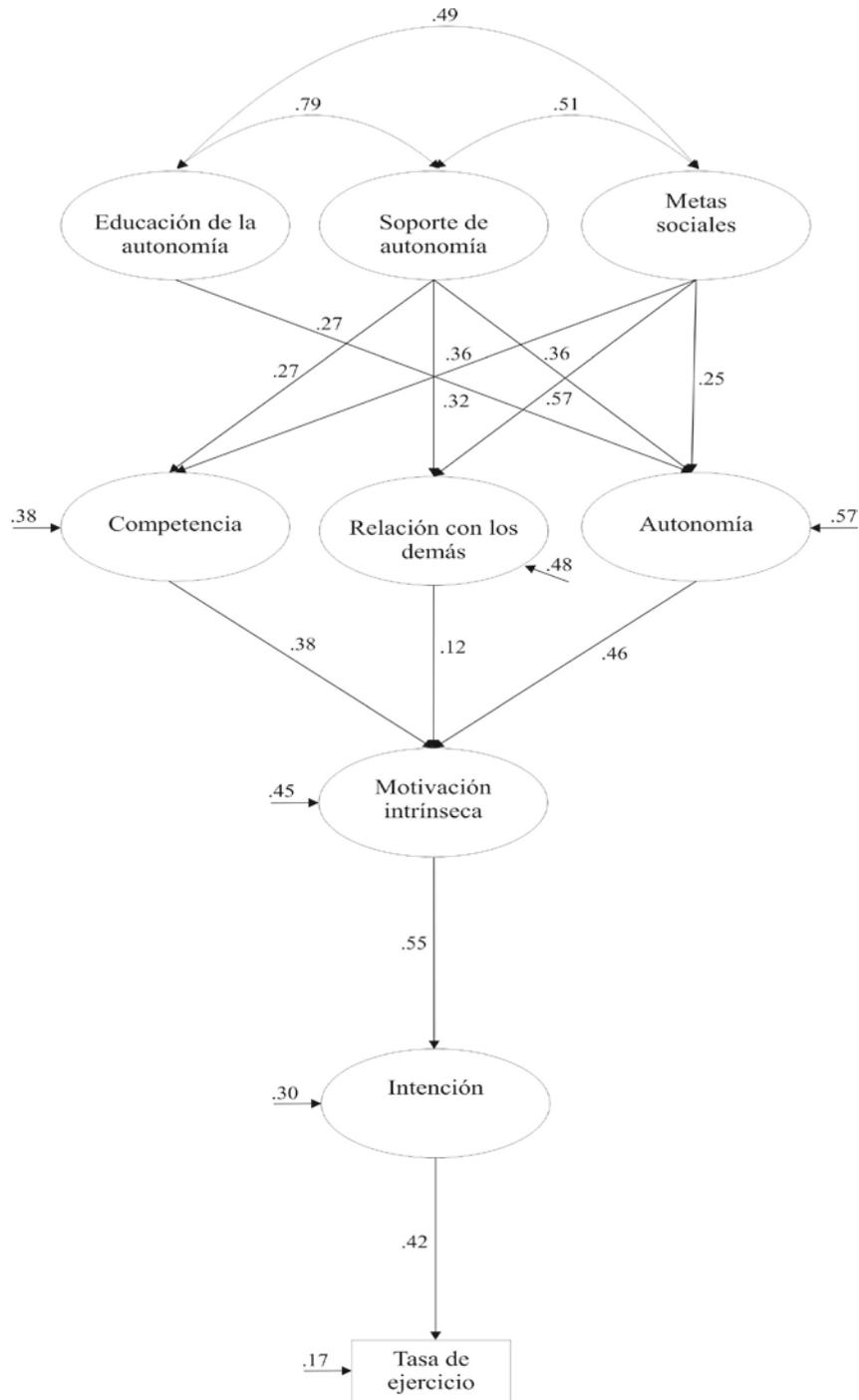
Modelo de ecuaciones estructurales 2

Se analizaron las relaciones existentes entre las variables pertenecientes al modelo que se plantea: apoyo a la autonomía, soporte de autonomía, metas sociales, mediadores psicológicos, motivación intrínseca, intención de mantenerse activo y tasa de ejercicio. Se obtuvo un coeficiente de Mardia elevado (80.20) y se utilizó de nuevo el método de estimación de máxima verosimilitud junto al procedimiento de bootstrapping. El examen de bondad del modelo mostró los siguientes índices de ajuste: $\chi^2(105, N = 698) = 592.1, p < .000$, $\chi^2/g.l. = 5.63$, CFI = .92, NFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .07, RMSR = .07. Estos datos se ajustan a los parámetros establecidos, por lo que se pudo aceptar como adecuado el modelo propuesto (Hu y Bentler, 1999).

Los resultados del análisis del modelo estructural (Figura 13) establecieron que el apoyo a la autonomía, el soporte de autonomía y las metas sociales predijeron positivamente la autonomía percibida, mientras que el soporte de autonomía y las metas sociales predijeron positivamente la competencia percibida y la relación con los demás. Además, los tres mediadores psicológicos correlacionaron entre sí de forma positiva y predijeron positivamente la motivación intrínseca. Por su parte, la motivación intrínseca predijo

positivamente la intención de seguir practicando y ésta a su vez predijo la tasa de ejercicio de los estudiantes (17% de varianza explicada).

Figura 13. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que analiza las relaciones entre las variables apoyo a la autonomía, soporte de autonomía, las metas sociales, las tres necesidades psicológicas básicas, la motivación intrínseca, la intención y la tasa de ejercicio. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.



3.4. ESTUDIO 2

3.4.1. Introducción

3.4.2. Método

3.4.3. Resultados

3.4.1. Introducción

Con el propósito de profundizar en el conocimiento sobre las variables que pudieran estar implicadas en el compromiso o abandono de adecuados hábitos físico-deportivos en la población joven, algunos trabajos (Ratelle, Senécal, Vallerand, y Provencher, 2005; Boiché y Sarrazín, 2007) se han centrado en estudiar en qué medida la motivación que el docente proyecta hacia sus estudiantes en clases de educación física está relacionada con la motivación hacia otros contextos, como es el caso de la práctica deportiva en el tiempo de ocio. Así por ejemplo, algunos estudios (Chatzisarantis y Hagger, 2009; Conroy y Coastworth, 2007; Perlman, 2012; Smith, Ntoumanis, y Duda, 2007) han señalado que el estilo de apoyo a la autonomía en clases de educación física aumentaba tanto la intención de los estudiantes para comprometerse con las actividades de clase (McLachlan y Hagger, 2010), como su participación en la actividad física en el tiempo de ocio. En este sentido, un marco teórico que ha demostrado su contribución en la comprensión de los procesos que llevan a los adolescentes a iniciar y mantener la conducta de realizar ejercicio físico de forma regular, incluyendo sus motivaciones y los diversos factores que pueden influir en su realización, es la teoría del comportamiento planeado (TCP) (Ajzen, 1985, 1991, 2001). Pese a que esta teoría viene demostrando su eficacia en la explicación de las variables que contribuyen a la práctica de ejercicio físico, las relaciones suelen presentarse de manera aislada, siendo oportuno conocer la relación del soporte de autonomía de los diferentes agentes sociales (e.g., iguales, familia, entrenadores, docentes) con los estudiantes y el compromiso de la práctica físico-deportiva de manera conjunta a través de esta perspectiva teórica.

La TCP es un modelo parsimonioso que ha sido aplicado en un amplio rango de conductas incluyendo el ejercicio físico (Albarracín, Johnson, Fishbein, y Muellerleile, 2001; Armitage y Conner, 2001; Hagger et al., 2002; McEachan et al., 2011; entre otros). El aspecto central de este modelo se basa en la asunción de que la realización de cualquier tipo de conducta está relacionada con la intención conductual y la percepción de control

comportamental (Ajzen, 1991). La intención conductual se refiere a los planes de acción y la motivación que las personas tienen para realizar la conducta. Así, cuanto más motivados estén los adolescentes para realizar ejercicio físico más probable sería que lo hicieran. La percepción de control refleja la confianza de las personas en sus habilidades para realizar un determinado comportamiento. Por otro lado, la intención conductual está determinada por la norma subjetiva (percepción que la persona tiene de las presiones sociales para que realice o no la acción en cuestión); la actitud (evaluación positiva o negativa de la realización de la conducta; y la percepción de control comportamental (creencia de la persona de hasta qué punto cree que tiene el control sobre la conducta.) Por tanto, sería más probable que los adolescentes hicieran ejercicio físico si pensaran que es bueno para ellos, si percibieran presión social sobre ellos para realizarlo y si creyeran que son capaces de hacerlo. Diferentes estudios que han utilizado la TCP para analizar las relaciones entre la intención conductual de realizar ejercicio y la conducta posterior han encontrado relación entre estas variables. Los resultados de un meta-análisis realizados por Hagger et al. (2002), mostraron que el 44.5% de la varianza de la intención fue predicha por el control percibido comportamental, la norma subjetiva y la actitud. Otros estudios también encuentran resultados parecidos, donde la intención es explicada por las tres variables propuestas por el modelo (Armitage, 2005; Hausenblas et., 1997; Jackson, Smith, y Conner, 2003; McEachan et al., 2011).

Por otro lado, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (HMIEM) propone postulados y colorarios para la conceptualización de la motivación en el tiempo de ocio y el ejercicio físico, incluyendo mecanismos a través de los cuales una orientación motivacional específica (e.g. motivación hacia las clases de educación física) podría condicionar el tipo de motivación hacia contextos más globales en la vida del estudiante, tales como el ocio. Así, el HMIEM podría ayudar a entender la naturaleza de los procesos psicológicos a través de los cuales los motivos en las clases de educación física pueden estar conectados con los motivos en otros contextos, existiendo, según Vallerand (2007b), tres

tipos de interacciones: facilitadoras, conflictivas y compensatorias. En cuanto a las interacciones de facilitación, los estudios que han profundizado en el análisis del modelo trans-contextual de la motivación (Hagger et al., 2003, 2005, 2009; Hagger y Chatzisarantis, 2012) han indicado cómo la motivación autodeterminada en el contexto de la educación física facilita la motivación autodeterminada hacia la actividad físico-deportiva en el tiempo de ocio. Sin embargo, el conflicto motivacional entre dos contextos (e.g. educación-deporte) estaría asociado con posibles consecuencias académicas negativas (Boiché y Sarrazín, 2007; Ratelle et al., 2005). Mientras que la compensación ocurre cuando la disminución de motivación autodeterminada en un contexto provoca que la persona compense este hecho aumentando este tipo de motivación respecto a otros contextos (Vallerand, 2007b).

Por todo lo anteriormente expuesto, los objetivos propuestos se focalizaron en analizar las relaciones entre el clima de apoyo a la autonomía por parte del docente de educación física, la motivación autodeterminada del estudiante en clases de educación física y en el tiempo de ocio, y la percepción de apoyo a la autonomía por parte de los iguales y la familia. Además, se planteó analizar el papel de la actitud, norma subjetiva y percepción del control del comportamiento sobre la intención de practicar actividad física. Por todo ello, se prevee que el clima de apoyo a la autonomía del docente predirá la motivación intrínseca en el contexto de las clases de educación física. La motivación intrínseca en clases de educación física predirá este tipo de motivación hacia la práctica en el tiempo de ocio, la cual será predicha por el soporte de autonomía de los iguales y la familia. Por último, la motivación intrínseca en el tiempo de ocio predirá las actitudes, norma subjetiva y percepción del control del comportamiento de la actividad física y éstos explicarán la intención de practicar actividad física.

3.4.2. Método

3.4.2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 441 estudiantes (230 chicos y 211 chicas) de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria, con edades comprendidas entre los 12-16 años ($M = 14.74$; $DT = .80$) de nueve centros de enseñanza públicos y concertados españoles.

3.4.2.2. Medidas

Apoyo a la Autonomía. Se utilizó la *Perceived Autonomy Support Scale in Exercise Settings* (PASSES) de Hagger et al. (2007) validada al contexto español por Moreno et al. (2008). Originalmente, esta escala mide el apoyo a la autonomía del docente, por lo que fue necesario adaptar la redacción de sus ítems para evaluar el apoyo a la autonomía de los iguales y la familia. Dicha escala consta de 12 ítems (e.g. “El docente /mis compañeros/ mi familia me facilitan con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre”). Está encabezada por el enunciado “En mis clases de educación física/En mi actividad física fuera del colegio...”. Las respuestas son recogidas en una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna para la escala de apoyo a la autonomía del docente fue de .93, .94 para los iguales y .95 para la familia.

Motivación intrínseca. Se utilizó la dimensión motivación intrínseca de la *Perceived Locus of Causality Scale* (PLOC) de Goudas et al. (1994) validada al contexto español por Moreno et al. (2008). Esta dimensión consta de cuatro ítems (e.g. “Porque la educación física es divertida”), y está encabezada por la sentencia “Participo en las clases de educación física...”. Las respuestas son recogidas a través de una escala tipo Likert de 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .89.

Motivación intrínseca en tiempo de ocio. Se utilizó la dimensión regulación intrínseca para medir la motivación en el contexto de ocio de la BREQ-3 (Cuestionario de regulación de la conducta en el contexto del ejercicio físico) de González-Cutre, Sicilia, y Fernández (2010). Esta escala está compuesta por cuatro ítems (e.g. “Porque creo que el ejercicio es divertido”) y está encabezada por la frase: “Yo hago ejercicio físico...”. Las respuestas se

responden mediante una escala tipo Likert de 0 (*Nada verdadero*) a 4 (*Totalmente verdadero*). La consistencia interna fue de .91.

Comportamiento planeado en el ejercicio físico. La medición de la acción planeada se llevó a cabo a través del cuestionario elaborado por Tirado et al. (2012). Este cuestionario consta de 20 ítems divididos en cuatro dimensiones: siete para la actitud (e.g. “Para mi hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas sería...”), cinco para la norma subjetiva (e.g. “La mayoría de personas importantes para mí piensan que debería hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas...”), cuatro para el control comportamental percibido (e.g. “Si yo quisiera podría hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas”) y cuatro para la intención (e.g. “He pensado hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas”). La valoración de las respuestas se realiza a partir de una escala de respuesta Likert que va desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*). La consistencia interna fue de .91 para la actitud, .84 para la norma subjetiva, .83 para el control percibido y .92 para la intención.

3.4.2.3. Diseño y procedimiento

Se contactó con los centros educativos y con los familiares de los estudiantes a los cuales se les presentó la propuesta de investigación y se les solicitó la autorización para la administración de los cuestionarios a los discentes integrantes del estudio. En un primer momento los participantes completaron los cuestionarios evaluando la percepción de apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada en educación física. Una semana después, se evaluó el apoyo a la autonomía percibido en los iguales y los padres, la motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio, las actitudes hacia la actividad física, las normas subjetivas, la percepción del control del comportamiento y la intención de ser físicamente activo. Se utilizó un intervalo temporal de una semana entre la toma 1 y la toma 2 para minimizar la varianza del error atribuida al uso de medidas de motivación autodeterminada similares en educación física y el tiempo de ocio. Los participantes leyeron

el cuestionario con la ayuda del docente y preguntaron sus dudas, empleando un tiempo aproximado de 20 minutos para su cumplimentación. La participación fue voluntaria y se preservó el anonimato de los mismos.

3.4.2.4. Análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los resultados se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de alfa de Cronbach y las correlaciones bivariadas. Mientras que para testar la relación existente entre las variables propuestas se desarrolló un modelo de medición y un modelo de ecuaciones estructurales con el que se analizaron las relaciones predictivas entre las variables estudiadas. El tratamiento de los datos se llevó a cabo con los paquetes estadísticos SPSS 21.0 y AMOS 21.0.

3.4.3. Resultados

3.4.3.1. Análisis descriptivo y correlaciones bivariadas

La percepción de apoyo a la autonomía de la familia obtuvo un valor medio mayor que la percepción de apoyo a la autonomía del docente y del grupo de iguales. Para la motivación intrínseca en educación física y la regulación intrínseca en tiempo de ocio las medias fueron de 5.02 y 5.66, respectivamente. La actitud fue más valorada que la percepción de control del comportamiento, que la intención y que la norma subjetiva. En el análisis de correlaciones se observó que todas las variables se relacionaron positivamente entre sí (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y correlaciones bivariadas de las variables del estudio 2.

VARIABLES	M	DT	Rango	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Apoyo autonomía docente	4.71	1.36	1-7	-	.60**	.24**	.57**	.45**	.28**	.43**	.41**	.39**
2. MI educación física	5.02	1.36	1-4	-	-	.26**	.45**	.36**	.45**	.38**	.37**	.43**
3. MI tiempo ocio	5.66	1.45	1-4	-	-	-	.23**	.32**	.47**	.33**	.65**	.43**
4. Apoyo autonomía iguales	4.68	1.41	1-7	-	-	-	-	.51**	.30**	.39**	.41**	.41**
5. Apoyo autonomía familia	5.70	1.29	1-7	-	-	-	-	-	.35**	.46**	.53**	.48**
6. Actitud	5.79	1.24	1-7	-	-	-	-	-	-	.43**	.46**	.53**
7. Norma subjetiva	4.87	1.54	1-7	-	-	-	-	-	-	-	.48**	.71**
8. Control comportamiento	5.70	1.24	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	.65**
9. Intención de práctica	5.18	1.64	1-7	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: * $p < .05$; ** $p < .001$; MI = motivación intrínseca; M = media, DT = desviación típica; R = rango.

3.4.3.2. Análisis de ecuaciones estructurales

Modelo de medición y modelo de ecuaciones estructurales

Para testar el modelo predictivo planteado se utilizó el método de dos pasos indicado por Anderson y Gerbing (1988), en el primer paso se llevó a cabo un modelo de medición que permitió dar validez de constructo a la escalas; en el segundo paso se utilizó el modelo de ecuaciones estructurales para analizar las relaciones predictivas entre las variables que componen dicho modelo. Para ello, nos basamos en dieciocho medidas observadas que fueron agrupadas de forma aleatoria y en nueve constructos latentes. Para todas las variables objeto de estudio se parcelaron sus ítems en dos grupos homogéneos cuyas medidas se emplearon como indicadores. Se llevó a cabo el método de estimación de máxima verosimilitud junto con el procedimiento de bootstrapping ya que el resultado del coeficiente multivariado de Mardia fue de 45.87.

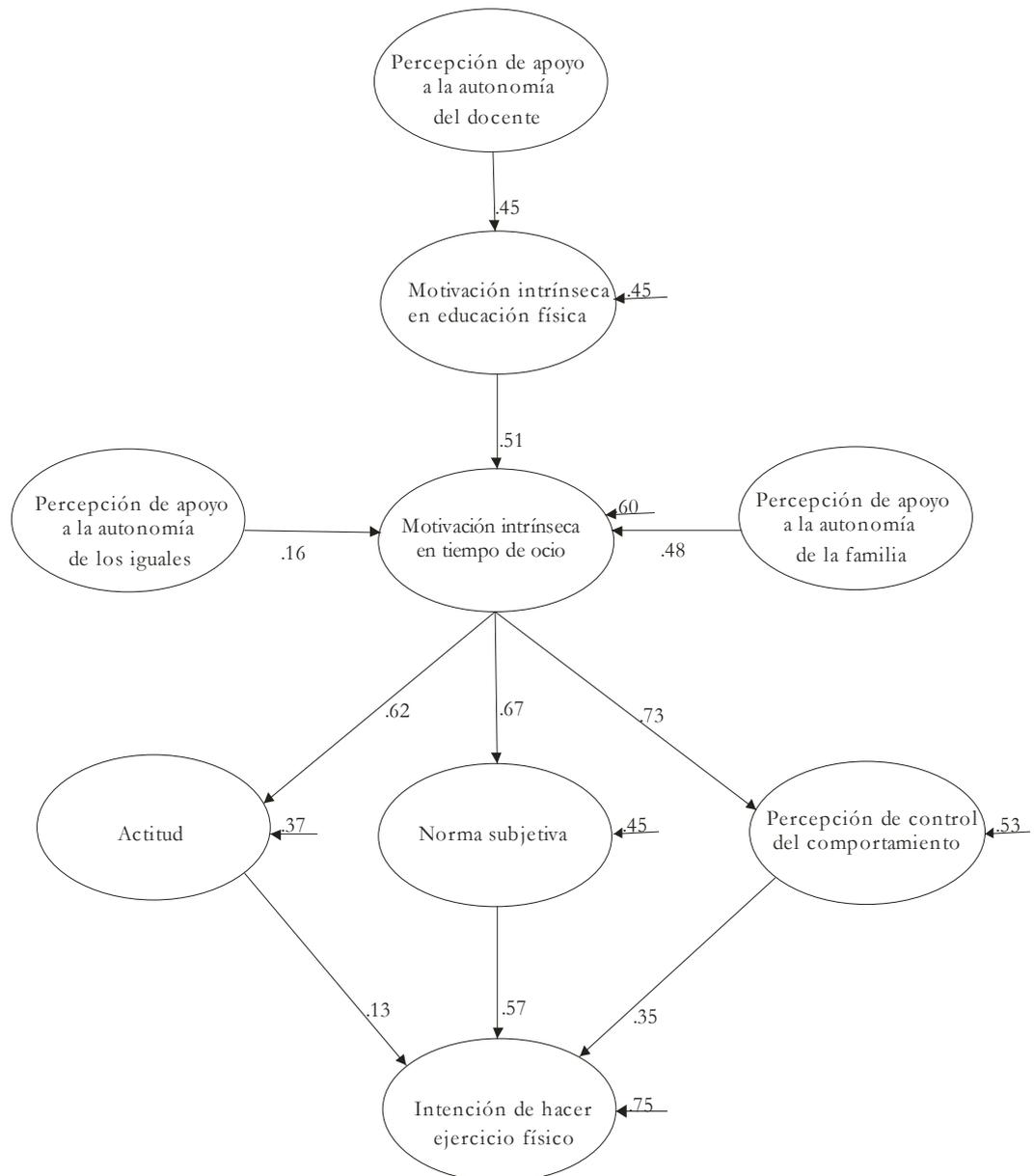
Se analizó un modelo de medición para el que fue necesario comprobar la validez considerando los llamados índices de bondad de ajuste. Los índices obtenidos fueron

adecuados: $\chi^2 (72, N = 441) = 204.29, p = .001, \chi^2/df = 2.06$ CFI = .98, IFI = .98, TLI = .97, RMSEA = .04, RMSR = .02.

A continuación, se testó el modelo estructural planteado. Para comprobar la bondad o semejanza de dicho modelo con los datos empíricos existentes, se tuvieron en cuenta los índices de bondad de ajuste descritos en el estudio 1. Así, los datos obtenidos [$\chi^2 (48, N = 441) = 489.69, p = .001, \chi^2/df = 3.98$, CFI = .94, IFI = .94, TLI = .93, RMSEA = .07, RMSR = .05.] se ajustaban a los parámetros establecidos, por lo que se consideró adecuado dicho modelo.

Los resultados del análisis del modelo de ecuaciones estructurales (Figura 14) mostraron que la percepción de apoyo a la autonomía del docente predijo positivamente la motivación intrínseca en clases de educación física. Por su parte, la motivación intrínseca generada en el aula predijo de forma positiva la motivación intrínseca experimentada por el practicante en el tiempo de ocio. A su vez, dicha motivación, influenciada por la percepción de apoyo a la autonomía del grupo de iguales y de la familia predijo positivamente la actitud, la norma subjetiva y la percepción de control del comportamiento, las cuales predijeron positivamente la intención de practicar ejercicio físico en horario extraescolar.

Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales (SEM) que muestra las relaciones predictivas entre la percepción de apoyo a la autonomía del docente, la motivación intrínseca en educación física, la motivación intrínseca en el tiempo de ocio, la percepción de apoyo a la autonomía de los iguales y la familia, la actitud, la norma subjetiva, la percepción de control del comportamiento e intención. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas. Todos los parámetros son estandarizados y significativos en $p < .05$.



3.5. DISCUSIÓN

3.5. Discusión

Diferentes estudios han destacado a las clases de educación física como un excelente medio para promover la actividad física extraescolar, debido a que es la única material educativa que brinda a los estudiantes tareas y actividades en las que se requieren altos niveles de motricidad (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, y Tsorbatzoudis, 2010; Sallis, Mckenzie, Beets, Beighle, Erwin, y Lee, 2012) junto con una importante implicación cognitiva y afectiva. En este sentido, se podría considerar la gran labor que se desarrolla desde la educación física sobre la base de las intervenciones dirigidas a incentivar el interés por la práctica deportiva de los jóvenes estudiantes fuera del horario escolar, y a generar en estos, un comportamiento de compromiso deportivo a lo largo de sus vidas (Chen et al., 2009; NASPE, 2004; Ruiz, García, García, y Louise, 2010). Así, desde el adecuado manejo del clima de aula se podría contribuir a que los estudiantes se sientan más autónomos, competentes y bien relacionados en el desarrollo de las clases para que muestren comportamientos de regulación más interna que les permitan disfrutar y mantener unos hábitos de vida saludables (Ahrabi-Fard y Matvienko, 2005; Mckenzie, 2007; Pérez y Delgado, 2013). En efecto, el rol del docente como facilitador (Vallerand 2007b) del aprendizaje, el apoyo del entorno educativo en general (iguales) y la familia, se convierten en factores psico-sociales que podrían ser determinantes en la promoción de las tres necesidades psicológicas básicas y en la experimentación de una mayor motivación intrínseca en los estudiantes (Rutten et al., 2012). Todo ello, con la intención de promover en los estudiantes comportamientos más positivos hacia la educación física (Moreno-Murcia et al., 2013). Encontramos estudios (Biddle, Brehm, Verheijden, y Hopman-rock, 2012) que evidencian un posible cambio de comportamiento hacia la práctica habitual de ejercicio físico en todas las edades, incluso se observa un considerable aumento de la participación deportiva en el caso de niños y adolescentes en los últimos años (Weinberg y Gould, 2010). Donde el entorno social como la escuela, el ambiente de trabajo, la familia, la comunidad y las instituciones desempeñan una acción significativa.

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo proporcionar en el contexto de la educación física, un modelo integrador de un clima de aula positivo y favorecedor de la autonomía, junto con la importancia de las metas sociales, los mediadores psicológicos, los perfiles motivacionales, la intención de práctica y la tasa de ejercicio físico. Se tomó como marco de referencia la teoría de metas de logro y metas sociales, la teoría de la autodeterminación, la teoría del comportamiento planeado y el modelo transcontextual de la motivación. Dichas teorías, sobre las que se han formulado las hipótesis y que han constituido el hilo conductor de esta investigación, enfatizan la importancia de diversos factores sociales como el soporte de apoyo a la autonomía, por su contribución positiva en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la motivación más autodeterminada de los estudiantes para la obtención de consecuencias positivas como un mayor compromiso deportivo.

Esta investigación trata de profundizar en el estudio de estas variables de forma conjunta en el contexto de la educación física y la práctica deportiva extraescolar. Pues no encontramos en la literatura científica estudios que analicen la relación de los factores psicosociales representados en las metas de logro, metas sociales y la educación en la autonomía que forman parte del entorno de los jóvenes practicantes (influencia del clima de aula, de la familia y el grupo de iguales), sobre el nivel de regulación motivacional que podría atraer a los estudiantes adolescentes hacia un mayor compromiso deportivo. Para una mejor organización y comprensión de la discusión se ha distribuido la misma atendiendo a cada estudio.

Estudio 1

Este estudio tuvo como objetivo, por una parte, examinar cómo se combinaban los diferentes tipos de motivación de la teoría de la autodeterminación dentro de perfiles motivacionales en estudiantes adolescentes en clases de educación física; por otra parte, analizar la relación de dichos perfiles con las variables de la teoría del comportamiento

planeado (actitud, norma subjetiva y control comportamental percibido). Así como, proporcionar dos modelos predictivos; en el primer modelo se trató de conocer las relaciones entre las variables actitud, norma subjetiva y percepción de control, con la intención de practicar ejercicio físico y con la tasa de ejercicio físico de los estudiantes durante los últimos doce meses. En el segundo modelo se propuso observar las relaciones entre la creación de un clima de aula caracterizado por el fomento del sentido de autonomía y las metas sociales, los mediadores psicológicos, la motivación intrínseca, la intención de práctica y la tasa de ejercicio físico practicado.

Los resultados del análisis de conglomerados revelaron la existencia de dos perfiles motivacionales en los estudiantes de educación física: un perfil “autodeterminado”, con puntuaciones en los cuatro tipos de motivación intrínseca (general, conocimiento, estimulación y consecución) y regulación identificada mayores que en la regulación introyectada y externa; y otro perfil “no autodeterminado”, con puntuaciones en regulación introyectada, externa y desmotivación mayores que en los cuatro tipos de motivación intrínseca (general, conocimiento, estimulación y consecución). En esta misma línea de investigación, un reciente estudio de Méndez-Giménez et al. (2013) en el que exploraron conjuntamente los perfiles de meta y perfiles motivacionales en estudiantes adolescentes; el análisis de clúster mostró cuatro perfiles motivacionales: “metas de maestría”, “metas de logro altas”, “metas de rendimiento” y “metas de logro bajas”. El clúster de “metas de logro altas” se mostró como el más autodeterminado, seguido del clúster de “metas de maestría”, obteniendo ambos los resultados más positivos en términos de relación con los demás, competencia percibida, esfuerzo e intención de práctica futura. El clúster de “metas de logro bajas” resultó el más controlado motivacionalmente y junto con el de “metas de rendimiento”, fueron los más desadaptativos en términos de aprendizaje. Resultados similares han sido encontrados en otros trabajos (Navarro et al., 2008; Sicilia, Águila, Muyor, Orta, y Moreno, 2009) aunque en el contexto de la actividad física saludable. Al respecto, en el

ámbito educativo universitario, Boiché y Stephan (2013) hallaron cinco perfiles distintos: aditivo, autodeterminado, moderado, bajo y no autodeterminado. Los estudiantes con un perfil autodeterminado demostraron el mejor ajuste académico, mientras que aquellos con un perfil bajo o no autodeterminado mostraron los resultados más pobres.

Tras conocer los diferentes perfiles motivacionales de los estudiantes, se examinó la relación de cada perfil con las variables de la TCP (actitud, norma, control e intención). Los resultados mostraron que el perfil “autodeterminado”, con puntuaciones mayores en los tipos de motivación intrínseca con respecto a la regulación introyectada y externa, se relacionaron positivamente con la actitud, norma subjetiva, control percibido e intención. Pese a que no se han encontrado estudios hasta el momento que relacionen los perfiles motivacionales con la TCP, esos resultados pueden ser interpretados en la línea de las aportaciones de la teoría de la autodeterminación. En este sentido, resulta lógico pensar que un estudiante que se encuentre dentro del “perfil autodeterminado”, y por tanto, realice alguna actividad físico-deportiva desde la perspectiva de disfrute y de la salud, ambos motivos autodeterminados, podría presentar además una actitud positiva hacia la práctica. Pues la motivación intrínseca admite el compromiso-intención de una persona por hacer una actividad física por el mero placer, satisfacción y disfrute que le produce la misma (Deci y Ryan, 1985). Además, la actitud, según los postulados de la teoría del comportamiento planeado está influida por la experiencia (Ajzen, 1991; Chatzasarantis, Hagger, Smith, y Sage, 2006) y el feedback positivo que reporta los beneficios físicos y psicológicos obtenidos de la práctica de cualquier actividad física mantenida a lo largo del tiempo, y que podría ayudar a fomentar la asimilación de valores y actitudes positivas hacia el deporte en las personas. Junto a la actitud, el “perfil autodeterminado” de motivación, también se relacionó positivamente con la norma subjetiva y con la percepción de control percibido. Efectivamente, y también en la línea de la teoría de la autodeterminación (mini-teoría de los contenidos de meta, GCT; Ryan et al., 2009; Vansteenkiste et al., 2010), altos niveles de motivación intrínseca y bajos de desmotivación

constituyen un óptimo binomio para movilizar en la persona la creencia normativa de que la práctica de algún tipo de actividad físico-deportiva constituye una forma deseable de comportarse en sociedad, y por tanto, complacer a los demás, factor que a su vez estaría retroalimentando una adecuada percepción de control en las situaciones en las que se tiene que tomar decisiones respecto a la práctica. También, la intención se relacionó positivamente con el “perfil autodeterminado”, y en la línea con otros trabajos (Fonseca y Paula-Brito, 2000) la motivación intrínseca constituye un buen predictor de la intención hacia la práctica físico-deportiva, asociándose además con la competencia percibida, la orientación para la tarea y las concepciones de que la competencia deportiva resultante del aprendizaje es mejorable y específica.

En cuanto a los resultados del modelo de ecuaciones estructurales que analizó las relaciones entre las variables de la TCP y la tasa de ejercicio físico, la hipótesis planteada fue confirmada. Se mostraron asociaciones positivas de la actitud, la norma subjetiva y el control percibido entre sí, y con la intención de practicar ejercicio físico-deportivo, la cual se relacionó también positivamente con la tasa de ejercicio físico practicado. Respecto a las relaciones positivas entre las variables antecedentes de la intención de la TCP (actitud, norma subjetiva y control comportamental percibido), los resultados encontrados coinciden con los postulados de dicha teoría, así como con la mayoría de estudios en esta línea (Armitage, 2005; Downs y Hausenblas, 2005; Hagger et al., 2002). No obstante, en el trabajo reciente de Ries y Sevillano (2011) la norma subjetiva de la muestra estudiada no correlacionaba, inesperablemente, con la actitud ni con el control conductual percibido. Los resultados revelan, además, que tanto la actitud, como la norma subjetiva y el control comportamental percibido se relacionaban positivamente con la intención de practicar ejercicio físico. En este sentido, ya en los inicios de esta teoría, Ajzen y Madden (1986) plantearon que estos tres componentes afectarían a la conducta mediante su efecto en las intenciones. De manera que desde entonces, estos resultados vienen siendo corroborados en la mayor parte de estudios

en este ámbito (Ajzen, 2012; Armitage, 2005; Hagger et al., 2002; McEachan et al., 2011). También en el estudio de Ries y Sevillano (2011) el control conductual percibido no aportaba nada significativo a la predicción de la intención, estando pues determinada únicamente por la actitud y la norma subjetiva. Aunque es cierto que, según Fishbein y Ajzen (2010) la importancia de los tres componentes de la TCP puede variar según la persona, en general, cabe esperar que aquellas personas que perciben un alto grado de control sobre su conducta muestren mayor práctica de actividad física. Parece que en la formación de la intención, la actitud se presenta como uno de los componentes con mayor poder, mientras que, en lo que a las conductas de salud se refiere, la norma subjetiva es el componente que aún ejerciendo influencia sobre la intención, lo haría en menor medida que la actitud y el control percibido (Fuchs, 1996).

Con el objetivo de entender mejor estas relaciones de cara a su futura aplicabilidad en el contexto educativo y a partir del conocimiento del valor que tiene la intención como predictor de la conducta (Ajzen y Fishbein, 2010; Balaguer et al., 2011) el modelo planteado en este estudio incluyó la hipótesis de que la intención se relacionaría positivamente con la tasa de ejercicio físico del estudiante durante los últimos doce meses. En concordancia con los resultados obtenidos, Battistelli, Montani, Bertinato, Uras, y Guicciardi (2012) en una muestra de estudiantes adolescentes de educación física encontraron, tras un análisis de ecuaciones estructurales, que el apoyo familiar, el soporte de imágenes, la autoeficacia corporal y la influencia de las instituciones deportivas predijeron positivamente la competencia percibida, que se asoció positivamente con intenciones de práctica de actividad física de los estudiantes. Además, los análisis revelaron que la competencia percibida mediaba la relación entre las autoridades de apoyo local y la auto-eficacia, por un lado, y las intenciones de ejercicio físico por el otro; y mediaba en parte la relación entre el apoyo familiar y las intenciones. Estos hallazgos sugieren la importancia de evaluar las contribuciones de las variables psico-sociales que afectan a los determinantes motivacionales

de las intenciones de los estudiantes (regulación del comportamiento hacia un locus de causalidad interno) de ser físicamente activos.

Por su parte, los resultados del modelo de ecuaciones estructurales que examinó las relaciones entre la influencia del apoyo a la autonomía, el soporte de autonomía y las metas sociales (responsabilidad y relación social) sobre las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación con los demás), sobre la motivación intrínseca, la intención de seguir practicando ejercicio físico y sobre la tasa de ejercicio físico practicado, confirmaron la hipótesis planteada. Se obtuvieron asociaciones positivas entre el apoyo a la autonomía, el soporte de autonomía y las metas sociales con la motivación intrínseca, la cual predijo positivamente la intención de los estudiantes de seguir practicando ejercicio físico al finalizar sus estudios. También la intención predijo de forma positiva la tasa de ejercicio físico.

Hasta ahora han sido muy pocos los trabajos que han incluido las metas sociales (responsabilidad y relación social) en el estudio de la teoría de la autodeterminación (e.g., Allen, 2003; Guan et al., 2006), declinándose en su lugar por las metas de logro (e.g., Lukwu y Guzmán, 2011; Nien y Duda, 2008). Además, aunque algunos trabajos en el ámbito de la educación física han apuntado que las metas sociales se relacionan con consecuencias positivas como el esfuerzo, la persistencia o la diversión (Cecchini et al., 2008; Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, y Milosis, 2007) tan solo hemos encontrado uno en el que se proporcione un modelo explicativo de las relaciones entre estas variables (Moreno et al., 2008), ofreciendo en su lugar planteamientos de relaciones entre variables aisladas. Así pues, en el trabajo preliminar de Moreno et al. (2008) los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraron que las metas de relación y responsabilidad predecían la necesidad básica de relación y a su vez, se relacionaban negativamente con la desmotivación. A propósito de la relación de la promoción del docente de las metas sociales y las consecuencias positivas para los estudiantes, Gran et al. (2011) observaron que los docentes que promovían la

responsabilidad personal y la meta de relación social en el aula, se asociaba con comportamientos de esfuerzo en los estudiantes adolescentes.

Respecto a las relaciones positivas entre las variables relacionadas con el contexto de apoyo a la autonomía y la motivación intrínseca, uno de los principales postulados de la teoría de la autodeterminación indica que el apoyo a la autonomía de las personas es uno de los factores sociales que más importancia tiene sobre los procesos motivacionales (Deci y Ryan, 1985), de manera que el estilo de apoyo a la autonomía, en el que el docente minimiza las presiones y demandas extrínsecas ofreciendo oportunidades y teniendo en cuenta la perspectiva del estudiante, facilita las regulaciones autónomas. Así pues, estas variables han sido analizadas en algunos trabajos en el ámbito de la educación física (Hagger et al., 2007; Moreno et al., 2010; Standage et al., 2006) demostrando la intensa relación entre la autonomía y la motivación autodeterminada. Por ejemplo, Moreno et al. (2010) en un estudio experimental con adolescentes en clases de educación física, encontraron incrementos significativos para el grupo que tuvo autonomía para elegir las actividades respecto a la motivación autodeterminada. En la misma línea de estudio, los resultados del modelo de ecuaciones estructurales llevado a cabo en estudiantes de educación física por Standage, Gillison, Ntoumanis, y Treasure (2012), apoyaron que la percepción de apoyo a la autonomía del docente predijeron positivamente las tres necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás). Asimismo, la autonomía y competencia percibida predijeron positivamente la motivación autónoma hacia la educación física y hacia el ejercicio físico. Igualmente, en un estudio longitudinal en el que se instruyó a docentes de educación física sobre el manejo del apoyo a la autonomía, los mediadores psicológicos y la importancia de fomentar en los estudiantes el compromiso deportivo (Cheon, Reeve, y Moom, 2012), se encontraron que los docentes del grupo experimental instruidos en el soporte de autonomía eran capaces de transmitir un clima participativo y autónomo, contribuyendo así, a la satisfacción de la autonomía, competencia y relación con los demás que llevó a los

estudiantes a presentar una mayor motivación autodeterminada. Para profundizar en dichas relaciones, dos de los citados autores (Cheon y Reeve, 2013) comprobaron la continuidad al cabo de un año de las relaciones halladas en el estudio anterior; en el que observaron que los docentes del grupo experimental eran percibidos por los estudiantes como más autónomos en el clima que transmitían. Incluso, los estudiantes del grupo experimental reportaron consistentemente una mayor motivación autodeterminada y resultados más positivos hacia la educación física y la práctica físico-deportiva. En el contexto de la danza, Balaguer et al. (2011) también han informado de relaciones positivas entre la percepción del apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada en los practicantes.

En analogía con los resultados hallados, un reciente estudio experimental llevado a cabo en educación física por How, Whipp, Dimmok, y Jackson (2013), mostraron que los estudiantes del grupo experimental que se les había permitido elegir y tomar decisiones sobre las tareas presentaron mayor motivación autónoma y mayores niveles de práctica de actividad física.

Nuestro estudio podría suponer un paso más en la comprensión del paradigma de la TAD, al aportar que junto a la creación de un clima que fomente la autonomía, la satisfacción de las metas sociales (responsabilidad y relación) que los estudiantes persiguen también podrían determinar consecuencias positivas del aprendizaje a nivel cognitivo, afectivo y motriz; siendo recomendable tenerlas en cuenta por parte del docente a la hora de maximizar los resultados del aprendizaje. En este sentido, la adolescencia supone una etapa crítica en el desarrollo humano en la que tanto el respeto a las normas y jerarquía establecidas (meta de responsabilidad) como la necesidad de mantener buenas relaciones sociales (meta de relación) cobra especial importancia (Urdan y Maehr, 1995).

Por tanto, los docentes podrían enfatizar el clima tarea de apoyo a la autonomía, potenciando el valor de la ayuda mutua entre los compañeros para aprender y del trabajo en equipo para mejorar. Un clima que facilite el desarrollo de la habilidad de todos los

estudiantes con independencia de su capacidad y valore el esfuerzo personal. Esto es, un ambiente que estimule a los estudiantes para que se sientan importantes en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Contribuyendo de manera eficaz a satisfacer las necesidades psicológicas básicas, para motivarlos más intrínsecamente y generar en ellos intenciones de realizar actividad física en el futuro.

Estudio 2

Este estudio se diseñó con el objetivo de analizar las relaciones entre el clima de apoyo a la autonomía por parte del docente de educación física, la motivación autodeterminada del estudiante en clases de educación física, el apoyo a la autonomía por parte de los iguales y la familia, la motivación autodeterminada hacia la actividad física en el tiempo de ocio, las actitudes, norma subjetiva, percepción del control del comportamiento y la intención de practicar actividad física. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales propuesto apoyaron las hipótesis planteadas, mostrando predicción del soporte de autonomía del docente sobre la motivación intrínseca de los estudiantes, la cual predijo también la motivación en el tiempo de ocio. La percepción del apoyo a la autonomía por parte de los iguales y la familia predijo la motivación intrínseca en el tiempo de ocio, que predijo la actitud, norma y control de la teoría del comportamiento planeado, que a su vez predijeron la intención de seguir practicando ejercicio físico.

Atendiendo a la segunda parte del modelo, los resultados muestran la relación que tiene la motivación intrínseca en clases de educación física sobre la motivación intrínseca en el tiempo de ocio, mostrando una relación positiva entre ambas variables. Estos resultados son coherentes con el HMIEM, el cual sugiere que la motivación en un contexto particular puede ser explicada por la motivación en otros contextos (Vallerand, 2007), de manera que la motivación intrínseca en clases de educación física facilitaría el flujo de esta motivación hacia el contexto de ocio de la persona. En esta línea, los estudios que se basan en el HMIEM (Boiché y Sarrazín, 2007; González-Cutre et al., 2011) y en el modelo transcontextual de la

motivación (Hagger et al., 2003, 2005, 2009; Hagger y Chatzisarantis, 2012; Sicilia, Águila, y González-Cutre, 2011) también confirman este resultado al señalar este efecto de facilitación entre ambos contextos en el ámbito de la actividad física.

Por otro lado, los resultados mostraron también que la percepción de apoyo a la autonomía de los iguales y de la familia se relacionaron positivamente con la motivación intrínseca en el tiempo de ocio. En este sentido, la teoría de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000) señala que si los practicantes perciben una relación positiva con sus compañeros, docente, familia, etc., de manera que se sientan autónomos, partícipes en la toma de decisiones y competentes, alcanzarán una motivación autodeterminada basada en la satisfacción y en la valoración positiva de la actividad.

Las tres variables de la TCP, actitud, norma subjetiva y el control percibido comportamental explicaron un 75% de la varianza de la intención de hacer ejercicio físico. El efecto de la actitud sobre la intención fue baja, si bien las relaciones entre el control percibido comportamental y la norma subjetiva con la intención fueron moderadas. Estos resultados son consistentes con estudios previos y meta-análisis que han investigado las relaciones entre las variables de la TCP tanto en población adolescente como en población general (Armitage y Conner, 2001; Armitage, 2005; Hagger et al., 2002; McEachan et al., 2011; Murnaghan et al., 2010; entre otros). Sin embargo, en este estudio, aparece una diferencia en la magnitud de la relación entre la norma subjetiva y la intención que no aparece en otros estudios. Normalmente, esta variable es la que tiene menor relación con la intención en comparación con las otras dos variables que suelen tener efectos mayores. Esta fuerte influencia de la norma subjetiva en la intención podría ser debido a la franja de edad de la población que se ha estudiado. Se sabe que los adolescentes son particularmente sensibles a las presiones sociales de sus compañeros y familiares. Es posible que en esta población, las influencias sociales sean mucho más poderosas que en otras etapas vitales. Por tanto, este estudio muestra que para los adolescentes, no parece tan importante creer que son capaces de

practicar ejercicio físico y pensar que son buenos en ello, sino “sentirse presionados” por parte de sus familiares o amigos para realizar ejercicio, en el sentido de percibir que para estos agentes sociales practicar ejercicio está considerado como un rasgo importante y positivo de la persona. De modo que se podría tener en cuenta el contexto social y las características demográficas de los adolescentes para explicar la intención de realizar ejercicio físico y poder así, diseñar programas de intervención para aumentar la práctica de ejercicio físico entre los adolescentes.

3.6. CONCLUSIONES

3.6. Conclusiones

Como valoración global de las relaciones encontradas entre las variables psico-sociales y motivacionales analizadas (soporte de autonomía del docente, las metas sociales, las necesidades psicológicas básicas, la motivación autodeterminada en los diferentes contextos, la influencia de los iguales y la familia sobre la motivación, la intención y la tasa de ejercicio físico) en estudiantes adolescentes de educación física, destacamos las siguientes conclusiones que enfatizarían las principales aportaciones del estudio:

- Se observaron dos perfiles motivacionales. Un perfil autodeterminado con puntuaciones altas en los cuatro tipos de motivación intrínseca (general, de consecución, de conocimiento y de estimulación) y en la regulación identificada; y otro perfil no autodeterminado, con puntuaciones en regulación introyectada, externa y desmotivación mayores que en los cuatro tipos de motivación intrínseca. Resultados que concuerdan con los estudios revisados en el ámbito de la educación física y del deporte.
- El perfil de estudiantes autodeterminados mostraron una relación positiva con las tres variables de la teoría del comportamiento planeado (actitudes, norma subjetiva, control comportamental percibido e intención). Este estudio aporta el hallazgo de que el patrón de pensamiento positivo hacia la práctica físico-deportiva que hemos obtenido (caracterizado por una actitud favorable, buena percepción de control de la conducta, asimilación de la norma subjetiva y existencia de intención respecto al comportamiento de practicar) se relaciona positivamente con un perfil de motivación autodeterminado.
- El clima de apoyo a la autonomía y las metas sociales promovidas por el docente se relacionó con la satisfacción de la autonomía percibida, la competencia percibida y la relación con los de más en los estudiantes. Asimismo, garantizar la satisfacción de las

tres necesidades psicológicas básicas se asoció con una mayor motivación intrínseca, que a su vez, se correspondió con la intención de los estudiantes de seguir practicando ejercicio físico y ésta con una mayor tasa de ejercicio físico.

- El soporte de autonomía del docente en el aula se relaciona con la motivación intrínseca de los estudiantes en las clases de educación física y en el tiempo de ocio.
- La percepción del apoyo a la autonomía por parte de los iguales y la familia se asocia con una mayor motivación intrínseca de los estudiantes adolescentes en el tiempo de ocio.
- La motivación intrínseca de los estudiantes en el tiempo de ocio se relaciona positivamente con la actitud, la norma subjetiva y el control comportamental percibido, que a su vez, lleva a los estudiantes a tener intención de seguir practicando ejercicio físico fuera del horario escolar.
- Los estudiantes con un mayor nivel de intención de seguir practicando ejercicio físico al terminar sus estudios, presentaron una mayor tasa de ejercicio durante los doce meses anteriores evaluados. De esta forma, se podría entender la intención como el potencial motivacional de la persona para realizar una actividad.

4. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

4. Sugerencias, limitaciones y perspectivas de investigación

En relación a los resultados obtenidos y a las conclusiones substraídas, en el siguiente apartado se expondrán algunas ideas para la aplicabilidad de lo estudiado y para dar paso a futuras investigaciones que profundicen en la relación de las variables tratadas, así como, la exposición de las limitaciones de la investigación.

- La información obtenida en esta investigación puede servir como guía de intervención para los docentes de educación física, técnicos deportivos, clubes deportivos, escuelas de psicomotricidad, padres, madres y personas en general, interesadas en motivar intrínsecamente a los jóvenes practicantes hacia estilos de vida más activos y saludables a través de programas participativos, autónomos, sociales y basados en el disfrute.
- Consideramos que el éxito de los programas de actividad física en educación física y en el deporte podrían depender, en gran medida, de la motivación experimentada por los estudiantes/practicantes debido a que sentimientos de aburrimiento y experiencias humillantes contribuirán a desarrollar actitudes negativas hacia la misma, mientras que sentimientos de diversión y disfrute permitirán afianzar actitudes positivas hacia la actividad. Por ello, resulta lógico afirmar que los programas de actividad física tanto en la escuela como en el deporte repercutirán positivamente en los practicantes cuando sean motivados a participar en las clases, así como cuando experimenten resultados cognitivos y afectivos positivos como consecuencia de su participación (Coakley y White, 1992). De tal manera que, la meta que podría perseguir todo programa de educación física y deporte debería hacer referencia al desarrollo de patrones regulares de actividad física, con el fin de promover la participación en la edad adulta y así contribuir a mejorar la salud de la población (Ntoumanis, 2002).

- Los datos obtenidos, podrían servir de apoyo para que futuros estudios longitudinales y bajo una metodología experimental, analicen la relación causa-efecto del soporte de autonomía de los agentes socializadores (docente, entrenador, familia, iguales, instituciones, etc.) sobre la motivación y las consecuencias positivas físicas, psicológicas, afectivas y sociales de los practicantes hacia el mantenimiento de la práctica de actividad física para toda la vida.
- Cabe destacar algunas limitaciones que presenta esta investigación en cuanto que se emplea una metodología correlacional, por lo que serían necesarios estudios experimentales que analizaran las relaciones de causa-efecto con respecto a las variables estudiadas, de forma que se controle el sesgo del método común (Podsakoff, MacKenzie, Lee, y Podsakoff, 2003). Además, los modelos de ecuaciones estructurales sugeridos son los que mejor ajuste presentaron, pero debido al problema de modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006) se asume que los modelos planteados no serían más que unos de los posibles. Finalmente, la creación de instrumentos de medida capaces de evaluar la motivación autodeterminada y el compromiso deportivo en diferentes contextos también podrían ser útiles, así como corroborar los resultados obtenidos en este estudio con otras poblaciones discriminando a su vez las posibles diferencias por sexo.
- Además, se debería seguir indagando en los factores psico-sociales que determinan tanto la motivación como sus consecuencias, focalizando también en el papel de las dimensiones de la personalidad sobre la práctica físico-deportiva.
- Se podría implementar dicha investigación con estudios longitudinales donde se compruebe la evolución en edades posteriores de la tasa de ejercicio detectada en la adolescencia.

- En general, estas limitaciones pueden haber sesgado algunos de los hallazgos y conclusiones presentados. Sin embargo, a pesar de estas limitaciones la investigación desarrollada ofrece una gran cantidad de información acerca de las estrategias que se encontraron con éxito en contextos educativos y deportivos, y que podrían eventualmente aplicarse en los diferentes ámbitos de la actividad física y del deporte con adecuadas modificaciones.
- Más estudios son necesarios centrados en el diseño, implementación y evaluación de las intervenciones basadas en los principios identificados en este trabajo. Estos podrían profundizar en proporcionar a los estudiantes estrategias motivacionales para regular su propio comportamiento hacia formas más autodeterminadas; el fomento del papel de los docentes de educación física y profesionales del deporte en general, como facilitadores y promotores de la actividad física en un ambiente de vida sano. Utilizando una variedad de estrategias basadas en la autonomía y la mejora del aprendizaje dentro de un enfoque integral. Así como, fomentar el apoyo social de los padres e iguales para crear un entorno de deporte para todos y para toda la vida.
- El tema tratado podría ayudar a los adolescentes a iniciarse y mantener estilos de vida más activos y positivos hacia la práctica deportiva.
- Los estudios podrían intentar el incorporar medidas objetivas de actividad física tales como acelerómetros, estudios antropométricos, control alimentario, e incluso analizar dichas variables en poblaciones especiales.

Un desafío importante en este sentido es lograr un vínculo, y por tanto, una transferencia entre la investigación y la intervención práctica en el aula de educación física, en las escuelas deportivas, centros deportivos y en el hogar doméstico. Garantizar que la información sobre la importancia de la relación de las variables estudiadas llega a la sociedad por medio de guías, libros, medios audiovisuales, jornadas, talleres que incluyan variedad de prácticas con ejemplos reales y en un lenguaje claro y conciso.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5. Propuesta de intervención para una mayor motivación intrínseca y compromiso deportivo en la población en general

Con el objetivo de incrementar la salud, de ocupar el tiempo libre o de mejorar el aspecto físico, entre otras, la motivación ha sido señalada como uno de los factores necesarios para un mejor rendimiento y consecución de dichas metas. Los modelos explicativos de la motivación han evolucionado desde modelos mecanicistas hacia modelos sociales y cognitivos. Por ello, en las últimas tres décadas se ha ido profundizando en el estudio de la motivación a través de diversos constructos teóricos más coherentes y sólidos para explicar la motivación humana: la teoría de la autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1985), el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007), la teoría de metas de logro y metas sociales (Nicholls, 1989; Urdan y Maehr, 1995), la teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1985) y el modelo transcontextual de la motivación (Hagger y Chatzisarantis, 2007b).

Las investigaciones revisadas indican que para la consecución de una determinada motivación se precisa de unos entornos donde se puedan experimentar estrategias encaminadas a la consecución de las metas (objetivos) de los practicantes.

Reflexionemos...

Ahora bien, llegados a este punto y tras revisar, analizar y discutir la extensa y variada literatura que intenta explicar la importancia del manejo docente de los procesos motivacionales que condicionan el comportamiento de los estudiantes en las clases de educación física, se nos podrían plantear las siguientes cuestiones:

- 1. ¿Hasta qué punto la educación física y la actuación docente son responsables de una motivación positiva de los estudiantes hacia la práctica deportiva?**
- 2. ¿Qué papel real juegan los otros agentes sociales significativos (iguales, familia, instituciones deportivas y medios de comunicación) en el desarrollo de la motivación?**

3. **¿Cómo propiciar, entonces, la motivación óptima de los estudiantes en las clases de educación física y en contextos extraescolares para conseguir que sean activos físicamente en la edad adulta y en la vejez?**
4. **¿Cómo haríamos desde los centros de investigación del deporte y desde las universidades para llegar a materializar de forma práctica y sencilla el conocimiento científico sobre la importancia de la motivación para la adherencia deportiva en la población de todas las edades?**

En este apartado se presentan diferentes estrategias para fomentar la motivación positiva y la adherencia a la práctica tanto en la educación física, en el deporte de base y en el ámbito de la práctica del ejercicio físico saludable y recreativo. Dichas estrategias están contextualizadas y fundamentadas en cada una de las teorías y modelos motivacionales descritos a lo largo de la presente investigación. De esta manera se trata de enlazar y transferir el conocimiento científico-técnico sobre la importancia de la motivación para un mayor compromiso con la actividad física desde un enfoque práctico y para todos.

5.1. Estrategias para el desarrollo de la motivación y el compromiso deportivo en educación física, en el deporte de base y en el ámbito del ejercicio físico saludable y recreativo

Desde una perspectiva pedagógica, el docente/entrenador, mediante su forma de actuar en el aula, se configura como un agente determinante en el grado de implicación de sus estudiantes/practicantes en la práctica de actividad física presente y futura (Cavill, Biddle, y Sallis, 2001; Devís-Devís y Peiró-Velert, 2002; Generelo, Zaragoza, Abarca-Sos, Julián, y Murillo, 2011; Moreno-Murcia et al., 2012; Peiró-Velert y Devís-Devís, 1995).

A continuación, se muestran algunas estrategias pedagógicas a tener en cuenta por parte de las figuras de autoridad en diversos entornos (educativos, recreativos, familiares, etc.) para promover la motivación intrínseca. Éstas se fundamentan en el diseño de tareas variadas, en la utilización de tareas ajustadas a la competencia motriz, lograr un óptimo clima emocional,

implicar a la práctica por igual, reconocer el esfuerzo, valorar el comportamiento autónomo de las practicantes y generar responsabilidad por igual. Se trataría de que el docente y/o técnico deportivo prioricen la superación personal, el esfuerzo, el apoyo social y el disfrute (Ryan y Deci, 2000) para conseguir practicantes más autodeterminados en la motivación y más satisfechos con sus vidas.

5.1.1. Estrategias motivacionales fundamentadas en la teoría de la autodeterminación, el modelo jerárquico de la motivación de Vallerand, la teoría del comportamiento planeado y el modelo transcontextual de la motivación.

- **Proporcionar al practicante suficiente tiempo para realizar las tareas:**

- Que al practicante le de tiempo de desarrollar sus capacidades, de divertirse y de conseguir, al menos una vez, el éxito en la práctica.
- Conocer las características cognitivas (dominio conceptual de la habilidad), motrices (aptitudes para la habilidad) de los practicantes para ajustar el tiempo de práctica.
- Consensuar con los practicantes el tiempo de práctica y las condiciones mentales y físicas que tienen en ese momento para afrontar la sesión.
- **Ejemplo:** la sesión de bailes latinos durará unos 50 minutos con los descansos necesarios (5 minutos) para que de tiempo a memorizar los pasos, a coger el ritmo y adaptarnos a la pareja.

- **Incidir en la importancia del esfuerzo y la superación personal:**

- Para que el estudiante/practicante se sienta competente y lleve a cabo la intención de ponerse en marcha.
- Combinar la utilización de juegos y actividades cooperativas, competitivas, exigentes, divertidas y atrayentes.

- Ganar la atención del practicante con un discurso atrayente y una buena disposición hacia el trato con éste para que se sienta válido en la práctica y sienta que con dedicación y empeño se consigue el objetivo.
 - **Ejemplo:** práctica de orientación por la montaña donde proponemos el reto de descubrir postas, de vivenciar la naturaleza y lo más importante ¡DISFRUTAR! con los compañeros.
- **Suministrar un feedback positivo:**
- Es importante decirle al practicante todo lo que hace bien e incidir en el progreso personal y no en el resultado. De este modo percibirá que va consiguiendo poco a poco objetivos y se sentirá eficaz.
 - Es conveniente que el practicante se de cuenta de lo que hace bien, corregirle lo que hace mal y darle ánimos para volver a intentarlo.
 - El docente/entrenador debe mostrarse positivo, con una sonrisa y transmitir esto con palabras.
 - **Ejemplo:** “eso es”, “muy bien”, “creo ciertamente que sois capaces de conseguirlo”, “lo intentaremos las veces que haga falta, pero sobre todo disfrutar del momento”, “esa es la actitud”.
- **Establecer objetivos a corto plazo y adaptados al nivel del estudiante o deportista:**
- Es fundamental que el practicante perciba que va logrando objetivos.
 - Para ello es necesario individualizar las actividades, en la medida de lo posible.
 - Desarrollar la actividad desde lo más global y sencillo a lo más específico y complejo. Realizar progresiones de aprendizaje.

- **Ejemplo:** proponemos un circuito de coordinación dinámica general (para educación física) o un circuito en la piscina con diversos materiales (para una sesión de natación recreativa). Dichos circuitos podrían tener diferentes niveles de dificultad física y de resolución de problemas. Se puede dar la oportunidad de varios intentos para superarlo, de modificar la situación o guiar a través de pistas verbales, etc.
- **Evitar que se formen grupos siguiendo criterios de competencia a la hora de elegir los compañeros:**
- Las situaciones de elección de grupos en las que los compañeros menos hábiles son escogidos en último lugar, refuerzan su sentimiento de incompetencia.
 - Establecer grupos por competencia y dominio de la habilidad a trabajar.
 - Ir modificando los participantes de cada grupo para que todos compartan con todos y se ayuden mutuamente.
 - **Ejemplo:** en la sesión de multideporte el docente/entrenador elige cómo agrupar a los practicantes para practicar la técnica. En la parte de juego global se establece el criterio de agruparse por el color de camiseta en un reparto equitativo de chicos y chicas.

En una sesión de pilates para adultos comenzarán practicando de forma individual y luego se agruparán atendiendo al dominio sobre el control corporal.
- **Pedir permiso al participante para que haga una demostración:**
- Las demostraciones ayudan a entender rápidamente el objetivo de la actividad y mantienen la atención del practicante.

- Es conveniente preguntar en privado al practicante si quiere hacer la demostración.
 - Intentaremos tomar como ejemplo a un practicante que domine la acción y que esté interesado por la práctica, así podría incentivar en los demás compañeros el entusiasmo por la misma.
 - **Ejemplo:** demostración del tiro picado a portería en hockey. El docente/entrenador le pide la colaboración a una chica que juega en un equipo de hockey y domina la habilidad, y además, le encanta jugar a hockey. “A ver María, serías tan amable de mostrarnos el tiro picado a portería. Yo haré de portero (el docente/entrenador también se involucra) y los demás tenéis que estar atentos a la ejecución técnica”.
- **Dar posibilidad de elección y fomentar la participación en el proceso de toma de decisiones:**
- El docente/entrenador o técnico deportivo no debe imponer todo sino consensuar determinadas decisiones con los practicantes.
 - En este sentido se puede permitir elegir entre diferentes actividades que tengan un mismo objetivo, permitir elegir contenidos, formas de trabajar, niveles de dificultad, formas de evaluar, utilizar estilos de enseñanza participativos como la enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la microenseñanza.
 - Se busca ceder progresivamente autonomía al practicante, pero siempre marcando unos límites y no permitiendo decisiones totalmente libres.
 - **Ejemplo:** para una sesión recreativa de patinaje para adultos, el monitor invita a los participantes que propongan ejercicios de habilidad, que

compartan experiencias con el grupo, que elijan las formas de agrupamiento, etc.

- **Explicar los objetivos de cada actividad con concisión y en un lenguaje que todos lo comprendan:**

- Es necesario que el practicante sepa por qué y para qué tiene que hacer la tarea que le proponen.
- Si no sabe por qué actúa, sentirá que el responsable de la actividad deportiva le ha impuesto una decisión porque le ha dado la gana y por lo tanto su sensación de autonomía caerá en picado.
- Con la explicación del objetivo podemos enganchar y motivar al practicante para que necesite experimentar lo que se siente con la actividad.
- **Ejemplo:** objetivo en una sesión de expresión corporal en secundaria sobre el ritmo, “hoy lo más importante de la sesión es dejarnos llevar por la magia de la música, sin represiones y con total libertad de disfrutar la melodía”.

Para una sesión de embarazadas en el medio acuático: “chicas, intentaremos sentir el agua en la barriguita y nos moveremos por la piscina como si fuésemos en una nube; pasos delicados, movimientos suaves y con consciencia de la posición del cuerpo”.

- **No crear dependencia de las recompensas:**

- Se debe evitar que la persona participe exclusivamente por obtener una recompensa.
- Solo se deberían utilizar como un recurso instrumental en un momento dado. Nos podría servir para captar practicantes en un programa de salud (ofertas, regalos de entrada a otras actividades deportivas, etc.)

- Del mismo modo, hay que evitar que los practicantes siempre necesiten el feedback del docente/técnico. Hay que evitar generar dependencia.
 - **Ejemplo:** la recompensa no debe focalizarse siempre en algo externo, sino hacer ver al practicante que sentirse bien consigo mismo y disfrutar de la práctica en compañía, puede ser la mejor de las recompensas (regulación intrínseca del comportamiento). Mensaje que el docente/entrenador podría dar al grupo: “la mejor recompensa, sentirse bien consigo mismo y con los demás por el trabajo bien hecho”.
- **Fomentar la interacción grupal:**
- Para incrementar la percepción de relación con los demás resulta conveniente plantear actividades de aprendizaje cooperativo, utilizar estilos de enseñanza socializadores (sobre todo cuando un grupo no se conoce), plantear problemas para resolver de forma conjunta y poner en común ideas.
 - La relación del docente/entrenador/técnico deportivo con sus practicantes debe ser cálida, afectuosa, mostrarse cercano y empático.
 - En este sentido, la inteligencia emocional del docente/entrenador/técnico deportivo juega un papel importante y se puede entrenar aplicando varias de las estrategias que se describen.
 - **Ejemplo:** una sesión de zumba para personas operadas de cirugía bariátrica. El técnico debe interesarse por los sentimientos de los practicantes durante la sesión: “cómo venimos hoy, quiero ver caras sonrientes y ganas de disfrutar”. “Me encanta veros animados, así que hoy vamos a bailar en grupo y a disfrutar unos de los otros”.
- **Tener en cuenta la importancia motivacional de cada sesión:**

- Como se indicaba anteriormente en el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca, la motivación situacional influye en la contextual y ésta en la global. Por ello, es importante que se trate de fomentar la motivación de los participantes en todas y cada una de las sesiones físico-deportivas que se trabajen.
 - Cualquier persona puede tener un día malo, pero hay que evitar ponerlo de manifiesto pagándolo con los practicantes. Se debe tener en cuenta que lo malo pesa diez veces más que lo bueno.
 - Resulta conveniente tratar de involucrarse día a día en el diseño de sesiones motivantes, reflexionando acerca de qué actividades son las más apropiadas para despertar el interés por la práctica y las ganas de adherirse a la misma en los participantes.
 - **Ejemplo:** para que las personas mayores se interesen por la práctica de actividad física saludable, se les puede plantear sesiones de baile y competiciones entre compañeros en los clubes de la tercera edad. Se les podría proponer, también, caminatas por el monte y hacer convivencia (compartir historias de tiempos pasados, compartir la comida, recetas, etc). En educación física el docente podría utilizar formas jugadas para practicar la condición física: “practicaremos la técnica del paso de vallas con un juego donde las mochilas serán nuestras vallas particulares”.
- **Eliminar pensamientos negativos y presiones sociales:**
- El docente/entrenador/técnico deportivo debe evitar el feedback negativo y la presión.
 - Las presiones sociales, el castigo y el feedback negativo pueden eliminar el deseo de participación.

- El castigo se podría emplear exclusivamente para cortar un comportamiento disruptivo de un practicante, que no cesa y que está perjudicando a la correcta dinámica de grupo.
- **Ejemplo:** en el entrenamiento de baloncesto hay un jugador que insulta y se burla de los errores de los compañeros. Está generando pensamientos de pesimismo y falta de motivación en los compañeros. El entrenador tras advertirle repetidas veces de su indisciplinado comportamiento, e incluso de hablar en privado con él, éste incide en dicho comportamiento y el entrenador decide invitarle a que abandone la actividad y reconducir la motivación del equipo con palabras de ánimo y restando importancia a la situación negativa.

- **Utilizar la música durante la práctica:**

- La música ayuda a mejorar el humor, aumenta la confianza y reduce la ansiedad.
- Resulta interesante utilizar la música como elemento para acompañar el desarrollo de una actividad o como protagonista de la sesión.
- La música puede motivar hacia la práctica y fomentar las interacciones entre los practicantes, así como, generar mayor diversión.
- **Ejemplo:** se puede utilizar la música en educación física para las sesiones de expresión corporal o en el calentamiento para una sesión de condición física. La canción preferida de un equipo puede servir de elemento motivador antes de un partido importante. En la sala de fitness la música se utiliza en el desarrollo de la coreografía o para crear un ambiente relajado en pilates, yoga y/o meditación.

5.1.2. Estrategias motivacionales fundamentadas en la teoría de metas de logro y metas sociales.

- **Diseñar tareas variadas y novedosas:**

- Para mejorar la motivación del practicante hay que ser creativo, evitando la monotonía y tratando de sorprender día a día con cosas nuevas.
- Presentar distintas formas de ejecución de las tareas y que el practicante elija la que crea desarrollar con más autoeficacia.
- Las actividades deben suponer un reto personal.
- **Ejemplo:** en una escuela de verano situada cerca de la costa, el técnico deportivo plantea dos jornadas para hacer juegos (yincanas, carreras en la arena, juegos deportivos, bailes, deportes de agua) en la playa como medio novedoso y motivante.

- **Reconocer el progreso individual:**

- Como se ha indicado con anterioridad es necesario centrarse en aspectos de superación personal y asegurar a todos los practicantes las mismas oportunidades para la obtención de recompensas, evitando los favoritismos y el reconocimiento desigual.
- Todos los practicantes deben sentir que tiene un rol importante.
- Proporcionar feedback positivo y afectivo a todos por igual.
- **Ejemplo:** predisponer positivamente a los practicantes de ejercicio físico-saludable (sesión de spinning en un centro de wellness) hacia las tareas: “¡Venga, vamos arriba!” “¡así me gusta, gente cañera y con ganas de más!”; animarlos con gestos (sonrisas, ok, contacto visual, etc.) y con frases cortas (“muy bien”, “eso es”, “lo tenéis y los hacéis fenomenal”).

- **Evitar la rivalidad entre compañeros:**

- Hay que evitar, en la medida de lo posible, situaciones de comparación social.
 - La competición es necesaria, pero hay que enfocarla de una manera constructiva, tratando de reforzar la realización correcta de la tarea.
 - Es importante concienciar al practicante de que todas las personas son buenas en algo.
 - **Ejemplo:** evitar frases de comparación (“tú compañero es mejor que tu rematando a portería, ponte las pilas porque así no eres competitivo”). En una sesión de trabajo de la resistencia cardiorespiratoria en educación física, el docente propone una carrera en la que participan con tres vidas (representadas con tres cintas enganchadas a la cintura), en el circuito de la carrera, habrá unos “zombies” (otros compañeros) que quieren arrebatárselas. El objetivo no es llegar el primero, sino llegar con el mayor número de vidas a la meta. Y por parte de los “zombies” estos deberán obtener el mayor número de vidas. Esto es una forma divertida de plantear la competición.
- **Utilizar formas de agrupación flexibles y heterogéneas:**
- A la hora de hacer grupos es conveniente utilizar diferentes criterios para fomentar las relaciones sociales y la cooperación.
 - **Ejemplo:** hacer grupos de forma aleatoria asignando números o hacer grupos con personas de distinto nivel en cada grupo para que unos ayuden a los otros.
- **Realizar una evaluación privada y significativa:**
- Es importante que la evaluación del aprendizaje o la mejora se haga de forma privada, evitando la comparación.

- Evitar que el practicante se sienta avergonzado delante de sus compañeros en caso de no haber hecho algo bien.
 - Igualmente es necesario que esta evaluación sea constructiva y de cosas concretas, no limitándose a decirle al practicante que lo ha hecho bien o que lo ha hecho mal.
 - **Ejemplo:** en una sesión de deporte de base en baloncesto, podemos corregir la ejecución de entrada a canasta de forma global, sin señalar a ningún jugador en concreto. Pero, si el entrenador debe incidir en algo específico sobre un jugador, lo hará personalmente y con una actitud cercana y serena.
- **Convencer al practicante de que siempre se puede mejorar:**
- Es necesario resaltar durante la información inicial, el feedback y las reflexiones finales que siempre se puede mejorar.
 - Animar a los practicantes hacia el esfuerzo y la implicación en lo que realizan.
 - Establecer lemas para motivar hacia la mejora de una habilidad deportiva día a día.
 - **Ejemplo:** tras una derrota de un equipo de deportes colectivos, el entrenador podría intervenir de la siguiente manera: “somos conscientes de que no teníamos la actitud mental y corporal adecuada para ganar el partido; y de que hemos cometido errores técnicos y tácticos. Pero nosotros ¡podemos! Y seguiremos mejorando en cada entrenamiento, para superarnos técnicamente y para conseguir mejor comunicación entre compañeros en el juego.” “Yo estoy convencido de que con el esfuerzo y la constancia de todos, seremos mejores”.
- **Fomentar la cesión de responsabilidad y la cooperación:**

- Utilizar estrategias que fomenten las metas de relación social y responsabilidad personal y social en los practicantes.
 - Utilizar estilos de enseñanza socializadores (debates, lluvias de ideas, reflexiones grupales, etc.)
 - Favorecer la ayuda entre compañeros.
 - **Ejemplo:** en una sesión de educación física (actividades en el medio natural: ruta senderista y acampada en el monte) el docente podrá dar la oportunidad a los estudiantes para formar grupos en los que reflexionen en común las normas de convivencia y cuidado del medio natural. Además, intentarán ayudarse para atravesar zonas de cierta dificultad física. Podrán compartir el picnic, plantear juegos de acertijos, canciones y juegos nocturnos.
- **Desarrollar la competencia emocional. Importancia del clima de práctica:**
- El profesional de la práctica deportiva debe mostrarse con buen humor, implicado en lo que hace para transmitir un clima positivo y hacia la mejora del aprendizaje con entusiasmo y dedicación.
 - Se debería felicitar y mostrar gratitud a los practicantes que llegan con puntualidad y que muestran atención.
 - Incentivar la constancia, esfuerzo y competencia de los practicantes.
 - **Ejemplo:** proporcionar mensajes positivos y de confianza en la mejora de la habilidad a través de la práctica (“no te compares con María porque mete más o menos goles. Tú intenta mejorar tu remate. Esfuérate cuanto puedas y conseguirás lo que te propongas”).

Se trata por tanto de...

Concebir la educación física y la práctica deportiva en general como un medio para desarrollar estilos de vida activos y saludables

Las actuaciones de los profesionales de educación física y del deporte de base pueden ser decisivas para mejorar la motivación deportiva del practicante y que éste se comprometa con la práctica físico-deportiva a lo largo de toda su vida. Asimismo, el papel de los padres y los iguales también es destacado. Respecto a los padres sería interesante que el docente/entrenador se reuniera con ellos dándoles una serie de orientaciones para desarrollar la motivación físico-deportiva autodeterminada de sus hijos/as (por ejemplo, que permitan a sus hijos/as elegir el deporte que quieren practicar, que les pregunten qué tal les ha ido el entrenamiento, que les vayan a ver competir, que les refuercen positivamente, que incidan en aspectos de superación personal, esfuerzo y diversión, etc.). Todo esto con el objetivo de fomentar actitudes positivas hacia la práctica deportiva y que los practicantes perciban que el entorno que les rodea está comprometido con que practiquen deporte y por tanto puedan hacerlo libremente.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Keer, H. V., Den Berghe, L. V., De Meyer, D. L., y Haerens, L. (2012). Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport Science and Exercise Psychology*, *34*, 457-480.
- Adie, J. W., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2012). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: a longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, *13*, 51-59.
- Ahrabi-Fard, I., y Matvienko O. A. (2005). Promociónn de una educaciónn activa de la actividad física orientada a la salud en las clases de educación física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, *1*, 163-170.
- Ainsworth, B. E., Haskell, W. L., Whitt, M. C., Irwin, M. L., Swartz, A. M., Strath, S. J., et al. (2000). Compendium of physical activities: an update of activity codes and MET intensities. *Medicine and Science in Sports and Exercise* *32*, S498-S516.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behaviour. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *50*, 179-211.
- Ajzen, I. (1996). The directive influence of attitudes on behavior. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action. Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 385-454). NewYork: Guilford Press.
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, *52*, 27-58.
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. En P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, pp. 438-459). London, UK: Sage.

- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Ajzen, I., y Madden, T. J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Ajzen, I., y Shein, S. (2013). Action versus inaction: anticipated affect in the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 155-162.
- Albarracín, D., Johnson, B. T., Fishbein, M., y Muellerleile, P. A. (2001). Theories of reason education and planned behaviour as models of condom use: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 127, 142-161.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., y Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sport Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Perfiles motivacionales de deportistas adolescentes españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, 21, 223-231.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 138-148.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.

- American College of Sports Medicine (2000). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription* (6ª ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams y Wilkins.
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation y achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654-670.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Amorose, A. J., y Horm, T. (2000). Intrinsic motivation: relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Anderman, L. H. y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderson, J. C., y Gerbin, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review y recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.

- Andrew, D. M. S. (2004). *The effect of congruence of leadership behaviors on motivation, commitment, and satisfaction of college tennis players*. Disertación Doctoral sin publicar, College of Education, Florida State University, Gainesville, USA.
- Annesi, J. J., Faigenbaum, A. D., Westcott, W. L., Smith, A. E., Unruh, J. L., y Hamilton, F.G. (2007). Effects of the youth fit for life protocol on physiological, mood, self-appraisal, and voluntary physical activity changes in african american preadolescents: contrasting afterschool care and physical education formats. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 641-659.
- Arbinaga, F., García, D., Vázquez, I., Joaquín, M., y Pazos, E. (2011). Actitudes hacia el ejercicio en estudiantes universitarios: relaciones con los hábitos alimenticios y la insatisfacción corporal. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(1), 97-112.
- Armitage, C. J. (2005). Can the theory of planned predict the maintenance of physical activity? *Health Psychology*, 24(3), 325-345.
- Armitage, C. L., y Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behaviour: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Atkinson, J. W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior* (pp. 115-138). Hisdale, NJ: Erlbaum.
- Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, A85-A86.
- Azorín, F., y Sánchez-Crespo, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Baecke, J. A., Burema, J., y Frijters, J. E. (1982) A short questionnaire for the measurement of habitual physical activity in epidemiological studies. *American Journal of Clinical Nutrition* 36, 936-942.

- Baker, C. W., Little, T. D., y Brownell, K. D. (2003). Predicting adolescent eating and activity behaviors: the role of social norms and personal agency. *Health Psychology, 22*(2), 189-198.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, L. D. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 17*, 123-139.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, L. D., y Tomás, I. (2009). Análisis de las propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Clima en el Deporte. *Revista de Psicología del Deporte, 18*, 73-83.
- Balaguer, I., Castillo, I., Duda, L. D., Quested, E., y Morales, V. (2011). Predictores socio-contextuales y motivacionales de la intención de continuar participando: Un análisis desde la SDT en danza. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 25*(7), 305-319.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 293-308.
- Balaguer, I., Duda, J. L., y Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 381-388.
- Balaguer, I., Palomares, A., y Guzmán, F. (1994). La Autoconfianza/Autoeficacia en el deporte. En I. Balaguer (Dir.). *Entrenamiento psicológico en el deporte. Principios y aplicaciones*. Valencia. Albatros Educación.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14(3), 367-387.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R., Bosch, J., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished human functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37, 1459-1473.
- Battistelli, A., Montani, F., Bertinato, G., Uras, S., y Guicciardi, M. (2012). Modelling competence motives and physical exercise intentions: the role of individual, social, and environmental characteristics. *International Journal of Sport Psychology*, 43(6).
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., y Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., y Fox, K. R. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12, 49-55.
- Biddle, S. J. H., Brehm, W., Verheijden, M., y Hopman-Rock, M. (2012). Population physical activity behaviour change: a review for the European College of Sport Science. *European Journal of Sport Science*, 12(4), 367-383.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M. (1995). Development to scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.

- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996). *Perceptions of competence, autonomy and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual motivation relationship*. Manuscrito no publicado, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.
- Blue, C. L. (1995). The predictive capacity of the theory of reasoned action and the theory of planned behavior in exercise research: an integrated literature review. *Research in Nursing and Health*, 18,105-121.
- Blue, C. L. (1997). Theory of planned behavior and self-efficacy and exercise behavior in blue-collar workers. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering*, 57(11-B), 6848.
- Blumenfeld, P., Pintrich, P. R., Meece, J., y Wessels, K. (1982). The formation and role of self-perceptions of ability in elementary school classrooms. *Elementary School Journal*, 82, 401-420.
- Boiché, J. S. C., y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8(1), 9-16.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G., y Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: a self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Boiché, J., y Stephan, Y. (Abril 2013). Motivational profiles and achievement: a prospective study testing potential mediators. *Motivation and Emotion*.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationship among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Bollen, D. A., y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Sage: Newbury Park, CA.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perception and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.

- Braithwaite, R., Spray, C. M., y Victoria, E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: a meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Brodkin, P., y Weiss, M. R. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Butcher, J. (1983). Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, N. J: Erlbaum.
- Carpi, A., Zurriaga, R., González, P., Marzo, J. C., y Buuk, A. P. (2007). Incidencia de los hábitos de conducta en la prevención de la enfermedad cardiovascular. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 59-70.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, peers on children and adolescents. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-50.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 34-55.
- Carreiro da costa, F. (2010). Educar para una vida activa: ¿Cómo superar la situación paradójica por la que pasa la educación física en el contexto internacional? *Congreso AIESEP Coruña*, (La Coruña, 26-29 octubre 2010).

- Caspersen, C. J., Pereira, M. A., y Curran, K. M. (2000). Changes in physical activity patterns in the United States, by sex and cross-sectional age. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32,1601-1609.
- Castillo, I., González, L., Fabra, J. M., y Balaguer, I. (2012). Estilo interpersonal controlador del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas, y *burnout* en futbolistas infantiles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 143-146.
- Cavill, N., Biddle, S., y Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12-25.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations reported by students in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., Mendez-Gimenez, A., y Muñiz, J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

- Cervelló, E. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.
- Cervelló, E. M., Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M., y Guzmán, J. F. (2006). Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in Spanish females professional volleyball players. *Journal of Human Movement Studies*, 67, 12-21.
- Cervelló, E., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad. Santa Cruz de Tenerife.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19(1), 65-71.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Martínez, C., y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás, y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 165-178.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Chan, D. K. S., y Fishbein, M. (1993). Determinants of college women's intentions to tell their partner to use condoms. *Journal of Applied Social Psychology*, 23(18), 1455-1470.

- Chantal, Y., y Bernache-Assollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sports personship orientations. *Athletic Insight. The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4), 240-252.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat J. P., y Bernache-Assollant, I. (2005). Motivation sportspersonship and athletic aggression a meditational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(2), 233-249.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. K., y Karageorghis, C. (2002). The cognitive processes by which perceived locus of causality predicts participation in physical activity. *Journal of Health Psychology*, 7, 685-699.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Smith, B., y Sage, L. D. (2006). The influences of intrinsic motivation on execution of social behaviour within the theory of planned behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 36, 229-237.
- Chaumeton, N., y Duda, J. L. (1988). Is it whether you play well or win or lose? Variations in coaches' behaviors in relation to competitive level and situation. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.
- Chen, A., Martin, R., Sun, H., y Ennis C. D. (2007). Is in-class physical activity at risk in constructivist physical education? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(5), 500-509.
- Cheon, S. H., y Reeve, J. M. (2013). Do the benefits from autonomy-supportive physical exercise teacher training programs endure? A one-year follow-up investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 508-518.
- Cheon, S. H., Reeve, J., y Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport Science and Exercise Psychology*, 34, 365-396.

- Chian, L. K. Z., y Wang, C. K. J. (2008). Motivational profiles of junior college athletes: a cluster analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20, 137-156.
- Ciani, K., Ferguson, Y., Bergin, D., y Hilpert, J. (2010). Motivational influences on school-prompted interest. *Educational Psychology*, 30(4), 377-393.
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Conde, C., Sáenz-López, R., Carmona, S., González-Cutre, D., Martínez, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de Autonomía en el proceso de entrenamiento (ASCQ) en jóvenes deportistas españoles. *Estudios de Psicología*, 31(2), 145-157.
- Conner, M., y Norman, P. (1995). Predicting health behavior. Philadelphia: open University Press.
- De Castro, J. M. (2004). Genes, the environment and the control of food intake. *British Journal of Nutrition*, 92(1), 59-62.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 671-684.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Hofer, S. M. (2003). A 2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climate and the destructive effects of mastery-avoidance goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 69-92.
- Covington, M. V., y Dray, E. (2002). The developmental course of achievement motivation: a 49 need-based approach. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 33-56). San Diego: Academic Press.

- Cox, A. E., Duncheon, N., y McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 765-773.
- Cox, A. E., Smith, A. L., y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *The Journal of Adolescent Health*, 43, 506-513.
- Cox, A. E., y Ullrich-French, S. (2010). The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 337-344.
- Cox, A. E., Ullrich-French, S., y Sabiston, C. M. (2013). Using motivation regulations in a person-centered approach to examine the link between social physique anxiety in physical education and physical activity-related outcomes in adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(4), 461-467.
- Cox, A., y Williams L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Cresswell, S. L., y Eklund, R. C. (2005). Motivation and burnout among top amateur rugby players. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 3, 469-477.
- Cross, S., y Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: a structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13., pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). Self-determination research: reflections and future directions. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 431-441). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En A. W. Kruglanski, P. A. M. Van Lange y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of Theories Social Psychology* (Vol. 1, pp. 416-437). London: SAGE.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: the selfdeterminationperspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- De la Vega, R., Ruíz, R., y Del Valle, S. (2010). Tendencia de acción de porteros de fútbol profesional: el caso de los penaltis. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 10(2), 23-32.
- Devís, J., y Peiró, C. (2002). La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem*, 8, 73-83.

- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Downs, D. S., y Hausenblas, H. A. (2005). The theories of reasoned action and planned behavior applied to exercise: a meta-analytic update. *Journal of Physical Activity and Health*, 2, 76-97.
- Duda, J. L. (1989). Goal perspectives and behaviour in sport and exercise settings. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol 6*. (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: a goal perspective analysis. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 117- 130). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 309-319.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. En R. Singer, H. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.). (pp. 417-443) New York: John Wiley.

- Duda, J. L., y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle (eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-43). New York: Yohn Wiley.
- Duda, J. L., y Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory based teaching style in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance.
- Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.
- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools* (pp. 165-192). Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: a developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3) (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la motivación y la práctica deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*. Reading Massachusetts: Addison-Wesley.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: the reasoned action approach*. New York: Psychology Press.
- Florindo, A. A., y Latorre, M. R. D. O. (2003). Validation and reliability of the Baecke questionnaire for the evaluation of habitual physical activity in adult men. *Revista Brasileira de Medicina do Esporte*, 9, 129-135.

- Fonseca, A., y Paula-Brito, A. (2000). Variables motivadoras discriminantes de la intención de practicar actividad física o deporte. *Primer Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., y Armstrong, N. (1994). Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Fuchs, R. (1996). Causal models of physical exercise participation: testing predictive power of the constructe pressure to change. *Journal of Applied Psychology*, 26(21), 1931-1960.
- Gabriele, J. M., Gill, D. L., y Claire, E. A. (2011). The roles of want to commitment and have to commitment in explaining physical activity behavior. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 420 -428.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García-Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: C.V. Ciencias del Deporte.
- García-Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 675-682.
- García-Calvo, T., Sánchez, P. A., Leo, F. M., Sánchez, D., y Amado, D. (2011). Incidencia de la teoría de la autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266-276.

- García-Moya, I., Moreno, C., Rivera, F., Ramos, P., y Jiménez-Iglesias, A. (2011). Iguales, familia y participación en actividades deportivas organizadas durante la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(1), 153-158.
- García-Mas, A., Palou, P., Gili, M., Ponseti, X., Borrás, P. A., Vidal, J., Cruz, J., Torregrosa, M., Villamarín, F., y Sousa, C. (2010). Commitment, enjoyment and motivation in young soccer competitive players. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 609-616.
- Garn, A., McCaughy, N., Shen, B., Martin, J. J., y Fahlman, M. (2011). Social goals in urban physical education: relationships with effort and disruptive behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(4), 410-423.
- Generelo, E., Zaragoza, J., Abarca-Sos, A., Julián, J. A., y Murillo, B. (2011). Physical activity patterns in normal-weight adolescents on week-days and week-end. *Journal Sports Medicine and Physical Fitness*, 51, 647-653.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Lafrenière, M. A. K. (2012). Intrinsic and extrinsic school motivation as a function of age: the mediating role of autonomy support. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 15, 77-95.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33, 49-62.
- Gillison, F. B., Standage, M., y Skevington, S. M. (2013). The effects of manipulating goal content and autonomy support climate on outcomes of a physical education fitness class. *Psychology of Sport and Exercise*, 14(3), 342-352.
- Godin, G. (1993). The theories of reasoned action and planned behavior: overview of findings, emerging research problems, and usefulness for exercise promotion. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5, 141-157.
- Godin, G. (1994). Theories of reasoned action and planned behavior: usefulness for exercise promotion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1391-1394.

- Godin, G., y Kok, G. (1996). The theory of planned behavior: a review of its applications to health-related behaviors. *American Journal of Health Promotion*, 11, 87-97.
- Gökçe, I., y Giyasettin, D. (2013). The effects of different motivational climates on students' achievement goals, motivational strategies and attitudes toward physical education. *Educational Psychology*, 33(1), 59-74.
- González-Cutre, D., Sicilia, Á., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. *Psicothema*, 22(4), 841-847.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 268, 422-440.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., Fox, K. R., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.

- Granda, J., Montilla, M., Barbero, J. C., Mingorance, A., y Alemani, I. (2010). Frecuencia de práctica y motivos de participación/no participación en actividades físicas en función del género de escolares de 10-12 años de Melilla. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 21(6), 280-296.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F. J., Ortiz-Camacho, M. M., y Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 614-623.
- Gråsten, A., Jaakkona, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Greendorfer, S. L., y Ewing, M. E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Guan, J., McBride, R. E., y Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 226-238.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Gucciardi, D. F., Mahoney, J., Jalleh, G., Donovan, R. J., y Parkes, J. (2012). Differences in the motivational orientations of perfectionistic profiles among elite athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34, 159-183.
- Gutiérrez, M., y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.

- Gutiérrez, M., y López, E. (2012). Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 61-72.
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., y López, E. (2011). Clima motivacional en educación física: Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(2), 321-335.
- Guzmán, J. F., y Kingston, K. (2012). Prospective study of sport dropout: a motivational analysis as a function of age and gender. *European Journal of Sport Sciences*, 12(5), 431-442.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. (2007). Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2007b). The trans-contextual model of motivation. En M. S. Hagger, y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL. Human Kinetics.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2009b). Integrating the theory of planned behaviour and self-determination theory in health behaviour: a meta-analysis. *British Journal of Health Psychology*, 14(2), 275-302.
- Hagger, M. S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27(2), 195-212.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., y Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a crosscultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 376-390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T., y Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes

- leisure-time physical activity intentions and behavior: a trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S. J. H. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSSES): Development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Hagger, M. S., Wood, C., Stiff, C., y Chatzisarantis, N. L. D. (2009). Ego depletion and the strength model of self-control: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(4), 495-525.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, N. J: Prentice-Hall.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hardy, L., Jones, G., y Gould, D. (1996). *Understying psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers*. Chichester: Wiley.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G.C. Roberts y D. M. Lyers (Eds), *Psychology of motor behavior y sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: towards a comprehensive model of selfworth. En R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self* (pp. 55-121). London: Academic.
- Harwood, C., Cumming, J., y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 318-332.

- Harwood, C., y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hausenblas, H. A., Carron, A. V., y Mack, D. E. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 36-51.
- Hershberger, S. L. (2006). The problem of equivalent structural models. En G. R. Hancock, y R. O. Mueller (Eds.), *Structutral equation modeling: a second course* (pp. 13-42). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Disertación doctoral sin publicar, University of Michigan, USA.
- Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in the female sport-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.
- Hodge, K., Allen, J. B., y Smellie, L. (2008). Motivation in master sport: achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 157-176.
- How, Y. M., Whipp, P. R., Dimmock, J. M., y Jackson, B. (2013). The effects of choice on autonomous motivation, perceived autonomy support, and physical activity levels in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 131-148.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.

- Jackson, C., Smith, A., y Conner, M. (2003). Applying an extended version of the theory of planned behaviour to physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 21, 119-133.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.
- Jöesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2011). Peer influence on youngathletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport:a 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508.
- Jöesaar, H., Hein, V., y Hagger, M. S. (2012). Youth athletes' perception of autonomy support from the coach, peer motivational climate and intrinsic motivation in sport setting: One-year effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 257-262.
- Julián, J. A. (2012). Motivación e intervención docente en la clase de educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 40, 7-17.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 74(4), 36-41.
- Koka, A. (2013). The relationships between perceived teaching behaviours and motivation in physical education: a 1-year longitudinal study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(1), 33-53.

- Kolic-Vehovec, S., Roncevic, B., y Bajsanski, I. (2008). Motivational components of self-regulated learning and reading strategy use in university students: the role of goal orientation patterns. *Learning and Individual Differences, 18*(1), 108-113.
- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: a motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist, 11*, 53-71.
- Lau, S., Liem, A. D., y Nie, Y. (2008). Task- and self-related pathways to deep learning: the mediating role of achievement goals, classroom attentiveness, and group participation. *British Journal of Educational Psychology, 78*, 639-662.
- Lechner, L., y de Vries, H. (1995). Starting participation in an employee fitness program: attitudes, social influence and self-efficacy. *Preventive Medicine, 24*, 627-633.
- Lemyre, P. N., T., Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2006). Influence of variability in motivation and affect on elite athlete burnout susceptibility. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 32-48.
- Lewko, J. H., y Greendorfer, S. L. (1988). Family influences in sport socialization of children and adolescents. En F.L. Smoll, R.A. Magill y M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 51-65.
- Lim, B. S., y Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 52-60.
- Lonsdale, C., Hodge, K., y Rose, E. A. (2008) The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30*(3), 323-355.

- Lopez-Walle, J., Balaguer, I., Castillo, I., y Tristan, T. (2012). Autonomy support, basic psychological needs and well-being in mexican athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(3), 1283-1292.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134, 793-801.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Developpement et validation de l'Echelle des Relations Interpersonnelles dans le Sport (ERIS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- Lukwu, R. M., y Guzmán, J. F. (2011). Sport commitment and adherence: a social-cognitive analysis. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 277-286.
- Lwin, M., y Malik, S. (2012). The efficacy of exergames-incorporated physical education lessons in influencing drivers of physical activity: a comparison of children and pre-adolescents. *Psychology of Sport and Exercise*, 13(6), 756-760.
- Maddux, J. E. (2005). Self-efficacy: the power of believing you can. En C. R Snyder y S.J. Lopez, (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 227-287). New York: Oxford University Press.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp.144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. a theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: a second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.

- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Manzano, J. L., et al. (2003). *Currículo, deporte y actividad física en el ámbito Escolar. La visión del profesorado de educación física en Andalucía*. Informe final. Málaga. IAD.
- Markland, D., y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.
- Márquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(1-2), 185-206.
- Marsh, H. W., Richard, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McClelland, D. C. (1984). *Human motivation*. New York: Scott, Foresman.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: Noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McDonough, M. H., y Crocker, P. R. E. (2007). Testing self-determined motivation as a mediator of the relationship between psychological needs and affective behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 645-663.
- McEachan, R. R., Conner, M., Taylor, N. J., y Lawton, R. J. (2011). Prospective prediction of health-related behaviours with the theory of planned behaviour: a meta-analysis. *Health Psychology Review*, 5(2), 97-144.

- McElroy, M., y Kirkendall, R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- McKenzie, T. L. (2007). The preparation of physical educators: a public health perspective. *Quest*, 59, 346-357.
- McLachlan, S., y Hagger, M. S. (2010). Effects of an autonomy-supportive intervention on tutor behaviours in a higher education context. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1204-1210.
- McNeill, M. C., y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- Melcher, N., y Sage, G. H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, 13, 75-88.
- Mendez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., y Gonzalez, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en educación física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62.
- Mendez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernandez-Rio, J., y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 29-38.
- Moller, A. C., y Elliot, A. J. (2006). The 2 X 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. En A. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Moraes, M., Corte-Real, N., Dias, C., y Fonseca, A. M. (2009). Satisfação com a vida, exercício físico e consumo de tabaco em adolescentes de diferentes áreas geográficas de Portugal. *Revista Brasileira de Ciências del Deporte*, 30(2), 137-149.

- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 225-243.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., y Ruíz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla. Wanceulen.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A., y García-Calvo, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., y Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación física*, 40, 18-27.
- Moreno-Murcia, J. A., Cornelio, A., y Borges, F. (2011). La socialización en la práctica deportiva de carácter recreativo: predictor de los motivos sociales. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 103, 76-82.
- Moreno, J. A., Gómez, A., y Cervelló, E. (2010). Un estudio del efecto de la cesión de autonomía en la motivación sobre las clases de educación física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 24, 15-27.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.

- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., y Cervelló, E. (2012). Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 90-100.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno-Murcia, J. A., Martínez-Galindo, C., y Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 355, 381-403.
- Moreno, J. A., Martínez-Galindo, C., González-Cutre, D., y Marcos, P. (2009). Perfiles motivacionales de practicantes en el medio acuático frente al medio terrestres. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 201-216.
- Moreno-Murcia, J. A., Marzo, J. C., Martínez, C., y Conte, L. (2011). Validación de la Escala de “Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas” y del Cuestionario de la “Regulación Conductual en el Deporte” al contexto español. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 26(7), 355-369.
- Moreno, J. A., Parra, N., y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20, 636-641.
- Moreno-Murcia, J. M., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Ruiz, L. M., y Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la educación física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362. Septiembre-diciembre 2013.

- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Astine, J., Bennett, N., Lind, S., y Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, *105*, 430-445.
- Murnaghan, D. A., Blanchard, C. M., Rodgers, W. M., La Rosa, J. N., MacQuarrie, C. R., MacLellan, D. L., y Gray, B. J. (2010). Predictors of physical activity, healthy eating and being smoke-free in teen: A theory of planned behavior approach. *Psychology and Health*, *25*(8), 925-941.
- Murillo-Pardo, B., García, E., Generelo, E., Bush, P. L., Zaragoza, J., Julián, J., y A., García, L. (2013). Promising school-based strategies and intervention guidelines to increase physical activity of adolescents. *Health Education Research Advance*, *19*, 1-16.
- Murphy, L., y Thomas, L. (2008). Dangers of a fixed mindset: implications of self-theories research for computer science education, ITiCSE'08: proceedings of the 13th Annual Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education (pp. 271-275). New York: Assoc Computing Machinery.
- NASPE. Physical activity for children: current patterns and guidelines. President's Council Phys Fitness Sports ResDigest 2004; 5: 1-8.
- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *En Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y XIII Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, *30*, 63-82.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.

- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nien, C. L., y Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: a test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 352-372.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, I. L: SPSS.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.

- Ntoumanis, N., y Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: a self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202.
- Ntoumanis, N., Vazou, S., y Duda, J. L. (2007). Peer-created motivational climate. En S. Jowett, D. Lavallee (Eds). *Social Psychology in Sport* (pp. 145-156). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport Sciences*, 23(9), 977-989.
- Paava, M. (2001). Motivation and perceived relatedness. Trabajo presentado en el Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Pakpour, A. H., Zedi, I. M., Chatzisarantis, N., Moisted, S., Harrison, A. P., y Plotnikoff, R. C. (2011). Effects of action planning and coping planning within the theory of planned behaviour: a physical activity study of patients undergoing haemodialysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(6), 609-614.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

- Papaioannou, A. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education, *26*, 236-259.
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *74*, 173-182.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, *17*, 109-128.
- Peiró, C., y Devís, J. (2001): “La escuela y la comunidad: principios y propuestas de promoción de la actividad física relacionada con la salud”, en J. Devís (coord.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alcoy, Marfil, p 323-339.
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'age de l'athlete*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: a prospective study. *Motivation and Emotion*, *25*, 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 35-53.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*, 101-116.
- Pérez-López, I. J., y Delgado, M. (2013). Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la educación física escolar. *Revista de Educación*, *360*, 314-337.
- Perlman, D. (2012). The influence of the social context on students in class physical activity. *Journal of Reaching in Physical Education*, *32*, 46-60.

- Pintrich, P. R., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Podlog, L., y Eklund, R. C. (2005). Return to sport after serious injury: a retrospective examination of motivation and psychological outcomes. *Journal of Sport Rehabilitation, 14*, 20-34.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., y Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology, 88*(5), 879-903.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 19-29.
- Ramos, P., Rivera, F., Moreno, C., y Jiménez-Iglesias, A. (2012). Análisis de clúster de la actividad física y las conductas sedentarias de los adolescentes españoles, correlación con la salud biopsicosocial. *Revista de Psicología del Deporte, 21*(1), 99-106.
- Ratelle, C., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., y Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746.
- Ratelle, C. F., Senécal, C., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (2005). The relationship between school-leisure conflict and educational and mental health indexes: a motivational analysis. *Journal of Applied Social Psychology, 35*, 1800-1823.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. En E. L. Deci, y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.

- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reinboth, M., y Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: a longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Ries, F., y Sevillano, J. M. (2011). Relación de las emociones y la actividad física dentro de la teoría de la conducta planificada. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 24, 158-173.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337 - 347.
- Rodrigo, M. J., Márquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. et al. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema*, 16, 203-210.
- Rodríguez-Marín, J., y Neipp, M. C. (2008). La conducta de salud. En J. Rodríguez-Marín y M. C. Neipp (Eds.), *Manual de Psicología Social de la Salud*, (pp. 117-138). Madrid: Síntesis.
- Ruiz, J. F., García, E., García, M. E., y Louise, P. L. (2010). Role of individual and school factors in physical activity patterns of secondary-level spanish students. *Journal School Health*, 80, 88-95.
- Ruiz, L. M., Graupera, J. L., Gutiérrez, M., y Nishida, T. (2004). El test AMPET de motivación de logro para el aprendizaje en educación física: desarrollo y análisis factorial de la versión española. *Revista de Educación*, 335, 195-211.

- Rutten, C., Boen, F., y Seghers, E. (2012). How school social and physical environments are related to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education, 31*, 216-230.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550-558.
- Ryan, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence, 17*, 152-171.
- Ryan, R. M., Stiller, J., y Linch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226-249.
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, H., y Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: the dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology, 6*, 107-124.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Beets, M. W., Beighle, A., Erwin, H., y Lee, S. (2012). Physical education's role in public health: steps forward and backward over 20 years and hope for the future. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 83*(2), 125-135.
- Sarrazin, P., Boiché, J., y Pelletier, L. G. (2007). A self-determination theory approach to dropout in athletes. En M. S. Hagger, y N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-241). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32*, 395-418.

- Sarria, A., Selles, H., Cañedo-Arguelles, L., Fleta, J., Blasco, M. J., y Bueno, M. (1987) .A self-test for quantifying physical activity in adolescents. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 7, 56-61.
- Schneider, M. L., y Bethanny, M. K. (2013). Psychological need satisfaction, intrinsic motivation and affective response to exercise in adolescents. *Psychology Sport and Exercise*. Manuscrito aceptado.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport Exercise and Psychology*, 31, 189-210.
- Sebire, S., Standage, M., y Vansteenkiste, M. (2011). Predicting objectively assessed physical activity from the content and regulation of exercise goals: evidence for a mediational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 33, 175-197.
- Seifriz, J., Duda, J. L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: a conceptual and empirical review. En M. Hewstone y W. Stroebe (Eds.), *European review of social psychology*, vol. 12 (pp. 1-36). Chichester, England: Wiley.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J. M., Orta, A., y Moreno-Murcia, J. A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, 25(1), 160-168.
- Skar, S., Sniehotta, F., Araújo-Soares, V., y Molloy, G. J. (2008). Prediction of behaviour vs. prediction of behaviour change: the role of motivational moderators in the theory of planned behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 57(4), 609-627.

- Slingerland, M., y Borghouts, L. (2011). Direct and indirect influence of physical education-based interventions on physical activity: a review. *Journal of Physical Activity and Health*, 8, 866-878.
- Smith, M. D. (1979). Getting involved in sport: sex differences. *International Review of Sport Sociology*, 14, 93-99.
- Smith, S. L., Fry, M. D., Ethington, C. A., y Li, Y. (2005). The effect of female athletes' perceptions of their coaches' behaviours on their perceptions of motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 17, 170-177.
- Smith, A., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2007). Goal striving, goal attainment, and well-being: adapting and testing the self-concordance model in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 763-782.
- Smith, R. E., y Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowet y D. Lavallee (eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 75-90). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly*, 49, 249-255.
- Sousa, C., Arevalo, A., Ramis, S., Torregrosa, M., Viches, D., y Cruz, J. (2006). Design and implementation of coachtraining program in youth soccer. En Abstracts of 26th International Congress of Applied Psychology (p. 984) [CD], Greece: *International Association of Applied Psychology*.
- Spray, C. M. (2000). Predicting participation in non compulsory physical education: do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D., y Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255-267.

- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: using constructs and tenets from self-determination and goal perspective theories to predict leisure-time exercise intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British Journal of Educational Psychology, 75*(3), 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 100-110.
- Standage, M., Gillison, F. B., Ntoumanis, N., y Treasure, D. C. (2012). Predicting students' physical activity and health-related well-being: a prospective cross-domain investigation of motivation across school physical education and exercise settings. *Journal of Sport Science and Exercise Psychology, 34*, 37-60.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology, 72*, 87-103.
- Stenberg, G., Grieve, F. G., y Glass, B. (2002). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior, 23*, 298-306.
- Stenberg, T. H., y Hasbrook, C. A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children's use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology, 9*, 208-221.
- Stipek, D., y Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology, 88*, 397-407.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, 421-435.

- Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C., y Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 118-123.
- Taylor, I., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 235-243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., y Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., y Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: a multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(1), 99-120.
- Terry, D. J., y O'Leary, J. E. (1995). The theory of planned behavior: the effects of perceived behavioural control and self-efficacy. *British Journal of Social Psychology*, 34, 199-220.
- Tessier, D., Sarrazin, P., y Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.

- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Tirado, S., Neipp, M. C., Quiles, M. J., y Rodríguez-Marín, J. (2012). Cuestionario de la teoría de la conducta planeada (TCP). *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 801-816.
- Tomasetto, C. (2004). Influence style and students' orientation toward extra-curricular activities: an application of the correspondence hypothesis. *European Journal of Psychology of Education*, 19(2), 133-145.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 154-259
- Torregrosa, M., Viladrich, C., Ramis, Y., Azócar, F., Latinjak, A., y Cruz, J. (2011). Efectos en la percepción del clima motivacional generado por los entrenadores y compañeros sobre la diversión y el compromiso. Diferencias en función de género. *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1), 243-255.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E., Kang, Y., et al. (2002). The classroom environment and student's reports of avoidance strategies in mathematics: a multi method study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.

- Ullrich-French, S., y Smith, A. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 87-95.
- Urda, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: a case for social goals. *Review of Educational Research, 65*, 213-243.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación al estudio. *Psicothema, 18*, 165-170.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- Vallerand, R. J. (2007b). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation for sport and physical activity. En M. S. Hagger, y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 255-279). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviors: a prospective study. *Journal of Personality, 60*, 599-620.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews, 15*, 389-425.
- Vallerand, R. J., y Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport*

- and *Exercise Psychology Measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., y Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Trabajo presentado en la Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley y Sons.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C., y Soenens, B. (2010). The development of the five mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement, vol. 16: The decade ahead*(pp.105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Goossens, L., Dochy, F., Aelterman, N., Haerens, L., Mouratidis, A., y Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher

- autonomy-support and structure: associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22, 431-439.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., y Willy, L. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: the quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). Predicting young athletes motivational indices as a function of their perceptions of the coach and peers created motivational climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.
- Veroff, J., Atkinson, J., Feld, S., y Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in a nation wide interview study. *Psychological Monographs*, 74.
- Vira, R., y Koka, A. (2012). Participation in afterschool sport: relationship to perceived need support, need satisfaction, and motivation in physical education. *Kinesiology*, 44(2), 199-208.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: a self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Wallhead, T. L., y Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Wallhead, T. L., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.

- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, C. K. J., y Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Wang, C. K. J., y Chatzisarantis, N. L. D. (2008, julio). Promote intrinsic motivation in sport and physical activity: a framework of self-determination theory. En I. Brdar (ED.) 4^a Conferencia Europea sobre Psicología Positiva: Book of Abstract, 1, 30.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Chatzisarantis, N. L. D., y Lim, B. S. C. (2010, mayo). Motivational intrinsic to the passion in sport and exercise: a self-determination theory framework. En Chia, M., Wang, C. K. J., Govinasamy, B., y Chatzisarantis, N. (eds.), *Actas, si la Conferencia Internacional de Educación Física y Ciencias del Deporte*, 1(3), 217-224.
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 77, 8.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V., y Prusak, K. A. (2008). Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(3), 385-398.
- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2 (1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico (4ª edición)*. Madrid: Panamericana.

- Weiss, M. R., Amorose, A. J., y Wilko, A. M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science, 21*, 475-492.
- Weiss, M. R., y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology* (pp. 61-69). Champaign IL. Human Kinetics.
- Weiss, M. R., y Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 420-437.
- Weiss, M. R., y Williams, L. (2004). The why of youth sport involvement: a developmental perspective on motivational processes. En M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: a lifespan perspective* (pp. 223-268). Morgantown, W.V: Fitness Information Technology.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research, 61*, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: the role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence, 13*, 4-20.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1993). Dimensions of goals and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 10*, 125-136.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology, 25*, 4-18.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: the effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 225-331.
- Wilson, P. M., y Bengoechea, E. (2010). The relatedness to others in physical activity scale: evidence for structural and criterion validity. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 15*, 61-87.

- Wilson, P. M., Evans, A. E., Williams, J., Mixon, G., Sirard, J. R., y Pate, R. (2005). A preliminary test of a student-centered intervention on increasing physical activity in underserved adolescents. *Annals of Behavioral Medicine*, 30(2), 119-124.
- Wilson, P. M., Rogers, W. T., Rodgers, W. M., y Wild, T. C. (2006). The Psychological Need Satisfaction in Exercise Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 28, 231-251.
- Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Yli-Piipari, S., Keng, C., Wang, J., Jaakkola, T., y Liukkonen, J. (2012). Examining the growth trajectories of physical education students' motivation, enjoyment, and physical activity: a person-oriented approach. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24(4), 401-417.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen J., y Nurmi J. E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.
- Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, H., y Alexandris, K. (2006). Self-determination in sport commitment. *Perceptual and Motor Skills*, 102(2), 405-420.
- Zhang, T., Solmon, M. A., y Gu, X. (2012). The role of teachers' support in predicting students' motivation and achievement outcomes in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 329-343.
- Zhang, T., Solmon, M. A., Kosma, M., Carson, R. L., y Gu, X. (2011). Need support, need satisfaction, intrinsic motivation, and physical activity participation among middle school students self-determination theory. *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 51-68.

7. ANEXOS

Cuestionarios Estudio 1 y 2

Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer ciertos aspectos relacionados con la motivación. Por favor, lee detenidamente los siguientes enunciados que te exponemos a continuación y señala con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con los mismos. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

Edad:años **Sexo:** Hombre Mujer

1. ¿Qué ejercicio físico practicas con mayor frecuencia?.....

¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

En caso de que practiques una segunda modalidad de deporte o ejercicio físico:

¿De cuál se trata?..... ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

	Bastante menor	Menor	Igual	Mayor	Bastante mayor
2. En comparación con otras personas de mi edad, considero mi actividad física (ejercicio físico) en mi tiempo libre	1	2	3	4	5
	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuentemente	Con mucha frecuencia
3. Durante el tiempo de ocio, sudo	1	2	3	4	5
4. Durante el tiempo de ocio, practico deporte (ejercicio físico)	1	2	3	4	5
5. Durante el tiempo de ocio, veo la televisión	1	2	3	4	5
6. Durante el tiempo de ocio, camino	1	2	3	4	5
7. Durante el tiempo de ocio, monto en bicicleta	1	2	3	4	5
	Menos de 5 min	Entre 5 y 15 min	Entre 16 y 30 min	Entre 31 y 45 min	Más de 45 min
8. ¿Cuántos minutos al día caminas, montas en bicicleta, etc. para ir y volver del instituto, gimnasio, por ejemplo?	1	2	3	4	5

Escala de actividad física habitual

	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. La mayoría de las personas importantes para mí piensan que debería hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
2. Si yo quisiera podría hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
3. He pensado hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
4. La mayoría de las personas importantes para mí quieren que haga ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
5. Estoy motivado/a para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas porque es lo que la mayoría de las personas que son importantes para mí esperan	1	2	3	4	5	6	7
6. Trataré de hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
7. Depende completamente de mí si hago ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
8. Haré un esfuerzo para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
9. Creo que soy capaz de hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
10. La mayoría de las personas importantes para mí esperan que haga ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
11. No tengo dificultades para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7
12. Intentaré hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas	1	2	3	4	5	6	7

Escala de actividad física habitual

13. Para mí hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas sería:

Muy malo	1	2	3	4	5	6	7	Muy bueno
Nada importante	1	2	3	4	5	6	7	Muy importante
Muy desagradable	1	2	3	4	5	6	7	Muy agradable
Muy estresante	1	2	3	4	5	6	7	Muy relajante
Muy inútil	1	2	3	4	5	6	7	Muy útil
Muy dañino	1	2	3	4	5	6	7	Muy beneficioso
Muy absurdo	1	2	3	4	5	6	7	Muy inteligente

14. ¿Cuánto control crees que tienes para hacer ejercicio al menos 6 veces en las próximas dos semanas?

Nada de control	1	2	3	4	5	6	7	Mucho control
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

Escala de la teoría del comportamiento planeado

En mis clases de educación física...	Falso	Bastante falso	Algo falso	Algo verdadero	Bastante verdadero	Verdadero
1. Yo creo que puedo completar los ejercicios que son un reto personal	1	2	3	4	5	6
2. Siento que puedo hacer ejercicios a mi manera	1	2	3	4	5	6
3. Me siento unido/a a mis compañeros/as de clase porque ellos/as me aceptan como soy	1	2	3	4	5	6
4. Tengo confianza para hacer los ejercicios más desafiantes	1	2	3	4	5	6
5. Creo que puedo tomar decisiones respecto a mis clases de educación física	1	2	3	4	5	6
6. Siento que tengo una misma obligación con la gente que es importante para mí cuando estoy en clase de educación física	1	2	3	4	5	6
7. Tengo confianza en mi habilidad personal para terminar los ejercicios más difíciles	1	2	3	4	5	6
8. Creo que puedo tomar decisiones en mis clases de educación física	1	2	3	4	5	6
9. Creo que soy capaz de realizar los ejercicios que me ofrecen el mayor reto personal	1	2	3	4	5	6
10. Siento cierta conexión con mis compañeros/as porque practicamos ejercicio físico por la misma razón	1	2	3	4	5	6
11. Me siento capaz de completar los ejercicios más desafiantes	1	2	3	4	5	6
12. Creo que mi opinión se tiene en cuenta en las clases de educación física	1	2	3	4	5	6
13. Me siento cercano/a a mis compañeros/as de clase porque ellos/as saben lo difícil que puede ser practicar ejercicio físico	1	2	3	4	5	6
14. Estoy contento/a en la manera en que puedo completar los ejercicios desafiantes	1	2	3	4	5	6
15. Creo que puedo escoger los ejercicios en que participo	1	2	3	4	5	6
16. Me siento unido/a con los que me relaciono cuando practico ejercicio físico en mis clases	1	2	3	4	5	6
17. Creo que soy el que decide los ejercicios que hago	1	2	3	4	5	6
18. Creo que me llevo bien con los compañeros/as que me relaciono en las clases de educación física	1	2	3	4	5	6

Escala de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio (PNSE)

Practico ejercicio fisico en mis clases...	Muy falso	Bastante falso	Algo falso	Neutro	Algo verdadero	Bastante verdadero	Muy verdadero
1. Porque disfruto	1	2	3	4	5	6	7
2. Por el placer que me da, el conocer más de estas actividades	1	2	3	4	5	6	7
3. Porque me encantan los estímulos intensos que puedo sentir mientras practico ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
4. Porque disfruto cuando intento alcanzar metas a largo plazo	1	2	3	4	5	6	7
5. Porque es parte de lo que soy	1	2	3	4	5	6	7
6. Porque los beneficios de la educación física son importantes para mi	1	2	3	4	5	6	7
7. Porque me sentiría avergonzado/a si la abandono	1	2	3	4	5	6	7
8. Porque si no lo hago otros no estarían contentos conmigo	1	2	3	4	5	6	7
9. Sin embargo, no se por qué lo hago	1	2	3	4	5	6	7
10. Porque me gusta	1	2	3	4	5	6	7
11. Porque me gusta aprender cómo usar nuevas técnicas	1	2	3	4	5	6	7
12. Por el entusiasmo que siento cuando estoy implicado en la actividad	1	2	3	4	5	6	7
13. Porque disfruto mientras trabajo en algo importante	1	2	3	4	5	6	7
14. Porque es una oportunidad de ser quien soy	1	2	3	4	5	6	7
15. Porque me enseña disciplina	1	2	3	4	5	6	7
16. Porque sentiría que he fallado si lo abandono	1	2	3	4	5	6	7
17. Porque otros me presionan a practicar	1	2	3	4	5	6	7
18. Sin embargo, me cuestiono por qué continuo	1	2	3	4	5	6	7
19. Porque me divierto	1	2	3	4	5	6	7
20. Porque disfruto aprendiendo nuevas técnicas	1	2	3	4	5	6	7
21. Por el placer que me da cuando estoy totalmente entregado/a al ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
22. Porque disfruto mientras hago algo lo mejor que puedo	1	2	3	4	5	6	7
23. Porque el practicar ejercicio físico es parte de quien soy	1	2	3	4	5	6	7
24. Porque aprecio los beneficios de la educación física	1	2	3	4	5	6	7
25. Porque me siento obligado/a a continuar	1	2	3	4	5	6	7

26. Porque otros me empujan a practicar	1	2	3	4	5	6	7
27. Sin embargo, las razones de por qué practico no las tengo claras	1	2	3	4	5	6	7
28. Porque lo encuentro agradable	1	2	3	4	5	6	7
29. Me gusta aprender cosas nuevas acerca de la educación física	1	2	3	4	5	6	7
30. Por los sentimientos positivos que siento mientras practico ejercicio físico	1	2	3	4	5	6	7
31. Porque me produce satisfacción cuando me esfuerzo por alcanzar mis metas	1	2	3	4	5	6	7
32. Porque me permite vivir de acuerdo con mis valores	1	2	3	4	5	6	7
33. Porque es una manera muy buena de aprender cosas que pueden ser de gran utilidad en mi vida diaria	1	2	3	4	5	6	7
34. Porque me sentiría culpable si lo abandono	1	2	3	4	5	6	7
35. Para satisfacer a los que quieren que lo practique	1	2	3	4	5	6	7
36. Sin embargo, me pregunto por qué me esfuerzo para esto	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario de regulación de la conducta en el deporte (BRSQ)

En mis clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El profesor/a me facilita con distintas opciones cómo realizar el ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi profesor/a entiende por qué decido hacer ejercicio físico en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
3. El profesor/a confía en mi capacidad de hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
4. El profesor/a me anima a practicar algún ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
5. El profesor/a escucha mis comentarios sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
6. El profesor/a me anima de forma positiva cuando hago ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
7. Soy capaz de dirigirme al profesor/a hablándole sobre el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi profesor/a se asegura de entender por qué tengo que hacer ejercicio físico o deportivo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
9. El profesor/a contesta a mis preguntas sobre el ejercicio físico o deportivo que realizo en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
10. El profesor/a se preocupa por el ejercicio físico o deportivo que hago en mi tiempo libre	1	2	3	4	5	6	7
11. Soy capaz de compartir mis experiencias de ejercicio físico o deportivo con mi profesor/a	1	2	3	4	5	6	7

Escala de apoyo a la autonomía percibida en contextos de ejercicio físico (PASSES)

1. Intento hacer lo que el/la profesor/a me pide que haga	1	2	3	4	5	6	7
2. Me gustaría llegar a conocer muy bien a mis amigos/as de clase	1	2	3	4	5	6	7
3. Es importante para mí seguir las reglas de clase	1	2	3	4	5	6	7
4. Me gustaría mantener las promesas que he hecho a otros/as compañeros/as en mi clase	1	2	3	4	5	6	7
5. Es importante para mí seguir trabajando incluso cuando otros/as compañeros/as no están haciendo nada	1	2	3	4	5	6	7
6. Me gustaría tener un/a amigo/a en el que poder confiar	1	2	3	4	5	6	7
7. Me gustaría que el/la profesor/a pensara que soy un/a estudiante responsable	1	2	3	4	5	6	7
8. Me gustaría llevarme bien con la mayoría de los/as otros/as estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
9. No me gusta distraer a un/a compañero/a de clase cuando está realizando una actividad individual	1	2	3	4	5	6	7
10. Es importante para mí ser aceptado/a por otros/as estudiantes	1	2	3	4	5	6	7
11. Es importante para mí tener uno/a o dos amigos/as muy íntimos/as	1	2	3	4	5	6	7

Escala de metas sociales en educación física (SGS-PE)

1. Mi profesor/a me permite elegir sobre lo que hacemos	1	2	3	4	5	6	7
2. Mi profesor/a me valora por las cosas que elijo hacer	1	2	3	4	5	6	7
3. Mi profesor/a pide la opinión del grupo sobre lo que debemos hacer	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi profesor/a me valora por las decisiones que tomo	1	2	3	4	5	6	7
5. Mi profesor/a me pide mi opinión sobre lo que quiero hacer	1	2	3	4	5	6	7
6. Mi profesor/a me valora por mi actitud	1	2	3	4	5	6	7
7. Mi profesor/a escucha lo que el grupo piensa que debemos hacer	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi profesor/a me valora por mi esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7
9. Mi profesor/a escucha lo que pienso que debo hacer	1	2	3	4	5	6	7

Cuestionario del Entrenamiento a Favor de la Autonomía (ASCQ)

TESIS DOCTORAL
MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y COMPROMISO DEPORTIVO
EN ESTUDIANTES ADOLESCENTES

Dña. Noelia Belando Pedreño

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Dr. D. Eduardo Manuel Cervelló Gimeno

