



**TESIS DOCTORAL**  
**RELACIÓN ENTRE LAS METAS DE LOGRO,  
LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA,  
LAS CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD  
Y EL AUTOCONCEPTO FÍSICO EN  
EDUCACIÓN FÍSICA**

Dña. Remedios Moreno González

Dirigida por:  
Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

2014



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

**RELACIÓN ENTRE LAS METAS DE  
LOGRO, LA MOTIVACIÓN  
AUTODETERMINADA, LAS  
CREENCIAS IMPLÍCITAS DE  
HABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO  
FÍSICO EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tesis doctoral presentada por:

**Dña. Remedios Moreno González**

Dirigida por:

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

Diciembre de 2013





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

AUTORIZA:

Que el trabajo titulado “Relación entre las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en educación física” realizado por Dña. Remedios Moreno González bajo la dirección del profesor D. Juan Antonio Moreno Murcia sea depositado en este Departamento y defendido posteriormente como Tesis Doctoral en esta Universidad ante el tribunal correspondiente.

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

Fdo.: Juan Carlos Marzo Campos  
Director Departamento Psicología de la Salud

Universidad Miguel Hernández de Elche





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

**Juan Antonio Moreno Murcia**

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

Certifico:

“Que la Tesis Doctoral titulada: “Relación entre las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en educación física”, cuya autora es Dña. Remedios Moreno González, ha sido realizada bajo mi dirección y reúne las condiciones para su lectura y defensa, pudiendo optar a la obtención del Grado de Doctor”.

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

Fdo.: Juan Antonio Moreno Murcia





De la presente Tesis Doctoral que lleva por título “Relación entre las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad y el autoconcepto físico en educación física” realizado por Dña. Remedios Moreno González y dirigido por D. Juan Antonio Moreno Murcia se derivan los artículos ya publicados que a continuación se detallan:

- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Martínez-Galindo, M. C., y Moreno, R. (2013). Validación de la Escala de Creencias Implícitas de habilidad (CNAAQ-2) al contexto español. Diferencias según la práctica físico-deportiva. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 32(9), 100-113.
- Moreno, R., Vera, J. A. y Moreno, J. A. (2010). Autoconcepto físico y motivación. En Moreno, J. A., y Cervelló, E. *Motivación en la actividad física y el deporte*. Pp - 173-196. Sevilla: Wanceulen. (Eds).
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Martínez-Galindo, C. (2009). *Motivación, creencias de habilidad e intención de ser físicamente activo al finalizar la educación obligatoria*. Trabajo premiado con el XIII Premio de Investigación COPLEF Andalucía.
- Moreno, J. A., Moreno, R. y Cervelló E. (2009). Relación del autoconcepto físico con las conductas de consumo de alcohol y tabaco en adolescentes. *Revista Adicciones*, 21(2), 147-154.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical, and Health Psychology*, 8(1), 171-183.
- Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.



Si piensas que estás vencido, ya lo estás,  
si piensas que no te atreves, no lo harás,  
si piensas que te gustaría ganar, pero no puedes,  
es casi seguro que no lo lograrás.

Porque en el mundo encontrarás que el éxito  
empieza con la voluntad del hombre.  
Todo se halla en el estado mental.

Porque muchas carreras se han perdido  
antes de haberse corrido,  
y muchos cobardes han fracasado  
antes de haber iniciado su trabajo.

Piensa en grande y tus hechos crecerán,  
piensa en pequeño y quedarás atrás,  
piensa que puedes y podrás;  
todo esta en el estado mental.

Si piensas que tienes ventaja, ya la tienes;  
tienes que pensar bien para elevarte,  
tienes que estar seguro de ti mismo,  
antes de intentar ganar un premio.

La batalla de la vida no siempre la gana  
la persona más fuerte o ligera,  
porque tarde o temprano, la persona que gana,  
es aquella que cree poder hacerlo.

Rudyard Kipling



*A mi hijo Hugo, el regalo máspreciado que tengo la suerte de disfrutar.*

*Gracias por representar mi mayor pilar para conseguir superarme cada día simplemente como persona, por permitirme ser tu madre y por mantenerme siempre viva.*

**TE QUIERO CARIÑO**





## **AGRADECIMIENTOS**

El desarrollo de este trabajo no hubiese tenido lugar sin la ayuda de mi director de tesis D. Juan Antonio Moreno Murcia, a quien agradezco enormemente su dedicación, inagotable paciencia y accesibilidad, animándome en los peores momentos de esta investigación. Por todo ello deseo expresar profundamente mi más sincero respeto y admiración hacia la labor que como investigador desempeña con gran profesionalidad.

También me gustaría tener un pequeño recuerdo y agradecimiento a mi compañero del Grupo de Investigación UNIVEFD José Antonio Vera Lacárcel por ayudarme justo en el momento oportuno. Y a los profesionales que han permitido la recogida de datos en sus respectivos centros de trabajo.

Mi especial agradecimiento lo dedico con enorme cariño a las personas que me ha inculcado el sentido de la responsabilidad, el cumplimiento en el trabajo y la lucha incansable para lograr las metas propuestas en la vida. Mi padre, D. Mariano Moreno Sáez y mi madre, D<sup>ña</sup>. Remedios González Bretones.

Y por último, tengo la gran fortuna de poder agradecer eternamente el apoyo, la ayuda y comprensión a él, D. José Fernández Fernández. La persona que me ha levantado el ánimo para que este proyecto concluya con el mismo esfuerzo e ilusión con el que comenzó, entendiendo lo que para mi significa poder alcanzar otro peldaño en mi formación profesional.

Aunque mi más emotivo agradecimiento es para el orgullo más grande de mi vida. Mi precioso hijo.

Por todo ello y por el tiempo a todos robado. Mil gracias.



# ■ Índice





# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. Teoría de las Metas de Logro.....</b>	<b>13</b>
1.1. Concepto de la teoría de las metas de logro.....	15
1.2. Dimensiones de la teoría de las metas de logro.....	15
1.3. Factores que influyen en la implicación de la persona.....	17
1.3.1. Orientaciones motivacionales.....	17
1.3.2. Clima motivacional.....	21
1.4. Interacción entre las variables disposicionales y situacionales.....	27
1.5. Estudios desde la perspectiva teórica de las metas de logro en la actividad físico-deportiva.....	29
1.5.1. Estudios que analizan las variables disposicionales (orientaciones motivacionales) en entornos educativos.....	29
1.5.1.1. Estudios que analizan las metas de logro y las creencias sobre las causas de éxito.....	30
1.5.1.2. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de habilidad.....	31
1.5.1.3. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de la finalidad que desempeña la educación física.....	34
1.5.1.4. Estudios que analizan las metas de logro y variables motivacionales (satisfacción, diversión y motivación intrínseca).....	36

1.5.1.5. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según el sexo del estudiante.....	38
1.5.1.6. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la edad del estudiante.....	39
1.5.1.7. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la cultura y etnia del estudiante.....	39
1.5.2. Estudios que analizan las variables situacionales (climas motivacionales) en entornos educativos.....	40
1.5.2.1. Estudios que analizan el clima motivacional y su influencia en la implicación del estudiante.....	41
1.5.2.2. Estudios que analizan el clima motivacional, las creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y auto-eficacia).....	43
1.5.2.3. Estudios que analizan los climas motivacionales creados por los “otros significativos”.....	47
1.5.2.4. Estudios que analizan el clima motivacional y las diferencias en función del sexo del estudiante.....	54
<b>2. La teoría de la motivación autodeterminada .....</b>	<b>57</b>
2.1. Concepto de la teoría de la motivación autodeterminada .....	59
2.2. Teorías que constituyen la teoría de la motivación autodeterminada .....	59
2.3. Estudios que analizan la autodeterminación en la actividad físico-deportiva.....	68
2.4. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand....	89
<b>3. Creencias implícitas de habilidad en el deporte.....</b>	<b>91</b>

3.1. Concepción de las creencias de habilidad.....	93
3.2. Investigaciones sobre las creencias de habilidad en la actividad física y el deporte.....	94
3.2.1. Creencias de habilidad y orientaciones de meta.....	94
3.2.2. Las creencias de habilidad como variables predictoras.....	95
3.2.3. Influencia de los climas motivacionales en el desarrollo de las creencias de habilidad.....	98
3.2.4. Estudio de las creencias de habilidad a través de perfiles motivacionales.....	98
3.2.5. Diferencias en las creencias de habilidad según el sexo, la raza y la edad.....	99
3.2.5.1. En función del sexo y la raza.....	99
3.2.5.2. En función de la edad.....	100
3.2.6. Investigaciones situacionales sobre las creencias de habilidad....	101
3.2.7. Investigaciones experimentales sobre las creencias de habilidad.....	101
<b>4. Autoconcepto físico.....</b>	<b>105</b>
4.1. Introducción.....	107
4.2. Concepto de autoconcepto físico.....	107
4.3. Dimensiones del autoconcepto y su jerarquía.....	109
4.4. Modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto físico.....	114
4.5. Aportaciones de los principales trabajos de investigación relacionados con el autoconcepto físico.....	117
4.5.1. Investigaciones relacionadas con los efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima.....	117
4.5.2. Investigaciones relacionadas con el autoconcepto y la habilidad física.....	120
4.5.3. Investigaciones relacionadas con el autoconcepto físico, sexo, edad y familia.....	122
4.5.3.1. Autoconcepto físico y sexo.....	122

4.5.3.2. Autoconcepto físico y edad.....	125
4.5.3.3. Autoconcepto físico y familia.....	128
<b>MARCO EMPÍRICO.....</b>	<b>131</b>
<b>1. Objetivos.....</b>	<b>133</b>
<b>2. Hipótesis.....</b>	<b>139</b>
<b>I. METODOLOGÍA.....</b>	<b>143</b>
<b>1. Participantes.....</b>	<b>145</b>
<b>2. Medidas.....</b>	<b>151</b>
2.1. Variables y descripción de los instrumentos.....	153
2.1.1. Escala de creencias implícitas sobre habilidad (CNAAQ-2).....	154
2.1.2. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ).....	154
2.1.3. Escala de mediadores motivacionales en el deporte (EMMD).....	154
2.1.4. Escala de motivación deportiva (SMS).....	155
2.1.5. Cuestionario de autoconcepto físico (PSQ).....	155
2.1.6. Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo (MIFA).....	156
2.2. Variables sociodemográficas.....	157
<b>3. Procedimiento.....</b>	<b>159</b>
<b>4. Análisis de datos.....</b>	<b>163</b>
<b>II. RESULTADOS.....</b>	<b>169</b>
<b>1. Propiedades psicométricas de los instrumentos CNAAQ-2 y MIFA.....</b>	<b>171</b>
1.1. Escala de creencias implícitas sobre habilidad (CNAAQ-2).....	173
1.1.1. Análisis factorial exploratorio.....	174
1.1.2. Análisis de consistencia interna.....	174
1.1.3. Análisis factorial confirmatorio.....	175
1.2. Medida de la intención de ser físicamente activo (MIFA).....	181
1.2.1. Análisis factorial exploratorio.....	181
1.2.2. Análisis de consistencia interna.....	182
1.2.3. Análisis factorial confirmatorio.....	182

<b>2. Estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones.....</b>	<b>185</b>
<b>3. Análisis de varianza univariado y multivariado.....</b>	<b>193</b>
3.1. Efectos principales y efectos de interacción de la edad, el sexo y la práctica deportiva considerando la totalidad de la muestra.....	195
3.2. Efectos principales y efectos de interacción de la edad, el sexo, minutos de práctica, tipo de deporte y tiempo practicando considerando sólo los practicantes.....	203
3.3. Efectos principales y efectos de interacción del sexo, consumo de tabaco y alcohol y la práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico.....	212
<b>4. Perfiles motivacionales. ....</b>	<b>215</b>
4.1. Análisis jerárquico de clúster.....	217
4.1.1. Perfil de los clúster.....	217
4.1.2. Análisis univariantes de las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo según el perfil motivacional.....	218
<b>5. Análisis de regresión lineal.....</b>	<b>221</b>
5.1. Predicción del autoconcepto físico .....	223
5.2. Predicción de la intencionalidad para ser físicamente activo.....	228
5.3. Predicción del sexo, consumo de tabaco y alcohol y práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico.....	229
<b>III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>231</b>
<b>1. Discusión.....</b>	<b>233</b>
<b>2. Conclusiones.....</b>	<b>251</b>
<b>IV. LIMITACIONES DEL ESTUDIO, SUGERENCIAS Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>257</b>
<b>V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA.....</b>	<b>265</b>
<b>VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>273</b>
<b>VII. ANEXOS.....</b>	<b>347</b>



## ■ Introducción





## INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de la curiosidad por plantearse cómo se relacionan varios elementos como son las metas de logro, las creencias implícitas de habilidad, la motivación autodeterminada, y el autoconcepto físico en el contexto de la práctica de actividad físico-deportiva o del ejercicio físico con estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller.

En los últimos tiempos, una amplia corriente de investigación se ha centrado en determinar los motivos que llevan a la población a practicar y/o abandonar actividades físico-deportivas, empleando para ello sectores poblacionales muy heterogéneos (desde el ámbito educativo al competitivo, pasando por el recreativo). Del análisis de estos estudios, se deduce una traslación de valores en el deporte, de manera que los motivos centrados en el deporte tradicional, competitivo, masculino, de entrenamiento disciplinado y competitivo han dejado paso a otras formas de practicar y vivir el deporte, relacionadas con la mejora de la calidad de vida, la preocupación por la salud física y mental, la satisfacción de las necesidades personales, la diversión y la motivación.

Estamos por lo tanto, ante nuevas actitudes e intereses de la población hacia la práctica físico-deportiva. Sin embargo, bien porque todavía resulta necesario seguir investigando para profundizar e hilar aún más en los verdaderos motivos que promueven la práctica físico-deportiva, bien por falta de concienciación social sobre esta traslación de valores, lo cierto es que, según datos mostrados por la OMS (2004), existe un marcado sedentarismo en la población que está manifestando serias consecuencias psico-fisiológicas. Sedentarismo que se hace más marcado en la edad adolescente (Telama y Yang, 2000). Así, si se atiende al ámbito educativo, es precisamente, al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (16 años), coincidiendo ésta con la adolescencia, cuando se obtienen mayores índices de sedentarismo por descenso en la práctica deportiva.

Resulta lógico, por tanto, la necesidad de incidir durante la etapa educativa en los motivos de práctica de los estudiantes con el objeto de propiciar adherencia hacia la actividad física y que esta se transfiera a la etapa post-educativa. Para responder a esta necesidad, existen diferentes enfoques que han abordado el análisis de las variables motivacionales, cobrando en los últimos tiempos especial relevancia la perspectiva de la teoría de la motivación autodeterminada (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000). Según esta teoría, la motivación de una persona puede oscilar dentro de un continuo desde la motivación intrínseca (en la que el practicante participa por la satisfacción que le genera dicha actividad), hasta la desmotivación (caracterizada por una falta de interés hacia la práctica y por sentimientos de frustración), pasando por la motivación externa (en la que la participación supone un medio para conseguir un fin externo a la misma). Vallerand y sus colaboradores (Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier, 1995; Pelletier et al., 1995; Vallerand, 1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca, de manera que una persona motivada intrínsecamente puede practicar por el placer de saber más sobre ese deporte (motivación intrínseca hacia el conocimiento), por el placer de mejorar las habilidades (motivación intrínseca hacia la ejecución) y/o por el placer de vivir experiencias estimulantes (motivación intrínseca hacia la estimulación). Por su parte, una persona motivada extrínsecamente, puede considerar que la actividad es importante pero no placentera (regulación identificada), puede practicar por sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada) o simplemente, por presiones externas (regulación externa). De tal manera que, estas formas de motivación se concretan en los diversos motivos que sustentan la participación deportiva de las personas. A su vez, sobre esta motivación pueden influir diferentes variables disposicionales y/o situaciones. Una de estas variables es la creencia implícita de habilidad, tal y como han demostrado numerosos estudios.

En este sentido, la importancia del estudio de las creencias implícitas de habilidad en el ámbito físico-deportivo ha sido manifestado por diversos estudios tanto en el ámbito deportivo (Fonseca y Paula Brito, 2000; King y Williams, 1997;

Sarrazín, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996) como en el de la educación física (Biddle et al., 2003; Ommundsen, 2001a; Ommundsen, 2003; Ommundsen, Haugem, y Lund, 2005; Xiang y Lee, 1998; Xiang, Lee y Shen, 2001). Según estas investigaciones las creencias implícitas de habilidad que poseen las personas pueden influir de manera importante en el comportamiento humano.

Las concepciones o creencias implícitas de habilidad se basan en la comprensión por parte de los participantes de las diferencias entre capacidad y esfuerzo. Una concepción estable de habilidad representa la creencia de que la habilidad no puede ser modificada con el esfuerzo o la práctica, y la actuación depende de capacidades innatas. Mientras que, una concepción modificable de habilidad implica que ésta puede ser mejorada con un incremento del esfuerzo y la práctica (Nicholls, 1992). La aplicación de estos conceptos al ámbito físico-deportivo ha corrido a cargo de Biddle y sus colaboradores (Biddle, Soos, y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray 2003; Sarrazín et al., 1996; Wang y Biddle, 2001), que establecen dos tipos de creencias implícitas de habilidad deportiva, una creencia incremental según la cual la habilidad puede ser mejorada a través del esfuerzo y el aprendizaje, y una creencia de entidad que considera la habilidad como algo estable, y por tanto, no es susceptible de modificarse.

Otra teoría relacionada con las creencias de habilidad y la motivación autodeterminada es la teoría de las metas de logro. Existen dos tipos que derivan de la concepción de habilidad asumida por cada persona. De esta manera, distinguimos una meta u orientación disposicional a la tarea, caracterizada por un mayor interés hacia el aprendizaje, la mejora personal y la motivación intrínseca y una meta u orientación disposicional al ego, caracterizada por un mayor interés hacia el resultado, la comparación social y la motivación extrínseca o desmotivación.

Continuando con la línea anterior, diversos estudios reflejan los beneficiosos efectos que proporciona la práctica del ejercicio físico-deportivo en el ámbito físico, fisiológico y muy especialmente en el psicológico (Alfermann y Stoll, 2000; Fox,

2000a). En este sentido, existen estudios que muestran que los resultados referidos a la salud mental son favorables para la autoestima, creando un efecto positivo en el bienestar de la persona y asociando estados depresivos. En la sociedad occidental se cultiva mucho el cuerpo y la imagen corporal considerándolos como un arma muy importante a la hora de presentarnos a los demás. Además, existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal favoreciendo el desarrollo de la autoestima (Fox, 2000a). Ambos aspectos, el cuerpo y la apariencia, también se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997; Harter, 1993). Los efectos positivos en la autoestima y el autoconcepto físico, también se deben a la duración (Leith, 1994) y frecuencia de la práctica físico-deportiva (Bruya, 1977; McGowan et al., 1974), ya que cuanto mayor es la frecuencia de la práctica de actividad física, mejor es la salud mental del practicante disminuyendo por tanto su grado de depresión (Kull, 2002).

De forma general, las personas sufren cambios físicos que afectan al cuerpo en ambos sexos y por consiguiente, al proceso de construcción de su identidad personal y social. Como afirma Lirgg (1993), esto explicaría que la inclusión de estudiantes de diferente sexo dentro del grupo-clase, cuando estos cambios se producen y son fácilmente observables por el género contrario, crearía una situación poco confortable que cambia a medida que los escolares consolidan su adolescencia.

Igualmente, el proceso de formación del autoconcepto físico estaría participante a los relevantes cambios que los escolares presentan a lo largo de este periodo de edad. No obstante, como Fox (1988a) argumenta, es difícil demostrar como afecta a la autoestima los distintos estadios de desarrollo en el niño. Algunos estudios en adolescentes jóvenes atribuyen la falta de correlación entre los diferentes dominios del autoconcepto físico a una autoestima poco diferenciada que se va incrementando a lo largo de la adolescencia (Alsaker y Olweus, 1993; Harter, 1999; Marsh y O'Niell, 1984).

Por otra parte, también es abundante la investigación que señala los perjuicios para la salud del consumo de tabaco y alcohol según autores como Bernaards, Twisk, Van Mechelen, Snel, y Kemper (2003), Melnick, Miller, Sabo, Farell y Barnes (2001) y Packa, Massamba, Mabilia, Oniangue, Bahanguila, Gnama et al. (2002), asociándose la práctica regular de ejercicio físico a la reducción de conductas de consumo de tabaco (Bergamaschi, Morri, Resi, Zanetti, y Stampi, 2002; Holmen, Barrett, Clausen, Holemn, y Bjermer, 2002; Nistal, Prieto, Del Valle, y González, 2003). En este sentido, la proliferación en los últimos años del consumo de tabaco y alcohol entre los jóvenes ha despertado una gran alarma social mostrando diferencias en el consumo del primero atendiendo al sexo y la edad de los adolescentes (Mendoza, López, y Pérez, 2007). Las diferentes investigaciones sobre las conductas sociales de consumo durante la adolescencia confirman el aumento paulatino en la instauración y desarrollo del consumo de sustancias tóxicas, que se han consolidado progresivamente como hábitos de vida en los adolescentes (Tercedor, Martin-Matillas, Chillón, Pérez López, Ortega, Warnberg et al., 2007). Esta instauración del hábito tabáquico puede deberse en gran medida a la influencia que ejercen los adolescentes como medio de inclusión en diferentes grupos sociales existentes en la actualidad (Calleja y Aguilar, 2008).

En vista de todo lo expuesto y concluyendo con todas estas investigaciones, lo que se persigue es promover unos hábitos de vida saludables, incluyendo en estos la práctica físico-deportiva, ya que forma parte de la salud global y pertenece a los factores relacionados con el modo de vida de la persona sobre los que se puede ejercer algún tipo de control. De manera que esta modificación tiene lugar a través de la cultura física como un medio para promover la salud integral (Secretaría de Salud de México, 1994).

Dada la importancia de la práctica físico-deportiva para la formación integral de la persona, hay que valorar el papel fundamental que juega el docente en la potenciación de la intención de seguir siendo activo en la vida adulta. Ya que en sus manos queda la tarea de introducir al estudiante, por medio de las clases de

educación física, en la práctica, creando un ambiente y motivación adecuados que fomenten su continuación en posteriores edades (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis, y Taylor, 2001). En esta línea, los resultados aportados por diversos estudios indican que el docente es el verdadero motor en la motivación físico-deportiva del estudiante destacando la importancia de mantenerse activo para el mantenimiento de hábitos saludables (Sallis, McKenzie, Alcaraz, Kolody, Faucette, y Hovell, 1997).

En este sentido y continuando con los resultados encontrados en una gran cantidad de investigaciones previas relacionadas con la temática el propósito fundamental de nuestro estudio es dar respuesta a la siguiente cuestión: cómo se relacionan las metas de logro, la motivación autodeterminada, las creencias implícitas de habilidad en el deporte y el autoconcepto físico en clases de educación física. En segundo lugar, determinaremos como estas variables se relacionan con diferentes medidas sociodemográficas diferenciando entre edad, sexo, consumo tabáquico, consumo alcohólico, práctica deportiva, frecuencia de práctica deportiva y tiempo que lleva practicando. En tercer lugar, señalar las diferencias existentes entre las variables sociodemográficas establecidas antes citadas y todos y cada uno de los factores que componen las diferentes escalas empleadas en la presente investigación. En cuarto lugar, identificar los perfiles motivacionales o "cluster" existentes en nuestra muestra de estudio atendiendo a las variables disposicionales, así como examinar y analizar las características de cada cluster indicando las asociaciones existentes según al conjunto de variables sociodemográficas, indicadas en la investigación. Y, en quinto lugar, comprobar los posibles factores que predicen la percepción del autoconcepto físico (percepción de condición y apariencia física, competencia percibida, fuerza y autoestima). Guiando estas propuestas tanto la parte teórica como empírica del estudio.

Así pues, el trabajo queda distribuido estructuralmente en varios apartados. En el primero se enmarca teóricamente el estudio a través de cuatro bloques. En el primer bloque se conceptualiza la teoría de las metas de logro, concepto,

dimensiones, factores que influyen en la implicación de persona, interacción entre las variables disposicionales e investigaciones en situación de práctica físico-deportiva. En el segundo, se expone la teoría de la motivación autodeterminada, concepto, teorías que la constituyen y estudios de la actividad físico-deportiva. En el tercero, se presentan las creencias implícitas de habilidad en el deporte, concepto e investigaciones en la actividad física y el deporte y luego, el cuarto bloque, atiende al autoconcepto físico donde se conceptualiza el término, dimensiones, modelos multidimensionales y jerárquicos y aportaciones de trabajos relacionados con algunas variables.

En el segundo apartado se presenta la parte empírica del trabajo distinguiendo en primer lugar los objetivos e hipótesis que queremos demostrar. En segundo lugar y dentro de la metodología, encontramos cuatro subapartados comprendidos entre participantes, instrumentos, análisis de datos y procedimiento. Ya en tercer lugar y constituyendo los resultados, estos se dividen en propiedades psicométricas de los instrumentos CNAAQ-2 y MIFA, estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones, análisis de varianza univariado y multivariado, perfiles motivacionales y análisis de regresión lineal.

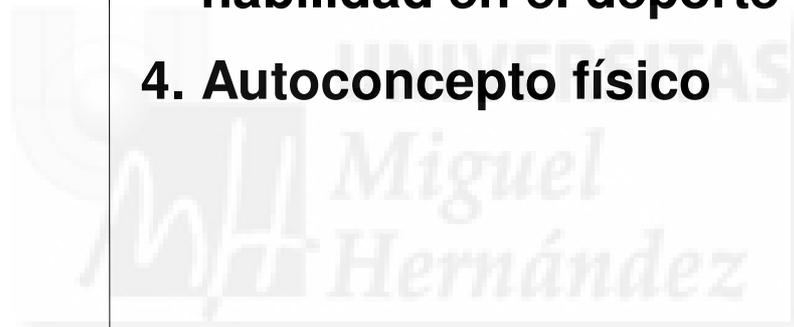
El tercer apartado está dedicado a la discusión y conclusiones, mientras que el cuarto se refiere a posibles perspectivas de investigación para orientar futuros trabajos de investigación. Por último, presentamos las referencias bibliográficas y añadimos el anexo, que reúne los diferentes instrumentos de medida utilizados para la recogida de la información.

Finalmente, cabe señalar que en la siguiente tesis se utilizan nombres genéricos como “chico”, “participante”, “sujeto” “docente” “estudiante”, “persona”, etc., que de no indicarse específicamente lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.



# ■ Marco teórico

1. Teoría de las metas de logro
2. La teoría de la motivación autodeterminada
3. Creencias implícitas de habilidad en el deporte
4. Autoconcepto físico





Marco Teórico

# **1** Teoría de las metas de logro





## **MARCO TEÓRICO**

### **1. TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO**

#### **1.1. Concepto de la teoría de las metas de logro**

Numerosas investigaciones llevadas a cabo primero en el ámbito escolar (Ames, 1984a, 1984b; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Lerggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989) y posteriormente en el deportivo (Duda, 1989b; Duda, Fox, Biddle, y Armostrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996), han dado lugar a la teoría de las metas de logro. Esta se engloba dentro de la perspectiva social-cognitiva construyéndose sobre las expectativas y los valores que las personas otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar.

La idea principal de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) consisten en que la persona es percibida como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a) y hace referencia a la creencia de que las metas de una persona consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989), en los que participa el estudiante y de los que recibe influencias para la orientación de sus metas, tanto en el entorno educativo como en el deportivo y/o el familiar.

#### **1.2. Dimensiones de la teoría de las metas de logro**

La Teoría de las Metas de Logro cuenta con dos dimensiones principales: una dimensión hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992) o aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988) en la que el término meta significa mejora de la competencia personal y una dimensión hacia el ego (Nicholls, 1989), o rendimiento

(Dweck y Leggett, 1988), en la que el término meta denota preocupación hacia la habilidad normativa.

En la primera, las personas orientadas a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social, la percepción de habilidad auto-referenciada y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling, y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000; Goudas, Biddle, y Fox, 1994; Pensgaard y Roberts, 2003; Wang y Biddle, 2001), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999a; Wang y Biddle, 2001), que incrementa el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, siendo percibido el éxito cuando el dominio es demostrado y concibiendo el esfuerzo como la mayor causa de éxito (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Nicholls, 1984b, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazín, Guillet, y Cury, 2001; Sarrazín, Vallerand, Guillet, y Pelletier, Cury, 2002; Styage y Treasure, 2002).

Mientras que en la segunda, los participantes orientados al ego, perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, conseguir riqueza económica y enseñar a las personas a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Escartí y Brustad, 2000; Nicholls, 1984b, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Pensgaard y Roberts, 2003; Sarrazín, Guillet, y Cury, 2001; Sarrazín, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Styage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Del mismo modo, la orientación al ego se encuentra relacionada con la creencia de que intentar superar a los demás compañeros demostrando ser el mejor y usando trampas o engaños, constituye la causa que lleva a conseguir el éxito (Biddle, Akye, Vlachopoulos, y Fox, 1996; Castillo, 2000;

Duda y Nicholls, 1992; Guivernau, Thorne, y Duda, 1994; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1996).

### **1.3. Factores que influyen en la implicación del participante**

La adopción por parte del participante de una dimensión u otra va a depender fundamentalmente de dos factores de implicación, factores disposicionales y factores situacionales. Concretamente, el factor disposicional denota las características personales de cada uno 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 expresan los criterios situacionales que pueden alterar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

#### **1.3.1. Orientaciones motivacionales**

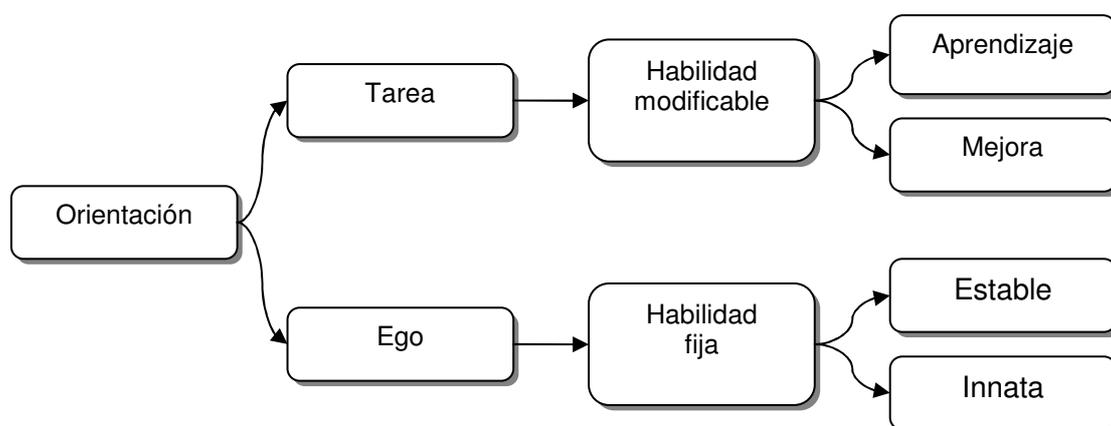
Existen diferencias individuales en la preferencia por un tipo concepto de habilidad u otro, consideradas estas diferencias como disposiciones individuales, definidas en términos de “orientaciones motivacionales” con indiferencia de la situación o contexto en el que se encuentre el participante. Según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

La principal diferencia de la teoría de las metas de logro respecto al resto de teoría motivacionales radica en el hecho de que según este modelo, el significado de habilidad puede variar de una persona a otra. La perspectiva de las metas de logro, no considera a la habilidad como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de las cuales se desarrollan otras

perspectivas de metas fundamentales que son perseguidas por los participantes en los contextos de ejecución (Nicholls, 1984a, 1984b).

Diferentes estudios (Biddle, Soos Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Dweck y Leggett, 1988; Sarrazín, Biddle, Famose, Cury, Fox, y Durand, 1996) defienden que las metas de logro de los participantes pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad, estable o modificable, general o específica, innata o adquirida con el aprendizaje. Así pues entendiendo la habilidad en primer lugar como una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde la persona juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en el yo” o “compromiso del yo”, por Dweck (1986) “meta de ejecución” y por Ames (1984a) “meta centrada en la habilidad”. En 1989, Nicholls la renombra como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad. Y en segundo lugar como una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en la tarea”, por Dweck y Elliot (1983) “meta aprendizaje” y por Ames (1984a) “meta de maestría”. En 1989, Nicholls, la denominó “orientación a la tarea”, utilizando el término hasta nuestros días (Figura 1).

**Figura 1. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004).**



En esta línea, los resultados del estudio de Ommundsen (2001) reflejan que la percepción de habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes en educación física, de modo que la concepción de la habilidad como fija (estable, innata y general) incrementa los niveles de ansiedad y reduce la satisfacción en las clases en participantes orientados al ego, mientras que la concepción de habilidad como modificable (mejorable y específica) facilita la satisfacción en las clases en participantes orientados a la tarea.

Dweck (1986), Dweck y Legget (1988) y Hardy, Jones, y Gould (1996) opinan que estos dos tipos de meta son bipolares, al contrario que Duda (2001a), Duda y Whitehead (1998), Harwood, Ardí, y Swain (2000), Nicholls (1984a, 1984b), Pensgaard y Roberts (2003), Roberts et al. (1998), Roberts, Treasure, y Kavussanu (1996) y Walling y Duda (1995), quienes defienden que estas perspectivas son ortogonales y se encuentran en relación a como la persona construye su nivel de competencia en una situación particular. Más concretamente, según estos autores, existen diferencias individuales en la construcción del concepto de habilidad, o lo que es lo mismo, en la orientación a la tarea o al ego de cada participante, como consecuencia de las primeras experiencias de socialización (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989, Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985), así como de factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992). 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 baja 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, 1989a).

Continuando con este, hay diferentes estudios (Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Cury, De Tonac, y Sot, 1999; Duda y Nicholls, 1992; Ellito y Church, 1997; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, 2001; Thorkildsen, 1988), que defienden que los participantes con alta orientación al ego y baja percepción de capacidad poseen una tercera meta que puede ser incluida dentro de la orientación al ego, denominada "meta de evitación del esfuerzo" (performance avoidance goal). De tal manera que, tal y como indica Skaalvick (1997), podemos señalar que existen dos dimensiones de la orientación al ego, de evitación y de aproximación al ego. En concreto, la meta de aproximación al ego está asociada con mantener juicios favorables de competencia normativa, mientras que la meta de evitación se centra en la evasión de juicios desfavorables de competencia normativa. Así, las investigaciones centradas en esta perspectiva han indicado que las personas orientado a una meta de evitación del rendimiento presentan patrones motivacionales no adaptados (altos índices de ansiedad y baja evaluación de la competencia) en comparación con aquellos orientados a una meta de aproximación al rendimiento (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres, y Sarrazín, 2003). Al respecto, Cury, Da Fonseca, Rufo, y Sarrazín (2002) investigaron la relación entre la teoría implícita de habilidad y las metas orientadas a la tarea y a la evitación-aproximación al rendimiento, indicando que las metas de evitación-aproximación al rendimiento se asociaban positivamente con el concepto de habilidad como entidad fija y negativamente con el concepto de habilidad modificable. Por el contrario, la meta orientada a la tarea se relacionó con la teoría de habilidad modificable.

Por tanto existen dos puntos de vista antagónicos, uno defiende que las metas de logro son características que permanecen estables (McClelly, 1984), 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) indica que las personas adoptan en su vida los motivos de logro que le han sido exitosos en el pasado. Por ejemplo, aquellas personas que posean altos grados competitivos en su infancia, serán competitivos 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 Beskamp, 1986; Nicholls, 1984; Veroff, Atkinson, Feld, y Gurin, 1960). De acuerdo con esta perspectiva, las orientaciones de meta pueden sufrir cambios sustanciales como resultados 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 participantes.

### **1.3.2. Clima motivacional**

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

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

Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupan a los participantes y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001). En relación a la forma en la que se empleen estos elementos, se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) “clima competitivo” y “clima de maestría”, por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001a, 2001b), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999), Kavussanu y Roberts (1996) y Roberts (2001) “clima motivacional que implica al ego” y “clima motivacional que implica a la tarea” y por Papaioannou (1994) “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje”.

El clima orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Seifriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995; Walling, Duda, y Chi, 1993), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los 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). Así como de 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). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indicaron que en las estructuras cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados

grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas. La mayoría de las investigaciones muestran que el clima motivacional que implica a la tarea se relaciona con consecuencias positivas: predice la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno-Murcia, 2011), la motivación intrínseca (Sproule et al., 2007), la competencia percibida y la intención de practicar actividad física (Escartí y Gutiérrez, 2001), etc.

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

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

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometida o expuesta la persona. 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).
- 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.
- 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, 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) llegando a aumentar el interés por la práctica de actividad físico-deportiva o su abandono. 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, se hace necesaria la aplicación de una metodología motivante para el alumnado como puede ser la basada en la autonomía y centrada en la implicación del estudiante encontrando 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).

- Nos referimos al “clima situacional”, como el clima motivacional que el estudiante percibe en una situación particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas al impartir la clase en ese momento en particular. Las investigaciones orientadas al estudio de los climas motivacionales coinciden en 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. Ya que 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.

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 situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los participantes. Numerosos estudios cuasi-experimentales (Cecchini et al., 2001; Conde, 2011; Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis, 2003; González-Cutre et al., 2011) que han utilizado las premisas TARGET para diseñar actividades y fomentar un clima tarea mostraron resultados positivos. (Tabla 1).

**Tabla 1. Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992a).**

DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
<b>Tarea</b> Diseño de las tareas y actividades.	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los participantes a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
<b>Autoridad</b> Participación del participante en el proceso instruccional.	Implicar a los participantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los participantes a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
<b>Reconocimiento</b> 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 autovalor de cada persona.
<b>Agrupación</b> Forma y frecuencia en que los participantes interactúan juntos.	Agrupar a los participantes de forma flexible y heterogénea. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de las personas.
<b>Evaluación</b> 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 participante en la auto-evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa.
<b>Tiempo</b> Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los participantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

En el contexto de la educación física, algunos estudios han demostrado que la adopción de una u otra meta presenta consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales (Escartí y Gutiérrez, 2001). En este sentido, la adopción de un

clima motivacional que promueve la implicación hacia la maestría en las clases de educación física favorece en mayor medida los patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y comportamental) adaptados en los estudiantes, mientras que los climas que implican hacia la competitividad promueven en mayor medida los patrones motivacionales no adaptados (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Dorobantu y Biddle, 1997; Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Escartí y Gutiérrez, 2001; Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong, 1994; Goudas, Biddle, y Fox, 1994a; Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995; Papaioannou y Kouli, 1999; Roberts, 2001; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1996; Ryan y Deci, 2000; Sarrazín, Guillet, Cury, 2001; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995; Vlachopoulos y Biddle, 1996).

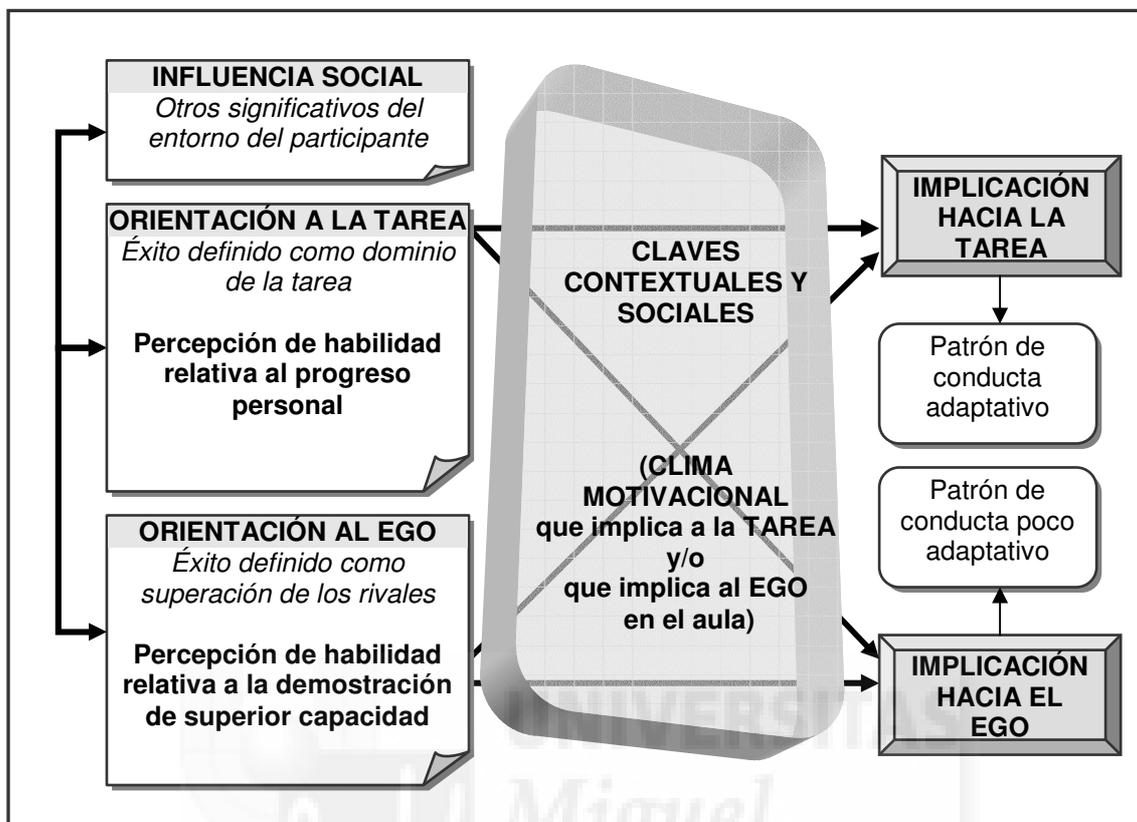
#### **1.4. Interacción entre las variables disposicionales y situacionales**

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 de la persona o bien la percepción del clima en el que se encuentre. Así, en una situación en la 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, los participantes actuarán de acuerdo con estas claves resultando sus comportamientos más homogéneos (Jiménez, 2004). Para Kavusannu y Roberts (1996), Newton y Duda (1999) y Treasure y Roberts (1995), el grado en el que las orientaciones disposicionales predicen el criterio de éxito adoptado por el participante va a depender de la fuerza del clima motivacional percibido en el contexto particular. 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 participante. Además, la modificación del efecto de las orientaciones disposicionales a través de la manipulación del clima motivacional será más efectiva en participantes jóvenes que en adultos (Treasure y Roberts, 2001).

Cervelló (2002) desarrolla un modelo en el que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales, así como su relación con la metas de logro y los patrones de conducta resultantes (Figura 2). Según este modelo, existe una interacción entre las variables disposicionales y las situacionales, dando origen esta interacción al estado de implicación final del participante. En esta relación, ambas variables pueden ser coincidentes o por el contrario conflictivas entre ellas, en cuya situación la implicación de la persona dependerá de la variable que presente mayor fuerza en esa situación particular (Roberts, 1992). Así, en función de la evaluación subjetiva que realice la persona de su habilidad en una situación de ejecución particular, el participante desarrollará un esfuerzo adaptativo o desadaptativo. Los patrones motivacionales adaptativos aumentan la probabilidad de realizar una ejecución buena, incluyendo para ello procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, siendo patrones típicos de participantes implicados a la tarea (Dweck, 1986; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1997), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992b; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). Por el contrario, los patrones motivacionales no adaptativos reducen la persistencia ante la dificultad, siendo patrones típicos de participantes implicados al ego (Roberts, 1984; Roberts et al., 1997) que perciben un clima de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001).

**Figura 2. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).**



### 1.5. Estudios desde la perspectiva teórica de las metas de logro en la actividad físico-deportiva

En este apartado se exponen los diferentes trabajos de investigación realizados hasta la fecha sobre las metas de logro en entornos educativos, agrupándolos en función de las variables disposicionales (orientaciones motivacionales), las variables situacionales (climas motivacionales) y la interacción entre ambas (estados de implicación) en ámbitos educativos, extraídos del trabajo de Martínez Galindo, Alonso, González-Cutre, Parra, y Moreno, (2010)

#### 1.5.1. Estudios que analizan las variables disposicionales (orientaciones motivacionales) en entornos educativos

Existen un amplio número de investigaciones centradas en el análisis de las disposiciones individuales (orientaciones motivacionales) de los participantes y su relación con diferentes variables de estudio. En este sentido, agrupamos los diferentes estudios existentes atendiendo a la correlación establecida entre las orientaciones motivacionales de los estudiantes y las variables estudiadas.

#### *5.1.1.1. Estudios que analizan las metas de logro y las creencias sobre las causas de éxito*

Un amplio número de investigaciones ha demostrado la relación entre las orientaciones de meta disposicionales y las creencias sobre las causas ó determinantes que conducen al éxito en los entornos de logro (Nicholls, 1989). Así, diferentes estudios (Duda y Nicholls, 1992; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Fry, 1998; Nicholls, Coob, Wood, Yackel, Patashnick, 1990; Nicholls, Patashnick, Nolen, 1985; Roberts y Ommundsen, 1996; Spray, Biddle, Fox, 1999; VanYperen y Duda, 1999; Walling y Duda, 1995), han demostrado que la orientación disposicional a la tarea se relaciona con la creencia de que el trabajo duro, la comprensión de la información para la realización de la actividad, la cooperación con los compañeros y el esfuerzo son factores que determinan el éxito de la actividad, mientras que la orientación al ego se relaciona con la creencia de que la superioridad frente a los compañeros, la validez de todo tipo de estrategias para la consecución del resultado final (engaños, trampas, etc.) y el reconocimiento público son factores que conllevan a la consecución del éxito en la ejecución de la actividad.

En línea con Tresize y Roberts (1994), y Cervelló (1996) demostraron que las personas que se encontraban orientadas al ego presentaban dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, mayores patrones de conducta inadaptada y abandonaban la práctica cuando la percepción de competencia era baja, mientras que cuando la percepción de competencia resultaba

alta, presentaban mayores conductas adaptativas, se esforzaban y persistían en la actividad. De forma contraria, los participantes orientados a la tarea se esforzaban en la actividad y persisten en ella, independientemente de la percepción de competencia, percibiéndose el fracaso como un elemento de aprendizaje que ayudaba a mejorar.

#### *1.5.1.2. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de habilidad*

Uno de los primeros estudios orientados a analizar la relación entre las orientaciones disposicionales de los estudiantes y la percepción de dos formas distintas de habilidad (una percepción de habilidad auto-referenciada en la que se preguntaba a los estudiantes sobre su habilidad para practicar deporte y una percepción de habilidad normativa en la que se les preguntaba sobre su nivel de habilidad en comparación con el de los demás) fue el realizado por Nicholls, Patashinick, y Nolen (1985). Los resultados obtenidos revelaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban de forma positiva con ambas formas de percibir la habilidad.

De igual forma, Duda y Nicholls (1992) estudiaron la percepción de habilidad y su relación con las orientaciones motivacionales tanto en el ámbito educativo como deportivo, utilizando para ello una medida de habilidad normativa. Los resultados reflejaron que en ambos entornos de logro, las orientaciones a la tarea y al ego se relacionaban positivamente con la percepción normativa de habilidad como capacidad.

En contraste con estos estudios, Lee, Carter, y Xiang (1995), examinaron el concepto de habilidad de estudiantes en clases de educación física usando mediante un estudio cualitativo. Los datos mostraron que los estudiantes más

jóvenes estaban más orientados a la tarea y fueron más propensos a considerar el esfuerzo o la maestría (dominio) como confirmación de su habilidad en educación física. Aunque los estudiantes de mayor edad presentaron un concepto más maduro de habilidad como capacidad estable, muchos de ellos no revelaron una fuerte creencia sobre la eficacia del esfuerzo, estando por tanto, más orientados al ego.

Posteriormente, Cury, Da Fonséca, Rufo, y Sarrazín (2002) analizaron esta misma relación con una muestra compuesta por estudiantes de educación física de edades comprendidas entre los 13 y los 16 años. Los datos reflejaron que los estudiantes orientados a la tarea demostraron mayor esfuerzo en situaciones de mayor dificultad consideradas como desafíos para su habilidad percibida, aquellos con baja percepción de habilidad lo demostraron en los niveles de moderada dificultad, mientras que los de alta percepción de habilidad lo hicieron en los niveles de máxima dificultad. Contrariamente, los estudiantes orientados al ego con alta percepción de habilidad demostraron mayor esfuerzo en los niveles medio y máximo de dificultad, mientras que los de baja percepción aplicaron el mayor esfuerzo en los niveles fáciles y poco esfuerzo en los niveles medios y máximos. En definitiva, los resultados encontrados revelaron que, los estudiantes orientados a la tarea trabajaban con esfuerzo en actividades difíciles consideradas como desafíos, mientras que los orientados al ego, se preocupaba por demostrar bajos niveles de habilidad, aplicando esfuerzo sólo en actividades en las que percibían que podían demostrar competencia.

En esta línea, Cervelló y Santos-Rosa (2000) ampliaron las variables del estudio y analizaron las relaciones existentes entre las metas disposicionales, las percepciones de habilidad y el clima motivacional percibido con la preferencia por las tareas con diferente grado de dificultad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración de los estudiantes hacia las clases. Los resultados reflejaron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad auto-referencial y la percepción de un clima de maestría predecían la preferencia por tareas

desafiantes, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la educación física, mientras que la orientación al ego, la percepción de habilidad normativa, así como la percepción de un clima de rendimiento, predecían la preferencia por tareas fáciles, por evaluaciones del rendimiento comparativo, así como una menor valoración de la educación física.

Ommundsen (2001a) examinó la relación entre la teoría implícita de habilidad, las metas de logro, la percepción de competencia y las respuestas afectivas positivas y negativas hacia las clases de educación física, con una muestra compuesta por de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Los resultados mostraron que el concepto de habilidad creciente se asoció con la meta disposicional orientada a la tarea y ésta, a su vez, con mayores sentimientos de satisfacción. Por el contrario, el concepto de habilidad fijo se relacionó con la meta disposicional orientada al ego, y esta, con estados de ansiedad en los estudiantes. No se encontraron, sin embargo, relaciones significativas directas entre las metas de logro y los estados afectivos, siendo mediada esta relación por la percepción de habilidad del participante. Aspecto que los autores justificaron indicando que la percepción de habilidad puede ser un predictor de mayor fuerza, que las metas de logro, de los estados afectivos.

Esta relación ha sido estudiada también por Jiménez (2004), con una muestra de estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, mostrando relaciones positivas entre ambas disposiciones individuales (orientación a la tarea y al ego) con la percepción de habilidad auto-referencial y normativa, contrario a la hipótesis planteada, aunque el peso de la correlación será mayor entre la orientación al ego y la habilidad normativa y entre la orientación a la tarea y la percepción de habilidad auto-referencial.

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.

#### *1.5.1.3. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de la finalidad que desempeña la educación física*

Uno de los aspectos a tener en cuenta consiste en la relación que se establece entre las metas disposicionales y la percepción de la finalidad que desempeña la educación física, así como la práctica de actividad físico-deportiva para cada persona. Según Nicholls (1989), debería existir una relación lógica entre las metas de logro de las personas y la percepción que estos tienen sobre la función que cumple dicha experiencia de logro.

Diferentes estudios han encontrado relaciones positivas entre la orientación de meta del participante y sus creencias acerca del propósito general de la educación, de tal manera que la orientación a la tarea se asocia con la creencia de que el éxito depende del esfuerzo y del interés, así como de los intentos por aprender nuevas actividades, provocando todo ello sensaciones afectivas positivas hacia la clase, diversión y disfrute, capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social. En definitiva, se caracterizan por creer que la educación cumple un fin en sí mismo. Por

el contrario, la orientación al ego se asocia con la creencia de que el éxito se consigue a través de la comparación, la aprobación social, la consecución de recompensas externas y de estatus en la sociedad, provocando todo ello sensaciones afectivas negativas tales como aburrimiento o insatisfacción por la actividad, así como una mayor preocupación por el resultado final y no por el proceso de aprendizaje. En definitiva, los participantes orientados al ego, consideran la educación física como un medio para conseguir un fin externo a la propia actividad.

Walling y Duda (1995) examinaron, también estas relaciones, indicando que los estudiantes orientados a la tarea defendían que las clases de educación física les permitía la mejora, el aprendizaje, la motivación intrínseca, trabajar con esfuerzo y la cooperación, mientras que aquellos orientados al ego creían que la educación física les permitía aumentar su habilidad y ser más exitosos y competitivos.

En esta línea, diferentes estudios (Cury, Biddle, Sarrazín, y Famose, 1997; Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong, 1994; Ginn et al., 2000; Spray y Biddle, 1997) han analizado dichas relaciones junto con otras variables tales como la persistencia y adherencia a la actividad, así como la participación voluntaria, encontrando relaciones positivas entre la orientación a la tarea y una mayor persistencia, adherencia y participación voluntaria en la actividad, así como relaciones positivas entre la orientación al ego, la no persistencia, el abandono y la participación obligada en este tipo de actividades.

Por tanto, 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/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).

#### *1.5.1.4. Estudios que analizan las metas de logro y variables motivacionales (satisfacción, diversión y motivación intrínseca)*

La diversión ha sido considerada en numerosos estudios como variable dependiente al ser uno de los principales motivos de motivación intrínseca. Deci y Ryan (1985) indican que la motivación intrínseca hace referencia a la participación en determinadas actividades por su propio bien, por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación. Así, según Duda (1993) los participantes tienden a perseverar en aquellas actividades que resultan divertidas e interesantes. Así, desde el punto de vista de la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989; Dweck, 1985), la orientación a la tarea debería estar relacionada con mayores índices de satisfacción en la actividad, así como mayor motivación intrínseca debido a que considera a la actividad como un fin en sí mismo, mientras que la orientación al ego lo estaría con mayores índices de insatisfacción, motivación extrínseca y desmotivación, debido a que considera a la actividad como un medio para conseguir un fin generalmente externo a la propia actividad (Dweck, 1985; Nicholls, 1989).

La mayoría de investigaciones que han estudiado la relación entre la motivación intrínseca y la teoría de las metas de logro, han demostrado que los propósitos de la orientación a la tarea son más intrínsecos y prosociales, mientras que los de la orientación al ego resultan más extrínsecos. Resultados que han sido corroborados por autores como Cervelló y Santos-Rosa (2000), Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazín, y Durand (1996), Dorobantu y Biddle (1997), Goudas, Biddle, y Fox

(1994a), Maehr y Braskamp (1986), Spray, Biddle, y Fox (1999), Thorkildsen (1988) y Vlachopoulos, Biddle (1996, 1997) en el ámbito escolar.

Por su parte, Ommundsen (2001b) estudió las respuestas afectivas de una muestra compuesta de estudiantes noruegos de educación física, demostrando que la orientación al ego se correlacionaba con la ansiedad y la orientación a la tarea con la satisfacción y el aprendizaje en las aulas de educación física.

En relación a los estudios que analizan la autoestima, Steinberg y Maurer (1999) obtienen que la orientación al ego de los participantes se asocia con el aumento de la autoestima cuando se les ofrece la oportunidad de determinar su nivel de éxito al comparar sus habilidades con las de los otros. En esta línea, Ginn, Vincent, Semper, Jorgensen (2000) examinaron la relación existente entre la implicación a la actividad físico-deportiva con las metas de logro y la autoestima con una muestra compuesta por estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años. Los datos revelaron una asociación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, mientras que no se encontró dicha relación en los participantes orientados al ego. Del mismo modo, la meta orientada a la tarea predecía en mayor medida la implicación de los participantes en la actividad. Introduciendo la variable referente al sexo del estudiante, los datos obtenidos mostraron mayores índices de orientación a la tarea tanto en estudiantes de sexo masculino como femenino.

Otros estudios (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera, y García Calvo, 2012) analizan la predicción que las metas sociales, los mediadores psicológicos y la motivación intrínseca sobre la percepción de esfuerzo. Destacando la aportación que supone el descubrimiento de las relaciones existentes entre la responsabilidad y la amistad con el esfuerzo. En esta línea, estudios anteriores (Cecchini et al., 2008; Guan, Xiang et al., 2006) mostraron una relación positiva entre las metas sociales y el esfuerzo en las clases de educación física. Mientras que diversas investigaciones (Guan, Xiang et al., 2006; Moreno et al., 2007; Patrick et al., 1997) muestran que las

metas de responsabilidad en el alumnado indican una mayor percepción de competencia.

*1.5.1.5. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según el sexo del estudiante*

En cuanto a la relación existente entre las metas de logro y el sexo, diferentes estudios (Balaguer, Tomás, y Castillo, 1995; Carr y Weigand, 2001; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló, y Guzmán, 1996; Fontayne, Sarrazín, y Famose, 2001; Gano-Overway y Duda, 2001; Gill, 1986; Jiménez, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik, y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994; White, Kavassanu, y Guest, 1998) han indicado mayores relaciones entre el sexo masculino y la orientación al ego, así como entre el sexo femenino y la orientación a la tarea. Por el contrario, estudios llevados a cabo por Duda y Horn (1993), Ginn, Vincent, Semper, y Jorgensen (2000), Petherich y Weigy (2002) y White y Zellner (1996) no han mostrado estas diferencias en sus resultados. Del mismo modo, los datos revelaron mayores asociaciones entre el sexo femenino y la creencia de que el éxito se debe al trabajo duro, y entre los chicos y la creencia de que se debe a la capacidad, así como a factores externos (Newton y Duda, 1993c; White y Duda, 1994).

Esta relación entre la orientación de meta disposicional a la tarea y el sexo femenino, así como entre la orientación de meta disposicional al ego y el sexo masculino ha sido, del mismo modo, corroborada por Duda (1986, 1988, 1989), Duda, Olson, y Templin (1991), Newton y Duda (1993) y Walling y Duda (1995).

Uno de los pocos estudios centrados en estudiar las diferencias respecto al sexo en la adopción de las metas dispo-sicionales, ha sido realizado recientemente por Jiménez (2004) con una muestra compuesta por 500 estudiantes de educación física. Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes se encontraban más orientados a la tarea que al ego. En cuanto a las diferencias por sexo, la

hipótesis planteada fue corroborada parcialmente, ya que encontró relaciones más altas entre el sexo masculino y la orientación al ego que entre el femenino y la orientación a la tarea, que, a su vez, obtuvo puntuaciones altas en los dos sexos.

#### *1.5.1.6. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la edad del estudiante*

Por otra parte, Xiang y Lee (1998) examinaron las diferencias relacionadas con la edad de los deportistas en las metas de logro disposicionales y situacionales, así como la relación entre las metas de logro, el clima motivacional percibido y la auto-información de dominio del comportamiento en función de la edad de los participantes. La muestra del estudio estuvo compuesta por estudiantes pertenecientes a 4º, 8º y 11º grado. Los resultados mostraron diferencias significativas relacionadas con la edad en las metas de logro y el clima motivacional percibido. Así, los estudiantes de mayor edad estuvieron más inclinados al ego y percibieron un mayor clima de rendimiento que los estudiantes más jóvenes (4º grado). Del mismo modo, los resultados mostraron relaciones entre la orientación de meta disposicional y el clima situacional percibido, de manera que, aquellos estudiantes orientados a la tarea percibían un mayor clima de maestría, mientras que aquellos orientados al ego tendían a percibir un clima de rendimiento, excepto en los estudiantes pertenecientes a 8º grado. Finalmente, la auto-información de dominio del comportamiento se asoció positivamente con la orientación tanto a la tarea como al ego, así como la percepción de un clima de maestría en estudiantes de 4º y 11º grado. Para los estudiantes de 8º grado, el dominio del comportamiento se relacionó con la orientación a la tarea y la percepción de un clima de maestría.

#### *1.5.1.7. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la cultura y etnia del estudiante*

En cuanto a la correlación entre la identidad étnica y las orientaciones disposicionales de los estudiantes, diferentes estudios (Duda, 1986a, 1986b, Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Duda, 1993b) han señalado la inexistencia de diferencias étnicas en relación a las orientaciones de meta adoptadas por los estudiantes.

En lo referente a las diferencias culturales, Fontayne, Sarrazín, y Famose (2001) estudiaron las diferencias en función del sexo y la raza de pertenencia en la preferencia por el ambiente social de aprendizaje, así como en las metas de logro adoptadas, con una muestra compuesta por de edades comprendidas entre los 13 y los 18 años. Más específicamente, la muestra estuvo compuesta por dos grupos de poblaciones, europeos y magrebíes. Los resultados obtenidos mostraron que los estudiantes magrebíes tendían a percibir el colegio como una oportunidad para alcanzar el logro, mientras que los estudiantes europeos apreciaban la posibilidad otorgada por el colegio para practicar deporte y actividades artísticas. Respecto a las metas de logro y su relación con el sexo del estudiante, los chicos mostraron mayores relaciones con las metas orientadas al ego.

Estas mismas correlaciones han sido estudiadas recientemente por Isogai, Brewer, Cornelius, Etnier, y Tokunaga (2003) con una muestra compuesta por estudiantes de educación física americanos y japoneses. Los datos encontrados mostraron diferencias culturales, de manera que los estudiantes japoneses mostraron ser más orientados al ego y menos a la tarea que los estudiantes americanos.

### ***1.5.2. Estudios que analizan las variables situacionales (climas motivacionales) en entornos educativos***

En el siguiente apartado agrupamos los diferentes estudios existentes atendiendo a la relación establecida entre climas motivacionales y diferentes variables que inciden en la implicación de los estudiantes.

#### *1.5.2.1. Estudios que analizan el clima motivacional y su influencia en la implicación del estudiante*

Existe un amplio número de estudios (Ames, 1992a; Ames y Ames, 1984a; Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazín, y Durand, 1996; Duda y Nicholls, 1992; Goudas y Biddle, 1994; Jagacinski y Nicholls, 1984; Papaioannou y Theodorakis, 1996) centrados en determinar las influencias situacionales que se producen en el aula, demostrando que la estructura y demandas del ambiente de aprendizaje influyen en la adopción de una u otra implicación por parte del estudiante, así como en sus patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y conductuales) resultantes.

Uno de los estudios pioneros en estudiar esta relación fue el realizado por Butler (1987) quien encontró una alta implicación al ego en estudiantes cuando recibían comentarios por parte de su docente referentes a su rendimiento en comparación con el de los demás, mientras que, por el contrario, encontró una alta implicación a la tarea cuando los comentarios se centraban en aspectos relacionados con la propia tarea.

Ames y Archer (1988) estudiaron las dimensiones teóricas que determinan un entorno que potencia la implicación del estudiante en el centro educativo, mostrando la relación entre un clima motivacional de maestría y algunas experiencias relacionadas con el logro (estrategias efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas-reto, creencias atribucionales y actitud hacia la clase). Los datos obtenidos

mostraron que existía una alta relación entre la percepción de un clima que implica a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes, de manera que, aquellos estudiantes que percibían un clima motivacional de maestría, se implicaron a la tarea, utilizaron estrategias efectivas de aprendizaje, mostraron preferencia por las tareas-reto, les gustaron más las clases y creyeron que el esfuerzo y el éxito estaban relacionados.

Posteriormente, Ames y Archer (1990) con la misma muestra que en el estudio anterior, descubrieron que la percepción del clima motivacional bien alto o bajo de maestría influía a largo plazo en los patrones motivacionales de los estudiantes. Para ello compararon los patrones motivacionales de tres grupos de participantes. El primero había estado en una clase con un clima de maestría durante dos años, el segundo grupo durante un año y el tercero no lo había estado nunca. Los resultados reflejaron que el primer grupo (involucrado durante dos años) presentaba mayores puntuaciones en las variables, uso de estrategias efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas desafiantes, actitudes positivas hacia el aprendizaje y atribuciones de éxito relativas al esfuerzo, que los participantes que habían estado durante un año involucrados en una clase con un clima de maestría (grupo 2), quienes a su vez, presentaron mayores puntuaciones que aquellos del grupo tercero que no lo habían estado nunca.

Por su parte, Jiménez (2004) analizó en su tesis, entre otros aspectos, la relación existente entre la percepción del clima motivacional desarrollado por el docente y la orientación motivacional de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, encontrando asociaciones positivas entre la percepción de un clima motivacional de maestría y la orientación a la tarea del estudiante, así como entre la percepción de un clima de rendimiento y la orientación al ego del mismo.

*1.5.2.2. Estudios que analizan el clima motivacional, las creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y auto-eficacia)*

Al igual que ocurre con los factores disposicionales, los factores situacionales también correlacionan con diferentes variables motivacionales. Investigaciones realizadas en el ámbito de la Educación física, tales como la realizada por Ames y Archer (1988) ha revelado que la percepción de un clima motivacional de maestría se encuentra asociado con mayores índices de satisfacción, motivación intrínseca y la creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito. Contrariamente, la percepción de un clima de rendimiento fue asociada con la creencia de que la habilidad y sentimientos de decepción constituyen la causa del éxito, disminución de la motivación intrínseca y aumento de sentimientos de aburrimiento.

Así, Jagacinski y Nicholls (1990) analizaron las consecuencias afectivas de la percepción de un clima motivacional de maestría o de rendimiento, preguntando a una muestra de estudiantes sobre sus sentimientos de competencia ante diferentes situaciones imaginadas que requerían alto o bajo esfuerzo. Los datos revelaron que en situaciones competitivas los estudiantes mostraban sentimientos negativos cuando su esfuerzo era alto y el de los demás bajo en la misma situación. Lo que indicaba que el estudiante se auto-evaluaba desde una implicación al ego debido a que un alto esfuerzo significaba baja capacidad. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que predominaba el aprendizaje, el alto esfuerzo suponía percepciones de alta competencia. Resultados similares fueron encontrados por Cury et al. (1996).

Solmon (1996) proporcionó información válida para la creación de climas implicados a la maestría en el contexto de la educación física. Los resultados de su estudio reflejaron relaciones entre el clima motivacional de maestría y actitudes de

voluntad para persistir ante tareas desafiantes a diferencia de aquellos estudiantes implicados en un entorno de rendimiento, quienes fueron más propensos a atribuir las causas del éxito a factores como la habilidad normativa de los participantes y emplearon poco tiempo para intentar aprender la actividad.

En esta línea, diferentes investigaciones realizadas en entornos de educación física (Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazín, y Durand, 1996; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Kavussanu y Roberts, 1996), han encontrado que los estudiantes que perciben un clima motivacional implicado a la maestría, experimentan mayor motivación intrínseca, actitudes más positivas hacia la asignatura, usan metas orientadas a la tarea y fuentes auto-referenciadas de información para evaluar su rendimiento, mayores creencias de auto-eficacia y perciben la clase como algo positivo. Por el contrario, la percepción de un clima implicado al rendimiento, se asocia con mayores actitudes negativas hacia la clase, mayores percepciones de competencia negativa, bajas creencias de eficacia, uso de metas orientadas al ego y fuentes de información normativas e importancia de los resultados obtenidos en la actividad.

Posteriormente, en otro estudio, Treasure (1997) informó de correlaciones positivas entre la percepción del clima motivacional y los procesos motivacionales adaptativos que ocurren en las clases de educación física. Así, los estudiantes que percibían un clima alto hacia la maestría y moderado hacia el rendimiento, mostraban actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, creencia de que el esfuerzo y la capacidad son la causa del éxito y sentimientos de satisfacción hacia la asignatura. Por el contrario, los estudiantes que percibían un clima alto hacia el rendimiento y bajo hacia la maestría, mostraron actitudes negativas hacia las clases, consideraban la capacidad causa del éxito y presentaban sentimientos de aburrimiento. Estos datos han sido confirmados dentro del ámbito educativo en diferentes países, como han sido en estudiantes de educación física ingleses (Carpenter y Morgan, 1999), griegos (Papaioannou y Kouli, 1999), coreanos

(Yoo, 1997) y españoles (Cervelló y Santos-Rosa, 2000); así como en diferentes muestras, tales como niños con dificultades en el movimiento (Dunn, 2000) y estudiantes universitarios franceses (Brunel, 1999).

Ferrer-Caja y Weiss (2000) estudiaron, de igual forma, la relación entre el clima, la orientación, la motivación intrínseca y los comportamientos motivacionales en las clases de educación física con una muestra de 407 participantes de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años de diversas nacionalidades. Los resultados reflejaron que la percepción de un clima de maestría se correlacionaba con el aprendizaje y la participación, la atención en las actividades, la evaluación auto-referencial a través del esfuerzo y la mejora, la percepción de alta capacidad física, oportunidad para elegir y decidir lo que hacer en el aula, razones de participación relacionadas con la diversión, deseo de aprender, elección de actividades difíciles, esfuerzo y persistencia aún tras cometer errores. En definitiva, la percepción de un clima de maestría se asociaba con el aumento de la motivación intrínseca en los estudiantes. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se relacionaba con la competición, la preocupación por los errores, los resultados y la evaluación a través de criterios normativos y de comparación con los iguales.

Treasure y Roberts (2001) examinaron la relación entre la percepción del clima motivacional y la creencia acerca de las causas del éxito, preferencia por tareas desafiantes y la satisfacción en las clases de educación física. Los datos mostraron que la percepción de un clima de maestría se relacionó con la creencia de que la motivación y el esfuerzo constituían la causa del éxito y se asoció negativamente con la elección de tareas desafiantes. Según los autores, los resultados reflejan la importancia del rol del docente a través de la creación de climas de maestría, optimizando con ello la motivación de los estudiantes hacia la educación física.

Posteriormente, autores como Xiang y Lee (1998) y Parish y Tressure (2003) corroboraron los datos de estudios anteriores, al encontrar que la percepción de un clima de maestría o rendimiento influye en la motivación y los comportamientos de logro de los estudiantes. Concretamente, la percepción de un clima de maestría se asoció con altos niveles de persistencia, comportamientos de dominio de la tarea y creencia de que el éxito resultaba del esfuerzo. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se asoció con una disminución de la motivación intrínseca de los participantes y la creencia de que el éxito resultaba de la habilidad.

Papaioannou, Marsh, y Theodorakis (2004), basándose en una amplia muestra constituida por clases de educación física, evaluaron los efectos del clima motivacional y la orientación disposicional del estudiante en las respuestas motivacionales y actitudinales de los estudiantes, así como en su auto-concepto físico y sus intenciones hacia el ejercicio físico. La investigación se desarrolló durante un año escolar, administrándose los cuestionarios al comienzo del curso durante 10 sesiones y al finalizar el mismo. Los datos mostraron diferencias significativas en la percepción del clima motivacional percibido en la segunda administración de los cuestionarios en comparación con la primera medición del mismo. Coincidiendo con las investigaciones sobre la temática estudiada, encontraron que la percepción de un clima de maestría promovía la motivación intrínseca en educación física, intenciones hacia el ejercicio y percepción de control comportamental hacia el ejercicio. A su vez, la percepción de un clima de maestría y la orientación a la tarea se facilitaban el esfuerzo y la diversión en la clase, así como actitudes e intenciones positivas hacia el ejercicio. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento y la orientación al ego tuvieron efectos positivos en el auto-concepto físico pero no en la motivación intrínseca. Del mismo modo, una alta orientación a la tarea y al ego influyó positivamente en el auto-concepto y negativamente en la diversión y las actitudes hacia el ejercicio. Coincidiendo con diferentes estudios, no encontraron relación entre las metas disposicionales (orientación a la tarea y al ego) y la percepción de climas motivacionales (clima de

maestría y de rendimiento). Finalmente, la combinación entre la percepción de un clima alto a la maestría y al rendimiento tuvo efectos positivos tanto en la orientación a la tarea como en la diversión, mientras que los efectos del clima de rendimiento sobre estos factores resultaron negativos cuando la percepción de un clima de maestría resultaba baja.

Más tarde, Xiang y Cunningham (2005) han examinado si las relaciones entre las metas de logro y la satisfacción de los estudiantes en las clases de educación física, se encuentran influidas por el clima motivacional percibido, con una muestra compuesta por estudiantes universitarios. Los resultados obtenidos mostraron relaciones positivas entre la meta orientada al ego y la percepción de un clima implicado al rendimiento, pero no tuvo esta relación efectos directos ni indirectos en la satisfacción del estudiante hacia la clase de educación física. Por el contrario, la meta orientada a la tarea se asoció con la percepción de un clima motivacional implicado a la maestría y ambas afectaron positivamente a la satisfacción del estudiante por la clase. Sin embargo, la percepción de un clima de maestría por sí sola mostró efectos indirectos en la satisfacción de los estudiantes.

#### *1.5.2.3. Estudios que analizan los climas motivacionales creados por los “otros significativos”*

Como señalábamos en el apartado referente a los factores situacionales (climas motivacionales), diferentes autores (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989) han afirmado que los padres, docentes y entrenadores (englobados dentro del término “otros significativos”) generan “climas psicológicos” que pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en el ego o en la tarea y, consecuentemente, influir en la implicación final de la persona, cada uno dentro de su contexto particular de ejecución. Al respecto, según Nicholls (1989), las orientaciones de meta personales se originan como resultado de la unión entre los factores personales y las experiencias de socialización que se

producen en contextos de logro, siendo éstas promovidas por las interacciones de los niños con sus “otros significativos”. Así, estos “otros significativos” ejercen, según Peiró (1999), una gran influencia en las personas, fundamentalmente, en niños y adolescentes, ya que se encuentran en constante interacción con ellos, manifestando actitudes y expresando valores acerca de lo que resulta importante, e, incluso a menudo, demostrando con sus acciones conductas de logro determinadas (García-Calvo, 2004).

A continuación, clasificamos los estudios existentes atendiendo al efecto que genera cada uno de los “otros significativos” en la percepción del clima motivacional y, consecuentemente, en la adopción de determinadas metas disposicionales.

### *Padres*

Analizando el rol que desempeñan los “otros significativos” en la creación del clima motivacional, encontramos el estudio realizado por Ames y Archer (1987), refiriéndose, en concreto, al rol que desempeñan los criterios de éxito de los padres en los niños. En este estudio se les preguntó a los padres acerca de sus creencias sobre el éxito, atribuciones para el éxito de sus hijos en la escuela y preferencia por el tipo de feed-back escolar. Los datos obtenidos mostraron que las madres altamente orientadas al ego, preferían información normativa a cerca del rendimiento de sus hijos y utilizaban estándares normativos para juzgar su competencia en la escuela, a través de la comparación con los compañeros, creyendo que la habilidad era la principal responsable del rendimiento académico de sus hijos. Por el contrario, las madres orientadas a la tarea, valoraban el trabajo duro y el buen comportamiento en mayor medida que aquellas orientadas al ego.

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.

Roberts, Treasure, y Hall (1994), realizaron un réplica del estudio de Ames y Archer (1987), encontrando que los padres orientados al ego clasificaban el número de victorias logradas por sus hijos y valoraban el que sus hijos fueran mejor que los demás a diferencia de aquellos con baja orientación al ego.

Por otro lado, Xiang, McBride, y Bruene (2003) analizaron la relación entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos en 102 estudiantes de educación física. Los datos mostraron que la creencia de competencia de los padres sobre sus hijos se asociaba al esfuerzo y persistencia mostrada por los mismos en la ejecución de la tarea.

#### *Entrenadores y docentes*

White, Kavussanu, Guess (1998) estudiaron el clima motivacional creado por los entrenadores, docentes, padres y amigos en el deporte escolar y las clases de educación física, obteniendo relaciones significativas entre las estructuras situacionales creadas por los “otros significativos” estudiados y las orientaciones de meta adoptadas por los estudiantes. Resultados corroborados por White (1996, 1998).

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).

En otro estudio (Sarrazín, 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).

En relación con la variable sexo y la correlación existente entre las orientaciones de meta y los climas motivacionales creados por los “otros significativos” , White, Kavussanu, Guest (1998) demostraron con una muestra compuesta por participantes de actividades deportivas extra-escolares y de clases de educación física, que las chicas percibían que su mejor amigo valoraba la diversión en el aprendizaje de nuevas habilidades física a diferencia de los chicos, quienes estaban más orientados al ego que las chicas. Del mismo modo, las chicas orientadas a la tarea percibían que su madre valoraba un clima motivacional de maestría cuando aprendían nuevas habilidades físicas, así como que el clima promovido por su entrenador en las actividades extraescolares implicaba a la maestría. Por el contrario, las chicas orientadas al ego, tendían a percibir el clima motivacional de los ambientes deportivos extraescolares que implicaba al rendimiento. En lo que respecta al sexo masculino, aquellos orientados al ego creían que su mejor amigo creaba un clima de preocupación hacia la ejecución de la tarea, mientras que aquellos orientados a la tarea percibían que el clima del ámbito

deportivo extraescolar estaba implicado a la maestría, mientras que el clima generado por su padre estaba caracterizado por la preocupación y el de la madre se relacionó negativamente con la orientación a la tarea de sus hijos.

Peiró (1999) estudió la relación entre la percepción de los criterios de éxito percibidos por los estudiantes de los “otros significativos” y las orientaciones disposicionales tanto en el deporte como en las clases de educación física, con una muestra compuesta por deportistas, estudiantes de educación física, padres, madres, entrenadores y docentes de educación física. Los datos revelaron que las estudiantes de educación física orientadas de forma alta y negativa hacia el ego y de forma moderada a la tarea, se relacionaban con la percepción de criterios de éxito positivos hacia la maestría y negativos hacia el rendimiento en su padre, madre y docente, mientras que aquellas que presentaban una orientación baja al ego y alta a la tarea, percibían que su padre, docente y madre utilizaban criterios altos hacia la maestría. Del mismo modo, en lo referente a la relación entre las metas disposicionales y los criterios de éxito utilizados por los “otros significativos”, encontró que una orientación alta al ego y negativa a la tarea se asoció positivamente con la utilización de criterios de éxito relacionados con el rendimiento y negativamente con la maestría tanto en la madre como en el padre. Del mismo modo, las chicas con una moderada orientación a la tarea y al ego percibían que la madre y el padre empleaban criterios de éxito moderados hacia el rendimiento, mientras que sólo la madre lo hacía de forma moderada también hacia la maestría. En lo que respecta al sexo masculino, una orientación alta y negativa al ego y moderada y negativa a la tarea, se asoció con la percepción de criterios de éxito implicados negativamente a la maestría y al rendimiento del padre, la madre y el docente, mientras que aquellos con una orientación alta a la tarea y moderada y negativa al ego, percibieron que su madre, padre y docente empleaban criterios de éxito orientados a la maestría, así como que su padre y madre utilizaban también criterios negativamente implicados al rendimiento. En cuanto a la relación entre las orientaciones disposicionales y los criterios de éxito, demostró que una orientación moderada y negativa orientación al ego y a la tarea, se asoció con criterios de éxito

negativos hacia el rendimiento y la maestría tanto del padre, como de la madre, mientras que una orientación alta y negativa al ego y moderada y positiva a la tarea, se correlacionó con criterios de éxito negativos hacia el rendimiento y positivos hacia la maestría de los padres.

### *Docentes de educación física*

La influencia del clima motivacional creado por los docentes de educación física ha sido estudiado por autores como Goudas y Biddle (1994) y Papaioannou (1994, 1995), indicando que la percepción de un clima de rendimiento en las clases de educación física se encontraba asociado con al orientación al ego en los estudiantes, mientras que la percepción de un clima de maestría se relacionaba con alta orientación a la tarea en los estudiantes.

### *Iguales*

Según Smith (2003) la influencia de los iguales puede contribuir a la calidad de las experiencias en educación física, siendo el entorno de actividad física un contexto ideal para fomentar la comprensión de estas relaciones. Aspectos tales como el desarrollo de competencia social, aceptación de los iguales y calidad de la amistad son algunos de los tópicos que han atraído a los investigadores de la psicología deportiva (Brustad, 1992; Smith, 2003). Los descubrimientos encontrados en esta línea han mostrado que la percepción de los chicos de su competencia en el deporte está fuertemente correlacionada con la idea de ser exitosos en su relación con los iguales y percibir ser aceptados por el grupo de iguales (Weiss y Duncan, 1992). Más aún, aquellos chicos y adolescentes que han creído ser respetados como componentes del grupo de iguales han exhibido altos sentimientos afectivos relacionados con el rendimiento (Duncan, 1993). Así, los iguales se convierten en un factor de gran influencia en la temprana adolescencia (Brustad, Babees, y Smith, 2001) y, en este sentido, son propensos a influir significativamente en la motivación

de los participantes. Por ejemplo, a la hora de juzgar la competencia física, los chicos jóvenes (menores de 10 años) muestran preferencias por el feed-back de los adultos para juzgar su competencia, mientras que en la etapa de primera adolescencia, la fuente central de información de competencia se basa en la comparación con los iguales y el feed-back proporcionado por los mismos (Horn y Weiss, 1991; Weigand, Carr, Petherick, y Taylor, 2001).

Por otro lado, 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. Mientras que (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 de iguales.

### *Héroe deportivo*

La relación entre las metas disposicionales de estudiantes de educación física y sus percepciones del clima motivacional creado por los héroes deportivos no ha sido suficientemente estudiada. Al respecto, Carr y Weigand (2002) propusieron en su estudio analizar la relación entre la percepción del clima motivacional creado por los docentes, iguales y héroes deportivos y las diferentes orientaciones de meta adoptadas por los estudiantes en clases de educación física. La muestra del estudio estuvo compuesta por estudiantes de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. Los resultados indicaron que los estudiantes con alta orientación a la tarea y baja al ego, así como con alta tarea y alto ego, percibían climas motivaciones de maestría por parte de su docente y compañeros y climas de rendimiento por parte de

los héroes deportivos a diferencia de aquellos con perfiles bajos de orientación a la tarea y el ego. Contrariamente, los estudiantes con alta orientación al ego y baja a la tarea, así como aquellos con alta orientación a la tarea y al ego, tendrían a percibir altos climas de comparación y rendimiento por parte del docente, los iguales y los héroes deportivos que aquellos con baja orientación al ego y alta a la tarea y baja orientación tanto a la tarea como al ego. Así, los resultados revelaron que los docentes promovían un clima de maestría, los iguales un clima de rendimiento y los héroes deportivos promovían climas tanto de maestría como de rendimiento.

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.

#### *1.5.2.4. Estudios que analizan el clima motivacional y las diferencias en función del sexo del estudiante*

Existe una gran coincidencia en la mayoría de investigaciones que analizan la variable referente al sexo del estudiante al afirmar que el sexo masculino percibe en mayor medida un clima motivacional de rendimiento que el femenino (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; 1989b; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999a; White y Duda, 1994; White, Kavussanu, y Guest, 1998), siendo, del mismo modo, mayor el impacto negativo que genera este tipo de clima en los chicos

que en las chicas. Por el contrario, una minoría de estudios no han encontrado correlaciones positivas en la percepción de un determinado clima motivacional y el sexo del estudiante (Jiménez, Cervelló, y Julián, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes, y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002).

Coincidiendo con las aportaciones de estos últimos autores, Jiménez (2004) en su estudio con una muestra de estudiantes de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, no corroboró sus hipótesis planteadas al no encontrar diferencias en función del sexo, y es más, obtuvo una puntuación media mayor en la relación entre el sexo masculino y la percepción de un clima de maestría respecto a la del sexo femenino y la media obtenida de la relación de los chicos con el clima de rendimiento.





Marco Teórico

## **2** La teoría de la motivación autodeterminada





## **2. LA TEORÍA DE LA MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA**

### **2.1. Concepto de la teoría de la motivación autodeterminada**

Una de las múltiples aplicaciones de la motivación tiene lugar en el campo de la actividad física y el deporte. Autores como Escartí y Brustad (2000), afirman la evolución de los modelos explicativos de la motivación en el deporte desde modelos mecanicistas hacia los modelos sociales y cognitivos. Dando lugar a una de las teorías actuales que explican la motivación hacia las actividades físicas y deportivas: La Teoría de la Motivación Autodeterminada (TAD) de Deci y Ryan (1985).

La TAD es una macro-teoría de la motivación apoyada por la investigación en los últimos 20 años (Deci y Ryan, 2008) y que analiza el grado en que las personas realizan sus acciones tras la reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985). Es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria (Carratalá, 2004). Aunque más recientemente, Deci y Ryan (2012), definen esta teoría como una teoría empírica de la motivación humana y la personalidad en los contextos sociales, que distingue entre motivación autónoma y controlada.

### **2.2. Teorías que constituyen la TAD**

Así la TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad desarrollada durante las tres últimas décadas y constituida por cinco mini-teorías desarrolladas para explicar los fenómenos motivacionales de laboratorio y de campo.

*La Teoría de la Evaluación Cognitiva* (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982). Es una subteoría de la teoría de la autodeterminación, se centra en especificar los factores que explican la variabilidad de la motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). En concreto, en el ámbito deportivo algunos estudios (Almagro

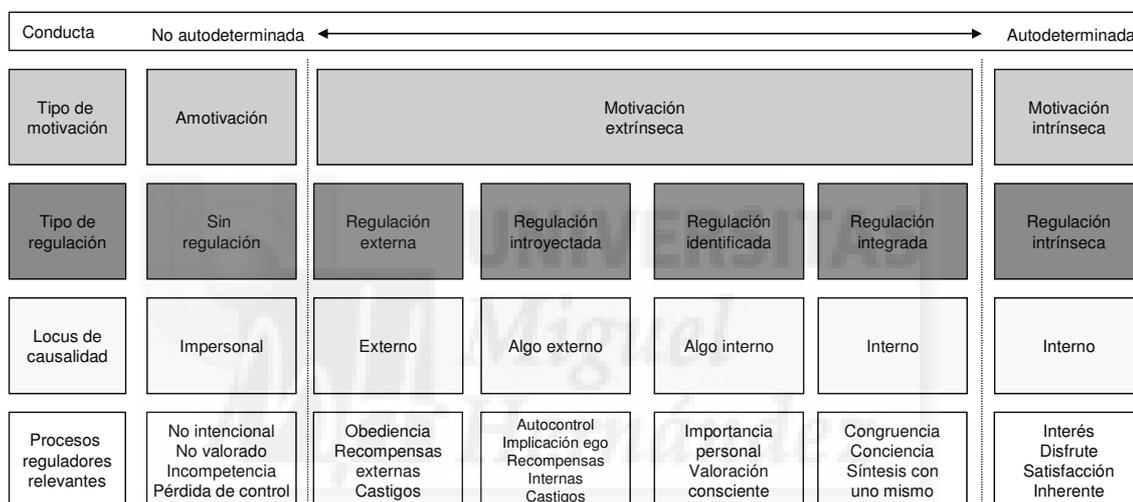
et al., 2010; Amorose y Anderson-Butcher, 2007; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008) han mostrado como el apoyo a la autonomía por parte del entrenador puede tener consecuencias muy positivas para la motivación del deportista. Autores como Mandigo y Holt (1999) proponen cuatro puntos que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona, siendo estos:

- Goudas, Biddle, Fox, y Underwood (1995) afirman que la motivación intrínseca mejora cuando los participantes han elegido una actividad que dominan, aunque esta disminuye si existe alguna percepción de control por un factor externo.
- Otros autores (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985) estudian la competencia arrojando como resultados el aumento de la motivación intrínseca como consecuencia de otorgar a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad indicando cómo se siente la persona con respecto a determinados dominios de su vida.
- La motivación intrínseca aumenta cuando los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, por el contrario, la motivación intrínseca disminuye cuando los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación es percibida como incompetencia.
- En las personas motivadas hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima, mientras que los orientados a la tarea tendrán una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad.

*La Teoría de la Integración Orgánica.* Introducida por Deci y Ryan (1985), esta sub-teoría establece que la motivación es un continuo caracterizado por diferentes

niveles de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta no-autodeterminada, hasta la conducta auto-determinada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Figura 3).

**Figura 3. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).**



A continuación se describen los diferentes niveles de motivación propuestos por Deci y Ryan (1985, 2000, 2002).

*La motivación intrínseca* supone el compromiso de un participante con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, por tanto, el desarrollo de la actividad en sí constituye el objetivo y la gratificación, suscitando también sensaciones de competencia y autorrealización (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Este constructo describe la inclinación natural hacia la asimilación, la maestría, el interés espontáneo y la exploración, que es tan esencial para el desarrollo social y cognitivo y que representa el principal origen del placer y la vitalidad a lo largo de la vida (Csikszentmihalyi y Rathunde, 1993; Ryan, 1995). Esta motivación intrínseca se

sostiene a través de la competencia de la persona y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que una persona intrínsecamente motivada se siente competente y eficaz manteniendo el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización incluso después de haberse alcanzado la meta. En este sentido, la motivación intrínseca se ha mostrado en diferentes estudios (García-Mas et al., 2010; Zahariadis, Tsorbatzoudis, y Alexandris, 2006) como una variable fundamental para conseguir un adecuado compromiso deportivo.

Vallerand et al. (1995); Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca denominados motivación intrínseca hacia el conocimiento (practicar deporte por el placer de saber más sobre ese deporte), motivación intrínseca hacia la ejecución (practicar deporte por el placer de mejorar las habilidades) y motivación intrínseca hacia la estimulación (practicar deporte por el placer de vivir experiencias estimulantes).

*La motivación extrínseca* está compuesta por la regulación integrada, la regulación identificada, la introyección y la regulación externa (Deci y Ryan, 1985, 2000, 2002; Ryan, 1995; Chantal, Vallerand, y Vallières, 2001) ordenadas de mayor a menor autodeterminación.

- El primer tipo de motivación extrínseca es la regulación externa. Es la forma menos autodeterminada de motivación extrínseca, y por tanto, la de mayor contraste con la motivación intrínseca. La conducta se realiza para satisfacer una demanda externa o por la existencia de premios o recompensas. Las personas experimentan la conducta sintiéndose controlados o alienados (Deci y Ryan, 2000). La regulación externa constituye el típico caso de motivación por la búsqueda de recompensas o evitación de castigos (Ryan y Deci, 2000). Esta forma de regulación se caracteriza por tener un locus de control externo. Así, sería la situación en que se encuentran muchas personas que practican actividad física porque “los demás me dicen que debo hacerlo”, “los amigos, la familia, mi pareja,

etc. me presionan para que haga ejercicio”, “el entrenador me dice que debo mejorar mi marca en 5 segundos si quiero hacer algo esta temporada”.

- El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, también llamada introyección o regulación auto-ejecutada. Este tipo de regulación es la menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada. Establece reglas para la acción asociadas con expectativas de autoaprobación, evita sentimientos de culpabilidad y ansiedad y logra mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000). Los motivos de participación en una actividad son principalmente el reconocimiento social, las presiones internas o los sentimientos de culpa (García Calvo, 2002) llegando a ejercer presión sobre sí mismo para regular su propio comportamiento.
- El tercer nivel de regulación dentro del continuum de la motivación propuesto por Deci y Ryan es la regulación identificada. Es la que representa una mayor autodeterminación. La conducta es altamente valorada y la persona la juzga como importante, realizando libremente la actividad aunque esta no sea agradable (Carratalá, 2004). Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2002; Sarrazín et al., 2002; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Cuando una persona se identifica con la acción o el valor que expresa, existe un alto grado de autonomía percibida (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000).
- El último nivel de regulación es el de la regulación integrada. Es la forma más autodeterminada de regulación interiorizada, en la que la conducta se realiza libremente y varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente. La regulación integrada comparte aspectos

de la motivación intrínseca, por tanto sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000). Los resultados de las investigaciones (Cox, Smith, y Williams, 2008; Hagger y Chatzisarantis, 2007; Moreno et al., 2010; Yli-Piipari, Wang, y Jaakkola, 2012) muestran que las personas con una motivación hacia la actividad física más autodeterminada revelan mayor vitalidad, afecto positivo, autoestima, disfrute, satisfacción, interés, concentración, esfuerzo, persistencia y adherencia a la práctica, y menores consecuencias desadaptativas.

*La desmotivación* es la falta absoluta de motivación, tanto intrínseca como extrínseca. Correspondería al grado más bajo de auto-determinación (García Calvo, 2002). La desmotivación hace referencia a la falta de intencionalidad para actuar (Deci y Ryan, 1985; Koestner, Lossier, Vallerand, y Carducci, 1996), es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, 1975).

Pelletier et al. (1998), consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación: una desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad, un segundo tipo resultado de las creencias de la persona, otra tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo y un cuarto tipo de desmotivación, relacionado con las creencias de impotencia.

*La Teoría de las Orientaciones de Causalidad* describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento auto-determinado. Deci y Ryan (2000) muestran tres tipos de orientaciones causales, estas son:

La orientación a la autonomía, que implica regular el comportamiento en base a los intereses y valores auto-establecidos, y se relaciona positivamente con la auto-

actualización, la autoestima, el desarrollo del ego y otros indicadores de bienestar. La orientación de autonomía incluye a aquellas personas que tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno.

La orientación de control implica orientarse hacia las directrices que establecen cómo comportarse, y se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Cuando esto sucede, las personas buscan, seleccionan, o interpretan cómo controlar los sucesos.

La orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma. Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados. Las personas se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones. Ellos experimentan las tareas como algo dificultoso y los resultados como algo independiente de la conducta. Creen que el origen del control es desconocido o puede ser el antojo de algún agente externo. La orientación de impersonal está asociada con un locus de control externo y con la depresión, mostrando una relación negativa con el bienestar. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

*La Teoría de las Necesidades Básicas* trata el concepto de las necesidades básicas entendidas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o

funcionamiento no óptimo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

La competencia se refiere a sentirse eficaz en algunas de las interacciones continuadas de la persona con el ambiente social y la experimentación de oportunidades para ejercer sus capacidades. La necesidad para la competencia lleva a las personas a buscar desafíos óptimos para sus capacidades e intentar mantener y mejorar esas habilidades. La competencia no es una habilidad lograda sino un sentido de confianza y efectividad en la acción.

La relación se identifica con un sentimiento de conexión con los otros, y de ser aceptado por los otros; esta necesidad no tiene relación con el logro de un cierto resultado o con un estado formal, pero sí con las preocupaciones sobre el bienestar y la seguridad y unidad de los miembros de una comunidad.

La autonomía se refiere a ser el origen percibido o la fuente de la propia conducta de uno. La autonomía involucra interés e integración de los valores. Cuando son autónomos, las personas experimentan su conducta como una expresión del ego. Así lo reflejan López-Walle, Balaguer, Castillo, y Tristán (2012) en un 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, Luncheon, 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 currículum 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).

*La Teoría de los Meta-Contenidos (GCT; Ryan et al., 2009; Vansteenkiste, Niemiec, y Soenens, 2010)* se desarrolla fuera de las distinciones entre las metas

intrínsecas y extrínsecas y su impacto en la motivación y en el bienestar. Esta 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. Estudios que analizan la TAD en la actividad físico-deportiva**

A continuación se procede a una revisión de las investigaciones realizadas, agrupándolas en función de las variables analizadas. Aunque estudios de revisión (González-Cutre, Martínez, Gómez, y Moreno (2010) de la TAD aplicada al ámbito físico-deportivo indican que esta se relaciona positivamente con la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, la transmisión de un clima que implica a la tarea, la orientación a la tarea, el estado de flow, y consecuencias positivas como el esfuerzo, la persistencia, el placer y la personalidad deportiva, mientras que la motivación no autodeterminada se relaciona con consecuencias negativas como el abandono deportivo. Además existen diferencias por sexo y varios perfiles motivacionales, determinados por los estilos de regulación. Concluyendo con el desarrollo de la motivación autodeterminada debido a la importancia de la misma para el compromiso y disfrute de la actividad físico-deportiva.

### *Necesidades psicológicas básicas*

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; Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005a; Markland y Hardy, 1997; Losier y Vallerand, 1994; Whitehead y Corbin, 1991) y la autonomía percibida (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra 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. Dwyer (1995) encontró en mujeres adultas que participaban en clases de aeróbic, que aquellas que tenían posibilidad de elegir la música estaban más motivadas intrínsecamente. 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 autodeterminación) 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 participantes que

estaban por decisión de otros, mostraban mayores valores de introyección y desmotivación.

Asimismo, Gagné et al. (2003) en un estudio diario de 4 semanas (15 sesiones) con chicas gimnastas estadounidenses de entre 7 y 18 años, encontraron que el soporte de autonomía de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminada. Además, el soporte de 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.

En la misma línea, 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, experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección. Además, a nivel contextual disminuyó la desmotivación.

Markland (1999), encontró en una muestra de mujeres practicantes de aeróbic que la autonomía percibida moderaba los efectos de la competencia percibida en la motivación intrínseca, así cuando la percepción de autonomía era baja, la competencia percibida se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca, mientras que cuando la autonomía era alta no se halló tal efecto.

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.

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.

En un meta-análisis con 21 artículos de investigación, Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, y Wang (2003), daban soporte a la existencia de un continuo de autodeterminación de la regulación externa a la identificación vía introyección. Dicho continuo se mostraba independiente de la desmotivación y la motivación intrínseca, coincidiendo así con la teoría de la autodeterminación en la independencia entre la interiorización y los procesos intrínsecamente motivados. Del mismo modo, encontraron que los efectos de la competencia percibida sobre las intenciones varían según el locus percibido de causalidad (PLOC), de modo que la competencia percibida influye en las intenciones vía motivación intrínseca hacia la estimulación, introyección y desmotivación.

### *Climas motivacionales*

Diversos estudios realizados en clases de educación física y en el contexto deportivo señalan que la transmisión de un clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los participantes (Biddle et al., 1995; Cury et al. 1996; García, 2004; Goudas, 1998; Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle, Fox, y Underwood, 1995; Papaioannou, 1994, 1995; Seifriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995). En este sentido, Papaioannou (1994) estableció una relación positiva entre la percepción de un clima motivacional que implica al aprendizaje en las clases de educación física y la motivación intrínseca, el interés en la lección y la percepción de utilidad de la misma. También,

mostró una relación negativa entre la percepción de un clima motivacional que implica al resultado y la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad de la lección. Así mismo, Parish y Treasure (2003) con estudiantes de educación física hallaron que el clima motivacional que implica 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).

Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional que implica 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. Además, hallaron que los deportistas becados mostraban más motivación intrínseca que los no becados. Del mismo modo, los resultados obtenidos por Mitchell (1996) y Koka y Hein (2003), apuntaban la necesidad de que los docentes de educación física desarrollaran un clima no amenazante, que propusieran retos, y proporcionaran un feedback positivo para desarrollar la motivación intrínseca.

Standage, Duda, y Ntoumanis (2003) con estudiantes en clases de educación física, trataron de predecir la intención de hacer actividad física fuera del horario escolar, utilizando como base la teoría de metas y la teoría de la autodeterminación. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraban que un clima a favor de la autonomía, y en menor magnitud un clima de maestría, influían

positivamente en las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) para desarrollar la motivación autodeterminada. La motivación autodeterminada predecía positivamente la intención de hacer actividad física en el tiempo libre, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente.

Otros estudios, Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter (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 que implica al ego se relacionó negativa y significativamente con las variables de motivación, mientras que las dimensiones de “aprendizaje cooperativo”, “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” del clima motivacional que implica 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.

#### *Orientaciones de meta*

Como recogen Duda y Ntoumanis (2003), las diferencias en objetivos de logro también han sido vinculadas con las diferencias de niveles en la autodeterminación. Así, Ames, y Archer (1988) y Seifriz et al. (1992) encontraron que la motivación intrínseca estaba negativamente relacionada o no relacionada con la orientación al ego. White y Duda (1994) mostraron que los participantes orientados al ego daban más motivos de participación asociados a la competición y el reconocimiento (más extrínsecos), mientras que los orientados a la tarea se centraban sobre todo en el desarrollo de habilidades y el fitness (más intrínsecos). En la misma línea, Duda, Chi, Newton, Walling, y Catley (1995) reflejaron que la orientación a la tarea facilitaba la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego era más probable que la disminuyera. Del mismo modo, los resultados obtenidos por Li et al. (1998) revelaban que tanto la orientación al ego como a la tarea eran predictores de la motivación intrínseca en deportistas universitarios, de manera que los

participantes que puntuaban alto en orientación a la tarea tendían a exhibir altos niveles de motivación intrínseca, mientras que los que puntuaban alto en orientación al ego revelaban bajos niveles de motivación intrínseca.

El análisis de correlación realizado por Zahariadis y Biddle (2000) con adolescentes, muestra una clara relación entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (espíritu de equipo, desarrollo de habilidades), mientras que la orientación al ego estaba asociada con la motivación extrínseca (estatus/reconocimiento). También encontraron que la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con el motivo de estatus/reconocimiento. Boyd et al. (2002) con chicas estudiantes que participaban en clases de actividad física, obtuvieron resultados que concuerdan con los estudios previos, así la orientación a la tarea, y la autopercepción de competencia deportiva, de condición física y de fuerza física, se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego no se relacionaba con ésta. Además la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con la tensión/presión.

Por su parte, Standage y Treasure (2002), en su trabajo con escolares británicos de educación física, desarrollaron una investigación que pretendía corroborar el importante papel que juega la orientación a la tarea en la autodeterminación. Los resultados terminaron de confirmar dicha hipótesis, mostrando que en los grupos con mayor orientación a la tarea era donde más relación se encontraba.

En otra investigación realizada por Liukkonen, Jaakola, Biddle, y Leskinen (2003) con adolescentes, se mostraba también esta relación, de tal forma que la orientación a la tarea predecía altos niveles de motivación autodeterminada y baja desmotivación. Además, la motivación autodeterminada predecía una elevada intención de ser activo, y la realización de actividad física, mientras que la desmotivación predecía bajos niveles en la intención de ser activo, y en la práctica de actividad física. García (2004) en el contexto español, también halló una relación

positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca con futbolistas de 14 y 15 años. Contrariamente a estos resultados, Kim y Gill (1997) con una muestra de deportistas coreanos adolescentes hallaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca.

Steinberg, Singer, y Murphey (2000), utilizando un diseño experimental con estudiantes universitarios que asistían a clases de iniciación al golf, establecieron cuatro grupos, uno al que se le orientaba a la tarea, otro al resultado, otro a la tarea y al resultado, y un último de control. Tras 18 sesiones los resultados mostraban que el grupo que era orientado a la tarea y al resultado incrementaba significativamente su motivación intrínseca y persistencia en la tarea.

En otro estudio, Biddle, Soos, y Chatzisarantis (1999) encontraron en clases de educación física que la autonomía percibida mediaba los efectos de la orientación de metas en las intenciones. La orientación a la tarea predecía las intenciones a través de la motivación intrínseca y la identificación, mientras que la orientación al ego lo hacía a través de la competencia percibida y los cuatro tipos de regulación del comportamiento que establece la Teoría de la Autodeterminación. En una investigación del mismo corte, Georgiadis et al. (2001) con una muestra de practicantes de ejercicio físico griegos que realizaban una de estas cuatro actividades: correr, programas de fitness en gimnasios, jugar a mini fútbol o jugar a baloncesto, hallaron que la orientación a la tarea predecía el autovalor a través de la motivación intrínseca y la regulación identificada, y en menor cantidad, a través de la introyección, y que la orientación al ego estaba principalmente relacionada con la regulación externa y predecía el autovalor a través de la regulación intrínseca e identificada, y en menor magnitud a través de la introyección. Por lo tanto, sólo las formas más autodeterminadas de motivación estaban directamente asociadas con el autovalor físico. Cabe señalar que el modelo predecía un 17.2% de la varianza del autovalor.

Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle (2002) con una muestra de escolares británicos, buscaron las posibles relaciones que se establecían entre la orientación de metas y la autodeterminación. Así, establecieron tres perfiles motivacionales: el "poco motivado" con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el "muy motivado" con puntuaciones altas en las tres variables, y el "medianamente motivado" con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo "muy motivado" reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas en la motivación no autodeterminada que el "poco motivado". Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor cantidad de desmotivación que el grupo "medianamente motivado".

#### *Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca*

Existen algunos estudios que aplican el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997, 2001), 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 encuentran 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.

Del mismo modo, Sarrazín (2001) y Sarrazín et al. (2002) con una muestra de jugadoras de balonmano con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, mostraron mediante un modelo de ecuaciones estructurales la influencia negativa de

un clima motivacional que implica al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima que implica a la tarea sobre la percepción de autonomía, competencia y relación con los demás. Estas percepciones de autonomía, competencia y relación con los demás, predecían a su vez positivamente las formas de motivación autodeterminada, con un 78% de la varianza explicada. Finalmente, la motivación autodeterminada se relacionó negativamente con el abandono deportivo, a través de las intenciones de abandonar, de tal modo, que si la motivación autodeterminada era alta, las intenciones de abandonar eran bajas.

### *Flow*

No existen todavía muchas investigaciones que analicen la relación entre estos dos constructos, pero los resultados de la mayoría de ellas destacan la importancia de la motivación intrínseca en la aparición del estado de flow en el deporte (Cervelló, Fenoll, Jiménez, García, y Santos-Rosa, 2001; Cervelló, Santos-Rosa, García Calvo, Jiménez, e Iglesias, 2007 ; Csikszentmihalyi, 1990; García, 2004; García, Jiménez, Santos-Rosa, y Cervelló, 2003; Jackson, 1995, 1996; Jackson, Kimiecik, Ford, y Marsh, 1998; Jackson y Marsh, 1996; Jackson y Roberts, 1992; Kowal y Fortier, 1999, 2000; Mandigo, Thompson, y Couture, 1998; Rusell 2001). También, Martin y Cutler (2002) encontraron en actores de teatro una relación positiva y significativa entre el estado de flow y la motivación intrínseca hacia la ejecución y hacia la estimulación.

Algunos trabajos han tratado de analizar el *flow* desde la perspectiva de una de las teorías motivacionales más importantes, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría se centra en describir cómo el contexto social influye en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, dando lugar a una motivación autodeterminada (más interna) que lleve a consecuencias más positivas, como por ejemplo la persistencia, el disfrute, la concentración, la autoestima, la satisfacción con la vida o el *flow* (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Vallerand, 2007). Ya en otros

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

En una investigación con deportistas adultos que no eran de élite, Jackson et al. (1998) hallaron que la habilidad percibida y la motivación intrínseca (motivación intrínseca hacia la estimulación) se relacionaban positiva y significativamente con el estado de *flow*. Del mismo modo, Mandigo et al. (1998) con una muestra de niños y adolescentes que practicaban actividad física, encontraron que el estado de *flow* correlacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca, sentimientos de bienestar y percepción de éxito.

Asimismo, Kowal y Fortier (1999) encontraron que las formas de motivación autodeterminada (motivación intrínseca y motivación extrínseca autodeterminada) y las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, estaban positivamente relacionadas con el estado de *flow*, mientras que la desmotivación estaba negativamente relacionada con el *flow*. Posteriormente, Kowal y Fortier (2000) demostraron de nuevo que las formas de motivación autodeterminada predicen el estado de *flow* situacional. También hallaron una relación positiva y significativa de las percepciones de competencia y relación con los demás, con el *flow* situacional, pero en este caso no de la autonomía.

### *Otras variables*

Otras investigaciones analizan la relación de la autodeterminación con diferentes variables, en este sentido Vallerand y Losier (1994), y Chantal y Bernache-Asollant (2003) encontraron que la motivación autodeterminada estaba positivamente relacionada con la personalidad deportiva, entendida por los segundos como “preocupación y respeto por las reglas, los árbitros, las

convenciones sociales, el oponente, así como el completo compromiso con el deporte y la ausencia relativa de una aproximación negativa a la participación deportiva". Del mismo modo, Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant (2005), realizaron dos estudios, uno con estudiantes de educación física mediante un análisis de regresión, y otro con deportistas mediante un análisis de modelos de ecuaciones estructurales, y encontraron que la motivación autodeterminada influía positivamente en la personalidad deportiva, y ésta a su vez se relacionaba negativamente con la agresividad reactiva (intención de causar daño físico o psicológico al adversario) y positivamente con la agresividad instrumental (molestar al contrario para desconcentrarle).

Fortier, Vallerand, Brière, y Provencher (1995) examinaron las diferencias entre el contexto deportivo recreativo y el competitivo, encontrando que los atletas de competición mostraban menos motivación intrínseca hacia la estimulación y hacia la ejecución, y más identificación y desmotivación que los deportistas de recreación. En un estudio similar, Chantal et al. (1996), con atletas búlgaros hallaron que en comparación con atletas con menos éxito, los poseedores de títulos y medallas revelaban mayores niveles de motivación extrínseca no autodeterminada y desmotivación. Otra investigación en la que se comparaba a deportistas federados con deportistas profesionales (Sloan y Wiggins, 2001), reveló en los últimos mayores niveles de motivación intrínseca y extrínseca. Por su parte, Frederick-Recascino y Schuster-Smith (2003) hallaron en una investigación con ciclistas de competición, que la competitividad en el deporte se relacionaba de forma positiva y significativa con la motivación intrínseca, mientras que la competitividad general se relacionaba con bajos niveles de motivación intrínseca.

Por otro lado, Williams, Gill, y Dowd (1996) con mujeres adultas participando en una liga de tenis, hallaron que aquellas que ganaban más que perdían estaban más orientadas al ego y experimentaban más motivación intrínseca.

En relación al esfuerzo, Pelletier et al. (1995) con deportistas canadienses encontraron que la motivación intrínseca lo predecía positivamente, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente, no hallándose relación con la regulación externa y la introyección. Igualmente, Goudas, Biddle, y Underwood (1995) en clases de educación física mostraron una relación positiva de la autodeterminación con el esfuerzo y el placer. Además, diferentes investigaciones destacan que los deportistas que están intrínsecamente motivados o autodeterminados son más persistentes (Sarrazín et al., 2002), muestran mayores niveles de concentración (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995) y rinden mejor (Beauchamp, Halliwell, Fournier, Koestner, 1996).

Por otra parte, Alexandris, Tsorbatzoudis, y Grouios (2002), utilizando una muestra de adultos que realizaban algún tipo de actividad física, trataron de relacionar la autodeterminación con la represión. Los resultados muestran que la represión intrapersonal (represiones internas relacionadas con los estados psicológicos y las características personales) predice positivamente la desmotivación y negativamente la motivación intrínseca. Además, la desmotivación predice negativamente la frecuencia de práctica, mientras que la motivación intrínseca y extrínseca la predicen positivamente.

En otro estudio, Hagger, Chatzisarantis, y Biddle (2002) con adolescentes de 12 a 14 años, trataron de relacionar el locus percibido de causalidad con la teoría del comportamiento planeado (Ajzen, 1985), hallando que la motivación intrínseca ejercía un efecto indirecto en las intenciones de actividad física, a través de las actitudes y las percepciones de control hacia la actividad física. Igualmente, Chatzisarantis, Hagger, Biddle, y Karageorghis (2002), con estudiantes de las mismas edades, encontraron que la motivación intrínseca influía directamente en las actitudes hacia la actividad física, las percepciones de control y el esfuerzo ejercido. A su vez, las actitudes influían en las intenciones de actividad física, las cuales junto con las percepciones de control ejercían un efecto indirecto en la actividad física realizada a través del esfuerzo.

Sarrazín et al. (2002) en una investigación de 21 meses con jugadoras de balonmano, hallaron que aquellas que abandonaron la práctica mostraban menores niveles de motivación intrínseca hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación, mayor desmotivación, menor percepción de competencia, autonomía y relación con los demás, mayor percepción de un clima que implica al ego y menor percepción de un clima que implica a la tarea, que las que persistieron.

Hassandra et al. (2003) examinaron de forma cualitativa los factores asociados a la motivación intrínseca en clases de educación física, encontrando una influencia de factores sociales tales como el contenido de la lección, el docente de educación física, los compañeros, los medios deportivos escolares, los comportamientos deportivos de la familia (la participación y la actitud positiva de los padres hacia la actividad física incrementa la motivación y participación en los estudiantes), la participación en actividades deportivas extraescolares, los medios de comunicación, los valores culturales y los prejuicios sociales. También influían las diferencias individuales en la competencia y autonomía percibida (conforme se incrementan, mayor motivación intrínseca), la apariencia física y la orientación de metas. Los participantes entrevistados dieron muchas razones de participación en las clases de educación física, lo que sustenta el establecimiento de la motivación intrínseca y extrínseca como constructos multidimensionales.

Otra investigación relaciona los tipos de liderazgo con la autodeterminación, así Andrew (2004) en su tesis doctoral con tenistas federados, encontró que si el entrenador proporcionaba los niveles deseados de comportamiento autocrático desarrollaba la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la identificación, si proporcionaba el nivel deseado de feedback positivo desarrollaba la motivación intrínseca hacia la estimulación, y si proporcionaba el nivel deseado de consideración de la situación y de apoyo social influía en la habilidad de los deportistas para identificar buenas razones para continuar entrenando.

Por su parte, Wilson, Rodgers, Fraser, y Murray (2004) trataron de ver las diferencias en las consecuencias motivacionales en función del estilo de regulación, en una muestra de estudiantes universitarios físicamente activos, encontrando que las formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación) predecían las consecuencias motivacionales más positivas (práctica de actividad física, intención de seguir practicando en los cuatro meses siguientes, esfuerzo e importancia) tanto en hombres como en mujeres. Además, en las mujeres la introyección contribuía a predecir positivamente cada una de las consecuencias motivacionales, mientras que la regulación identificada fue el mayor predictor en ambos sexos.

En un estudio en el que los participantes tenían que realizar una tarea nueva, Li et al. (2005a), hallaron que los que tenían una concepción de que la habilidad era algo estable, mostraron menos interés, disfrute, esfuerzo y motivación intrínseca, mientras que los que consideraban que la habilidad se podía mejorar por medio del esfuerzo y el aprendizaje, estaban más motivados intrínsecamente y se esforzaban más. Del mismo modo, la competencia percibida tanto antes como después de la práctica se correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, de manera que los participantes que se sentían más competentes estaban más motivados intrínsecamente. Por último, los resultados muestran que el rendimiento predice significativamente la motivación intrínseca y está altamente correlacionado con la competencia percibida, por tanto, aquellas personas que tengan una mejor actuación se sentirán más competentes y más motivadas intrínsecamente.

También, Li, Lee, y Solmon (2005b) con los mismos datos, hallaron que era más probable que los participantes que estaban más motivados intrínsecamente persistieran más en la realización de la tarea y obtuvieran mejores resultados. También sugieren que cuando los participantes consideraban que la habilidad se podía mejorar, era más probable que mantuvieran una alta motivación intrínseca aunque la actuación no fuera buena. Las personas que rendían bien en la tarea

estaban intrínsecamente motivadas independientemente de su concepción de habilidad.

En consonancia con esto, existen investigaciones muy interesantes que tratan de relacionar la autodeterminación con la asistencia y la adherencia a los programas de actividad física. Así, Oman y McAuley (1993) y Ryan et al. (1997), encontraron que altos niveles de motivación intrínseca se relacionaban positivamente con una mayor asistencia y adherencia a la actividad física.

Las metas sociales constituyen otra variable relacionada con la autodeterminación. Estudios realizados por Moreno, Hernández, y González-Cutre, (2009) explican la diversión en educación física encontrando que que la meta de responsabilidad predice positivamente la satisfacción de la necesidad de autonomía, mientras que la meta de relación predice 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 predice positivamente la motivación intrínseca y ésta la diversión. Aunque se discuten los resultados en relación al complemento que da la visión de las metas sociales a la teoría de la autodeterminación.

#### *Diferencias por sexo*

Se analizan las diferencias por sexo en cuanto a la autodeterminación, Cuddihy y Corbin (1995) con una muestra de 1265 estudiantes de instituto, hallaron que la motivación intrínseca hacia la actividad física se incrementaba en cursos más altos, y que los chicos mostraban mayores niveles de interés/disfrute en ser activos y de competencia percibida en su actuación en la actividad física que las chicas. Del mismo modo, Kim y Gill (1997), por medio de un análisis multivariante, encontraron que los chicos puntuaban más alto en dos dimensiones de la motivación intrínseca, medida a través del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI, Intrinsic Motivation Inventory) (McAuley, Duncan, y Tammen, 1989) que las chicas. También, Amorose y

Horn (2000), utilizando el IMI con deportistas universitarios, encontraron en los chicos mayores niveles de motivación intrínseca que en las chicas, y Darvill, Macnamara, Moseley, Pelma, y Quigley (1999) empleando la SMS con chicos de 11 y 12 años, hallaron diferencias significativas en el factor motivación intrínseca hacia la estimulación, a favor del sexo masculino.

De forma contraria a estas investigaciones, Pelletier et al. (1995) utilizando la SMS, hallaron que las chicas puntuaban más alto en motivación intrínseca y más bajo en motivación extrínseca que los chicos. Del mismo modo, Fortier et al. (1995), con la misma escala encontraron que las deportistas estaban más intrínsecamente motivadas a la ejecución y mostraban mayor identificación, y menos regulación externa y desmotivación que los deportistas. También, Chantal et al. (1996) en un estudio con atletas búlgaros mostraron que las mujeres estaban más intrínsecamente motivadas que los hombres, y Miller (2000) que el sexo masculino puntuaba más alto en regulación externa que el femenino. Por su parte, Arbinaga y García (2003), empleando también la SMS en un estudio con personas que realizaban entrenamiento con pesas en gimnasios, encontraron que las chicas puntuaban más alto en introyección que los chicos, mientras que éstos puntuaban más alto en regulación externa. En concordancia con esto, Recours, Souville Griffet (2004) en una investigación con adolescentes, revelaban que las chicas tenían más motivos sociales para practicar deporte que los chicos, mientras que éstos estaban más influidos por motivos extrínsecos o instrumentales como la competición o el exhibicionismo.

### *Perfiles motivacionales*

Estudios recientes tratan de establecer diferentes perfiles motivacionales apoyándose en la Teoría de la Autodeterminación, así Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000), partiendo del trabajo de Vallerand y Fortier (1998), establecen cuatro perfiles motivacionales: (a) el perfil tradicional autodeterminado, en el que los participantes puntúan alto en las formas de motivación autodeterminadas

(motivación intrínseca e identificación) y bajo en las formas no autodeterminadas (introyección y regulación externa); (b) participantes con puntuación alta tanto en las formas autodeterminadas como en las no autodeterminadas; (c) participantes con alta puntuación sólo en formas no autodeterminadas; y (d) participantes con baja puntuación en las dos formas de motivación. Si bien, consideran que la probabilidad de encontrar participantes encuadrados en los dos últimos grupos entre deportistas activos es baja, ya que dichos perfiles son precursores del abandono. 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 en las dos formas de autodeterminación, ya que ellos obtuvieron puntuaciones moderadas. Así establecen el perfil motivacional “autodeterminado”, el perfil motivacional “moderado”, el perfil motivacional “no autodeterminado” y el perfil “desmotivado”. Los resultados indican que el perfil motivacional “autodeterminado” (que puntúa alto en motivación intrínseca e identificación, y más bajo en introyección, regulación externa y desmotivación) se caracteriza por más participantes practicando deporte de forma regular durante un periodo de tiempo superior a seis meses. El perfil motivacional “moderado” (puntuaciones moderadas en todas las formas de motivación) muestra más participantes realizando deporte de forma irregular. El perfil motivacional “no autodeterminado” (que puntúa alto en regulación externa e introyección y más bajo en el resto) revela más participantes practicando deporte de forma regular durante un periodo de tiempo inferior a seis meses, y el perfil “desmotivado” (alta desmotivación y baja motivación intrínseca e identificación) más participantes que no practican deporte.

En clases de educación física, con adolescentes de 14 y 16 años, Ntoumanis (2002) establece sólo tres perfiles motivacionales, de tal forma que los dos últimos se fusionan en uno. Así los resultados reflejan 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 aburrimiento, y una percepción de aprendizaje cooperativo; un perfil con puntuaciones moderadas en las diferentes formas de motivación, caracterizado por niveles moderados de esfuerzo, disfrute, aburrimiento, 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 deportistas 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 muestra una moderada orientación a la tarea, alta al ego, puntúa alto en las diferentes formas de motivación extrínseca e intrínseca, y bajo en desmotivación, y por tanto continuará 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.

Por su parte, Wang y Biddle (2001) en una investigación con estudiantes ingleses con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, introdujeron más variables en la determinación de los perfiles motivacionales. En este sentido, los

resultados desvelan cinco perfiles: (a) Un perfil “autodeterminado”, caracterizado por alta orientación a la tarea y baja orientación al ego, alta creencia de que la habilidad se puede mejorar y baja de que la habilidad es estable, alta percepción de competencia, alta autodeterminación, baja desmotivación, participación activa en la actividad física y alto autovalor. En este grupo existía un equilibrio en el número de chicos y chicas. (b) Un perfil “altamente motivado”, que muestra los mayores niveles de orientación a la tarea, al ego, creencias de que la habilidad es algo estable, creencias de que la habilidad se puede mejorar, competencia percibida, nivel de actividad física (sobre todo competitiva) y autovalor, y que además muestra una moderada autodeterminación. Dicho grupo estaba compuesto de más chicos que de chicas. (c) Un perfil “pobremente motivado”, que puntúa bajo en orientación al ego y a la tarea, en la creencia de que la habilidad se puede mejorar, y en competencia percibida. La práctica de actividad física, la autodeterminación y el autovalor son bajos en relación a los dos perfiles anteriores. Cabe destacar un mayor número de chicas que de chicos. (d) Un perfil “moderadamente motivado de forma externa”, que se caracteriza por puntuaciones moderadas en las diferentes variables, puntuando un poco más alto en orientación al ego, creencia de que la habilidad es algo estable y desmotivación, y que muestra una participación deportiva y autovalor mayores que el perfil anterior. Además el número de chicos y chicas estaba equilibrado. (e) Y un último perfil “desmotivado”, que muestra los niveles más bajos de orientación a la tarea, competencia percibida y autodeterminación, y los más altos de desmotivación. Además, se caracteriza por una baja creencia de que la habilidad se puede mejorar, una alta creencia de que es estable, y el nivel más bajo de participación en la actividad física y autovalor. Este grupo estaba compuesto fundamentalmente por las chicas de mayor edad.

En otro estudio, Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2006) estudiaron 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 de los cuatro perfiles teóricos establecidos por Vlachopoulos et al.

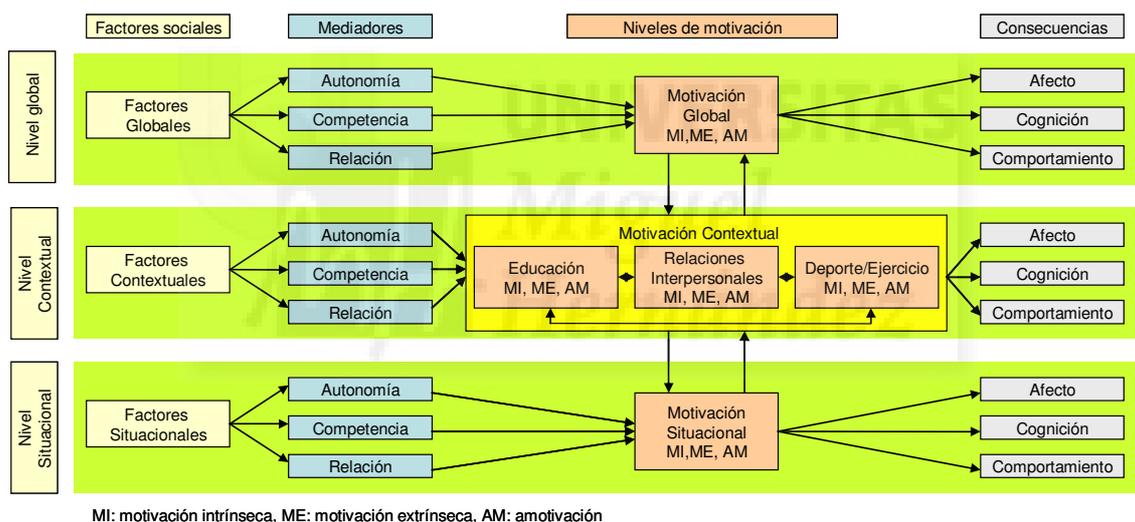
(2000). El primero “perfil autodeterminado” mostraba puntuaciones altas en motivación intrínseca, orientación a la tarea y percepción de clima orientado a la tarea, moderadas en identificación, introyección, regulación externa, orientación al ego, percepción de clima orientado al ego y flow disposicional, y bajas en desmotivación. El segundo “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. Y el último “perfil no autodeterminado” arrojaba puntuaciones moderadas en motivación intrínseca, identificación, introyección, orientación a la tarea, percepción de clima orientado a la 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.

Por su parte, Navarro, González-Cutre, Marcos, Borges, Hernández, Vera, y Moreno (2008) establecieron perfiles motivacionales en la actividad física saludable desde la óptica de la teoría de la autodeterminación, analizando las diferencias en los motivos de práctica y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás. Estudiando además las diferencias por sexo, edad y frecuencia de práctica en la composición de los perfiles. Los resultados de este estudio revelaron que el perfil autodeterminado mostraba una mayor adherencia a la práctica deportiva con mayor puntuación en motivos de disfrute y fitness/salud. Reflejando una mayor satisfacción de la necesidad psicológica básica de autonomía. También que el perfil no autodeterminado se asociaba positivamente con los practicantes de sexo masculino mientras que el perfil autodeterminado se asociaba positivamente con el sexo femenino, coincidiendo con el estudio de Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007).

## 2.4. Modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997, 2001, 2007) (HMIEM)

Las aplicaciones prácticas de la TAD deberán ir encaminadas a estimular la orientación de la persona que practica hacia la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca. En este sentido, Vallerand (1997, 2001) partiendo de la TAD, establece el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Figura 4).

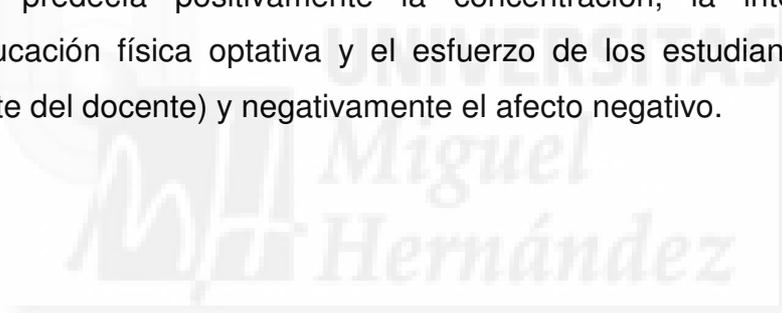
**Figura 4. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001, 2007).**



Dicho modelo propone tres niveles jerárquicos de motivación: global, contextual, y situacional. El nivel global hace referencia a la motivación general de una persona, el nivel contextual a la orientación general hacia un contexto específico como la actividad física (Kowal y Fortier, 2000), y el nivel situacional a la motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular (Kowal y Fortier, 2000). Cada uno de los niveles puede influir en el nivel más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual y viceversa, y la motivación contextual puede influir en la situacional, y viceversa. Dentro de cada uno de estos

niveles existen factores sociales como el clima transmitido por el entrenador, que van a influir en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás, influyendo éstas a su vez en el continuo de motivación, provocando un serie de consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales, como por ejemplo el estado de flow.

Autores como Ntoumanis (2005), trataron de analizar los factores que predecían la participación en la educación física optativa desde la perspectiva de la TAD. 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.



Marco Teórico

### **3** Creencias implícitas de habilidad en el deporte





### **3. CREENCIAS IMPLICITAS DE HABILIDAD EN EL DEPORTE**

Debido a la importancia que se atribuye a la conformación de las orientaciones de meta disposicionales, la motivación y las respuestas afectivas (Li y Lee, 2004), autores como Dweck, 1999; 2002; Nicholls, 1989, 1992, analizan las creencias implícitas de habilidad en los participantes.

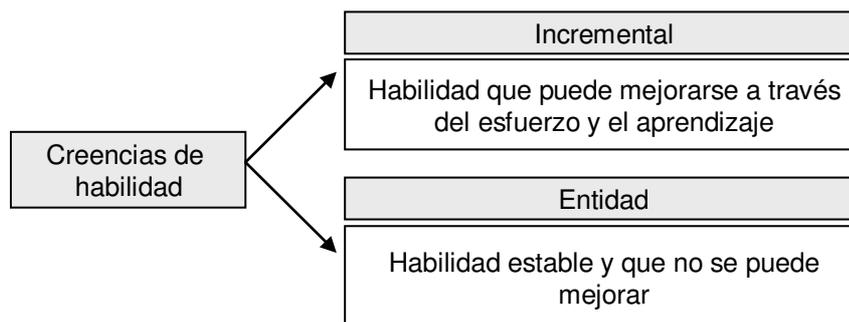
#### **3.1. Concepción de las creencias de habilidad**

Nicholls (1992) considera que la comprensión de las diferencias entre habilidad y esfuerzo de los participantes se basa en las creencias de habilidad. Existen dos concepciones desde el punto de vista de la habilidad, una de habilidad adquirida que es susceptible de mejora por medio del esfuerzo y la práctica. De este modo, según Nicholls (1992) a los 12 años los niños alcanzan una comprensión madura de la habilidad distinguiendo entre esfuerzo y habilidad, suerte y habilidad, y dificultad de la tarea aunque Xiang, Lee, y Williamson (2001), mantienen que algunos adolescentes que entienden la diferencia entre habilidad y esfuerzo siguen creyendo en la efectividad del esfuerzo. Y otra de habilidad estable que no puede ser modificada con el esfuerzo o la práctica dependiendo de las capacidades innatas.

En esta línea (Biddle, Soos, y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray 2003; Sarrazín et al., 1996; Wang y Biddle, 2001), establecen dos tipos de creencias de habilidad deportiva, una mejorable a través del esfuerzo y del aprendizaje y otra no susceptible de mejora considerada como algo estable (Figura 5). Algunas, (Ommundsen, 2003; Sarrazín et al., 1996; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis, y Warburton, 2006; Wang y Biddle, 2001) arrojan resultados que indican la posibilidad de que los jóvenes tengan creencias de habilidad tanto incrementales como de entidad, es decir, consideran la creencia de poder obtener los dos tipos de habilidad, la innata y la modificable por medio del esfuerzo y el entrenamiento. Además, cuando ambas creencias confluyen, la de entidad y la

incremental, al igual que ocurre con las orientaciones de meta, la segunda puede contrarrestar los efectos negativos de la primera, dando lugar a consecuencias motivacionales positivas (Spray et al., 2006).

**Figura 5. Tipos de creencias de habilidad en la práctica físico-deportiva.**



### **3.2. Investigaciones sobre las creencias de habilidad en la actividad física y el deporte**

En este apartado se presentan las aportaciones de una revisión de los diferentes trabajos de investigación relacionados con las creencias de habilidad en la actividad física y el deporte agrupados atendiendo al objeto de estudio o al tipo de diseño (Moreno, González-Cutre, y Sicilia, 2007). Algunos muestran como resulta fundamental desarrollar en los sujetos la creencia de que la habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo y la práctica, para lograr consecuencias más positivas y que para ello se deben transmitir climas motivacionales que impliquen a la tarea (Moreno, Sicilia, González-Cutre, y Cervelló, 2006).

#### **3.2.1. Creencias de habilidad y orientaciones de meta**

Sarrazín et al. (1996) fue uno de los pioneros a la hora de analizar las creencias de habilidad en el ámbito físico-deportivo relacionándolas con las orientaciones de meta disposicionales. Los resultados de estas investigaciones muestran una fuerte relación entre la creencia de que la habilidad innata y la orientación al ego, y entre la

creencia de que la habilidad incremental determinada por el aprendizaje, y la orientación a la tarea. En la misma línea, Fonseca y Paula Brito (2000), hallaron una relación positiva y significativa entre la creencia de que la habilidad es un talento natural, estable y general y la orientación al ego y entre y una creencia de que la habilidad es debida al aprendizaje, específica y mejorable y la orientación a la tarea en todo tipo de deportistas. Por el contrario, en estudios realizados por King y Williams (1997), se encontraron relaciones negativas y significativas entre la orientación a la tarea y la creencia de que la habilidad es estable.

Continuando con otros trabajos, autores como Xiang y Lee (1998); Xiang, Lee, y Shen (2001), comparten idénticas relaciones entre las orientaciones de meta en clases de educación física y las creencias de habilidad recomendando la creación de entornos de aprendizaje que implica a la tarea, que valoren la importancia del esfuerzo para la mejora de la habilidad y fomenten el progreso personal.

### **3.2.2. Las creencias de habilidad como variables predictoras**

Biddle et al. (1999), en su afán por aportar información acerca de la predicción de las creencias de habilidad sobre las orientaciones de meta, analizó las intenciones de participación en actividad física con adolescentes húngaros encontrando que la creencia de entidad predice positivamente la orientación al ego, mientras que la creencia incremental lo hace con la orientación a la tarea, prediciendo también, la intención de ser físicamente activo. Además, Wang, y Biddle (2001), para fomentar la práctica de actividad física de los jóvenes, revela la importancia de conocer cómo construyen la naturaleza de sus creencias de habilidad.

Ommundsen (2001a) evaluó las creencias de habilidad en clases de educación física, con estudiantes de 15 y 16 años. Los resultados indicaron que las creencias de que la habilidad es un talento natural y estable predecían positivamente la ansiedad y negativamente la satisfacción, independientemente de la competencia

percibida. Por otra parte, la creencia de que la habilidad se puede mejorar con el aprendizaje predecía positivamente la satisfacción, sólo mediada modestamente por una alta orientación a la tarea. También Ommundsen (2001b) en clases de educación física con adolescentes de 15 y 16 años, halló que la creencia de que la habilidad estable y general, predecía directa y positivamente las estrategias de auto-incapacidad (excusas puestas ante el fracaso para proteger la autoestima, que no están relacionadas con la falta de habilidad, como por ejemplo aludir a una lesión o a la falta de concentración), sin mediación de las orientaciones de meta. Además, encontró que la alta percepción de competencia amortiguaba la influencia de la creencia de estabilidad sobre las estrategias de auto-incapacidad. Por otro lado, la creencia incremental y de aprendizaje predecía positivamente la orientación a la tarea y negativamente la auto-incapacidad. La creencia de que la habilidad es un talento natural predecía positivamente la orientación al ego, al igual que la creencia incremental y de aprendizaje. Esta última relación, aunque es modesta, resulta sorprendente y el autor la achaca a la presencia de altas puntuaciones en las dos orientaciones de meta. Los resultados de un trabajo similar realizado por Ommundsen, Haugem, y Lund (2005), revelaron una relación positiva entre estrategias de autorregulación como la motivación/aplicación y la concentración, y la teoría incremental de habilidad, y entre la auto-incapacidad y la teoría de entidad.

Por su parte, Biddle et al. (2003) realizaron dos estudios para testar las relaciones existentes entre las creencias de habilidad y diferentes constructos motivacionales a través de modelos estructurales. El primero utilizó una muestra de estudiantes asistentes a clase de educación física, de 11 a 14 años, revelando que la creencia incremental predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que la creencia de entidad lo hacía con la orientación al ego. Además, la orientación a la tarea, de forma negativa, y la creencia de entidad, de forma positiva, predecían la desmotivación, independientemente de la competencia percibida. El segundo estudio, realizado con estudiantes de entre 14 y 19 años, reforzó la idea de que las creencias incrementales de habilidad parecen orientar a los participantes a la tarea, mientras que las creencias de entidad parecen orientarlos al

ego. Además, la creencia incremental y la orientación a la tarea predecían positivamente la diversión, independientemente de la percepción de competencia.

En la misma línea, Wang y Biddle (2003) trataron de valorar a través de un modelo de ecuaciones estructurales, en una muestra de estudiantes universitarios de Singapur, las relaciones existentes entre las creencias de habilidad, las orientaciones de meta, la competencia percibida y la motivación intrínseca. Los resultados revelaron que la creencia incremental de habilidad predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que la creencia de entidad también predecía positivamente la orientación al ego. Ambas orientaciones predecían positivamente la competencia percibida y la motivación intrínseca. También se encontró una relación directa y positiva entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca.

Otro estudio, realizado en educación física (Ommundsen, 2003), trató de relacionar las creencias de habilidad con las estrategias de autorregulación, encontrando que la creencia incremental y de aprendizaje predecía positivamente la elaboración de estrategias, la regulación meta-cognitiva, la regulación del esfuerzo y la búsqueda de ayuda, mientras que la creencia de que la habilidad es estable predecía dichas variables de forma negativa. González-Cutre, Martínez Galindo, Alonso, Cervelló, Conte, y Moreno (2007) analizaron las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes, mostrando que la creencia incremental de habilidad, la competencia y la relación percibida predicen positiva y significativamente la motivación autodeterminada, mientras que la creencia de entidad lo hace negativamente no encontrando relaciones entre la autonomía y la motivación autodeterminada. Así pues, para lograr la motivación más positiva parece necesario desarrollar en el deportista la creencia de que la habilidad se puede mejorar y hacerle sentir competente y conectado con las personas que le rodean.

### **3.2.3. Influencia de los climas motivacionales en el desarrollo de las creencias de habilidad**

Ommundsen (2001c) encontró en clases de educación física que la percepción de un entorno de aprendizaje que prima la competición y la comparación social, predecía positivamente la creencia de entidad, mientras que la percepción de un clima que refuerza el esfuerzo, el progreso y el apoyo del docente a todos los estudiantes, predecía positivamente una creencia incremental. Posteriormente, Cury, Da Fonseca, Rufo, y Sarrazín (2002), con estudiantes franceses, encontraron que las metas de rendimiento se asociaban positiva y significativamente con las creencias de entidad y el clima que implica al rendimiento, y de forma negativa con las creencias incrementales. Mientras que las metas de maestría se asociaron positivamente a la creencia incremental y al clima que implica a la maestría, y negativamente al clima que implica al rendimiento. Otros estudios (González-Cutre, Moreno, Conte, Martínez Galindo, Alonso, Zomeño, y Marín, 2007) apuntan una influencia del clima motivacional de los iguales sobre las creencias implícitas de habilidad.

### **3.2.4. Estudio de las creencias de habilidad a través de perfiles motivacionales**

Wang y Biddle (2001) encontraron que la orientación a la tarea correlacionaba positivamente con la creencia de habilidad incremental y con el índice de autodeterminación. Además se reveló que el grupo “autodeterminado” y el “sumamente motivado” mostraban una alta creencia de habilidad incremental, alta competencia percibida, alta participación en actividad física y alto auto-valor y baja desmotivación, mientras que el grupo “desmotivado” mostraba una alta creencia de entidad, baja orientación a la tarea, bajas creencias incrementales, baja competencia percibida, baja participación en actividad física y bajo auto-valor. Cabe destacar que el perfil “sumamente motivado” estaba compuesto por más chicos que chicas, y que

el perfil “desmotivado” estaba fundamentalmente compuesto por las chicas de mayor edad.

Del mismo modo, Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle (2002) trataron de analizar la motivación hacia la educación física desde el punto de vista de diferentes teorías, en estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Los resultados mostraron la presencia de tres perfiles, un primer perfil “sumamente motivado”, con puntuaciones altas en orientación a la tarea, al ego, motivación autodeterminada, creencia de habilidad incremental y participación en actividad física; un segundo perfil “pobrementemente motivado”, con puntuaciones bajas en ambas orientaciones de meta, autodeterminación, creencia incremental y práctica de actividad física; y un tercer perfil “moderadamente motivado” con puntuaciones intermedias en las diferentes variables. El perfil “sumamente motivado” estaba compuesto por más chicos que chicas. También encontraron que los chicos revelaban una mayor creencia de de habilidad incremental que las chicas, aunque las diferencias eran pequeñas.

Ommundsen (2003) analizó las diferencias en las estrategias de autorregulación en función del perfil de creencias de habilidad, en clases de educación física. Partiendo de la puntuación media de las diferentes escalas estableció cuatro perfiles, alta incremental/alta entidad, alta incremental/baja entidad, baja incremental/alta entidad y baja incremental/baja entidad. En general, los resultados mostraron mayor puntuación en las estrategias de autorregulación en los perfiles con alta creencia incremental, independientemente de las variaciones en la creencia de entidad.

### **3.2.5. Diferencias en las creencias de habilidad según el sexo, la raza y la edad**

#### **3.2.5.1. En función del sexo y la raza**

En lo que se refiere a las diferencias por sexo, además de los estudios de perfiles motivacionales, existen otros trabajos que las analizan, aunque los resultados no son muy concluyentes. En este sentido, Wang, y Biddle (2003) no encontraron diferencias significativas en las creencias de habilidad en función del sexo. Por su parte, Li, Harrison, y Solmon (2004), utilizando una muestra de estudiantes universitarios, trataron de examinar las diferencias en las creencias de habilidad en función del sexo y la raza. Los resultados revelaron una mayor creencia incremental de habilidad en el sexo masculino, y una mayor creencia de entidad en los americanos europeos que en los americanos africanos.

Sin embargo, Li, Lee, y Solmon (2006) con una muestra de estudiantes universitarios en clases de actividad física, encontraron que los chicos tendían a valorar en mayor medida que las chicas, la importancia de la habilidad natural sobre el rendimiento. Además los datos revelaron una mayor importancia de la habilidad natural a nivel de élite, que a nivel recreativo.

#### *3.2.5.2. En función de la edad*

Algunas investigaciones han tratado de analizar el desarrollo de las creencias de habilidad en clases de educación física (Xiang y Lee, 1998; Xiang, Lee, y Shen, 2001), encontrando que en cursos superiores existía una mayor concepción diferenciada de habilidad que en cursos inferiores, y por tanto, los estudiantes de mayor edad construían la habilidad como una capacidad estable que puede limitar o incrementar el efecto del esfuerzo en el rendimiento.

En un trabajo muy interesante, en el que se analizaba la relación entre las creencias de habilidad y la práctica deportiva, Moreno y Cervelló (2006) encontraron con una muestra de estudiantes, que aquellos que practicaban actividades deportivas tendían a considerar, en mayor medida que los no practicantes, que la habilidad es algo mejorable y modificable. De forma inversa, aquellos jóvenes que no practicaban actividades físico-deportivas tendían a considerar, en mayor medida

que los practicantes, que la habilidad depende más de factores innatos y estables. Según los autores, los resultados pueden ser interpretados desde dos puntos de vista. En primer lugar, es posible que la práctica de actividades físico-deportivas tenga un efecto sobre las creencias, de forma que las personas que practiquen puedan comprobar de forma directa que a través de la ejercitación es posible mejorar la habilidad deportiva. Una segunda interpretación, sería aquella en la que se consideraría que aquellos participantes con creencias de habilidad incrementales estarían más atraídos por la práctica de actividades físicas.

### ***3.2.6. Investigaciones situacionales sobre las creencias de habilidad***

Para evaluar la influencia de las creencias de habilidad en una situación concreta, Li, Lee, y Solmon (2005a), realizaron una investigación con estudiantes universitarias que tenían que aprender una tarea de manipulación de objetos, encontrando como resultados que las que tenían una concepción de que la habilidad era algo estable (creencia de entidad), era probable que mostraran menos interés, disfrute, esfuerzo y motivación intrínseca, así como mayor tensión y presión, mientras que las que tenían una creencia incremental de habilidad, era probable que estuvieran más motivadas intrínsecamente y revelaran mayor esfuerzo. Estos resultados señalan que enfatizando la importancia del esfuerzo se puede desarrollar la motivación de los participantes, así como su disposición a esforzarse en una tarea de aprendizaje.

Posteriormente, Li, Lee, y Solmon (2005b), con la misma muestra, encontraron que las personas que rendían bien en la tarea estaban intrínsecamente motivados independientemente de su concepción de habilidad, no obstante, si la actuación no era buena era más probable que mantuvieran una alta motivación intrínseca los participantes que revelaban una creencia de habilidad incremental.

### ***3.2.7. Investigaciones experimentales sobre las creencias de habilidad***

Jourden, Bandura, y Banfield (1991) examinaron la influencia de las creencias de habilidad en la auto-eficacia, la motivación y el rendimiento, durante la realización de una tarea. Las creencias de habilidad fueron manipuladas indicándole a un grupo que para ejecutar esa tarea era necesario un talento natural, y a otro grupo que dicha tarea se podía aprender a través de la práctica. Los resultados revelaron un aumento de la auto-eficacia, motivación intrínseca y rendimiento en aquellos con una concepción incremental. También de forma experimental, Kasimatis, Millar, y Marcussen (1996) analizaron la influencia de las teorías implícitas de habilidad sobre la auto-eficacia, la motivación y el afecto negativo, en estudiantes universitarios, manipulando las creencias de la misma forma que la investigación anterior, y encontrando que los participantes con una creencia incremental reflejaban una mayor motivación y auto-eficacia, y menor afecto negativo que aquellos con una creencia de entidad.

Del mismo modo, Belcher, Lee, Solmon, y Harrison (2003), en un trabajo en el que pretendían analizar la influencia de las concepciones de habilidad y la adecuación de un deporte al sexo, en las creencias de competencia, el esfuerzo y el rendimiento, con una muestra de estudiantes universitarias que aprendían el lanzamiento de muñeca en hockey, no encontraron diferencias significativas en dichas variables en función de si las chicas concebían la habilidad como innata o como adquirida. Cabe señalar que las concepciones de habilidad fueron evaluadas mediante una simple pregunta, y que los docentes reforzaron esas concepciones a través del feedback.

Por su parte, Spray et al. (2006), en clases de educación física, dividieron a los participantes en tres grupos, uno en el que se trataba de convencerles de que la habilidad era algo estable, otro en el que se insistía en que se podía mejorar, y un último grupo control sobre el que no había manipulación. La tarea motriz elegida fue el pateo de golf. Los resultados reflejaron que los participantes a los que se les había inducido una creencia incremental de habilidad, revelaban una mayor orientación al aprendizaje, mientras que a los que se les había inducido una creencia

de entidad, reflejaban una mayor orientación al rendimiento y una mayor atribución del fracaso a la habilidad que al esfuerzo.

Autores como González-Cutre, Moreno, Sicilia, y Cervelló (2010) concluyen que las personas pueden tener dos tipos de creencias implícitas sobre su habilidad deportiva: una creencia incremental, en la que se considera que la habilidad se puede mejorar con el esfuerzo y el aprendizaje, y una creencia de entidad, según la cual la habilidad es estable y depende de un talento natural. Estos dos tipos de creencias van a influir en la motivación hacia la práctica físico-deportiva y resulta fundamental desarrollarlas para lograr consecuencias más positivas, como una mayor satisfacción, concentración y compromiso deportivo.





Marco Teórico

**4**

## **Autoconcepto físico**





## **4. AUTOCONCEPTO FÍSICO**

### **4.1. Introducción**

Diversos estudios reflejan los beneficiosos efectos que proporciona la práctica del ejercicio físico-deportivo en el ámbito físico, fisiológico y muy especialmente en el psicológico (Alfermann y Stoll, 2000; Fox, 2000a). En este sentido, existen estudios que muestran que los resultados referidos a la salud mental son favorables para la autoestima, creando un efecto positivo en el bienestar de la persona practicante y asociando estados depresivos y quejas de salud, para los sedentarios (Fox, 1997, 2000b; Sonstroem y Morgan, 1989; Sonstroem y Potts, 1996). No obstante y a pesar de estos beneficios existe un predominio de los sedentarios frente a los físicamente activos (García Ferrando, 2005; US Department of Health and Human Services, 1996).

En la sociedad occidental se cultiva mucho el cuerpo y la imagen corporal considerándolos como un arma muy importante a la hora de presentarnos a los demás. Además, existe una relación directa entre el aumento de la competencia percibida y la aceptación personal favoreciendo el desarrollo de la autoestima (Fox, 2000a). Ambos aspectos, el cuerpo y la apariencia, también se reflejan como el predictor más influyente en la autoestima (Fox, 1997; Harter, 1993).

Los efectos positivos en la autoestima y el autoconcepto físico, también se deben a la duración (Leith, 1994) y frecuencia de la práctica físico-deportiva (Bruya, 1977; McGowan et al., 1974), ya que cuanto mayor es la frecuencia de la práctica de actividad física, mejor es la salud mental de la persona disminuyendo por tanto su grado de depresión (Kull, 2002).

### **4.2. Concepto de autoconcepto físico**

El autoconcepto físico se define como las percepciones que los participantes tienen sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Stein, 1996). Para Marchago (2002), el autoconcepto físico es la representación mental, compleja y multidimensional, que las personas tienen de su realidad corporal, incluyendo elementos perceptivos y cognitivos (percepción de rasgos físicos, tamaño y formas del cuerpo), afectivos y emocionales (grado de satisfacción o insatisfacción), evaluativos (autovaloración), sociales (experiencias de aceptación y rechazo), y otras representaciones sobre aspectos relacionados con lo corporal (salud, atractivo físico, apariencia, peso, etc.) (Cash, 1990; Stein, 1996). Para Cash y Pruzinsky (1990), el autoconcepto físico se define como una estructura multidimensional que abarca autopercepciones, pensamientos, sentimientos y acciones referentes al propio cuerpo, principalmente respecto a su apariencia, y diferencian dos dimensiones del autoconcepto físico: la dimensión actitudinal (emociones, sensaciones y evaluaciones) y la dimensión perceptiva (estimaciones sobre tamaño y forma del cuerpo) (Cash y Pruzinsky, 1990; Thomson, 1990).

Por otra parte, Rierdan y Koff (1997) proponen que se trata de una construcción compleja de carácter bio-psicosocial determinada por elementos corporales, personales y sociales, por lo que será muy poco objetiva y estará muy mediatizada (Cash, 1994). Se trata del cuerpo tridimensional de Schilder (1989) que incluye el esquema corporal, que se complementa psicodinámicamente con la autoestima y un "ideal del yo", y que posee una perspectiva social (González, 2001).

Por su parte, para Thompson, Pender, y Atabe (1990), el autoconcepto físico es una actitud hacia la dimensión física del self. Proponen la existencia de tres componentes del autoconcepto físico: componente perceptual, componente cognitivo-afectivo y componente conductual.

También Franzoi y Shields (1984) informaron sobre tres dimensiones del autoconcepto físico: habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso. Por su lado, Burns (1990) distinguía entre esquema corporal, conocimiento

obtenido de las sensaciones corporales y de la posición de sus partes, e imagen corporal, que es una resultante de la evaluación del yo físico.

A partir de la década de los 90, y tras el cambio conceptual que supuso la aceptación de los modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto y el desarrollo de instrumentos de medida adecuados a dichos modelos, el dominio físico ha sido vinculado estrechamente al autoconcepto y ha sido representado por las dimensiones de apariencia física y habilidad física (Fox, 1988; Marsh, 1986; Marsh y Jackson, 1986; Marsh y Peart, 1988; Marsh y Shavelson, 1985; Nelson, 1994). Harter (1985), por su parte, señaló la competencia atlética y la apariencia física como los subdominios del dominio físico. Anteriormente, el factor que se consideraba que contribuía a la autoestima era, simplemente, el atractivo físico (Nelson, 1994).

En cuanto al origen del autoconcepto físico, encontramos autores como Musitu et al. (2001) que afirman que los niños y adolescentes van desarrollando su autoconcepto a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social. Las autopercepciones en estos son uno de los principales predictores de la práctica deportiva presente (Kimięck, Horn, Shurin, 1996) y futura (García y King, 1991; McAuley, 1992; Reynolds, Killen, Bryson, Maron, Taylor, Maccoby, y Farquhar, 1990; Sallis, Hovell, Hofstetter, y Barrington, 1992). La orientación a la tarea o al ego no es algo innato, sino adquirido durante el proceso de socialización y se debe en gran parte a la acción socializadora de los otros más significativos. Por tanto, podemos decir que existe una evolución en el tiempo, llegando a cobrar gran importancia cuanto mayor es la persona sobre todo en la etapa de la adolescencia.

### **4.3. Dimensiones del autoconcepto y su jerarquía**

Coopersmith (1967) consideraba que el autoconcepto era un constructo unidimensional, puesto que existe un factor general que domina sobre sus múltiples

dimensiones. Posteriormente se ha aceptado su multidimensionalidad (Byrne, 1996; Marsh, y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976). La polémica se ha resuelto al aceptar que las personas poseen, por una parte, sentimientos generales de valía y, por otra parte, autovaloraciones específicas de adecuación en distintos dominios vitales (Harter, 1985, 1988; Rosenberg, 1979). Burns (1990) es uno de los autores que defienden claramente la multidimensionalidad del autoconcepto al definirlo como actitudes hacia sí mismo. Este autor entiende que el autoconcepto está constituido por una constelación de actitudes que están focalizadas sobre uno mismo por lo que incluyen los tres componentes fundamentales de éstas: cognitivo, afectivo y comportamental. La multidimensionalidad del autoconcepto la hemos visto anteriormente en James (1890), Epstein (1973) y en L'Ecuyer (1985), que consideran que autoconcepto y autoestima se componen de múltiples facetas y su organización es jerárquica. Existe suficiente soporte empírico que apoya dicha estructura multidimensional y jerárquica (Dusek y Flaherty, 1981; Fleming y Courtney, 1984; Harter, 1982; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976).

Garanto (1984) sintetiza las características comunes en los diferentes estudios del autoconcepto desde la perspectiva multidimensional:

- Cuando la persona se expresa hace referencia a un sí mismo global, integrado por una serie de categorías, atributos, o características relativas a las diferentes áreas experienciales.
- Existe una jerarquía entre las diferentes categorías.
- Las características más centrales, más importantes, del sistema serán las más difíciles de modificar.
- Existe un filtro personal.
- Un autoconcepto elevado estará determinado por la congruencia entre sus partes y por la mayor congruencia posible entre el autoconcepto percibido y el autoconcepto ideal.

L'Ecuyer (1985) concibe el concepto de sí mismo como una organización jerárquica de los elementos bajo percepciones centrales y secundarias que son modificadas a lo largo del desarrollo. Su visión es evolutiva y supone que el autoconcepto va configurándose y evolucionando a lo largo de toda la vida del participante, siendo la edad una variable central en su desarrollo. Para este autor el autoconcepto, como estructura multidimensional, está articulado en tres niveles (Tabla 2):

- Estructuras: delimitan las partes globales del autoconcepto.
- Subestructuras: cada subestructura incluye un fragmento menor del sí mismo.
- Categorías: las subestructuras implican a su vez las múltiples facetas del sí mismo.



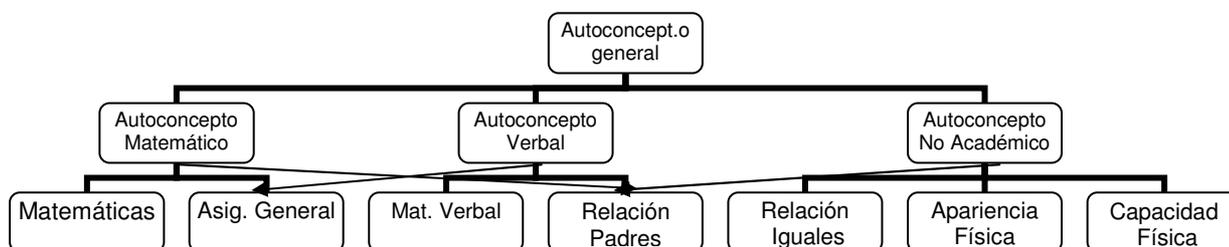
**Tabla 2. Organización interna de los elementos constitutivos del concepto de sí mismo según L'Ecuyer (1985).**

<b>ESTRUCTURAS</b>	<b>SUBESTRUCTURAS</b>	<b>CATEGORÍAS</b>
Sí mismo material	Sí mismo somático	Rasgos y apariencia Condición física
	Sí mismo posesivo	Posesión de objetos Posesión personas
Sí mismo personal	Imagen de sí mismo	Aspiraciones Enumeración actividades Sentimientos y emociones Gustos e intereses Capacidad y aptitudes Cualidades y defectos
	Identidad de sí	Denominaciones simples Rol y estatus Consistencia Ideología Identidad abstracta
Sí mismo adaptativo	Valor de sí mismo	Competencia Valor personal
	Actividad de sí mismo	Estrategias de adaptación Autonomía Ambivalencia Dependencia Actualización Estilo de vida
Sí mismo social	Preocupaciones y actividades sociales	Receptividad Dominancia Altruismo
	Referencia al sexo	Referencia simple Atractivo Experiencias sexuales
Sí mismo / No mismo	Referencias al otro Opiniones de otros sobre sí mismo	

Uno de los modelos multidimensionales más aceptados es el de Shavelson et al. (1976). Se trata de un modelo jerárquico y multifacético que asume la existencia de un autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía y de varias dimensiones específicas del autoconcepto (académico, social, emocional y físico), todas ellas influidas por la variable edad. Este modelo ha recibido un importante apoyo empírico (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982a; Marsh, 1987; Marsh y Hattie, 1996; Marsh, Richards, y Barnes, 1986; Soule, Drummond, y McIntire, 1981). Shavelson et al., (1976) conciben el autoconcepto como una percepción que la persona tiene de sí mismo formada a través de las experiencias con su entorno y la interpretación del mismo (Marsh, 1997), estando, dicha percepción, basada especialmente en las relaciones con sus otros significativos y en las atribuciones que la persona hace acerca de su propia conducta. Para estos autores, el autoconcepto está integrado por cuatro componentes que bajo el autoconcepto general conforman el nivel secundario: emocional, social, físico y académico. Los autores distinguen en el autoconcepto dos vertientes: una académica (autoconcepto académico) y otra no académica (autoconcepto social, emocional y físico). Otros estudios reflejan que las cuatro dimensiones del autoconcepto son: habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza (Asci et al., 1999; Cox, 2009; Goñi y Ruiz de Azúa, 2009; Gutiérrez et al., 1999), aunque hay algunas dimensiones aún por delimitar (Goñi, Ruiz de Azúa, y Liberal, 2004).

Marsh y Shavelson (1985) modificaron el modelo inicial desglosando el autoconcepto académico general en un autoconcepto académico matemático y otro verbal como dimensiones distintas. El autoconcepto no académico está conformado por la capacidad física, la apariencia física, la relación con los iguales y la relación con los padres (Figura 6).

**Figura 6. Estructura del Autoconcepto según Marsh y Shavelson (1985).**



Esta estructura factorial pone de relieve las relaciones con los padres como variable moduladora en el desarrollo del autoconcepto en todas sus dimensiones intermedias.

#### 4.4. Modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto físico

Con el objeto de superar estas dificultades se han desarrollado numerosos modelos multidimensionales del autoconcepto físico (Harter, 1982; Hattie, 1992; Pallas et al., 1990; Song y Hattie, 1984). Pero, sin duda alguna, el que mayor potencial generativo ha ofrecido ha sido el modelo teórico propuesto por Shavelson et al. (1976), reformulado por Marsh y Shavelson (1985) y a partir del cual se han desarrollado las más importantes aproximaciones teóricas al autoconcepto físico, que, a su vez, han permitido elaborar instrumentos de medida consistentes con dichas bases teóricas (validez de constructo).

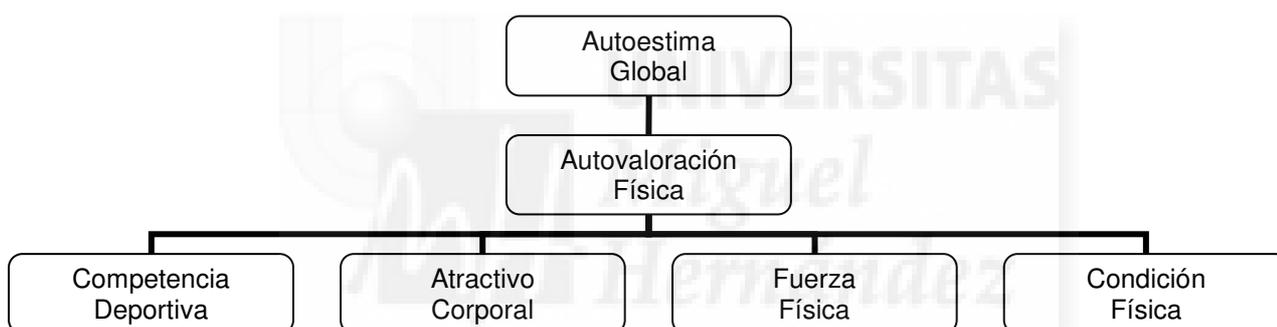
Harter (1985) afrontó la cuestión de la validez de constructo. Para ello, en primer lugar, mediante cuestionarios abiertos y entrevistas, identificó mediante análisis factorial los subdominios más destacados del self, y posteriormente desarrolló subescalas breves y específicas que ofrecían puntuaciones para cada subdominio del autoconcepto físico. De este modo desarrolló el Self-Perception Profile for Children (SPPCh) y, posteriormente, el Self-Perception Profile for

Adolescents (SPPA). Según Harter (1990), en la adolescencia el participante se ve presionado socialmente para desarrollar nuevos roles, lo que le conduce a diversificar las percepciones de sí mismo en diferentes contextos. Por ello, mientras que el SPPCh consta de cinco subescalas referidas a dimensiones (aparición física, competencia atlética, conducta, aceptación social y competencia académica) más una subescala de autovaloración global, se añaden tres subescalas en el instrumento destinado a adolescentes (amistad íntima, competencia laboral y atractivo romántico). Para Harter (1985, 1988) la autovaloración global (la autoestima) hace referencia al sentido general de valía que posee una persona y el autoconcepto a las “percepciones de sí mismo”; es decir, el autoconcepto consiste en las formas de adecuación del self en los distintos dominios. Otro problema común que presentan las escalas de autoinforme es el de la deshabilitación social (García y Musitu, 1999), por ello, una de las principales preocupaciones de Harter fue el controlar este sesgo que tiene gran incidencia en los cuestionarios de autoconcepto. Su original solución fue contraponer en cada ítem dos afirmaciones antónimas, pero de similar efecto sobre la deshabilitación social. Sin embargo, Wylie (1989) y Marsh y Gouvenet (1989) han cuestionado el respaldo empírico al control del sesgo y han hallado pruebas de que este formato puede ser confuso para los participantes. Por otra parte, diversos autores han criticado el modelo de Harter ya que en la numerosa investigación multicultural, el SPPA ha encontrado escasos apoyos parciales a su estructura factorial (Chan, 1997; Wichstrom, 1995; Worrell, 1997), o ninguno (Eiser y Havermans, 1995), lo que puede sugerir que cada cultura valore unos determinados dominios y la existencia de factores de orden superior tales como un self social o un self físico (Pastor, Balaguer, Atienza, y García-Merita, 2001). Esta propuesta de Pastor et al. (2001) puede abrir un interesante debate ya que en estudios realizados con el PSDQ (Marsh et al., 1994) parece replicarse un patrón general del autoconcepto al comparar estudiantes de Asia, África, América y Australia (Wästlund, Norlander, y Archer, 2001).

Fox y Corbin (1989), siguiendo la metodología de Harter, desarrollaron el Physical Self-Perception Profile (PSPP), que consta de cuatro subescalas

(competencia en el deporte, atractivo corporal, fuerza física y condición física) y una quinta escala de autovaloración física general, lo que permite obtener medidas simultáneas de diferentes facetas del self físico y facilita la comprensión de los mecanismos de cambio en la autoestima a través del ejercicio físico así como conocer los factores antecedentes del desarrollo físico y los factores de mantenimiento en la práctica deportiva. La investigación ha mostrado la validez del modelo tanto en niños (Whytehead, 1991; Whytehead y Corbin, 1988) como en adolescentes tardíos y jóvenes adultos (Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989) (Figura 7).

**Figura 7. Organización jerárquica de las autopercepciones físicas**  
(Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989).



Para Harter (1986) el autoconcepto global es una función de la importancia atribuida por el participante a las diferentes dimensiones constituyentes del autoconcepto.

Consistentemente con esta observación, Fox (1990) desarrolló el Perceived Importance Profile (PIP) para medir la importancia percibida de cada subdominio del autoconcepto físico que acompañaría al PSPP, así se hacía accesible el modelo jerárquico personalizado de cada participante. Aunque Fox no probó este modelo, los resultados de Marsh (1994a) parecen debilitar la noción de un modelo jerárquico personalizado y sugieren la necesidad de una investigación más profunda del papel

que la importancia percibida de los subdominios tiene en la formación del autoconcepto.

#### **4.5. Aportaciones de los principales trabajos de investigación relacionados con el autoconcepto físico**

El autoconcepto físico se ha relacionado con múltiples variables como: su evolución durante la vida en contextos escolares (Ruiz, Mata, y Moreno, 2008), la dificultad percibida, el rendimiento, el sexo y la edad, (Moreno, Cervelló, y Moreno, 2008; Contreras, Fernández, García, Palou, y Ponseti, 2010; Dieppa, Machargo, Luján, y Guillén, 2009; Esnaola y Revuelta, 2009; Goñi y Rodríguez, 2007; Holgado, Soriano, y Navas, 2009; Infante y Zulaika, 2009; Klomsten, Marsh, y Skaalvik, 2005; Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994; Ruiz de Azúa, 2007; Soriano, Sampascual, y Navas, 2010).

##### **4.5.1. Investigaciones relacionadas con los efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima**

Fox (1992) proponía que algunas competencias físicas y componentes de la forma corporal (coordinación, grasas corporales, fuerza, etc.) están incorporadas en las percepciones de la apariencia física, por lo que la actividad física, al mejorar las condiciones físicas incrementaría las percepciones sobre la apariencia física. Según Tomás (1998), puede hipotetizarse que la participación en actividades físicas permite potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se mejoraría el autoconcepto físico y con él el autoconcepto global. Existen numerosas investigaciones (Balaguer y García Merita, 1994; Folkins y Sime, 1981; Gruber, 1986; Morgan y Pollock, 1978; Sonströem, 1982, 1984; Sonströem y Morgan, 1989; Taylor, Sallis, y Needle, 1985) que sostienen que cuando se practica ejercicio de modo regular, tanto si se trata de práctica de actividad física en general como si se trata de práctica deportiva, se mejora el autoconcepto y otros constructos autoreferentes (Zulaika, 1999b).

Así pues, en numerosos estudios se ha confirmado que la actividad física como la práctica deportiva, independientemente de otras variables tales como el sexo, la edad, el deporte practicado, o el nivel educativo, muestran relaciones positivas con el autoconcepto físico (Sonström, Speliotis, y Fava, 1992) y con el autoconcepto general (Blackman, Hunter, Hilyer, y Harrison, 1988; Bowsby e Iso-Ahola, 1980; Deo y Bhullar, 1974; Felker y Kay, 1971; Kay, Felker, y Varoz, 1972; Guyot et al., 1981; Ibrahim y Morrison, 1976; Magill y Ash, 1979; Malumphy, 1968; Marsh y Peart, 1988; Martí, 1991; Maul y Thomas, 1975; Puckett y Ford, 1981; Sherrill, Holguin, y Caywood, 1989; Smith, 1986; Snyder y Spreitzer, 1975; Sonström, Speliotis, y Fava, 1992; Vincent, 1976; Zaharopoulos y Hodge, 1991;). También se han hallado relaciones positivas entre actividad física y autoestima (Meyer, 1987; Salvini et al., 1991; Schuele, 1980; Sonström, 1984; Zion, 1965) y entre actividad física e imagen corporal (Blackman et al., 1988; Ho y Walker, 1982; Marsh y Pearts, 1988; Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975;). También existe una larga tradición investigadora que ha mostrado la existencia de relaciones significativas entre la práctica deportiva y el autoconcepto general (Bird y Williams, 1980; Craft y Hogan, 1985; Folkins y Sime, 1981; Harter, 1987; Hatfield, Vaccaro, y Benedict, 1985; Hopper, Guthrie, y Kelly, 1991; Marsh y Peart, 1988; Missoum y Laforestrie, 1985; Petrakis y Bahls, 1991; Rodríguez y Morales, 1989), la mejora de la autoestima (Cameron, 1991; Fox, 1988; Gruber, 1986; Sherrill et al., 1989; Sonström y Morgan, 1989; Weiss, 1987), y la imagen corporal (Meyer, 1987; Rodríguez y Morales, 1989; Salvini, et al., 1991). Pero estas relaciones son recíprocas y circulares. Por ejemplo, Sonström (1998) mostraba que la autoestima tiene efectos sobre la actividad física, lo cual es consistente con los estudios que indican que los participantes con alta autoestima tienen mayores probabilidades de iniciar y mantener actividades físicas con regularidad (Fontane, 1996; Gauvin y Spence, 1996). Por el contrario, los participantes con baja autoestima tienen menores probabilidades de implicarse en actividades deportivas (Mueller, Field, Yando, Harding, González, Lasko, y Bendell, 1995). Simultáneamente a estos estudios, se han desarrollado otras investigaciones que han mostrado que la relación entre actividad física y autoestima es recíproca y

circular. Así, mientras que Fox (2000) indicaba que la práctica regular de ejercicio aumentaba la autoestima a largo plazo, Sander (1981) informaba que el autoconcepto puede mejorar el rendimiento de los atletas. Las personas con mayor autoestima se implican más en la actividad física, y ésta contribuye a mejorar su autoestima (Boyd y Hrycaiko, 1997; Platzer, 1976; Whitehead y Corbin, 1997).

Numerosas investigaciones demuestran que la implicación física presenta un gran impacto en los cambios físicos y psicológicos (Davis, 1997) mostrando efectos positivos en el bienestar, el humor, el concepto físico, las percepciones y la salud mental (McDonald y Hogdon, 1991; Oweis y Spinks, 2001). Para las autopercepciones físicas, la investigación ha demostrado que aquéllos que se involucran en la actividad física sufren un aumento en la autoestima y la confianza en sí mismo física (Alexander et al., 2000; Boyd y Hrycaiko, 1997; Jackson y Marsh, 1986). Por su parte, Moreno y Cervellò (2005) destacan la importancia de la práctica de actividad física, dentro o fuera de la escuela ya que sus efectos positivos quedan ampliamente demostrados.

La práctica deportiva mejora la habilidad, el conocimiento, la forma física y la salud, por lo que realzaría las autopercepciones (Fox, 1997). Según Holmes (1993) el ejercicio físico reduce los sentimientos negativos (incomodidad, agresividad, preocupación, conflictividad, tensión y estrés) y proporciona mayor resistencia a los agentes nocivos. Para Long y Flood (1993), el ejercicio actuaría como un amortiguador del estrés (buffer) y desarrolla recursos psicológicos para afrontarlo. Además, los participantes más activos perciben que poseen un mejor estado de salud (Casimiro, 2000; Torre, 1998) y esta percepción generalizaría opiniones más favorables sobre el yo (Sonström, 1998), lo que aumentaría el sentimiento de bienestar (Berger y McInman, 1993). Según Folkins y Sime (1981), el autoconcepto es el constructo psicológico con mayor potencial de cambio mediante la actividad física. Sonström (1997) y Sonström y Potts (1996) consideran que la participación en actividades físicas provoca sentimientos de autoeficacia y competencia física, las cuales conducen a una mayor aceptación física y a una mayor autoestima. Esto ha

sido matizado por Deci y Ryan (1996), según los cuales, la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando el participante practicante esté motivado intrínsecamente.

#### **4.5.2. Investigaciones relacionadas con el autoconcepto y la habilidad física**

Se han puesto en relación las autopercepciones con las influencias de los otros significativos y en especial con las relaciones paterno-filiales. Estas relaciones están mediadas por la cultura, la edad y el sexo del adolescente. Se ha confirmado que existen factores psicosociales relacionados con la autopercepción física: Varni y Setoguchi (1991a) encontraron que el apoyo social prestado por los padres, los iguales y los docentes explicaban el 78% de la autopercepción física en niños y adolescentes. A su vez, si dicha autopercepción física era alta, los niños presentaban mayor autoestima, menor sintomatología depresiva y menor ansiedad. En su estudio sobre poblaciones con carencia de miembros y utilizando el Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985) y el Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988a), estos autores concluyeron que el aspecto físico percibido puede ser influido por el apoyo de padres, iguales y docentes, y éste a su vez puede influir en la adaptación psicológica (Varni y Setoguchi, 1991a). También la salud física percibida podría estar influida por variables sociodemográficas, sociales, psicológicas y de capacidad física, destacando el sexo, el nivel de ingresos y las relaciones con los padres (mayor poder predictivo) tal y como demostraron Vingilis, Wade, y Adlaf (1998) en un estudio con 840 adolescentes canadienses.

Por otra parte, se ha confirmado la existencia de diferencias culturales en las autopercepciones físicas. En un estudio a nivel europeo, King, Smith, Wold, y Harel (1996) hallaron diferencias nacionales siendo los niños austriacos, noruegos e israelitas los que tenían una opinión más favorable sobre su aptitud deportiva. Lo anterior es relevante debido a la relación existente entre la práctica deportiva y una percepción más positiva hacia el propio cuerpo, y porque la percepción de habilidad

física condiciona la práctica deportiva del participante, la cual, a su vez, está relacionada con la competencia física (habilidad), con los estereotipos sexuales y con las experiencias recibidas en las clases de educación física (Torre y Cárdenas, 2001).

Martinek, Zaichkowsky, y Cheefers (1978) investigaron la influencia de los estilos pedagógicos del docente de educación física sobre la autoestima física de los jóvenes distinguiendo entre estilos verticales y horizontales en función de las vías de comunicación docente-discente, los sistemas de evaluación y la participación de los estudiantes en el establecimiento de objetivos pedagógicos. Según estos autores, los modelos horizontales resultaban más beneficiosos sobre la autoestima física de los estudiantes. Otro resultado hallado fue que la evaluación introduce un aspecto comparativo que puede inducir baja autoestima física.

Las fuentes influyentes sobre las autopercepciones físicas van variando a lo largo del desarrollo del niño y del adolescente. Los niños de edades inferiores a los diez años determinan su autovaloración de la capacidad física mediante las críticas y alabanzas recibidas de sus padres y entrenadores (Harter, 1999; Horn y Hasbrook, 1986; Sallis, Nader, Broyles, Berry, Elder, McKenzie, y Nelson, 1993). Weiss y Ebbeck (1996) han documentado esta tendencia evolutiva señalando que los niños menores de diez años confían más en los comentarios adultos (sobre todo de los padres) para elaborar sus propios juicios sobre capacidad física, que de los diez a los 14 años confían más en la comparación con los padres, y que de los 16 a los 18 años confían más en la información autorreferente. Entre los diez y los 14 años, comienzan a surgir diferencias sexuales: las muchachas confían en los adultos y en sus propias autocomparaciones, mientras los muchachos parecen confiar más en los resultados competitivos, su capacidad para aprender habilidades nuevas y sus propios juicios acerca de su propia capacidad física (Weiss y Ebbeck, 1996). Considerando que las muchachas confían en los comentarios adultos, es importante señalar la influencia de los padres como fuente de autovaloración (Brustad, 1996a), ya que la autopercepción física se ha identificado como mediador

de la autoestima, siendo las muchachas quienes presentaban mayor descontento hacia su cuerpo (Cohn, Adler, Irwin, Millstein, Kegeles, y Stone, 1987; Early, 1993; Heunmann, Shapiro, Hampton, y Mitchel, 1966; Marsh, Parker, y Barnes, 1985; Nylander, 1971;). Esta tendencia es resultado, según Brustad (1996b), del comportamiento diferencial de los padres puesto que ofrecen mayores estímulos a los hijos que a las hijas, lo que podría explicar que las chicas informen de autopercepciones de capacidad física y de afectos positivos hacia la práctica deportiva más bajos que los chicos.

### ***4.5.3. Investigaciones relacionadas con el autoconcepto físico, sexo, edad y familia***

#### *4.5.3.1. Autoconcepto físico y sexo*

Numerosos estudios que utilizan gran variedad de cuestionarios (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006; Hayes, Crocker, y Kowalsky, 1995; Klomsten, Marsh, y Skaalvik, 2005; Marsh et al., 1994; Ruiz de Azúa, 2007; Soriano et al., 2010) muestran que las mujeres poseen un peor autoconcepto físico que los hombres. Así lo confirman estudios recientes (Soriano, Navas y Holgado, 2011) explicando que dicha diferencia debe a que los chicos obtienen mejores puntuaciones que las chicas en cuatro de las seis subescalas que mide el cuestionario.

La autoimagen corporal es una parte muy significativa y relevante para las personas y está estrechamente vinculada con la autoestima, en especial para las mujeres (Cardenal, 1999), cuyas autopercepciones sobre la propia imagen corporal estarían más diferenciadas que en los hombres (Koff, Rierdan, y Stubbs, 1990). De este modo, Francio y Shields (1984) señalaban que existen diferencias en la importancia de los diferentes subcomponentes de la autoimagen corporal entre chicos y chicas. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia corresponde a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas son el atractivo sexual, el peso y la condición física. Diversos trabajos han

intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, de los familiares, de las expectativas adversas y de los factores socioculturales como catalizadores de una imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de la conducta alimenticia (Gardner, Stark, Friedman, y Jackson, 2000; Gowers y Shore, 2001; Leung, Thomas, y Waller, 2000; Thompson y Chad, 2000;). Entre todos estos, destaca, como factor muy importante, los comentarios y actitudes de los miembros de la familia, sobre todo de las madres.

La asociación entre el atractivo físico percibido y la autoestima global ha sido demostrada en todas las edades y refleja la importancia de la apariencia física (Harter, 1993a; Haghborg, 1993). Las mujeres tenderían a valorar sus cuerpos en función de su atractivo, mientras que los hombres lo harían por su capacidad operativa sobre el medio externo (Erikson, 1980; Lerner, Orlos, y Knapp, 1976). Esta diferente valoración haría, consciente o inconscientemente, que las mujeres estén sometidas a una mayor presión para alcanzar los estándares convencionales referidos al atractivo físico (Davis y Katzman, 1997; Faust, 1983).

A pesar de que Abell y Richards (1996) han encontrado unos resultados contradictorios, según los cuales los hombres tendrían una peor imagen corporal que las mujeres, que explican por el deseo masculino de ser más fuertes y duros, la mayoría de investigaciones han mostrado que las mujeres tienen una peor imagen corporal que los chicos (Brooks-Gunn, 1992; Clifford, 1971; Davis y Katzman, 1997; Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann-Falck, y Kliever, 1998; Simmons y Blyth, 1987; Tobin-Richards, Boxer, y Petersen, 1983). Las chicas, en general, presentan autopercepciones referidas a sus cuerpos más negativas que los chicos (Kearney-Kooke, 1999), siendo el peso un factor muy importante en la imagen corporal en éstas (Mendelson y White, 1985). Para Freedman (1984), las chicas tienden a dar demasiada importancia al atractivo físico debido a una cierta presión social (popularidad, relaciones heterosexuales). Esto podría explicar que Lerner y Karabenick (1974) encontrasen relaciones significativas entre atractivo físico y autoconcepto en chicas pero no en chicos.

Mendoza (1994) confirmó estas diferencias sexuales, teniendo los chicos una autoestima física más positiva, y matizó que las chicas ofrecen menores niveles de autoestima cuando la tarea deportiva tiene connotaciones masculinas, cuando la situación es competitiva, y cuando el feedback es ambiguo (Lenney, 1977; Lirgg, 1991; Petruzello y Corbin, 1988; Stewart y Corbin, 1981).

Por otra parte, Bem (1993) denuncia que en nuestras sociedades existe una tendencia perversa que promueve los valores y las expectativas masculinas, proporcionando a las mujeres menores oportunidades para sentirse valoradas y para realzar su autoestima. Lo cual es consistente con la idea de Kearney-Cooke (1999) de que nuestra cultura promueve mensajes que constriñen los roles socialmente aceptables para las mujeres. Por ello, las chicas presentan una menor autoestima que los chicos en la adolescencia (Marcotte, Fortín, Potvin, y Papillon, 2002), y a esta diferencia contribuirían autovaloraciones más bajas en la apariencia física y en la autopercepción de capacidad física (Corbin, 2002). Las chicas que practican deporte tienen una mayor autoestima que aquellas que no lo practican debido, según Trew, Scully, Kremer, y Olge (1999), al desarrollo de sentimientos de logro, de un sentido de pertenencia y a la adquisición de nuevas habilidades. Sin embargo, Lirgg (1991) examinó la magnitud de las diferencias sexuales en la seguridad en sí mismo en la actividad física y encontró que los chicos tienen una mayor autoconfianza. Dichas diferencias pueden explicarse por la naturaleza de la actividad física y la percepción de la adecuación de dicha actividad al sexo, relacionado con los estereotipos asociados al sexo que estarían actuando desde edades muy tempranas (Gill, 1992; Eccles y Harold, 1991). Las chicas perciben que poseen una capacidad inferior a los chicos para el deporte, asignan a éste una menor importancia y perciben en menor grado el estímulo paternal hacia la participación (Brustad, 1993). Además, las chicas son más realistas al autoevaluar su capacidad física, ya que los chicos tienden a sobrevalorarse, lo que afecta a la autoconfianza (Eccles y Harold, 1991).

Moreno y Cervelló (2005) estudian los efectos del sexo y la implicación en la actividad física ante la autopercepción física por parte de los adolescentes españoles mostrando efectos de interacción de los chicos frente a las chicas, de la práctica de la actividad física frente al sedentarismo obteniendo en los chicos valores más elevados que las chicas respecto a la competencia deportiva, el cuerpo atractivo, la condición física y la fuerza física. Las chicas que hicieron deporte tenían valores más altos en la competencia deportiva, el cuerpo atractivo, la condición física y la fuerza física que las no practicantes. Los resultados también mostraron las diferencias entre las autopercepciones físicas y el nivel de implicación de actividad física. Aquellos que realizan actividad física una vez por semana tienen puntuaciones más bajas en el deporte, la competencia, condición física y fuerza física que aquellos que participaron más de tres veces por semana. Igualmente los que participaron superando esa frecuencia obtuvieron altos valores en la competencia deportiva y el cuerpo atractivo.

Concluyendo, existe un efecto simple del sexo en la competencia deportiva, el atractivo, el cuerpo, condición física y fuerza física siendo superiores varones a las hembras en estas variables. Como indica Mañano et al. (2004), estos resultados subrayan la influencia de sexo en las autopercepciones físicas de adolescentes (Marsh, 1998).

#### *4.5.3.2. Autoconcepto físico y edad*

Sands, Tricker, y Sherman et al. (1997) encontraron que Las diferencias sexuales en la imagen corporal se producen ya antes de la pubertad. En este sentido, Wood, Becker, y Thompson (1996) hallaron que las niñas de ocho a diez años ya mostraban una menor autoestima, menor satisfacción corporal y una mayor discrepancia entre el "yo real" y el "yo ideal". Estas diferencias se mantienen consistentes incluso en adultos de 20 a 34 años (Stowers y Durm, 1996). Parece que las diferencias sexuales en la asociación entre autoestima e imagen corporal muestran un patrón evolutivo determinado por la maduración y el desarrollo. Así,

dichas diferencias, presentes a los 12 años (Ritvo, 1977; Rosenbaum, 1979), y aún antes (Wood, Et al., 1996), desaparecen a los 14 años (Koff, et al., 1990), posiblemente debido a las diferencias madurativas entre chicos y chicas (Cardenal, 1999), para reaparecer a partir de los 16 años (Lerner y Karabenick, 1974; Watkins, Kan, y Ismail, 1996).

Cooper, Taylor, Cooper, y Fairbum (1987) y Cooper y Goodyear (1997) han documentado la influencia de la insatisfacción por la imagen corporal, tanto en su dimensión perceptiva como en su dimensión emocional o afectiva, en el desarrollo de los trastornos de la alimentación y en otros problemas emocionales relacionados con la baja autoestima durante la adolescencia (Cash y Green, 1989; Whitaker, Davies, Shaffer, Jonson, Abrams, Walsw, y Talikow, 1989). Estos procesos subyacentes a dicha interacción parecen relacionar estrechamente ambas dimensiones (la perceptiva y la afectiva) con la distorsión de la imagen corporal (Stormer y Thompson, 1996; Thompson, Altabe, Jonson, y Stormer, 1994; Williamson, Barker, Bertman, y Gleaves, 1995). La imagen corporal se forma a través de interacciones sociales y del feedback que recibe la persona acerca de su propio cuerpo (Lerner y Jovanovic, 1990). Por lo tanto, la instauración de un descontento normativo (Gracia, Marco, Fernández, 1999) se iniciaría en la infancia y adolescencia por la presión hacia un determinado patrón estético que tendría como trasmisor el entorno familiar, mediante unas actitudes maternas que podrían propiciar trastornos de la imagen corporal en las hijas (Pike y Rodin, 1991; Rabinor, 1994; Striegel, Silberstein, y Rodim, 1986). En este sentido, determinados estudios (Rieves y Cash, 1996; Rozin y Fallon, 1988) han descubierto correlaciones entre el grado de satisfacción corporal de las madres y el de sus hijas, tal vez por compartir similares ideales estéticos. Las personas desarrollan una imagen corporal (normal o deformada) en el contexto de la vida en familia (Haworth-Hoepfner, 2000; Gable y Lutz, 2000).

Estudios realizados por Raudsepp, Kais, y Hannus (2004) examinaron la estabilidad de autopercepciones físicas en adolescentes de ambos sexos de 12 a 13 años de edad. El nivel de autopercepciones físicas se evaluó usando la

Autopercepción Física de los niños (CPSPP), consistente en cuatro subdominios que evalúan las percepciones de la competencia de los deportes (el deporte), la condición física (la condición), atractivo del cuerpo (el cuerpo), y fuerza (la fuerza). Tres de los cuatro subdominios (la condición, el cuerpo, y la fuerza) se basan en las modificaciones de la autopercepción física original de Fox (PSPP). Una quinta subescala evalúa la autovaloración física global (PSW) también incluida en el perfil.

En la primera fase del estudio se examinó, la estabilidad a corto plazo (cuatro días) de autopercepciones físicas. Los resultados indicaron relativamente la estabilidad alta del subdominio de autopercepciones físicas a un nivel de grupo, aunque la inestabilidad de estas autopercepciones a un nivel individual fue observada. En la segunda fase del estudio, la estabilidad de autopercepciones físicas fue examinada por seis meses y períodos de un año. Como esperaba, la estabilidad de autopercepciones físicas entre el primero y medidas de la continuación era más bajo comparada con los resultados de cuatro días.

Los resultados del estudio también apoyan la investigación examinando la estabilidad de autoestima durante las diferentes fases de la vida, también proporcionan evidencia de estabilidad de autopercepción física para un período de tiempo relativamente largo (más de cuatro días). Por otro lado no se encuentran diferencias en los resultados de los chicos y chicas para los intervalos de estudio iguales a un año.

Alsaker y Olweus (1992) introdujeron la hipótesis de consolidación gradual, que implica que las experiencias más tardías tienen un impacto relativamente perjudicial en la autoestima bajo las condiciones ordinarias y sugieren que las extrapolaciones más allá de la adolescencia temprana deben hacerse con la cautela.

Los resultados del estudio proporcionan la nueva información acerca de la estabilidad de autopercepciones físicas durante la adolescencia temprana dirigido principalmente a norteamericanos y europeos occidentales no encontrando datos de

la investigación en bálticos y ni europeos orientales. Por consiguiente, es importante resaltar la importancia intercultural de los resultados, sobre todo para desarrollos de la investigación relacionados a la estabilidad de las autopercepciones físicas durante la adolescencia.

Parece que las conclusiones obtenidas en los estudios que hacen referencia a las relaciones de la edad con los dominios del autoconcepto físico son contradictorias. Ya que existen varias investigaciones que apoyan la tesis de que el autoconcepto físico va sufriendo un descenso en algunas de sus dimensiones desde la pre-adolescencia hasta la edad adulta (Esnaola, 2008; García y Musitu, 2001; Moreno et al., 2008; Novo y Silva, 2003; Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2004). Mientras que, por el contrario, hay otros estudios que no encuentran esos descensos y en los que las diferentes dimensiones muestran una pauta evolutiva propia (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2004).

#### *4.5.3.3. Autoconcepto físico y familia*

La familia, como mediadora de la cultura, influye sobre el desarrollo de la identidad personal, contribuyendo a la formación de la autoestima. Así la familia reproduce patrones culturales acerca del peso, de su control, de la actividad física, y del consumo de televisión – inactividad – (Robinson, 1999). Aunque se conoce que la asociación entre autoestima e imagen corporal está mediatizada por la clase social, la raza y el sexo (Major, Barr, Zubeck, y Babey, 1999; Stevens, Kumanyka, y Keil, 1994), en general, la mayoría de estudios sobre las relaciones entre familia y autopercepciones sobre el atractivo físico han dejado sin respuesta la pregunta de si el funcionamiento familiar ejerce influencia sobre las preocupaciones acerca de la autoimagen física (Rodríguez y Beato, 2002). Con chicas adolescentes de 14 años, Rodríguez y Beato (2002) encontraron que los factores relacionados con la insatisfacción hacia la imagen corporal eran la baja autoestima y el percibir un mayor grado de control y exigencia por parte de la madre; sin embargo esta relación desaparecía a los 16 años. Por otra parte, otros estudios afirman que las

percepciones que las adolescentes tienen de las relaciones familiares están asociadas a la imagen corporal (Byely, Bastiani, Graber, y Brooks-Gunn, 2000). Las relaciones negativas con los padres, en chicas adolescentes, están asociadas a una pobre imagen corporal y al seguimiento de dietas (Archivald, Graver, y Brooks, 1999; Byely, et al., 2000). Hahn-Smith y Smith (2001), comparando 410 chicas hispanas y angloamericanas de 8 a 13 años, encontraron que la identificación con la madre se relaciona positivamente con alta autoestima en las hijas adolescentes y negativamente con problemas alimentarios y descontento corporal. Otras conclusiones del estudio fueron (1) que las madres con alta autoestima tendían a tener hijas con alta autoestima, (2) que las madres de chicas con baja autoestima física presentan mayor discrepancia entre la figura real de sus hijas y la figura que las madres consideran ideal (atractiva), y (3) que las chicas que aspiran a ser como sus madres, en términos de rasgos de personalidad, se sienten mejor consigo mismas y están más satisfechas con sus cuerpos que las chicas con baja identificación maternal. A la luz de todos estos estudios, es posible concluir que una educación familiar muy exigente en los aspectos corporales y físicos puede contribuir al malestar hacia el propio cuerpo y a la insatisfacción corporal, afectando negativamente a la autoestima (Cash, 1990; Marchago, 2002; Raich, 2000; Slade, 1994).

Algunas investigaciones han indagado sobre la influencia crítica de los padres (y otros significativos como entrenador y padres) en las autopercepciones físicas de las chicas. Así se han hallado diferencias según la edad: las chicas más jóvenes citaban a sus padres como principal fuente de influencia (Jaffee y Manzer, 1992), mientras que las mayores daban ese protagonismo a los pares (Jaffee y Ricker, 1993). Rönkä y Poikkeus (2000) encontraron, con una muestra de 129 adolescentes, que las relaciones cálidas entre padres e hijas estaban asociadas a mayor satisfacción y una mayor autoestima física. Esto no sucedía con los muchachos. En este estudio también encontraron que las chicas tenían más conflictos y menor intimidad con sus padres que los chicos, y que los conflictos con los padres se asociaban, en las chicas, a una baja autoestima física y a síntomas depresivos. En

los chicos solamente a un pobre éxito académico; lo que explicaría en parte que los chicos presenten mejor autoestima física y las chicas mejor autoestima académica. Por todo lo anterior, Nelson (1994) recordaba que es importante que los padres promuevan la participación en el deporte de sus hijas, ya que de este modo aprenden a apreciar sus cuerpos. Esta idea es consistente con el hallazgo de Jaffee y Rex (2000) que, en un estudio con 865 chicas, encontraron que las chicas más activas tenían unos padres físicamente más activos que, además, compartían el interés por el deporte de sus hijas. En este estudio señalaron que los padres tendían a ayudar a sus hijas practicando con ellas, apoyando la participación y enseñando habilidades deportivas, mientras que las madres solían apoyar la práctica de las hijas con mayor efectividad hablando con ellas sobre deporte, haciendo comentarios positivos sobre sus actuaciones y viéndolas jugar. Los autores concluyen que cualquier tipo de estímulo paternal es eficaz para aumentar la tasa de actividad física de las hijas.



# ■ Marco Empírico





Marco Empírico

# 1 Objetivos





## 1. OBJETIVOS

Una vez realizada la revisión teórica y enmarcada la investigación en el paradigma social-cognitivo de la teoría de las metas de logro, así como en el ámbito de las creencias de habilidad, la TAD y el autoconcepto físico, el objetivo general del presente estudio fue determinar las relaciones existentes entre dichas variables en una muestra de estudiantes adolescentes en clases de educación física.

Las variables analizadas en el estudio han sido:

- *Percepción de éxito en las clases de educación física*: percepción de un orientación motivacional orientado al ego y a la tarea.
- *Percepción de creencias implícitas sobre habilidad en el deporte*: percepción de estable, de talento, de mejora y de aprendizaje.
- *Mediadores psicológicos*: relación con los demás, la autonomía y la competencia.
- *Motivación deportiva*: orientación de la motivación intrínseca de conocimiento, de estimulación y de ejecución, la motivación extrínseca de identificación, de introyección y de regulación externa y la desmotivación.
- *Percepción de autoconcepto físico*: percepción de la condición y la apariencia física, la competencia percibida, la fuerza y la autoestima.
- *Intención de ser físicamente activo*.

Las variables sociodemográficas establecidas en el estudio corresponden a:

- *Edad*: correspondiente a alumnos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º y 2º de Bachiller.
- *Sexo*: hombre o mujer.
- *Consumición alcohólica*: número de copas ingeridas, en caso de obtener respuesta positiva se clasificará en: alguna en la semana, 1 ó 2 al día y 3 ó más al día.
- *Consumición de tabaco*: número de cigarrillos consumidos, también en caso de obtener respuesta positiva se obtendrá como opciones de respuesta: de 0 a 5 al día, de 5 a 10 al día y más de 10 al día.
- *Práctica deportiva*: en relación a si practican o no deporte, entendiendo por “deporte” a toda actividad tanto física (e.g: aeróbic, footing, musculación, etc.) como deportiva (e.g: fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realice fuera del horario escolar y el tipo de deporte practicado.
- *Frecuencia de práctica deportiva*: en relación a los minutos de práctica deportiva diaria, los días de práctica deportiva fuera del horario escolar, obteniendo como opciones: puntualmente, 2 ó 3 días a la semana y más de 3 días a la semana.
- *Tiempo que lleva practicando*: según los años de práctica, clasificando la respuesta en: menos de 1 año, entre 1 y 3 años y más de 3 años.

Los objetivos propuestos en este estudio son:

- Validar los instrumentos de medida empleados en la recogida de datos para la medida de la intencionalidad de ser físicamente activo y de las creencias implícitas sobre habilidad en el contexto educativo español.
- Analizar la relación existente entre la percepción de éxito de los estudiantes en las clases de educación física con la percepción de creencias implícitas sobre habilidad en el deporte, la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intención de ser físicamente activo.
- Señalar las diferencias existentes entre las variables sociodemográficas establecidas (edad, sexo, consumo de alcohol y tabaco, práctica deportiva extraescolar y frecuencia de esta) y todos y cada uno de los factores que componen las diferentes escalas empleadas en la presente investigación.
- Identificar los perfiles motivacionales o cluster existentes en la muestra de estudio analizada atendiendo a la motivación autodeterminada.
- Verificar la predicción de la intención de ser físicamente activo por parte del autoconcepto físico.
- Examinar las características de cada cluster obtenido en relación a las creencias implícitas sobre habilidad en el deporte y la intención de ser físicamente activo.
- Comprobar los efectos de la edad, el sexo y la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

- Contrastar la relación del sexo, el consumo de tabaco y alcohol y la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico en estudiantes adolescentes españoles de educación física.



Marco Empírico

## **2** Hipótesis





## 2. HIPÓTESIS

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

- Existirá una relación positiva y significativa entre la edad y la orientación tarea, las creencias implícitas de habilidad incremental, la motivación autodeterminada, los mediadores psicológicos y el autoconcepto físico.
- En cuanto al grupo de los consumidores de alcohol y tabaco, se relacionará positiva y significativamente con la orientación ego las creencias implícitas de habilidad incremental, la motivación autodeterminada, los mediadores psicológicos y el autoconcepto físico. Mientras que existirá una relación positiva y significativa entre los no consumidores y la orientación tarea, las creencias implícitas de habilidad incremental, la motivación autodeterminada, los mediadores psicológicos y el autoconcepto físico.
- El autoconcepto físico y la intención de ser físicamente activo se relacionarán positiva y significativamente prediciendo el primero dicha intención.
- Existirá una relación positiva y significativa del autoconcepto físico con las conductas de consumo de tabaco y alcohol y con el sexo y la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes españoles.
- Las variables edad, sexo y práctica físico-deportiva serán predictoras del autoconcepto físico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria.

- Los varones presentarán un autoconcepto físico significativamente mayor que las mujeres.
- Encontraremos mayores niveles de autoconcepto físico en los practicantes de actividades físicas deportivas extraescolares.



Marco Empírico

# I Metodología





Metodología

# **1** Participantes





## METODOLOGÍA

### 1. PARTICIPANTES

Los participantes de este estudio constituyeron un total de 1008 estudiantes, de edades comprendidas entre los 15 y 17 años pertenecientes a los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero y segundo de Bachiller, siendo la edad media de 15.90 años ( $DT = .72$ ). De la totalidad de los participantes, 442 estudiantes pertenecen al sexo masculino y 566 al sexo femenino. Los participantes tomados para este trabajo han sido estudiantes pertenecientes a diferentes centros de enseñanza públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria de la región de Murcia (España).

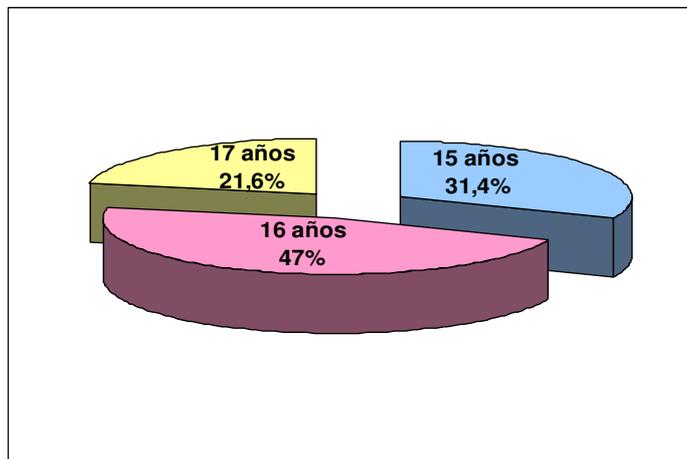
En las Tablas 3, 4 y 5 aparecen reflejadas las distribuciones de las frecuencias y los porcentajes pertenecientes a las variables sociodemográficas: edad, sexo y práctica deportiva.

Así, en la Tabla 3 y en la Figura 8, podemos observar que de los 1008 participantes que componen el estudio, el 31.3% tiene una edad de 15 años, el 47.0% de 16 años y el 21.6, 0% de 17 años.

**Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: edad.**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
15 años	316	31.4%
16 años	474	47.0%
17 años	218	21.6%
Total	1008	100.0%

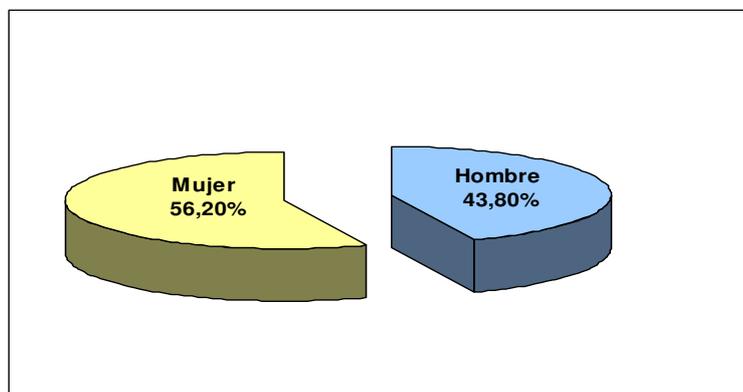
**Figura 8. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: edad.**



En la Tabla 4 y la Figura 9 observamos como de los 1008 participantes que componen el total de los seleccionados, 442 pertenecen al sexo masculino y 566 al sexo femenino, siendo el porcentaje de hombres del 43.8% y el de mujeres del 56.2%.

**Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: sexo.**

Sexo	Frecuencias	Porcentajes
Hombre	442	43.80%
Mujer	566	56.20%
Total	1008	100.0%

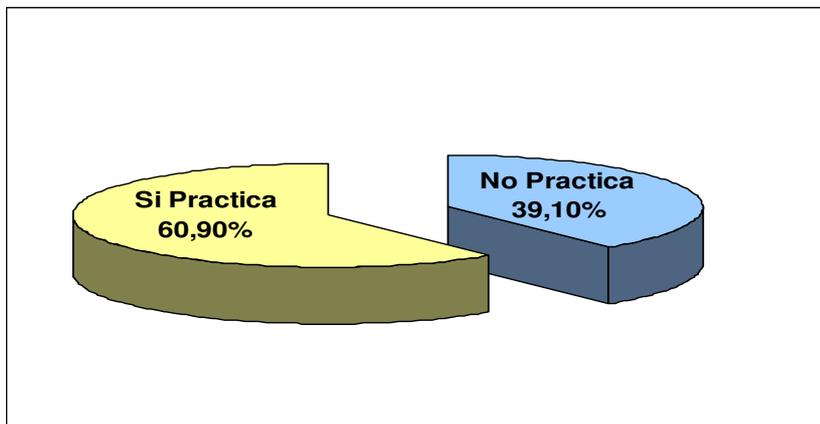
**Figura 9. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: sexo.**

En la Tabla 5 y la Figura 10 se exponen los porcentajes que pertenecen a los estudiantes que practican actividad física. El 39.1% de los mismos pertenecen a los estudiantes que no practican actividad física y el 60.9% a los estudiantes que si practican actividad física, con unas frecuencias de 394 y 614, respectivamente.

**Tabla 5. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: práctica deportiva.**

Práctica deportiva	Frecuencias	Porcentajes
No	394	39.1%
Si	614	60.9%
Total	1008	100.0%

Figura 10. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: práctica deportiva.



## **2** Medidas

### 2.1. Variables y descripción de los instrumentos

2.1.1. Escala de creencias implícitas sobre habilidad (CNAAQ-2)

2.1.2. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ)

2.1.3. Escala de mediadores motivacionales en el deporte (EMMD)

2.1.4. Escala de motivación deportiva (SMS)

2.1.5. Cuestionario de autoconcepto físico (PSQ)

2.1.6. Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo (MIFA)

### 2.2. Variables sociodemográficas





## 2. MEDIDAS

### 2.1. Variables y descripción de los instrumentos

A continuación se presentan las variables analizadas, y una descripción de los factores que han compuesto los instrumentos.

**Tabla 6. Instrumentos utilizados en la investigación.**

<b>Variables</b>	<b>Instrumentos de medida</b>
Percepción de los estudiantes de las creencias sobre la habilidad en el deporte	<b>CNAAQ-2</b> Escala de creencias implícitas sobre la habilidad
Orientación de las Metas de Logro disposicionales de los estudiantes	<b>POSQ</b> Cuestionario de percepción de éxito
Medida de los mediadores psicológicos por parte de los estudiantes	<b>EMMD</b> Escala de mediadores motivacionales en el deporte
Medida de la motivación del estudiante ante el deporte	<b>SMS</b> Escala de motivación deportiva
Percepción del autoconcepto físico en el estudiante	<b>PSQ</b> Cuestionario de autoconcepto físico
Medida de la intencionalidad del estudiante para ser físicamente activo	<b>MIFA</b> Medida de la intencionalidad para ser físicamente activo

### **2.1.1. Escala de Creencias Implícitas sobre la Habilidad (CNAAQ-2)**

Esta escala, de Biddle et al. (2003), está compuesta por 12 ítems y dos subescalas. Una para el aprendizaje compuesto por tres ítems (e. g. “Para tener éxito en el deporte se necesita aprender técnicas y habilidades, y practicarlas regularmente”) y la mejora con tres ítems (e. g. “Como de bueno seas en deporte, podrá siempre mejorarse si trabajas para ello”). Y otra para estable con tres ítems (e. g. “Es difícil cambiar lo bueno que tú eres en el deporte”) y talento con tres ítems (e. g. “Necesitas tener algún talento natural para ser bueno en deporte”). Todas las respuestas corresponden a una escala tipo Lickert que varía de 1 a 5, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. Los valores alfa de nuestro trabajo son de .72 para estable, .86 para talento, .68 para mejora y .73 para aprendizaje.

### **2.1.2. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ)**

Se utilizó la versión en español (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (CPE) (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. El inventario se encuentra compuesto por doce ítems, seis de los cuales responden al factor “orientación hacia la tarea” del estudiante (e. g. “En clase de educación física siento que tengo éxito al trabajar duro”) y los otros seis, al factor “orientación hacia el ego” del estudiante (e. g. “En clase de educación física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás”). Las respuestas a dicho cuestionario son cerradas y respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 1, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 5 valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. La fiabilidad fue de .79 para la orientación a la tarea y .91 para la orientación al ego.

### **2.1.3. Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD)**

Desarrollado por González-Cutre, Martínez Galindo, Alonso, Cervelló, Conte, y Moreno (2007) para medir los mediadores psicológicos en educación física. Consta de tres factores principales, mediador motivacional de relación con los demás, competencia, y autonomía. La escala está compuesta por veintitrés ítems de los cuales ocho corresponden a los mediadores motivacionales de relación con los demás, siete a los mediadores motivacionales de competencia y ocho a los mediadores motivacionales de autonomía. A todos ellos le precede la frase “Tu impresión sobre los entrenamientos es que...”. Se corresponde con una escala de tipo Likert con una opción de respuesta que va desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). La escala muestra factores alfa de .83 para los mediadores motivacionales de relación con los demás, .89 para los mediadores motivacionales de competencia y .93 para los de autonomía.

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

Para medir la participación y el esfuerzo de los estudiantes en la clase de educación física, se ha utilizado la Escala de Motivación Deportiva (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais 1995), traducida y adaptada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006). Esta escala está compuesta por 28 ítems agrupados en siete factores: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y desmotivación. Las respuestas a los diferentes ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. Los valores alfa del cuestionario fueron de .92 para el conocimiento, .92 para la estimulación, .81 para la ejecución, .81 para la identificación, .79 para la introyección, .80 para la regulación externa y .87 para la desmotivación.

#### **2.1.5. Cuestionario de Autoconcepto Físico (PSQ)**

Cuestionario de medida del autoconcepto físico de Moreno y Cervelló (2005), tomado del original *Physical Self-Perception Profile* (PSPP) de Fox y Corbin (1989). El instrumento está compuesto por treinta ítems y cinco factores: competencia percibida, apariencia física, condición física, fuerza física y autoestima, siendo aceptado el mismo para ser utilizado en distintos contextos y edades (Asçi, 2005; Boyd y Hrycaiko, 1997; Mañano, Ninot, y Bilard, 2004; Petrakis y Bahls, 1991; Sonstroems, Harlow, y Josephs, 1994, entre otros). Las respuestas al instrumento están expresadas en una escala tipo lickert de 1 a 4, en la que 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 4 a *totalmente de acuerdo*. En nuestro estudio los alfas de Crombach obtenidos fueron de .76 para la competencia percibida, .81 para la apariencia física, .87 para la condición física, .68 para la fuerza física y .77 para la autoestima. Tomando como valores positivos aquellos que son igual o están por encima de .70 (Nunanly, 1978), sólo un factor mostró una fiabilidad o valor alfa inferior al recomendado.

Tan solo el factor, *fuerza física* mostró una fiabilidad por debajo del recomendado (.70 según Nunnally, 1978). Dado el pequeño número de ítems que componen el factor (número de ítems = 5), la validez interna observada de los mismos podría ser aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994), sirviendo, del mismo modo, como indicador de que bien ítems adicionales, o bien un aumento de la muestra objeto de estudio, serán necesarios en futuras investigaciones para solventar y aumentar dicho coeficiente de fiabilidad.

#### **2.1.6. Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA)**

Versión adaptada de Hein et al. (2004). Está compuesta de cinco ítems para medir la intención del participante de ser físicamente activo tras finalizar el periodo de escolarización educativa obligatoria, destacando la importancia que tiene para lograr uno de los principales objetivos del estudio como es la continuidad de la práctica físico-deportiva adquirida como un hábito saludable a la largo de nuestra vida. Los ítems van precedidos de la frase "Respecto a tu intención de practicar

alguna actividad físico-deportiva...”. Las respuestas corresponden a una escala tipo Likert que oscila de 1 a 5, donde 1 corresponda a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. El valor alfa de nuestro trabajo fue de .94.

## **2.2. Variables sociodemográficas**

Las variables sociodemográficas empleadas en el estudio han sido la edad, tomando como muestra la comprendida entre los 15 y 17 años pertenecientes a estudiantes de los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria y primero y segundo de Bachiller. El sexo pudiendo responder hombre o mujer. El consumo de alcohol optando a las respuestas negativa o positiva en cuyo caso se especifica el número de copas como alguna a la semana, 1 ó 2 al día o 3 ó más al día y el mismo caso parámetro para el consumo de tabaco respondiendo no o si especificando en este último caso cuántos cigarrillos: de 0 a 5 al día, de 5 a 10 al día o más de 10 al día. Para la práctica deportiva, se puede responder negativamente o positivamente explicando el deporte que se practica, los minutos que dedica a la práctica diaria y el número de días que lo practica pudiendo responder; puntualmente, 2 ó 3 días a la semana o más de 3 días a la semana, también se pregunta cuánto tiempo lleva practicando explicando si es menos de 1 año, entre 1 y 3 años o más de 3 años.



Metodología

## **3** Procedimiento





### 3. PROCEDIMIENTO

Ha sido necesario un estricto seguimiento disgregado en sucesivas etapas para el correcto cumplimiento de los objetivos planteados. En la primera etapa se realizó una primera toma de contacto con los centros docentes escogidos de modo que se contactó con el director o jefe de estudios y con el docente en cuestión de educación física. Una vez se le explicó a ambos la finalidad del estudio y sus principales objetivos se procedió a establecer una fecha para administrar los cuestionarios a los estudiantes. Previo consentimiento de los padres avisados a través de una circular informativa y de una autorización de consentimiento firmadas por estos.

En una segunda etapa, ya en el aula, se procedió a la explicación por parte del investigador principal a los estudiantes del contenido del cuestionario, de los objetivos así como del beneficio que puedan llegar a obtener no sólo ellos sino futuros estudiantes si colaboraran adecuadamente en el correcto cumplimiento del mismo.

Seguidamente, se les explicó que las respuestas que iban a proporcionarnos eran totalmente anónimas y confidenciales además que sólo tendrían acceso a las mismas el investigador principal. A continuación, se repartió individualmente el cuestionario y se les comentó a los estudiantes que no comenzaran hasta que no se les explicaran posibles dudas o incertidumbres y ciertas instrucciones que, aún viniendo explicadas en el encabezamiento del mismo, conviene recalcar para el correcto entendimiento y el adecuado procedimiento al cumplimentar el cuestionario.

En una cuarta etapa, son los estudiantes los encargados de rellenar adecuadamente el cuestionario en un clima adecuado y en ausencia del docente de educación física que invitó a la concentración en el que cualquier pregunta o duda acerca de él que resuelta de manera individual por parte del investigador principal y en el que pudieron utilizar el tiempo necesario en finalizar el proceso. Conforme los estudiantes iban terminando el investigador se encargaba de recoger los

cuestionarios de manera individual, posteriormente, se les agradeció su colaboración y se les expuso que quedarían informados de los resultados.

En una quinta etapa, se reunió al director o jefe de estudios, así como al docente de educación física para agradecerles su colaboración e informarles de su accesibilidad a los resultados finales de la investigación.

Destacar que tanto los centros de enseñanza a los que se acudió, como los docentes de educación física integrantes de los cursos requeridos y los estudiantes matriculados en los mismos, participaron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.



Metodología

**4**

## **Análisis de datos**





#### 4. ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se presentan los análisis estadísticos realizados en la investigación, distinguiendo cinco tipos de análisis diferentes que se muestran en el apartado de resultados. Así, cada uno de los análisis estadísticos realizados quedan reflejados en cinco bloques diferentes.

En el primer bloque se analizaron las propiedades psicométricas de los instrumentos CNNAQ-2 y MIFA administrados a la muestra objeto de estudio, comprobando, así, su validez y fiabilidad. Para ello se realizó un análisis factorial exploratorio para obtener la estructura factorial de la escala, realizándose a continuación un análisis de consistencia interna del instrumento para determinar el coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach. Para estos análisis se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 15.0 para Windows. Se realizó un análisis factorial confirmatorio del CNNAQ-2 y MIFA usando el programa AMOS en su versión 5.0 para Windows. Para el primer instrumento (CNNAQ-2), se compararon tres modelos de medida diferentes. En el modelo uno se testó el modelo de dos factores de creencias implícitas de habilidad incremental y de entidad. El modelo dos fue el de cuatro factores de primer orden (estable, talento, mejora y aprendizaje). El modelo tres fue el modelo jerárquico que comprende cuatro factores de primer orden (estable, talento, mejora y aprendizaje) y dos factores de segundo orden (incremental y entidad). El primer modelo se basó en el trabajo de Dweck (2002) usando dos dimensiones de creencias. El segundo modelo fue el basado en el trabajo de Sarrazín et al. (1996) pero excluyendo los factores generales y específicos de primer orden, similar a la investigación de Biddle et al. (2003). El tercer modelo se basó en la propuesta realizada también por Biddle et al. (2003), donde una varianza común entre las subescalas estable y talento, y entre las subescalas aprendizaje y mejora, podrían dar lugar a dos factores (entidad e incremental) de creencias implícitas de habilidad y así representar un modelo más

parsimonioso que el modelo dos. Para el último instrumento, MIFA, se obtuvo un solo factor con cinco ítems.

Se consideraron una serie de coeficientes fit, también llamados índices de bondad de ajuste. Así, basándonos en las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; Bollen y Long, 1993; McDonald y Marsh, 1990; Mulaik, James, Van Alstine, Bennett, Lind, y Stilwell, 1989), los índices fit ó índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de medición fueron:  $\chi^2$ ,  $\chi^2/df$ , RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation), RMSR (Root Mean Square Residual) y los índices incrementales (CFI, NFI y TLI). Estos índices de bondad de ajuste son considerados aceptables cuando el  $\chi^2/df$  es inferior a cinco, los índices incrementales (CFI, NFI y TLI) son superiores a .90 y los índices de error (RMSEA y RMSR) son inferiores a .05 y .08, respectivamente (Hu y Bentler, 1999).

En el segundo bloque se analizó la correlación entre las diferentes variables estudiadas. Así, se presenta las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre la percepción de las orientaciones de meta, las creencias implícitas de habilidad en el deporte, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intencionalidad de ser físicamente activo.

En el tercer bloque se llevó a cabo una ANOVA para hallar si existen diferencias significativas entre cada una de las variables sociodemográficas establecidas y los diferentes factores que componen las escalas administradas a la muestra de estudio. Del mismo modo, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVAS 2 x 2) con el objeto de determinar si existen diferencias significativas entre las variables sociodemográficas entre sí y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas. Para ello se realizaron en primer lugar análisis univariantes y multivariantes considerando la muestra en su totalidad, donde se toman como variables independientes la edad, el sexo y la práctica deportiva y como variables dependientes la orientación al ego y a la tarea, las

creencias implícitas de estable, de talento, de mejora, y de aprendizaje, la relación con los demás, la autonomía y la competencia, la motivación autodeterminada, la condición física, la apariencia física, la competencia percibida, la fuerza, la autoestima y la intención de ser físicamente activo. En un segundo lugar, se realizaron análisis univariantes y multivariantes sobre la muestra practicante presentando como variables independientes la edad, el sexo, los minutos de práctica, el tipo de deporte y el tiempo practicando y como variables dependientes la orientación al ego y a la tarea, las creencias implícitas de estable, de talento, de mejora, y de aprendizaje, la relación con los demás, la autonomía y la competencia, la motivación autodeterminada, la condición física, la apariencia física, la competencia percibida, la fuerza, la autoestima y la intención de ser físicamente activo.

En el cuarto bloque se llevó a cabo un cluster, realizado con el objeto de identificar los perfiles motivacionales existentes en la muestra de estudio. Se realizó un análisis jerárquico de cluster según las puntuaciones obtenidas en las variables medidas. Dichas variables utilizadas fueron la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y desmotivación. En segundo lugar, para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo tras la Educación Secundaria Obligatoria, se realizaron análisis de varianza univariados (ANOVAS).

Por último, en el quinto bloque, se llevaron a cabo regresiones lineales, con el fin de comprobar el valor de la predicción de las creencias de habilidad, la orientación disposicional, los mediadores psicológicos y la motivación autodeterminada sobre el autoconcepto físico.



Marco Empírico

## II Resultados





# **1** Propiedades psicométricas de los instrumentos CNAAQ-2 y MIFA

- 1.1. Escala de creencias implícitas sobre habilidad (CNAAQ-2)
  - 1.1.1. Análisis factorial exploratorio
  - 1.1.2. Análisis de consistencia interna
  - 1.1.3. Análisis factorial confirmatorio
- 1.2. Medida de la intención de ser físicamente activo (MIFA)
  - 1.2.1. Análisis factorial exploratorio
  - 1.2.2. Análisis de consistencia interna
  - 1.2.3. Análisis factorial confirmatorio





## **RESULTADOS**

### **1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS CNAAQ-2 Y MIFA**

Como hemos mencionado en el apartado de análisis de datos, se analizan las propiedades psicométricas de las escalas CNAAQ-2 y MIFA empleadas en la investigación, con el fin de corroborar su validez y fiabilidad.

También se realiza una traducción inversa (Hambleton, 1996), de tal forma que los ítems de la CNAAQ-2 y de la MIFA fueron traducidos al castellano, para que posteriormente un traductor ajeno al grupo de investigación los volviera a traducir al inglés. Se compararon los ítems traducidos al inglés con los de la escala original, observando en dicha comparación la total coincidencia. Seguidamente, los diferentes ítems fueron evaluados por cuatro expertos en la materia (Lynn, 1986), que consideraron que eran pertinentes para medir las creencias implícitas de habilidad, y que la redacción era correcta.

#### **1.1. Escala de creencias implícitas sobre la habilidad en el deporte (CNAAQ-2)**

En el primer paso se realizó un análisis descriptivo (media y desviación típica) de todos los ítems, con la intención de maximizar la varianza de la escala y seleccionar los ítems que presentaran un elevado poder discriminante, alta desviación típica y puntuaciones medias de respuesta aceptadas (Nunnally y Bernstein, 1994). Se obtuvo que todas las desviaciones típicas fueron superiores a 1 y todas las medias se situaban alrededor del punto medio de la escala (simetría próxima a 0). Posteriormente, para calcular la discriminación de un ítem y aumentar la consistencia interna se calculó el coeficiente de correlación corregido entre la puntuación en el ítem y la total obtenida en cada dimensión. También se realizó una

correlación media inter-item, obteniendo una correlación positiva entre los ítems que forman parte de un mismo constructo (Clark y Watson, 2003). Todas las correlaciones mostraron valores superiores a .30 (Nunnally y Bernstein, 1994).

### **1.1.1. Análisis factorial exploratorio**

En primer lugar, para comprobar el modelo propuesto por Dweck (2002) se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Los resultados (Tabla 7) indicaron que los ítems se agrupaban en dos factores, creencias implícitas de entidad (seis ítems) y creencias implícitas incremental (seis ítems), con autovalores superiores a 1 (5.65 y 1.45, respectivamente) y un porcentaje de varianza total explicada del 59.25% (47.12% y 12.13%, respectivamente).

Por las evidencias previas (Biddle et al., 2003) de una alta correlación entre los factores (alrededor de .40 según Nunnally y Bernstein, 1994), con la muestra descrita se realizó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación oblimín directo para comprobar el segundo modelo (Sarrazin et al., 1996) formado el mismo por cuatro factores. Tras el análisis los ítems quedaron agrupados en cuatro factores (Tabla 8): *estable*, *talento*, *mejora* y *aprendizaje*, con autovalores por encima de 1.00 (1.64, 5.62, 1.01 y 1.41, respectivamente), y una varianza total explicada del 70.55% (8.34%, 42.12%, 7.95% y 12.13%, respectivamente).

### **1.1.2. Análisis de consistencia interna**

La consistencia interna del instrumento se obtuvo calculando el coeficiente del alfa de Cronbach. En el AFE con rotación varimax el factor *entidad* estaba compuesto por seis ítems, y se refería a considerar que la habilidad era estable a lo largo del tiempo. Incluía ítems como “Necesitas tener algún -talento natural- para ser bueno/a en deporte”, “Es difícil cambiar lo bueno/a que tú eres en deporte”. El  $\alpha$  de este factor fue de .87. El factor *incremental* estaba formado también por seis ítems

que consideraban la habilidad como resultado de un aprendizaje, entre los que se encontraban “En deporte, si trabajas duro, siempre conseguirás ser mejor”, “Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en deporte”, obteniendo un  $\alpha = .83$ .

En el AFE con rotación oblimín directo se obtuvieron cuatro subfactores. Uno denominado *estable* y sus ítems consideraban la habilidad como inalterable (e.g. “Tienes un determinado nivel de habilidad en deporte y no puedes hacer mucho por mejorarlo”); otro denominado *talento* que se refería a ítems que consideran la habilidad como innata (e.g. “Para ser bueno/a en deporte, necesitas haber nacido con un talento especial”); un tercer factor denominado *mejora* en el que los ítems consideraban que para mejorar la habilidad era necesario esforzarse (e. g. “Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en deporte); y otro subfactor que estaba compuesto por ítems que consideraban que para mejorar la habilidad era necesario entrenarla y aprenderla (e.g. “Para alcanzar un excelente nivel de rendimiento en deporte, debes pasar por períodos de aprendizaje y entrenamiento”) denominado *aprendizaje*. El  $\alpha$  fue de .72 para el subfactor estable, .86 para el subfactor talento, .68 para el subfactor mejora y .73 para el subfactor aprendizaje.

Tan solo el factor, *talento* mostró una fiabilidad por debajo del recomendado (.70 según Nunnally, 1978). Dado el pequeño número de ítems que componen el factor (número de ítems = 3), la validez interna observada de los mismos podría ser aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994), sirviendo, del mismo modo, como indicador de que bien ítems adicionales, o bien un aumento de la muestra objeto de estudio, serán necesarios en futuras investigaciones para solventar y aumentar dicho coeficiente de fiabilidad.

### **1.1.3. Análisis factorial confirmatorio**

En el análisis inicial de los datos se evidenció una no normalidad en su distribución, por lo que para controlar la sobre estimación del  $\chi^2$  se utilizó el método de máxima verosimilitud (Hu y Bentler, 1995). En la Tabla 9 se muestran los índices fit para los tres modelos. De los tres modelos, sólo el modelo de dos factores (Modelo 1: creencias incremental y de entidad) fue el que presentaba problemas con los índices de medición. En las Figuras 11, 12 y 13 quedan representados las puntuaciones estandarizadas de los mismos. Como se puede observar en las Figuras 12 y 13, se obtuvieron altas puntuaciones, siendo estos los modelos más parsimoniosos. Como se ha indicado anteriormente, los coeficientes alfa de Cronbach indicaron que ambos factores mostraban una adecuada consistencia interna ( $\alpha = .87$  para entidad y  $\alpha = .83$  para incremental). Las altas puntuaciones y bajos errores de los ítems junto con una adecuada información en la bondad en los índices fit lograron mostrar una validez convergente.

**Tabla 7. Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación varimax de la CNAAQ-2.**

	Entidad	Incremental
1. Tienes un determinado nivel de habilidad en deporte y no puedes hacer mucho por mejorarlo	.616	
3. Aunque lo intentes, el nivel que alcanzarás en deporte cambiará muy poco	.594	
4. Necesitas tener algún "talento natural" para ser bueno/a en deporte	.838	
7. Para ser bueno/a en deporte, necesitas haber nacido con las cualidades básicas que te permiten tener éxito	.849	
10. Es difícil cambiar lo bueno/a que tú eres en deporte	.642	
11. Para ser bueno/a en deporte, necesitas haber nacido con un talento especial	.824	
2. Para tener éxito en deporte, necesitas aprender técnicas y destrezas y entrenarlas regularmente		.786
5. Necesitas aprender y trabajar duro para ser bueno/a en deporte		.770
6. En deporte, si trabajas duro, siempre conseguirás ser mejor		.530
8. Para alcanzar un excelente nivel de rendimiento en deporte, debes pasar por períodos de aprendizaje y entrenamiento (debes aprender y entrenar)		.668
9. Como de bueno/a seas en deporte, podrá siempre mejorarse si trabajas para ello		.731
12. Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en deporte		.643
	% varianza factor	47.12 12.13
	% varianza total	59.25
	Autovalor	5.65 1.45
	$\alpha$	.87 .83

**Tabla 8. Análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación oblimín directo de la CNAAQ-2.**

	Estable	Talento	Mejora	Aprendizaje	
1. Tienes un determinado nivel de habilidad en deporte y no puedes hacer mucho por mejorarlo	-.817				
3. Aunque lo intentes, el nivel que alcanzarás en deporte cambiará muy poco	-.536				
10. Es difícil cambiar lo bueno/a que tú eres en deporte	-.605				
4. Necesitas tener algún "talento natural" para ser bueno/a en deporte		.874			
7. Para ser bueno/a en deporte, necesitas haber nacido con las cualidades básicas que te permiten tener éxito		.845			
11. Para ser bueno/a en deporte. necesitas haber nacido con un talento especial		.871			
6. En deporte, si trabajas duro, siempre conseguirás ser mejor			.895		
9. Como de bueno/a seas en deporte, podrá siempre mejorarse si trabajas para ello			.315		
12. Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en deporte			.409		
2. Para tener éxito en deporte, necesitas aprender técnicas y destrezas y entrenarlas regularmente				.790	
5. Necesitas aprender y trabajar duro para ser bueno/a en deporte				.783	
8. Para alcanzar un excelente nivel de rendimiento en deporte, debes pasar por períodos de aprendizaje y entrenamiento (debes aprender y entrenar)				.556	
	% de varianza	8.34	42.12	7.95	12.13
	% varianza total	70.55			
	Autovalor	1.64	5.62	1.01	1.41
	$\alpha$	.72	.86	.68	.73

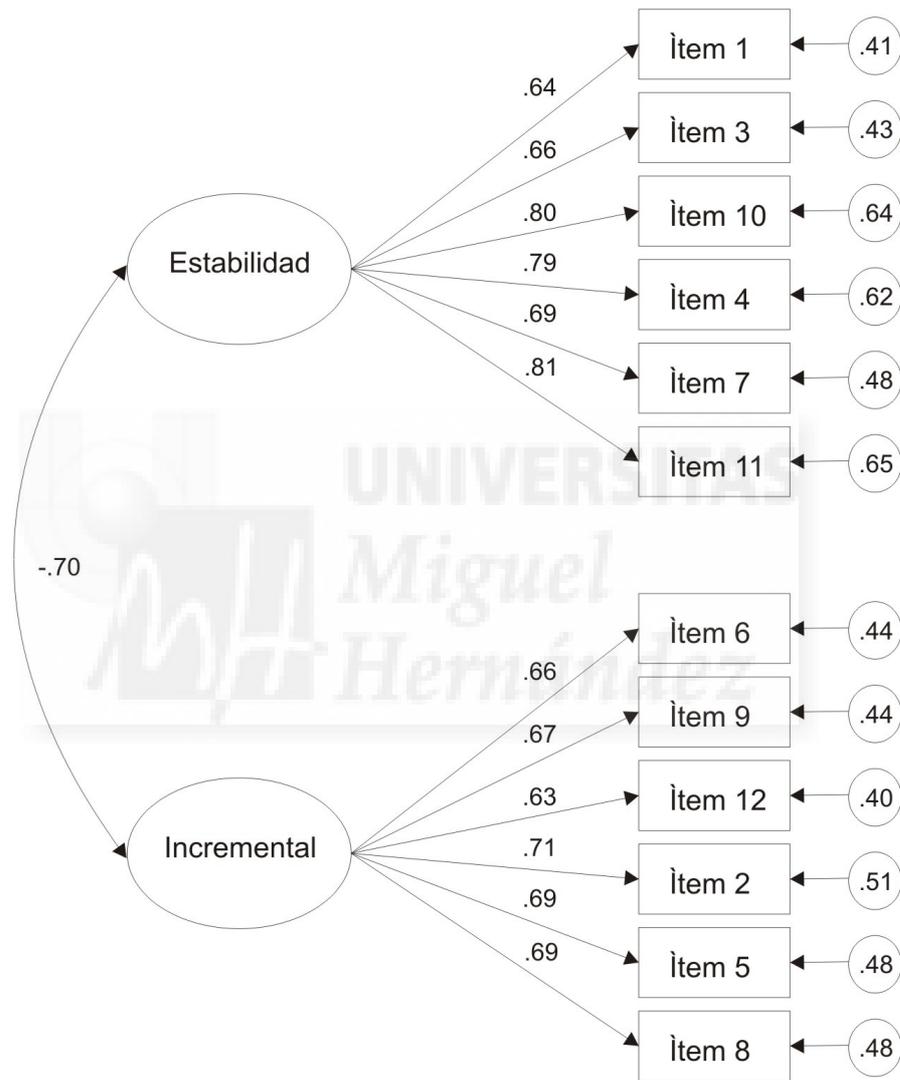
**Tabla 9. Índices Fit para los tres modelos alternativos de análisis factorial confirmatorio.**

Índices Fit	Modelo 1 (dos factores)	Modelo 2 (cuatro factores de primer orden)	Modelo 3 (seis factores jerárquicos)
$\chi^2$	534.69	303.50	307.87
gl	53	48	49
IFI	.912	.953	.953
TLI	.890	.936	.936
CFI	.912	.953	.953
RMSR	.095	.073	.072
RMSEA	.062	.038	.039

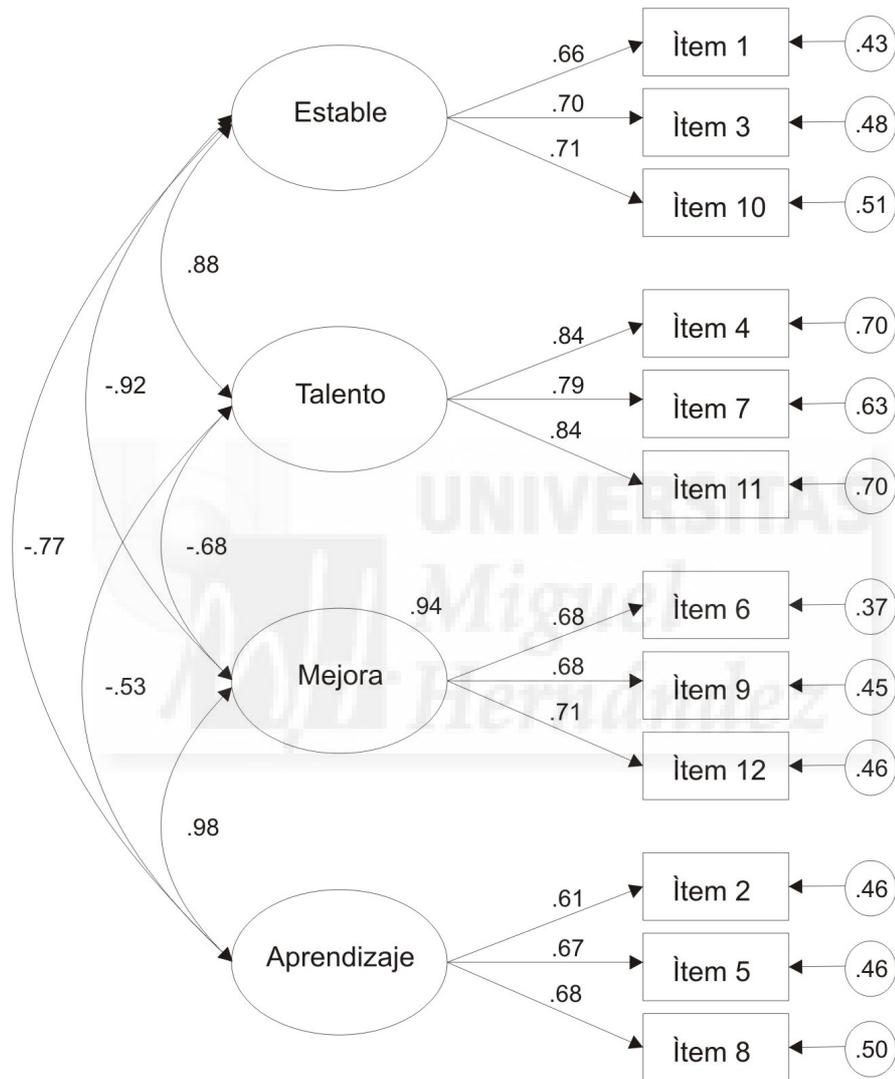
Nota: gl = grados de libertad; IFI = Índice de Ajuste Incremental; TLI = Índice de Tucker-Lewis; CFI = Índice de Ajuste Comparativo; RMSR = Residuo Estandarizado Cuadrático Medio; RMSEA = Error Cuadrático Medio de Aproximación.



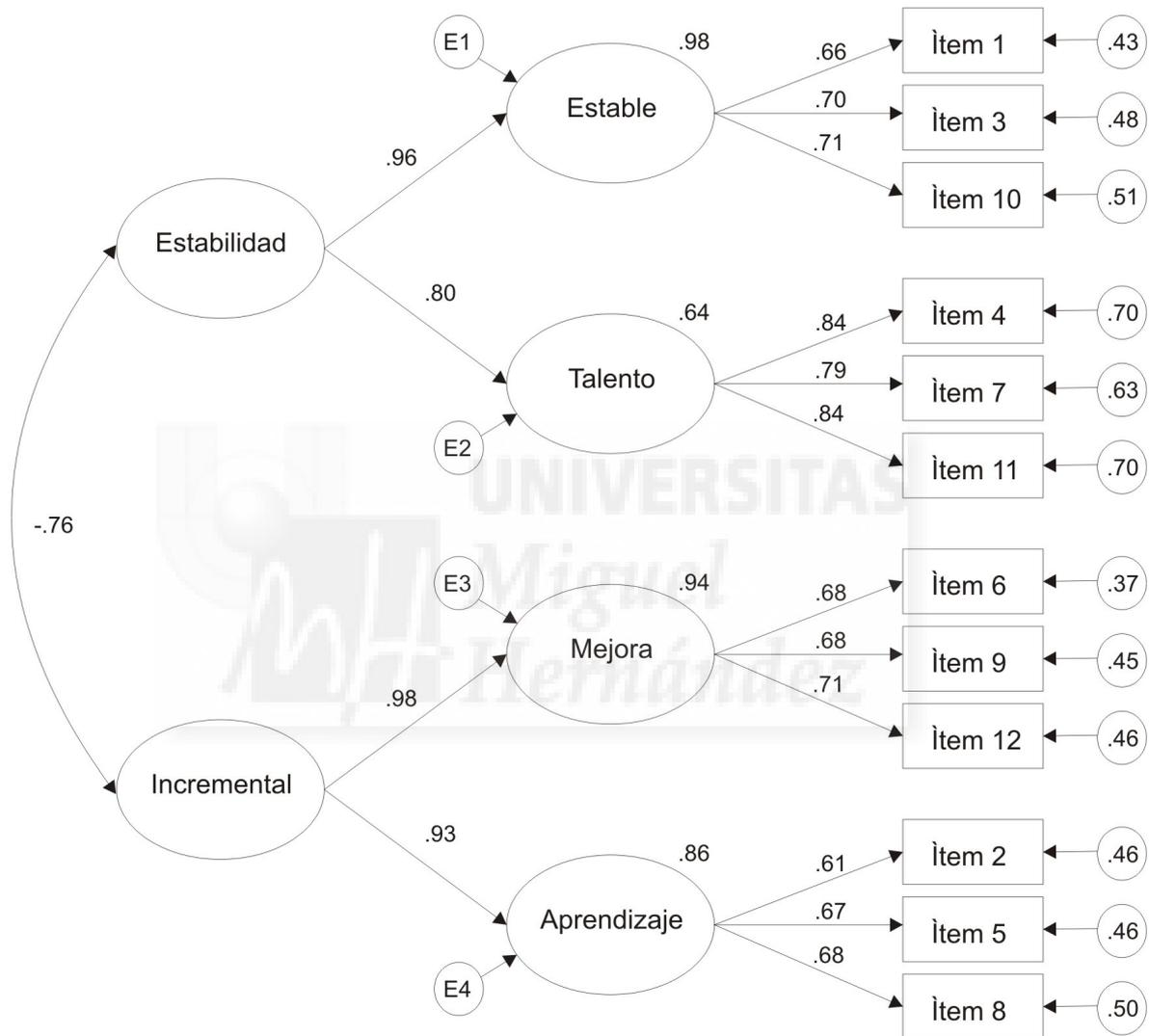
Figura 11. Modelo de medición de la estructura de 2 factores hipotetizados. Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados representan las variables medidas (ítems). Todos los parámetros están estandarizados y son significativos en  $p < .05$ . Las varianzas residuales se muestran en los círculos pequeños.



**Figura 12. Modelo de medición de la estructura de 4 factores hipotetizados. Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados representan las variables medidas (ítems). Todos los parámetros están estandarizados y son significativos en  $p < .05$ . Las varianzas residuales se muestran en los círculos pequeños.**



**Figura 13. Modelo de medición de la estructura de 6 factores jerárquicos hipotetizados. Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados representan las variables medidas (ítems). Todos los parámetros están estandarizados y son significativos en  $p < .05$ . Las varianzas residuales se muestran en los círculos pequeños.**



## 1.2. Medida de la intención de ser físicamente activo (MIFA)

### 1.2.1. Análisis factorial exploratorio

Se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con el fin de someter a estudio la estructura factorial de la escala, en el que se obtuvo un autovalor de 4.13 y una varianza total explicada de 82.68%. Todos quedaron ordenados en torno a un solo factor con cinco ítems (Tabla 10), denominado intencionalidad de ser físicamente activo.

**Tabla 10. Análisis factorial exploratorio de la MIFA.**

ÍTEMS	Factor
1. Me interesa el desarrollo de mi forma física	.905
2. Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	.859
3. Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	.934
4. Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo	.907
5. Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	.940
	% varianza 82.68
	Autovalor 4.13

### 1.2.2. Análisis de consistencia interna

Se realizó el análisis de consistencia interna del instrumento mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach que ofreció un valor de .94. Algunos ejemplos del factor lo constituyen ítems como “Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo” o “Al margen de las clases de educación física, me gusta practicar deporte” tratando el interés del alumno por seguir practicando actividad física tras su graduación escolar. Estaba compuesto por cinco ítems.

### 1.2.3. Análisis factorial confirmatorio

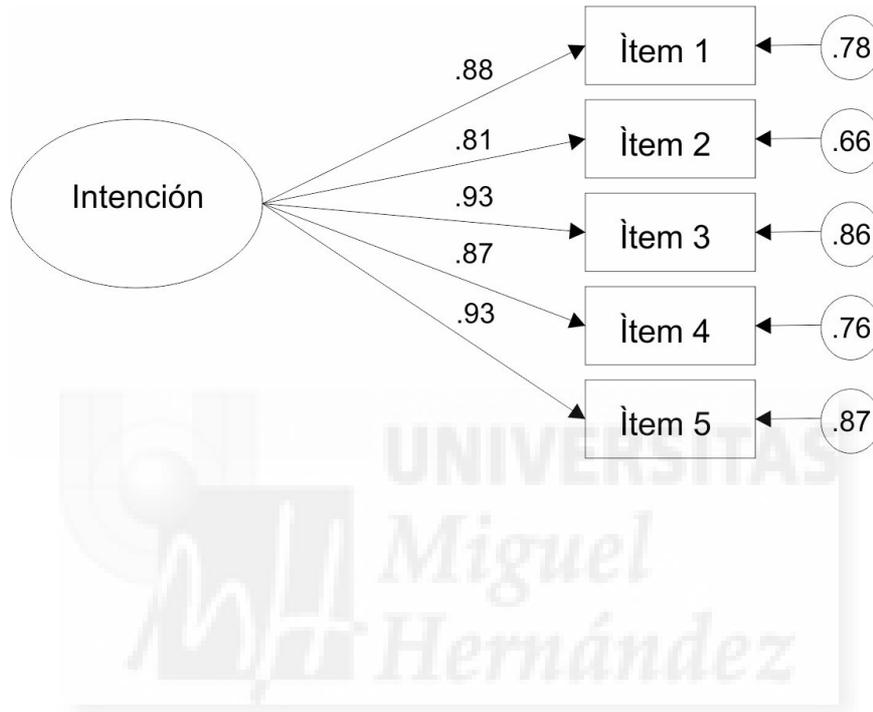
En nuestro estudio todos los ítems se ajustaron a los niveles descriptivos deseados por lo que se procedió a analizar la estructura interna de estos de la escala sometiendo los datos a un análisis factorial confirmatorio. Según los resultados de los datos descriptivos existió semejanza con la curva normal, tal y como recomiendan Curran, West, y Finch (1996). Así mismo, el coeficiente de Mardia fue de 89.34 estableciendo una desviación de la normalidad multivariada. La estructura factorial fue evaluada utilizando la estimación de máxima verosimilitud con un procedimiento de bootstrapping (500 remuestreos) y la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos.

Tal y como se reflejan en la Tabla 11, el valor de  $\chi^2$  /g.l. fue de 18.193, estando por encima de los valores aceptables por el modelo, aspecto que puede ser explicado por el alto número de participantes recogidos en el estudio. En cuanto a las medidas de ajuste incremental CFI (Comparative Fit Index) y TLI (Tucker-Lewis Index), el modelo factorial explicó bien la matriz de covarianzas al estar sus valores por encima de .90 ( $CFI = .98$ ;  $TLI = .96$ ). El RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) y el SRMR (Square Root Mean Residual) mostraron unos valores aceptables respecto al modelo ( $RMSEA = .056$ ;  $SRMR = .018$ ). Los datos estandarizados quedan representados en la Figura 14.

**Tabla 11. Análisis factorial confirmatorio.**

Índices Fit	Valores del Modelo
CMIN	90.963
GL	5
$\chi^2$ /gl	18.193
IFI	.98
TLI	.96
CFI	.98
RMSEA	.131
SRMR	.018

**Figura 14. Modelo de medición de la estructura de 6 factores jerárquicos hipotetizados. Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados representan las variables medidas (ítems). Todos los parámetros están estandarizados y son significativos en  $p < .05$ . Las varianzas residuales se muestran en los círculos pequeños.**



Resultados

## **2** Estadísticos descriptivos y análisis de correlaciones





## 2. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS Y ANÁLISIS DE CORRELACIONES

En este punto se muestran las medias, desviaciones típicas y correlaciones entre la percepción de las orientaciones de meta, las creencias implícitas de habilidad en el deporte, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intencionalidad de ser físicamente activo (Tabla 12).

Como se puede observar en la Tabla 12 se aprecian mayores puntuaciones en el factor de orientación tarea ( $M = 4.68$ ,  $DT = .45$ ) que en el de orientación al ego ( $M = 3.11$ ,  $DT = 1.34$ ). En las creencias implícitas de habilidad en el deporte, encontramos valores superiores en el factor de aprendizaje ( $M = 4.66$ ,  $DT = .54$ ), seguido de mejora ( $M = 4.61$ ,  $DT = .59$ ), talento ( $M = 1.65$ ,  $DT = .91$ ) y creencias implícitas de estable ( $M = 1.57$ ,  $DT = .72$ ). Continuando con los mediadores psicológicos, encontramos que el factor de la relación con los demás ( $M = 4.63$ ,  $DT = .45$ ) es superior al de la autonomía ( $M = 3.27$ ,  $DT = 1.30$ ) y este a su vez lo es de la competencia ( $M = 3.24$ ,  $DT = 1.26$ ). Mientras que en la motivación autodeterminada, su factor más alto fue la ME de identificación ( $M = 6.06$ ,  $DT = 1.12$ ), seguida de la ME de regulación externa ( $M = 5.86$ ,  $DT = 1.28$ ) cuyo valor es similar en la media al de la ME de introyección ( $M = 5.86$ ,  $DT = 1.27$ ), la MI de ejecución ( $M = 4.58$ ,  $DT = 1.74$ ), MI de conocimiento ( $M = 4.51$ ,  $DT = 2.03$ ), MI de estimulación ( $M = 4.37$ ,  $DT = 2.03$ ) de estimulación y por último la desmotivación ( $M = 3.56$ ,  $DT = 1.95$ ). Ya para la medida del autoconcepto físico, encontramos valores superiores en el factor de autoestima ( $M = 2.68$ ,  $DT = .87$ ), seguido de condición física ( $M = 2.58$ ,  $DT = .96$ ), competencia percibida ( $M = 2.44$ ,  $DT = .83$ ), fuerza ( $M = 2.37$ ,  $DT = .83$ ) y apariencia física ( $M = 2.34$ ,  $DT = .77$ ). La intencionalidad de ser físicamente activo presentó una media de 3.96.

La orientación al ego se relacionó positivamente con la orientación a la tarea ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ), la autonomía ( $r = .86$ ,  $p < .01$ ), la competencia ( $r = .85$ ,  $p < .01$ ), la MI de conocimiento ( $r = .85$ ,  $p < .01$ ), la MI de estimulación ( $r = .84$ ,  $p < .01$ ),

< .01), la MI de ejecución ( $r = .77, p < .01$ ), la ME de identificación ( $r = .30, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .35, p < .01$ ), la ME de relación externa ( $r = .32, p < .01$ ), la condición física ( $r = .84, p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .78, p < .01$ ), la fuerza ( $r = .76, p < .01$ ), la autoestima ( $r = .77, p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .33, p < .01$ ). También se relacionó pero negativamente con la desmotivación ( $r = -.84, p < .05$ ) y la apariencia física ( $r = -.69, p < .05$ ). Mientras que la orientación a la tarea se relacionó positivamente con la creencia implícita de mejora ( $r = .73, p < .01$ ), de aprendizaje ( $r = .67, p < .01$ ), la relación con los demás ( $r = .63, p < .01$ ), la MI de estimulación ( $r = .25, p < .01$ ), la MI de identificación ( $r = .65, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .69, p < .01$ ), la ME de regulación externa ( $r = .62, p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .70, p < .01$ ). Y significativa y negativamente con la creencia implícita de estable ( $r = -.60, p < .05$ ) y de talento ( $r = -.53, p < .05$ ).

De igual modo, el subfactor estable se relacionó positivamente con la creencia implícita de talento ( $r = .70, p < .01$ ) y negativamente con la creencia implícita de mejora ( $r = -.64, p < .05$ ), de aprendizaje ( $r = -.56, p < .05$ ), de relación con los demás ( $r = -.70, p < .05$ ), la ME de identificación ( $r = -.68, p < .05$ ), la ME introyectada ( $r = -.68, p < .05$ ), la ME de regulación externa ( $r = -.70, p < .05$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = -.75, p < .05$ ). Mientras que la creencia implícita de talento se relacionó negativamente con la creencia implícita de mejora ( $r = -.53, p < .05$ ), de aprendizaje ( $r = -.41, p < .05$ ), la relación con los demás ( $r = -.72, p < .05$ ), la ME de identificación ( $r = -.62, p < .05$ ), la ME introyectada ( $r = -.68, p < .05$ ), la ME de regulación externa ( $r = -.64, p < .05$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = -.73, p < .05$ ). La creencia implícita mejora que se relacionó positivamente con la con la creencia implícita de aprendizaje ( $r = .72, p < .01$ ), la relación con los demás ( $r = .64, p < .01$ ), la ME de identificación ( $r = .61, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .66, p < .01$ ), la ME de regulación externa ( $r = .59, p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .70, p < .01$ ). Mientras que, la creencia implícita de aprendizaje se relacionó positivamente con la relación con los demás ( $r = .59, p$

< .01), la ME de identificación ( $r = .61, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .62, p < .01$ ), la ME de regulación externa ( $r = .61, p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .64, p < .01$ ).

La relación con los demás que se relacionó positivamente con la ME de identificación ( $r = .75, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .75, p < .01$ ), la ME de regulación externa ( $r = .75, p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .26, p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .80, p < .01$ ). Mientras que la autonomía se relacionó positivamente con la competencia ( $r = .93, p < .01$ ), la MI de conocimiento ( $r = .89, p < .01$ ), la MI de estimulación ( $r = .88, p < .01$ ), la MI de ejecución ( $r = .85, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .25, p < .01$ ), la condición física ( $r = .86, p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .82, p < .01$ ), la fuerza ( $r = .77, p < .01$ ), y la autoestima ( $r = .79, p < .01$ ). Y negativamente con la desmotivación ( $r = -.88, p < .05$ ) y la apariencia física ( $r = -.80, p < .05$ ). Mientras que la competencia se relacionó positivamente con la MI de conocimiento ( $r = .87, p < .01$ ), la MI de estimulación ( $r = .86, p < .01$ ), la MI de ejecución ( $r = .79, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .28, p < .01$ ), la condición física ( $r = .84, p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .80, p < .01$ ), la fuerza ( $r = .74, p < .01$ ), y el autoestima ( $r = .73, p < .01$ ).

Igualmente, la MI de conocimiento se relacionó positivamente con la MI de estimulación ( $r = .90, p < .01$ ), la MI de ejecución ( $r = .82, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .31, p < .01$ ), la condición física ( $r = .84, p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .79, p < .01$ ), la fuerza ( $r = .76, p < .01$ ), la autoestima y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .25, p < .01$ ). Y negativamente con la desmotivación ( $r = -.87, p < .05$ ) y la apariencia física ( $r = -.72, p < .05$ ). Mientras que la MI de estimulación se relacionó positivamente con la MI de ejecución ( $r = .81, p < .01$ ), la ME introyectada ( $r = .33, p < .01$ ), la condición física ( $r = .83, p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .77, p < .01$ ), la fuerza ( $r = .75, p < .01$ ), la autoestima ( $r = .74, p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .27, p < .01$ ). Y negativamente con la desmotivación ( $r = -.85, p < .05$ ) y la apariencia física ( $r = -.70, p < .05$ ). Para continuar con la

MI de ejecución que se relacionó positivamente con la condición física ( $r = .77$ ,  $p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .70$ ,  $p < .01$ ), la fuerza ( $r = .67$ ,  $p < .01$ ), y la autoestima ( $r = .74$ ,  $p < .01$ ). Y negativamente con la desmotivación ( $r = -.77$ ,  $p < .05$ ) y la apariencia física ( $r = -.73$ ,  $p < .05$ ). La ME de identificación se relacionó positivamente con la ME introyectada ( $r = .77$ ,  $p < .01$ ), la ME de regulación externa ( $r = .79$ ,  $p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .78$ ,  $p < .01$ ). Siguiendo con la ME introyectada que se relacionó positivamente con la ME de regulación externa ( $r = .76$ ,  $p < .01$ ), la condición física ( $r = .28$ ,  $p < .01$ ), la competencia percibida ( $r = .34$ ,  $p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .88$ ,  $p < .01$ ). Y negativamente con la desmotivación ( $r = -.30$ ,  $p < .05$ ). La ME de regulación externa se relacionó positivamente con la competencia percibida ( $r = .31$ ,  $p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .80$ ,  $p < .01$ ). Mientras que la desmotivación se relacionó positivamente con la apariencia física ( $r = .7183$ ,  $p < .01$ ). Y negativamente con la condición física ( $r = -.83$ ,  $p < .05$ ), la competencia percibida ( $r = -.78$ ,  $p < .05$ ) la fuerza ( $r = -.77$ ,  $p < .05$ ), la autoestima ( $r = -.76$ ,  $p < .05$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = -.25$ ,  $p < .05$ ).

De igual modo, la condición física se relacionó positivamente con la competencia percibida ( $r = .79$ ,  $p < .01$ ), la fuerza ( $r = .74$ ,  $p < .01$ ) y la autoestima ( $r = .78$ ,  $p < .01$ ). Y negativamente con la apariencia física ( $r = -.74$ ,  $p < .05$ ). Mientras que la apariencia física, a su vez, se relacionó negativamente con la competencia percibida ( $r = -.68$ ,  $p < .05$ ), la fuerza ( $r = -.61$ ,  $p < .05$ ) y la autoestima ( $r = -.67$ ,  $p < .05$ ). Continuando con la competencia percibida que se relacionó positivamente con la fuerza ( $r = .73$ ,  $p < .01$ ), la autoestima ( $r = .73$ ,  $p < .01$ ) y la intencionalidad de ser físicamente activo ( $r = .30$ ,  $p < .01$ ). Y la fuerza que relacionó positivamente con la autoestima ( $r = .69$ ,  $p < .01$ ).

Tabla 12. Estadísticos descriptivos y análisis de correlación de todas las subescalas.

	M	DT	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
1. Orientación ego	3.11	1.34	.91	.28**	-	.21**	.21**	.23**	.24**	.24**	.86**	.85**	.85**	.84**	.77**	.30**	.35**	.32**	.84**	.84**	.69**	.78**	.76**	.77**	.33**
2. Orientación tarea	4.68	.45	.79		.60**	.53**	.73**	.67**	.63**	.13**	.18**	.21**	.25**	.01	.65**	.69**	.62**	.16**	.18**	-.06*	.23**	.17**	.12**	.73**	
3. Estable	1.57	.72	.72			.70**	.64**	.56**	.70**	.12**	.13**	.13**	.14**	.05	.68**	.68**	.70**	.14**	.17**	.07*	.24**	.12**	.14**	.75**	
4. Talento	1.65	.91	.86				.53**	.41**	.72**	.12**	.15**	.15**	.14**	.06*	.62**	.68**	.64**	.20**	.20**	.05	.24**	.20**	.18**	.73**	
5. Mejora	4.61	.59	.68					.72**	.64**	.14**	.18**	.18**	.19**	.00	.61**	.66**	.59**	.12**	.16**	.09**	.23**	.07*	.10**	.70**	
6. Aprendizaje	4.66	.54	.73						.59**	.15**	.20**	.19**	.21**	.01	.61**	.62**	.61**	.13**	.13**	.08**	.22**	.10**	.08**	.64**	
7. Relación con los demás	4.63	.45	.83							.15**	.18**	.15**	.15**	-.04	.75**	.75**	.76**	.14**	.18**	.11**	.26**	.16**	.14**	.80**	
8. Autonomía	3.27	1.30	.93								.93**	.89**	.88**	.85**	.18**	.25**	.16**	.88**	.86**	.80**	.82**	.77**	.79**	.19	
9. Competencia	3.24	1.26	.89									.87**	.86**	.79**	.19**	.28**	.20**	.85**	.84**	.73**	.80**	.74**	.79**	.23**	
10. MI de conocimiento	4.51	2.03	.92										.90**	.82**	.22**	.31**	.19**	.87**	.84**	.72**	.79**	.76**	.76**	.25**	
11. MI de estimulación	4.37	2.03	.92											.81**	.24**	.33**	.21**	.85**	.83**	.70**	.77**	.75**	.74**	.27**	
12. MI de ejecución	4.58	1.74	.81												.03	.06*	-.03	.77**	.77**	.73**	.70**	.67**	.74**	-.03	
13. ME de identificación	6.06	1.12	.81													.77**	.79**	.18**	.23**	.13**	.32**	.22**	.16**	.78**	
14. ME de introyección	5.86	1.27	.79														.76**	.30**	.28**	.12**	.34**	.28**	.20**	.88**	
15. ME de regulación externa	5.86	1.28	.80															.15**	.21**	.09**	.31**	.22**	.14**	.80**	
16. Desmotivación	3.56	1.95	.87																.83**	.71**	.78**	.77**	.76**	.25**	
17. Condición física	2.58	.96	.87																	.74**	.79**	.74**	.78**	.23**	
18. Apariencia física	2.34	.77	.81																			.68**	.61**	.67**	-.07*
19. Competencia percibida	2.44	.83	.76																			.73**	.73**	.30**	
20. Fuerza	2.37	.83	.68																				.69**	.24**	
21. Autoestima	2.68	.87	.77																					.16**	
22. MIFA	3.96	1.26	.94																						

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

Nota: MI = Motivación Intrínseca, ME = Motivación Extrínseca, MIFA = Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo.



### **3** **Análisis de varianza univariado y multivariado**

- 3.1. Efectos principales y efectos de interacción de la edad, el sexo y la práctica deportiva considerando la totalidad de la muestra
- 3.2. Efectos principales y efectos de interacción de la edad, el sexo, minutos de práctica, tipo de deporte y tiempo practicando considerando sólo los practicantes
- 3.3. Efectos principales y efectos de interacción del sexo, consumo de tabaco y alcohol y la práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico





### **3. ANÁLISIS DE VARIANZA UNIVARIADO Y MULTIVARIADO**

En este apartado se presentan análisis de varianza univariados y multivariados realizados con el objeto de hallar si existen diferencias entre de cada una de las variables sociodemográficas establecidas en el estudio y los factores que componen las escalas administradas.

#### **3.1. Efectos principales y efectos de interacción de la edad, el sexo y la práctica deportiva considerando la totalidad de la muestra**

Se realizaron análisis univariantes y multivariantes donde se consideraron como variables independientes la edad, el sexo y la práctica deportiva y como variables dependientes la orientación al ego y a la tarea, las creencias implícitas de estable, de talento, de mejora, y de aprendizaje, la relación con los demás, la autonomía y la competencia, la motivación autodeterminada, la condición física, la apariencia física, la competencia percibida, la fuerza, la autoestima y por último la intención de ser físicamente activo (Tabla 13).

**Tabla 13. Análisis univariante y multivariante según el sexo, edad y práctica deportiva considerando la totalidad de la muestra.**

Variables	Principales efectos			Efectos de interacción
	Sexo	Edad	Práctica deportiva	Sexo x edad x práctica
	F	F	F	F
Orientación ego	1302.02**	2.54	46.95**	9.49**
Orientación tarea	34.66**	12.07**	969.99**	11.84**
Estable	2.77	17.10**	1090.11**	21.42**
Talento	.39	38.99**	1138.50**	25.39**
Mejora	2.75	2.84	638.47**	1.53
Aprendizaje	.07	16.448**	488.07**	7.83**
Relación con los demás	63.80**	4.22*	2527.47**	14.24**
Autonomía	2418.62**	8.97**	.77	6.69*
Competencia	1497.14**	5.88*	.89	1.21
IAD	2346.63**	.70	.98	1.43
Condición física	1181.68**	10.98**	11.87*	2.29
Apariencia física	530.45**	2.62	1.54	1.49
Competencia percibida	693.43**	7.85**	51.34**	3.38*
Fuerza	492.15**	2.95	4.44*	6.51*
Autoestima	541.56**	7.38*	2.89	2.61
MIFA	21.29**	1.02	6726.17**	5.27*
<b>Análisis multivariante</b>				
Lambda de Wilks	.13	.78	.06	.80
F multivariado	410.39**	7.93**	911.88**	7.21**

\*  $p < .01$ ; \*\* $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

El análisis univariado presentó como efectos principales, diferencias en relación con la edad (Lambda de Wilks = .78,  $F(32, 1962) = 7.93$  y  $p < .001$ ). Tras un análisis a posteriori (prueba Post hoc) encontramos dichas diferencias en la

orientación a la tarea ( $F = 12.07$ .  $p < .001$ ), en el grupo de 15 y el de 16 años de edad ( $M = 4.47$  y  $M = 4.60$ ), siendo mayores las puntuaciones en el grupo de los 16 años. También encontramos diferencias en la creencia implícita estable ( $F = 12.07$ .  $p < .001$ ) entre los grupos de 15 y el de 17 años ( $M = 1.54$  y  $M = 1.72$ ) y entre los grupos de 16 y de 17 años ( $M = 1.77$  y  $M = 1.72$ ), a favor de los de 16 años de edad. Las creencias implícitas de talento también reflejan diferencias ( $F = 38.99$ .  $p < .001$ ) entre los grupos de 15 y de 17 años ( $M = 1.53$  y  $M = 2.06$ ) y de 16 y de 17 años ( $M = 1.86$  y  $M = 2.06$ ), a favor de los de mayor edad. Y también sucedió lo mismo en aprendizaje ( $F = 16.448$ .  $p < .001$ ) entre los grupos de 15 y de 16 años ( $M = 4.43$  y  $M = 4.63$ ) y de 16 y de 17 años ( $M = 4.63$  y  $M = 4.65$ ), a favor de estos últimos. En el factor relación con los demás ( $F = 4.22$ .  $p < .01$ ), encontramos diferencias entre los grupos de 15 y de 17 años ( $M = 4.52$  y  $M = 4.49$ ) y de 16 y 17 años ( $M = 4.46$  y  $M = 4.49$ ), también a favor de los situados en último lugar. Las diferencias en la autonomía ( $F = 8.97$ .  $p < .001$ ) se dieron entre los grupos de 15 y de 16 años ( $M = 3.17$  y  $M = 3.10$ ) y de 15-17 años ( $M = 3.17$  y  $M = 2.98$ ), a favor de los primeros y en la competencia ( $F = 5.88$ .  $p < .01$ ) sólo se encontraron en el grupo de 15 y de 16 años (Tablas 14 y 15).

**Tabla 14. Media y desviación típica por edad.**

Grupos de Edad	15 años ( n = 316)		16 años ( n = 475)		17 años ( n = 218)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Orientación ego	2.93	.04	3.02	.03	2.91	.04
Orientación tarea	4.47	.02	4.60	.01	4.61	.02
Estable	1.54	.03	1.77	.02	1.72	.03
Talento	1.53	.03	1.86	.03	2.01	.04
Mejora	4.44	.03	4.53	.02	4.54	.03
Aprendizaje	4.43	.03	4.63	.02	4.65	.03
Relación con los demás	4.52	.01	4.46	.01	4.49	.01
Autonomía	3.17	.03	3.10	.02	2.98	.03
Competencia	3.20	.03	3.05	.03	3.04	.04
IAD	1.32	.18	1.07	.14	1.31	.20
Condición física	2.56	.03	2.38	.02	2.42	.03
Apariencia física	2.53	.02	2.44	.02	2.49	.03
Competencia percibida	2.43	.03	2.30	.02	2.26	.03
Fuerza	2.36	.03	2.26	.03	2.23	.04
Autoestima	2.65	.03	2.48	.02	2.52	.03
MIFA	3.73	.02	3.73	.02	3.78	.02

*Nota:* IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

Tabla 15. Post hoc según los grupos de edad.

	15 vs 16 años	15 vs 17 años	16 vs 17 años
Orientación ego	-	-	-
Orientación tarea	*	-	-
Estable		**	**
Talento	-	**	**
Mejora	-	-	*
Aprendizaje	*	-	*
Relación con los demás	-	*	**
Autonomía	**	*	-
Competencia	*	-	-
IAD	-	-	-
Condición física	-	-	-
Apariencia física	-	-	-
Competencia percibida	-	-	-
Fuerza	-	-	-
Autoestima	-	*	-
MIFA	-	-	-

\*  $p < .01$ ; \*\* $p < .001$ 

El sexo presentó diferencias (Lambda de Wilks = .13,  $F(410.39) = 410.39$  y  $p < .001$ ) cuando se relacionó con los factores de las escalas analizadas. Dichas diferencias se observan siempre a favor de los chicos frente a las chicas, salvo en los factores de la orientación a la tarea ( $F = 34.66$ ,  $p < .001$ ), la relación con los demás ( $F = 63.80$ ,  $p < .001$ ) y la apariencia física ( $F = 530.45$ ,  $p < .001$ ), son las chicas las que apuntan mejores resultados que los chicos (medias femeninas,  $M = 4.63$ ,  $M = 4.567$ ,  $M = 2.86$ , respectivamente, medias masculinas,  $M = 4.49$ ,  $M = 4.42$ ,  $M = 2.11$ , respectivamente) (Tabla 16). La superioridad de los chicos se dió por tanto en el resto de factores. La orientación al ego ( $F = 1302.02$ ,  $p < .001$ ), la autonomía ( $F = 2418.62$ ,  $p < .001$ ), la competencia ( $F = 1497.14$ ,  $p < .001$ ), la motivación autodeterminada ( $F = 2346.63$ ,  $p < .001$ ), la condición física ( $F =$

1181.68.  $p < .001$ ), la competencia percibida ( $F = 693.43$ .  $p < .001$ ), la fuerza ( $F = 492.15$ .  $p < .001$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 21.29$ ,  $p < .001$ ). Estas fueron las medias de los chicos ( $M = 3.84$ ,  $M = 3.95$ ,  $M = 3.94$ ,  $M = 63.60$ ,  $M = 30.62$ ,  $M = 28.19$ ,  $M = 2.76$  y  $M = 3.01$ ,  $M = 3.81$ , respectivamente) y de las chicas ( $M = 2.07$ ,  $M = 2.22$ ,  $M = 2.55$ ,  $M = -3.88$ ,  $M = 2.86$ ,  $M = 1.84$ ,  $M = .27$  y  $M = 1.80$ ,  $M = 2.09$ ,  $M = 3.68$ , respectivamente).

**Tabla 16. Media y desviación típica por sexo.**

Sexo	Hombre ( $n = 442$ )		Mujer ( $n = 566$ )	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Orientación ego	3.84	.04	2.07	.02
Orientación tarea	4.49	.02	4.63	.01
Estable	1.65	.02	1.70	.02
Talento	1.79	.03	1.82	.02
Mejora	4.47	.02	4.53	.02
Aprendizaje	4.57	.02	4.58	.01
Relación con los demás	4.42	.01	4.56	.01
Autonomía	3.95	.02	2.22	.01
Competencia	3.94	.03	2.25	.02
IAD	6.36	.17	-3.88	.11
Condición física	3.06	.02	1.85	.02
Apariencia física	2.11	.02	2.86	.01
Competencia percibida	2.81	.03	1.84	.02
Fuerza	2.76	.03	1.80	.02
Autoestima	3.01	.03	2.09	.02
MIFA	3.81	.02	3.68	.01

*Nota:* IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

Cuando se relacionaron los factores con la práctica deportiva también encontramos diferencias (Lambda de Wilks = .06,  $F(16, 981) = 911.88$  y  $p < .001$ ). Al igual que en el sexo, estas diferencias se dieron mayoritariamente a favor de los que practicaron deporte frente a los sedentarios, especificándose en los factores de

la orientación al ego ( $F = 46.95, p < .001$ ), la orientación a la tarea ( $F = 969.99, p < .001$ ), las creencias implícitas de mejora ( $F = 638.47, p < .001$ ) y de aprendizaje ( $F = 488.07, p < .001$ ), la relación con los demás ( $F = 2527.47, p < .001$ ), la condición física ( $F = 11.87, p < .01$ ), la competencia percibida ( $F = 51.34, p < .001$ ), la fuerza ( $F = 4.44, p < .01$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 6726.17, p < .001$ ). Las medias de los activos fueron ( $M = 3.12, M = 4.95, M = 4.95, M = 4.94, M = 4.94, M = 2.51, M = 2.46, M = 2.33$  y  $M = 4.94$ , respectivamente). Y de los no practicantes ( $M = 2.79, M = 4.17, M = 4.06, M = 4.20, M = 4.04, M = 2.39, M = 2.20, M = 2.24$  y  $M = 2.55$ , respectivamente). Y viceversa, se observaron dos factores en los que los no practicantes obtuvieron mejores puntuaciones que los más activos. Estos son los de las creencias implícitas de estable ( $F = 1090.11, p < .001$ ) y de talento ( $F = 1138.50, p < .001$ ), quedando reflejados en las medias de los sedentarios ( $M = 2.26$  y  $M = 2.54$ , respectivamente) y de los practicantes ( $M = 1.09$  y  $M = 1.09$ , respectivamente) (Tabla 17).



**Tabla 17. Media y desviación típica por práctica deportiva.**

Días de práctica	No practica (n = 394)		Si practica (n = 614)	
	M	DT	M	DT
Orientación ego	2.79	.04	3.12	.02
Orientación tarea	4.17	.02	4.95	.01
Estable	2.26	.02	1.09	.01
Talento	2.54	.03	1.06	.02
Mejora	4.06	.03	4.95	.02
Aprendizaje	4.20	.02	4.94	.01
Relación con los demás	4.04	.01	4.94	.01
Autonomía	3.07	.02	3.10	.01
Competencia	3.08	.03	3.12	.02
IAD	1.34	.17	1.13	.11
Condición física	2.39	.02	2.51	.01
Apariencia física	2.51	.02	2.47	.01
Competencia percibida	2.20	.03	2.46	.02
Fuerza	2.24	.03	2.33	.02
Autoestima	2.52	.03	2.58	.02
MIFA	2.55	.02	4.94	.01

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada, MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

El resultado de los contrastes multivariados mostró un efecto de interacción entre el sexo, la edad y la práctica deportiva ( $\Lambda$  de Wilks = .80,  $F(32, 1962) = 7.21$  y  $p < .001$ ) arrojando diferencias en los factores de la orientación al ego ( $F = 9.49$ ,  $p < .001$ ), la orientación a la tarea ( $F = 11.84$ ,  $p < .001$ ), las creencias implícitas de estable ( $F = 2.142$ ,  $p < .001$ ), de talento ( $F = 2.539$ ,  $p < .001$ ) y de aprendizaje ( $F = 7.83$ ,  $p < .001$ ), la relación con los demás ( $F = 1.424$ ,  $p < .001$ ), la autonomía ( $F = 6.69$ ,  $p < .001$ ), la competencia percibida ( $F = 3.38$ ,  $p < .01$ ), la fuerza ( $F = 6.51$ ,  $p < .01$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 5.27$ ,  $p < .01$ ) (Tabla 13).

### **3.2. Efectos principales y efectos de interacción de la edad, el sexo, minutos de práctica, tipo de deporte y tiempo practicando considerando sólo los practicantes**

Tras finalizar el análisis univariante y multivariante de toda la muestra, pasamos a su aplicación únicamente en la muestra de practicantes presentando como variables independientes la edad, el sexo, los minutos de práctica, el tipo de deporte y el tiempo practicando y como variables dependientes la orientación al ego y a la tarea, las creencias implícitas de estable, de talento, de mejora, y de aprendizaje, la relación con los demás, la autonomía y la competencia, la motivación autodeterminada, la condición física, la apariencia física, la competencia percibida, la fuerza, la autoestima y la intencionalidad para ser físicamente activo.

Presentando como efectos principales, en el análisis univariado, diferencias en relación con la edad (Lambda de Wilks = .87,  $F(16, 546) = 2.379$  y  $p < .001$ ). Se realizó un análisis a posteriori (prueba Post hoc de Tukey) (Tablas 18 y 19) encontrando dichas diferencias en la autonomía ( $F = 6.047$ ,  $p < .01$ ) entre los grupos de 15 y de 16 años ( $M = 3.08$  y  $M = 3.20$ ), 15 y de 17 años ( $M = 3.08$  y  $M = 3.42$ ) y de 16 y 17 años ( $M = 3.20$  y  $M = 3.42$ ), a favor de los de mayor edad. En la condición física también aparecieron diferencias ( $F = 5.591$ ,  $p < .01$ ) entre los grupos de 15 y de 16 años ( $M = 2.57$  y  $M = 2.56$ ), 15 y 17 años ( $M = 2.57$  y  $M = 2.74$ ) y de 16 y de 17 años ( $M = 2.56$  y  $M = 2.74$ ), a favor de estos últimos. También en la competencia percibida ( $F = 3.704$ ,  $p < .01$ ) entre los grupos de 15 y de 16 años ( $M = 2.507$  y  $M = 2.46$ ), 15 y 17 años ( $M = 2.50$  y  $M = 2.64$ ) y 16 y de 17 años ( $M = 2.46$  y  $M = 2.64$ ), a favor de los de 17 años de edad.

**Tabla 18. Media y desviación típica por edad.**

Grupos de Edad	15 años ( <i>n</i> = 194)		16 años ( <i>n</i> = 306)		17 años ( <i>n</i> = 114)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Orientación ego	3.07	.04	3.26	.03	3.43	.05
Orientación tarea	4.92	.00	4.95	.00	4.94	.00
Estable	1.06	.01	1.12	.01	1.06	.02
Talento	1.07	.01	1.06	.01	1.08	.01
Mejora	4.96	.01	4.95	.00	4.97	.01
Aprendizaje	4.91	.01	4.96	.00	4.95	.01
Relación con los demás	4.96	.01	4.95	.00	4.92	.01
Autonomía	3.08	.03	3.20	.02	3.42	.03
Competencia	3.12	.04	3.29	.03	3.40	.05
IAD	1.01	.16	1.70	.13	3.03	.19
Condición física	2.57	.04	2.56	.03	2.74	.04
Apariencia física	2.50	.03	2.41	.02	2.27	.04
Competencia percibida	2.50	.04	2.46	.03	2.64	.05
Fuerza	2.31	.05	2.44	.03	2.45	.05
Autoestima	2.54	.04	2.65	.03	2.81	.05
MIFA	4.93	.01	4.93	.00	4.95	.01

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

Tabla 19. Post hoc DHS de Tukey según los grupos de edad.

	15 vs 16 años	15 vs 17 años	16 vs 17 años
Orientación ego	-	-	-
Orientación tarea	-	-	-
Estable	-	-	-
Talento	-	-	-
Mejora	-	*	-
Aprendizaje	-	-	-
Relación con los demás	-	-	-
Autonomía	**	**	**
Competencia	-	-	-
IAD	-	-	-
Condición física	**	**	*
Apariencia física	-	-	-
Competencia percibida	*	*	*
Fuerza	-	-	-
Autoestima	-	-	-
MIFA	-	-	-

\*  $p < .01$ ; \*\* $p < .001$ 

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

Otro grupo analizado a posteriori con la prueba de Tukey (Tablas 20 y 21) en el que encontramos diferencias lo constituye el tiempo practicando (Lambda de Wilks = .89,  $F(32, 1.092) = 2.052$  y  $p < .01$ ), encontrando las citadas diferencias en la autonomía ( $F = 3.944$ ,  $p < .01$ ) entre los grupos de menos de 1 año y entre 1 y 3 años ( $M = 3.12$  y  $M = 3.38$ ), menos de 1 año y más de 3 años ( $M = 3.12$  y  $M = 3.16$ ) y de entre 1 y 3 años-más de 3 años ( $M = 3.38$  y  $M = 3.16$ ), a favor de los que llevan entre 1 y 3 años de tiempo practicando.

**Tabla 20. Media y desviación típica por tiempo practicando.**

Tiempo practicando	Menos de 1 año ( n = 142)		Entre 1 y 3 años (n = 166)		Más de 3 años (n = 306)	
	M	DT	M	DT	M	DT
Orientación ego	3.23	.04	3.34	.04	3.18	.03
Orientación tarea	4.94	.00	4.93	.00	4.94	.00
Estable	1.11	.01	1.10	.01	1.06	.01
Talento	1.10	.01	1.09	.01	1.04	.01
Mejora	4.97	.01	4.97	.01	4.95	.01
Aprendizaje	4.93	.01	4.96	.01	4.93	.01
Relación con los demás	4.93	.01	4.95	.01	4.96	.00
Autonomía	3.12	.03	3.38	.03	3.16	.02
Competencia	3.27	.04	3.31	.04	3.22	.03
IAD	1.35	.17	2.56	.16	1.58	.14
Condición física	2.43	.03	2.36	.03	2.40	.03
Apariencia física	2.43	.03	2.36	.03	2.40	.03
Competencia percibida	2.51	.04	2.59	.04	2.49	.03
Fuerza	2.43	.05	2.39	.04	2.67	.05
Autoestima	2.67	.05	2.74	.04	2.60	.04
MIFA	4.95	.01	4.93	.01	4.92	.01

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

Tabla 21. Post hoc DHS de Tukey según el tiempo practicando.

	Menos de 1 año vs entre 1 y 3 años	Menos de 1 año vs más de 3 años	Entre 1 y 3 años vs más de 3 años
Orientación ego	-	-	-
Orientación tarea	-	-	-
Estable	-	-	-
Talento	-	-	-
Mejora	-	-	-
Aprendizaje	-	-	-
Relación con los demás	-	-	-
Autonomía	**	**	**
Competencia	-	-	-
IAD	-	-	-
Condición física	-	-	-
Apariencia física	-	-	-
Competencia percibida	-	-	-
Fuerza	-	-	-
Autoestima	-	-	-
MIFA	-	-	-

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

El sexo presentó diferencias (Lambda de Wilks = .04,  $F(16, 546) = 754.822$  y  $p < .001$ ) cuando se relacionó con los factores de las escalas analizadas. Dichas diferencias se observaron siempre a favor de los chicos frente a las chicas, salvo en el factor de la apariencia física ( $F = 986.002$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 3.33$ ,  $M = 1.63$ ), en el que las chicas puntuaron más alto. El resto de factores fueron la orientación al ego ( $F = 1920.961$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 4.57$ ,  $M = 1.65$ ), la autonomía ( $F = 4050.490$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 4.65$ ,  $M = 1.50$ ), la competencia ( $F = 2117.945$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 4.58$ ,  $M = 1.67$ ), la motivación autodeterminada ( $F = 4904.762$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 9.74$ ,  $M = -7.70$ ), la condición física ( $F = 1286.951$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 3.60$ ,  $M = 1.42$ ), la

competencia percibida ( $F = 629.883$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 3.30$ ,  $M = 1.59$ ), la fuerza ( $F = 422.961$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 3.11$ ,  $M = 1.54$ ), la autoestima ( $F = 639.625$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 3.52$ ,  $M = 1.62$ ) (Tabla 22).

**Tabla 22. Media y desviación típica por sexo.**

Sexo	Hombre ( $n = 376$ )		Mujer ( $n = 238$ )	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Orientación ego	4.57	.03	1.65	.03
Orientación tarea	4.93	.00	4.95	.00
Estable	1.08	.01	1.09	.01
Talento	1.08	.01	1.06	.01
Mejora	4.95	.00	4.97	.01
Aprendizaje	4.95	.00	4.93	.01
Relación con los demás	4.94	.00	4.95	.00
Autonomía	4.65	.02	1.50	.02
Competencia	4.58	.03	1.67	.03
IAD	9.74	.12	-7.70	.14
Condición física	3.60	.02	1.42	.03
Apariencia física	1.63	.02	3.33	.03
Competencia percibida	3.30	.03	1.59	.03
Fuerza	3.11	.03	1.54	.04
Autoestima	3.52	.03	1.62	.04
MIFA	4.92	.00	4.95	.01

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

También encontramos diferencias en el tipo de deporte (Lambda de Wilks = .87,  $F(16, 546) = 5.030$  y  $p < .001$ ). Estas diferencias se dieron mayoritariamente a favor de los que practicaban deportes colectivos frente a los que practican deportes individuales, especificándose en los factores de la orientación a la tarea ( $F = 38.815$ ,  $p < .001$ ), ( $M = 4.96$ ,  $M = 4.92$ ), La relación con los demás ( $F = 6.737$ ,  $p < .01$ ), ( $M =$

4.96,  $M = 4.94$ ), la autonomía ( $F = 11.591$ ,  $p < .01$ ), ( $M = 3.48$ ,  $M = 4.98$ ), la motivación autodeterminada ( $F = 7.611$ ,  $p < .01$ ) ( $M = 3.13$ ,  $M = .60$ ) y la competencia percibida ( $F = 4.246$ ,  $p < .01$ ), ( $M = 2.70$ ,  $M = 2.36$ ). Este resultado no se cumple sólo en el factor de las creencias implícitas de aprendizaje ( $F = 10.720$ ,  $p < .01$ ), ( $M = 4.96$ ,  $M = 4.92$ ), en el que fueron los practicantes de deportes individuales los que obtuvieron mejores resultados. (Tabla 23).

**Tabla 23. Media y desviación típica por tipo de deporte.**

Tipo de deporte	Colectivo ( $n = 334$ )		Individual ( $n = 280$ )	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Orientación ego	3.47	.03	3.02	.03
Orientación tarea	4.96	.00	4.92	.00
Estable	1.09	.01	1.08	.01
Talento	1.07	.01	1.07	.01
Mejora	4.97	.00	4.95	.01
Aprendizaje	4.92	.00	4.96	.01
Relación con los demás	4.96	.00	4.94	.00
Autonomía	3.48	.02	2.98	.02
Competencia	3.47	.03	3.06	.03
IAD	3.13	.12	.60	.13
Condición física	2.78	.03	2.45	.03
Apariencia física	2.28	.02	2.51	.03
Competencia percibida	2.70	.03	2.36	.03
Fuerza	2.56	.03	2.24	.04
Autoestima	2.79	.03	2.53	.03
MIFA	4.94	.00	4.93	.01

\*  $p < .01$ ; \*\* $p < .001$

*Nota:* IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

En cuanto al resultado de los contrastes multivariados, se encontraron efectos de interacción entre la edad, los minutos de práctica y el tipo de deporte (Lambda de

Wilks = .91,  $F(32, 1092) = 1.560$  y  $p < .01$ ) arrojando diferencias en los factores de las creencias implícitas de mejora ( $F = 3.137$ ,  $p < .01$ ), la condición física ( $F = 7.202$ ,  $p < .01$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 5.356$ ,  $p < .01$ ). Entre el sexo, los minutos de práctica y el tiempo practicando (Lambda de Wilks = .93,  $F(16, 546) = 2.209$  y  $p < .01$ ) mostrando diferencias en los factores de las creencias implícitas de mejora ( $F = 5.275$ ,  $p < .01$ ), la condición física ( $F = 6.060$ ,  $p < .01$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 4.888$ ,  $p < .01$ ). Entre el sexo, la edad, el tipo de deporte y el tiempo practicando (Lambda de Wilks = .94,  $F(16, 546) = 1.879$  y  $p < .01$ ) presentando diferencias en los factores de la orientación al ego ( $F = .283$ ,  $p < .01$ ), las creencias implícitas de mejora ( $F = 5.704$ ,  $p < .01$ ), la autoestima ( $F = 7.500$ ,  $p < .01$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 4.536$ ,  $p < .01$ ). Y entre los minutos de deporte, el tipo de deporte y el tiempo practicando (Lambda de Wilks = .90,  $F(16, 546) = 3.566$  y  $p < .001$ ) encontrando diferencias en los factores de las creencias implícitas de mejora ( $F = 4.916$ ,  $p < .01$ ), la condición física ( $F = 13.593$ ,  $p < .001$ ) y la intención de ser físicamente activo ( $F = 12.540$ ,  $p < .001$ ) (Tabla 24).

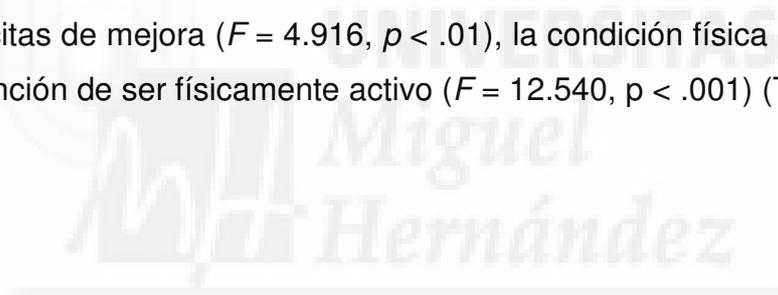


Tabla 24. Análisis univariante y multivariante según el sexo, edad, minutos de practica diaria, tipo de deporte y tiempo practicando.

Variables	Principales efectos					Efectos de interacción			
	Sexo	Edad	Minutos de práctica	Tipo de deporte	Tiempo practicando	Edad x minutos x tipo de deporte	Sexo x minutos x tiempo practicando	Sexo x edad x tipo de deporte x tiempo practicando	Minutos x tipo de deporte x tiempo practicando
	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Orientación	1920.961**	.158	.202	2.008	.363	.577	.892	.283*	.442
Orientación Estable	.131	3.273*	1.126	38.815**	5.186*	.905	.462	5.248	3.514
Talento	2.157	1.013	.761	.430	3.741*	1.266	2.394	.120	1.379
Mejora	1.138	.684	1.237	.041	3.309*	.131	.852	.023	1.326
Aprendizaje	1.634	1.454	.125	2.592	1.806	3.137*	5.275*	5.704*	4.916*
Relación con los demás	2.205	2.570	1.346	10.720*	.702	1.019	.015	1.310	.097
Autonomía	.207	4.237*	1.004	6.737*	3.408*	.585	1.280	.020	.126
Competencia	4050.490**	6.047*	.001	11.591*	3.944*	.068	.443	.803	.142
IAD	2117.945**	.075	.000	.655	2.115	.081	1.225	.062	1.938
Condición física	4904.762**	2.908	.035	7.611*	1.905	.253	.002	.145	.219
Apariencia física	1286.951**	5.591*	.852	1.514	2.011	7.202*	6.060*	.726	13.593**
Competencia percibida	986.002**	.306	.026	.815	.537	.109	.214	.352	.644
Fuerza	629.883**	3.704*	.005	4.246*	.201	.377	.919	1.080	.234
Autoestima	422.961**	.752	3.177	3.715	.585	.023	.436	1.296	.837
MIFA	639.625**	1.828	.863	.333	.405	1.213	.736	7.500*	1.525
MIFA	.026	1.106	.673	3.278	.259	5.356*	4.888*	4.536*	12.540**
<b>Análisis multivariante</b>									
Lambda de Wilks F multivariado	.04	.87	.98	.87	.89	.91	.93	.94	.90
	754.822**	2.379**	.677	5.030**	2.052*	1.560*	2.209*	1.879*	3.566**

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$ 

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada; MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo

### **3.3. Efectos principales y efectos de interacción del consumo de tabaco y alcohol y la práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico**

Se realizó un análisis multivariante (Tablas 25 y 26) donde se consideraron como variables independientes el consumo de tabaco y alcohol y práctica físico-deportiva extraescolar y como variables dependientes la condición física, imagen corporal, competencia percibida, fuerza y autoestima. El resultado de los contrastes multivariados mostró una relación de interacción entre el consumo de alcohol y la práctica deportiva confirmando que los consumidores rechazaban la práctica de actividad físico-deportiva alegando su buena forma física sin necesidad de practicar (Lambda de Wilks = .98,  $F(5, 995) = 2.86$ ,  $p < .05$ ).

El autoconcepto físico presentó relaciones principales con el consumo de tabaco, consumo de alcohol y práctica deportiva extraescolar. En cuanto al consumo de tabaco se han encontrado diferencias en condición física, imagen corporal, competencia percibida y fuerza, siendo mayores las puntuaciones obtenidas en los que no consumían tabaco, exceptuando en la dimensión imagen corporal que fue a favor de los que fumaban. En la variable consumo de alcohol se han encontrado diferencias solamente en la dimensión imagen corporal, siendo las puntuaciones mayores en los que no consumían alcohol. Cuando se analizó la práctica deportiva extraescolar se encontraron diferencias en las dimensiones imagen corporal, fuerza y autoestima, siendo las puntuaciones mayores para los que practicaban, exceptuando en la dimensión imagen corporal en la que los no practicantes obtuvieron mayores puntuaciones.

**Tabla 25. Análisis univariante y multivariante de los factores del autoconcepto físico según el sexo, consumo de tabaco y alcohol y práctica deportiva.**

	Principales efectos			Efectos de la interacción
	Tabaco	Alcohol	Práctica deportiva	Alcohol x práctica deportiva
	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Condición física	8.31*	2.58	20.15**	.15
Imagen corporal	11.87*	11.54*	33.82**	8.53*
Competencia percibida	8.18*	.72	.00	.06
Fuerza	4.44*	.47	6.52*	.61
Autoestima	2.98	.12	13.88**	.61
<i>Análisis multivariado</i>				
Lambda de Wilks	.98	.98	.94	.98
<i>F</i> multivariado	3.22*	3.00*	10.87**	2.86*

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

**Tabla 26. Medias y DT del autoconcepto físico según el tabaco, alcohol y la práctica deportiva.**

Tabaco	No fuma (n = 818)		Fuma (n = 190)	
	M	DT	M	DT
Condición física	2.62	.95	2.43	.96
Imagen corporal	2.31	.76	2.47	.82
Competencia percibida	2.47	.83	2.31	.81
Fuerza	2.40	.84	2.23	.77
Autoestima	2.70	.88	2.57	.81
Alcohol	No bebe (n = 502)		Bebe (n = 506)	
	M	DT	M	DT
Condición física	2.57	.96	2.59	.95
Imagen corporal	2.38	.78	2.29	.76
Competencia percibida	2.44	.82	2.44	.84
Fuerza	2.41	.83	2.33	.83
Autoestima	2.65	.89	2.70	.85
Práctica deportiva	No practica (n = 394)		Practica (n = 614)	
	M	DT	M	DT
Condición física	2.30	.46	2.76	1.14
Imagen corporal	2.43	.40	2.28	.93
Competencia percibida	2.12	.43	2.64	.95
Fuerza	2.12	.55	2.52	.93
Autoestima	2.50	.45	2.79	1.04

Resultados

**4**

## **Perfiles motivacionales. Análisis de clúster**

4.1. Análisis jerárquico de clúster

4.1.1. Perfil de los clúster

4.1.2. Análisis univariantes de las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo según el perfil motivacional





## **4. PERFILES MOTIVACIONALES.**

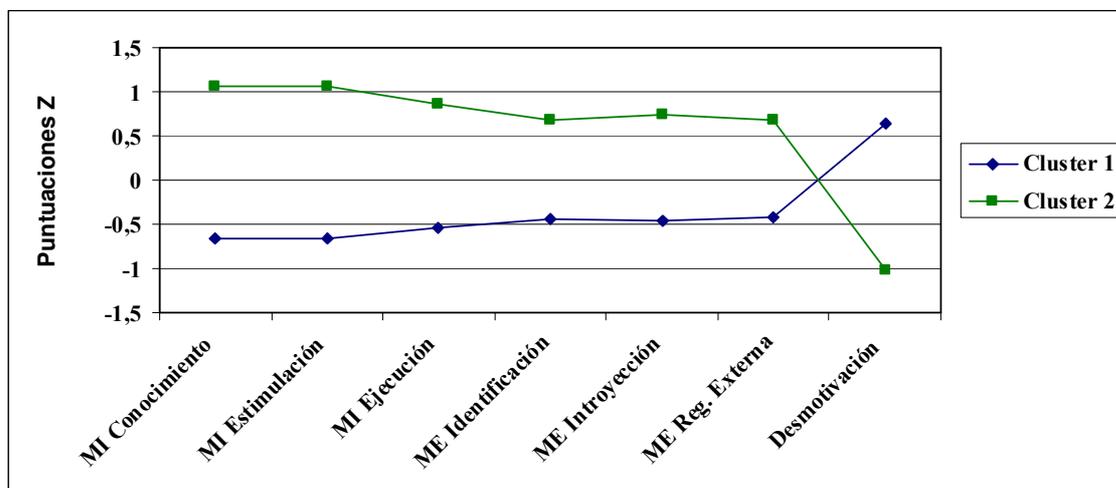
### **4.1. Análisis jerárquico de clúster**

Para la realización del análisis de clúster, se siguieron las fases propuestas por Hair, Anderson, Tatham, y Black (1998). En primer lugar, se observaron si existían casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, en cuyo caso eran excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se observó la existencia de clasificaciones outliers en la totalidad de la muestra. Para ello, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones  $Z$ , no encontrando ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de clasificaciones outliers. Seguidamente, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

#### **4.1.1. Perfil de los clúster**

Para determinar los grupos motivacionales existentes se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos. El coeficiente de aglomeración observado determinó la adecuación de los grupos surgidos. Según Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del clúster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros. Concluimos, por tanto, que existían dos perfiles motivacionales distintos en los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que componen la muestra de estudio (Figura 15 y Tabla 27): un perfil desmotivado (clúster 1), con puntuaciones mayores en desmotivación; y un perfil autodeterminado (clúster 2) con puntuaciones altas en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa).

Figura 15. Perfiles motivacionales.



Nota: MI = Motivación Intrínseca; ME = Motivación Extrínseca; Reg.= Regulación

Tabla 27. Media, desviación típica y puntuaciones Z de los clúster.

Variables	Clúster 1 "Desmotivado"			Clúster 2 "Motivado"		
	M	DT	Z	M	DT	Z
MI Conocimiento	3.16	.67	-0.66	6.65	.19	1.05
MI Estimulación	3.02	.66	-0.66	6.51	.27	1.05
MI Ejecución	3.63	.85	-0.54	6.10	.43	0.86
ME Identificación	5.58	1.03	-0.43	6.83	.35	0.68
ME Introyección	5.27	1.00	-0.46	6.81	.30	0.73
ME Reg. Externa	5.31	1.04	-0.42	6.74	.30	0.68
Desmotivación	4.83	.67	0.64	1.55	.39	-1.02

Nota: MI = Motivación Intrínseca; ME = Motivación Extrínseca; Reg.= Regulación

#### 4.1.2. Análisis univariantes de las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo según el perfil motivacional

Obtenidos los perfiles motivaciones en la muestra de estudio, a continuación se procedió a realizar análisis de varianza univariados (ANOVAS) con los clúster como variables independientes y las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo como variables dependientes (Tabla 28).

Los resultados obtenidos mostraron diferencias ( $p < .001$ ) en todas las variables analizadas. Así, el clúster 1 (“desmotivado”) presentó mayor creencia implícita de entidad ( $M = 1.82$ ) y de talento ( $M = 1.96$ ), así como menor intención de ser físicamente activo en el futuro ( $M = -3.41$ ) que el clúster 2 (“motivado”), quien presentó mayor creencia de habilidad incremental, tanto de mejora ( $M = 4.92$ ) como de aprendizaje ( $M = 4.94$ ) y mayor intención de ser físicamente activo tras su paso por la Educación Secundaria Obligatoria ( $M = 9.84$ ).

**Tabla 28. Media, desviación típica y puntuaciones Z de los clúster según las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo en el futuro.**

Variables	Clúster 1 “Desmotivado”			Clúster 2 “Motivado”		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
Creencia estable de entidad	1.82	.77	.34	1.16	.38	-0.55
Creencia estable de talento	1.96	.98	.33	1.16	.49	-0.53
Creencia incremental de mejora	4.42	.67	-0.32	4.92	.21	0.51
Creencia incremental de aprendizaje	4.49	.62	-0.32	4.94	.15	0.50
MIFA	3.41	1.28	-0.43	4.84	.51	0.69

Nota: MIFA = Medida de Intencionalidad para ser Físicamente Activo



Resultados

**5**

## **Análisis de regresión lineal**

- 5.1. Predicción del autoconcepto físico
- 5.2. Predicción de la intencionalidad para ser físicamente activo
- 5.3. Predicción del sexo, consumo de tabaco y de alcohol y práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico





## 5. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL

En este punto se presenta el análisis de regresión lineal, con el fin de comprobar los posibles factores que predicen la percepción del autoconcepto físico teniendo en cuenta los factores que lo componen: condición física, competencia percibida, autoestima, fuerza y apariencia física.

### 5.1. Predicción del autoconcepto físico

Respecto a la predicción por factores y considerando la variable condición física (Tabla 29), el mediador motivacional autonomía se convierte en el principal predictor de esta ( $\beta = .270, p < .001$ ), seguido de la motivación autodeterminada ( $\beta = .259, p < .001$ ), la orientación al ego ( $\beta = .210, p < .001$ ) y el mediador motivacional competencia ( $\beta = .194, p < .001$ ), todos ellos de manera positiva. Mientras que lo hacen negativamente las creencias implícitas de aprendizaje ( $\beta = -.109, p < .001$ ), de estable ( $\beta = -.60, p < .001$ ) y de talento ( $\beta = -.55, p < .05$ ), finalizando con el mediador de relación con los demás ( $\beta = .19, p < .001$ ) aunque este último en menor medida la varianza total explicada fue de un 80%.

**Tabla 29. Predicción del autoconcepto físico respecto a la variable condición física.**

Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
	1.87	.28		.80**
Estable	-.07	.03	-.06**	
Talento	-.05	.02	-.05*	
Mejora	.02	.03	.01	
Aprendizaje	-.19	.03	-.10**	
Orientación Ego	.15	.02	.21**	
Orientación Tarea	.04	.04	.02	
Relación con los demás	-.04	.05	-.01**	
Autonomía	.19	.03	.27**	
Competencia	.14	.02	.19**	
IAD	.03	.00	.25**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada.

La variable competencia percibida (Tabla 30), fue predicha positivamente por el mediador autonomía ( $\beta = .282, p < .001$ ), la motivación autodeterminada ( $\beta = .235, p < .001$ ) el también mediador competencia ( $\beta = .211, p < .001$ ) y la orientación al ego ( $\beta = .126, p < .05$ ). Así mismo, la creencia de habilidad estable ( $\beta = -.075, p < .05$ ) predijo negativamente la variable competencia percibida, seguida del mediador relación con los demás ( $\beta = .060, p < .05$ ). La varianza total explicada fue de un 72%.

**Tabla 30. Predicción del autoconcepto físico respecto a la variable competencia percibida.**

Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
	.92	.29		.72**
Estable	-.08	.03	-.07*	
Talento	-.02	.02	-.12	
Mejora	.01	.04	.01	
Aprendizaje	-.01	.04	-.00	
Orientación Ego	.07	.02	.12*	
Orientación Tarea	-.03	.05	-.01	
Relación con los demás	.11	.05	.06*	
Autonomía	.18	.03	.28**	
Competencia	.14	.02	.21**	
IAD	.02	.00	.23**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada.

El mediador competencia ( $\beta = .265$ ,  $p < .001$ ), la motivación autodeterminada ( $\beta = .233$ ,  $p < .001$ ) y la orientación al ego ( $\beta = .206$ ,  $p < .001$ ) predijo positivamente la autoestima (Tabla 31). Por el contrario, la creencia de talento ( $\beta = -.197$ ,  $p < .05$ ) lo hizo negativamente. Además, el mediador autonomía ( $\beta = .169$ ,  $p < .05$ ) se convirtió en predictor positivo de la autoestima en contraposición a las creencias de habilidad de aprendizaje ( $\beta = -.083$ ,  $p < .05$ ) y estable ( $\beta = -.058$ ,  $p < .05$ ) que coincidiendo con la de talento también lo hizo de modo negativo. La varianza total explicada fue de un 69%.

**Tabla 31. Predicción del autoconcepto físico respecto a la variable autoestima.**

Variablen	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
	2.89	.32		.69**
Estable	-.07	.03	-.05*	
Talento	-.09	.02	-.19*	
Mejora	-.05	.04	-.03	
Aprendizaje	-.13	.04	-.08*	
Orientación Ego	.13	.02	.20**	
Orientación Tarea	-.06	.05	-.03	
Relación con los demás	-.15	.05	-.02	
Autonomía	.11	.03	.16*	
Competencia	.18	.03	.26**	
IAD	.02	.00	.23**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada.

La fuerza fue predicha (Tabla 32), por la motivación autodeterminada ( $\beta = .376$ ,  $p < .001$ ), la orientación al ego ( $\beta = .251$ ,  $p < .001$ ) y la creencia de habilidad de mejora ( $\beta = -.184$ ,  $p < .001$ ). Las dos primeras lo hicieron positivamente y la última negativamente. Así mismo, el mediador autonomía ( $\beta = .156$ ,  $p < .05$ ), la creencia de habilidad de talento ( $\beta = -.141$ ,  $p < .001$ ) y la orientación a la tarea ( $\beta = .079$ ,  $p < .05$ ) también predijeron positivamente la fuerza salvando el talento que lo hizo de manera negativa. La varianza total explicada fue de un 67%.

Tabla 32. Predicción del autoconcepto físico respecto a la variable fuerza.

VARIABLES	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
	1.91	.32		.67**
Estable	.03	.03	.03	
Talento	-.12	.02	-.14**	
Mejora	-.25	.04	-.18**	
Aprendizaje	-.02	.04	-.01	
Orientación Ego	.15	.02	.25**	
Orientación Tarea	.14	.05	.07*	
Relación con los demás	.04	.05	.02	
Autonomía	.10	.03	.15*	
Competencia	.03	.03	.05	
IAD	.04	.00	.37**	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ 

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada.

Por último y al considerar la variable apariencia física (Tabla 33), los predictores de esta fueron el mediador autonomía ( $\beta = -.646$ ,  $p < .001$ ), la motivación autodeterminada ( $\beta = -.143$ ,  $p < .05$ ), la creencia de habilidad de talento ( $\beta = -.107$ ,  $p < .001$ ) y el mediador de relación con los demás ( $\beta = -.088$ ,  $p < .05$ ) que lo hicieron negativamente. Mientras que la orientación a la tarea ( $\beta = .068$ ,  $p < .05$ ) predijo la autoestima también de manera positiva. La varianza total explicada fue de un 23%.

**Tabla 33. Predicción del autoconcepto respecto a la variable apariencia física.**

Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
	3.82	.30		.23**
Estable	.04	.03	.03	
Talento	-.09	.02	-.10**	
Mejora	-.03	.04	-.02	
Aprendizaje	.05	.04	.04	
Orientación Ego	.01	.02	.02	
Orientación Tarea	.11	.05	.06*	
Relación con los demás	-.14	.05	-.08*	
Autonomía	-.38	.03	-.64**	
Competencia	-.03	.03	-.05	
IAD	-.01	.00	-.14*	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada.

## 5.2. Predicción de la intencionalidad para ser físicamente activo

Respecto a la intencionalidad de ser físicamente activo (Tabla 34), esta fue predicha positivamente por el mediador relación con los demás ( $\beta = .314, p < .001$ ), la orientación a la tarea ( $\beta = .245, p < .001$ ) y la orientación al ego ( $\beta = .142, p < .001$ ). De igual modo aunque en menor medida también la predijeron las creencias de mejora ( $\beta = .061, p < .05$ ) y de aprendizaje ( $\beta = .057, p < .05$ ). Así mismo, las creencias de talento ( $\beta = -.231, p < .001$ ) y de estable ( $\beta = -.120, p < .001$ ) predijeron negativamente la intencionalidad para ser físicamente activo. La varianza total explicada fue de un 80%.

**Tabla 34. Predicción de la intencionalidad para ser físicamente activo.**

Variables	B	SEB	$\beta$	$\Delta R^2$
	-4,41	.46		.80**
Estable	-.21	.04	-.12**	
Talento	-.33	.03	-.23**	
Mejora	.13	.05	.06*	
Aprendizaje	.13	.05	.05*	
Orientación Ego	.11	.03	.14**	
Orientación Tarea	.77	.07	.24**	
Relación con los demás	.92	.08	.31**	
Autonomía	-.05	.04	-.07	
Competencia	-.00	.03	-.00	
IAD	.00	.00	-.00	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .001$ 

Nota: IAD = Motivación Autodeterminada.

### 5.3. Predicción del sexo, consumo de tabaco y de alcohol y práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico

Para comprobar la importancia del valor predictivo del sexo, consumo de tabaco y alcohol y práctica físico-deportiva sobre el autoconcepto físico, se han realizado diferentes análisis de regresión lineal (Tabla 35).

Respecto al poder de predicción del sexo, el consumo de tabaco y alcohol y la práctica deportiva extraescolar sobre el autoconcepto físico se observó que el ser chico predijo la condición física y muy débilmente la competencia percibida y la fuerza, mientras que ser mujer predijo muy débilmente la imagen corporal. El no consumir alcohol predijo, aunque pobremente, las dimensiones imagen corporal y la

fuerza. Por otro lado, la práctica deportiva se mostró como el mejor predictor de la competencia percibida, imagen corporal, condición física y autoestima.

**Tabla 35. Correlaciones, pesos beta estandarizados y varianza única y total para el sexo, consumo de tabaco, consumo de alcohol y práctica deportiva como predictores del autoconcepto físico.**

Variables	Sexo (Chico-chica)			Fumar (No fuma- fuma)			Beber (No bebe-bebe)			Práctica deportiva (No practica- practica)			Total $\Delta R^2$
	<i>r</i>	B	$R^2$	<i>r</i>	B	$R^2$	<i>r</i>	B	$R^2$	<i>r</i>	B	$R^2$	
Condición física	-.78**	-.32	.617**	-.07*	-.01	.006	.00	-.02	.000	.23**	.12	.053*	.676
Imagen corporal	.66**	.09	.054*	.08**	.05	.007	-.05	-.12	.004*	-.09**	.24	.008**	.073
Competencia percibida	-.76**	-.28	.012**	-.07*	-.02	.006	-.00	-.01	.000	.30**	.41	.094**	.112
Fuerza	-.70**	-.15	.005**	-.07*	-.04	.006	-.04	-.15	.002*	.23**	.07	.054	.067
Autoestima	-.69**	-.05	.000	-.05	.03	.003	.02	.07	.001	.16**	.13	.026*	.030

\*  $p < .01$ ; \*\*  $p < .001$

Nota: Se realizaron análisis separados para cada factor. Se presentan las correlaciones (*r*), los pesos de beta estandarizados (B) y la varianza única ( $R^2$ ) junto a la varianza total (Total  $\Delta R^2$ ).

Marco Empírico

## **III** **Discusión y conclusiones**





Discusión y  
conclusiones

## **1** **Discusión**





## 1. DISCUSIÓN

La discusión se centra en analizar las relaciones que los estudiantes del segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria presentan entre las variables objeto de estudio como son la orientación motivacional, las creencias implícitas de habilidad, la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intención de seguir practicando ejercicio físico después del desarrollo de las clases de educación física y las variables sociodemográficas edad, sexo, consumición tabáquica, consumición alcohólica, práctica deportiva, frecuencia de práctica deportiva y tiempo que lleva practicando.

Para cubrir estas pretensiones se llevó a cabo un estudio descriptivo en el que primero se validaron dos escalas al contexto educativo español donde se recogen la percepción de los estudiantes de las creencias implícitas de habilidad (CNAAQ-2) y la medida de la intención de ser físicamente activo (MIFA). Dichas escalas mostraron una adecuada fiabilidad y validez atendiendo a los resultados obtenidos por las propiedades psicométricas del estudio.

El CNAAQ-2 (Biddle et al., 2003), constata que fue diseñado para medir las diferentes creencias de habilidad que se presentan en los entornos de logro. Así, se efectuó un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotaciones varimax y oblimín, mostrando el análisis oblimín, que efectivamente existen cuatro factores de primer orden que miden creencias de habilidad relativas al talento, la mejora, la estabilidad y el aprendizaje. El análisis factorial con rotación varimax, agrupó los ítems en dos factores, que teóricamente se corresponden con las dimensiones de segundo orden del instrumento, que son la creencia de que la habilidad es inmutable (compuesta por los ítems de los factores talento y estabilidad) y por la dimensión creencia de que la habilidad es mejorable o se puede incrementar (constituida por los ítems de los factores de primer orden mejora y aprendizaje). El análisis factorial confirmatorio, corroboró los resultados encontrados por vía exploratoria, pues de la comparación de tres modelos diferentes calculados para

comprobar si se soportaba el modelo general y específico de las subescalas, se obtuvo que el modelo jerárquico de cuatro factores de primer orden y dos factores principales es el que presentaba mejores índices de ajuste. Estos resultados están en consonancia por los encontrados por Biddle et al., (2003) y muestran la relevancia de la consideración de las diferentes creencias de habilidad para la comprensión de diferentes consecuencias motivacionales. De hecho, esta relevancia se ha presentado ya en otros estudios (Ommundsen, 2003; Sarrazín et al., 1996; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis, y Warburton, 2006; Wang y Biddle, 2001) que parecen indicar que diferentes creencias implícitas de habilidad en el deporte ocasionan diferentes consecuencias conductuales, afectivas y cognitivas (Spray et al., 2006).

Igualmente, con el objetivo de validar un instrumento de medida MIFA (Hein et al., 2004) para la intención que tienen los estudiantes por seguir practicando actividad física una vez terminado el periodo de escolarización obligatoria, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con el fin de someter a estudio la estructura factorial de la escala, obteniendo valores satisfactorios y ordenando todos en torno a un solo factor de cinco ítem. Aspecto que también constatan tanto el análisis factorial confirmatorio como el análisis de consistencia interna del instrumento mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach con puntuaciones por encima de los valores aceptables.

Respecto a las relaciones existentes entre la percepción de las orientaciones de meta y las demás variables objeto de este estudio, los resultados revelan que dicha relación se da entre estas y las creencias implícitas de habilidad, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intención de ser físicamente activo. Ya que además de relacionarse ambos subfactores entre sí (orientación al ego y a la tarea), el primero presenta correlaciones con todos los otros salvo con la relación con los demás y las creencias de habilidad y negativamente con la desmotivación y la apariencia

física. Mientras que la orientación a la tarea se correlaciona con todas las variables salvo con el autoconcepto físico y de forma negativa con la creencia implícita de estable y de talento. Dichos resultados están en consonancia con los obtenidos por Almagro, Conde, y Moreno (2009) en deportistas adolescentes en los que se muestra la importancia que tienen las metas de logro para ellos sobre la competencia, y su repercusión sobre la intención de seguir practicando actividad física en el futuro. En esta misma línea Moreno et al. (2008) muestran que las orientaciones de meta se relacionan tanto con la motivación intrínseca (de estimulación y de ejecución) como con la extrínseca, confirmando los resultados de otras investigaciones (Kim y Gil, 1997; Spray y Wang, 2001) cuyos datos ponen de relieve la importancia de estar orientado a ambas.

También se relacionan las creencias implícitas de habilidad con los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y la intencionalidad de ser físicamente activo. Matizando que las correlaciones se dan positivamente entre el subfactor estable y talento aunque negativamente entre estos y la creencia, de mejora y de aprendizaje, la relación con los demás, todos los factores de motivación extrínseca y la intencionalidad de ser físicamente activo. Contrariamente con la mejora y el aprendizaje que se relacionan con todos los anteriores de forma positiva.

Los datos arrojados por nuestro estudio se ven apoyados por autores como González-Cutre et al. (2007) y Wang y Biddle, (2001) que defienden la idea de que las creencias de habilidad incrementales desarrollarán una motivación más autodeterminada, logrando una mayor satisfacción con la práctica y, por tanto, aumentando el deseo de seguir practicando y de ser físicamente activo durante más tiempo. Mientras que la opción de una creencia de que la habilidad es estable y no se puede modificar, influida por el talento y la capacidad natural se relacionaría con un ambiente en el que se prime la comparación y la superación de los unos a los otros. Así para que el estudiante adquiera el tipo de creencia de

habilidad que dichos autores muestran como más positiva (incremental), se hace necesaria la transmisión de un clima motivacional a la tarea.

Los mediadores motivacionales presentan relaciones con la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intencionalidad de ser físicamente activo. Especificando que dichas relaciones aparecen entre la relación con los demás y la competencia, todos los factores referentes a la motivación extrínseca y la intencionalidad de ser físicamente activo. Mientras que la autonomía se relaciona también con la competencia, todos los factores de la motivación intrínseca, la motivación extrínseca de introyección y todos los subfactores del autoconcepto físico coincidiendo con la competencia. Salvo la apariencia física que lo hace negativamente junto con la desmotivación. Sin embargo, estos datos parecen estar en contraposición con los estudios aportados por Moreno, Hernández, y González-Cutre (2009) que muestran como los mediadores de relación con los demás y de autonomía se relacionan solamente con la motivación intrínseca. No encontrando dicha relación entre los mediadores psicológicos y ninguno de los factores de la motivación extrínseca, el autoconcepto físico y la intencionalidad de ser físicamente activo. Estos resultados también están en consonancia con los obtenidos por la aplicación de programas orientados a la promoción de un clima implicante a la tarea, relacionado con el mediador de cesión de autonomía en el que la motivación intrínseca tanto en el contexto educativo (Mandigo, Holt, Anderson y Sheppard, 2008; Ward, Wilkinson, Graser y Prusak, 2008), cómo en el deportivo (Almagro, Sáenz-López y Moreno-Murcia, 2010; Smith, Ntoumanis y Duda (2007) evoluciona positivamente frente motivación extrínseca que por el contrario decrece.

La motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intencionalidad de ser físicamente activo se relacionan también entre si. Apuntando estas diferencias entre la motivación intrínseca de conocimiento y los demás factores de motivación intrínseca, junto con la motivación extrínseca de introyección y todos los subfactores del autoconcepto y la intencionalidad de ser físicamente activo al igual que la

motivación intrínseca de estimulación y de ejecución. Sólo la desmotivación y la apariencia física lo hacen de un modo negativo. También todos los factores de la motivación extrínseca se relacionan entre sí, entre la competencia percibida y la intencionalidad de ser físicamente activo, añadiendo la condición física para la motivación extrínseca de introyección. Mientras que la desmotivación se relaciona negativamente con la intencionalidad de ser físicamente activo y todos los factores del autoconcepto físico salvo la apariencia física que se relaciona de manera positiva. Coincidiendo con otros autores que también analizaron la relación de algunas variables de la motivación autodeterminada definidas por la TAD y las metas sociales (Cecchini et al., 2008; Guan, Xiang et al., 2006; Moreno et al., 2007; Moreno et al., 2008; Papaioannou et al., 2007).

En otros estudios, acordes con los hallados por Koka y Hein (2003), Nicaise et al. (2006) y Moreno et al. (2013), se trata de incentivar la motivación intrínseca del alumnado en las clases de educación física. Relacionándola con el papel del *feedback positivo que el docente proyecta durante sus clases*. En la misma línea, trabajos de Edmuns, Ntoumanis, y Duda (2006), González-Cutre et al. (2007) y Sarrazín et al. (2002) también apuntan a que la motivación autodeterminada se relaciona con la satisfacción de algunas necesidades psicológicas básicas aumentando esta en el contexto deportivo. Además de ir en la misma dirección que los resultados obtenidos en diferentes estudios (Cruz et al., 2010; Morgan y Kingston, 2010; Torregrosa et al., 2011), sobre los cuales se puede decir que con la intervención de programas orientados a la promoción de un clima que implica a la tarea, puede tener consecuencias positivas, sobre la motivación, la diversión y el compromiso con la práctica deportiva. En definitiva, parece existir coherencia entre la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1991, 2000) y otras variables como las metas de logro (Nicholls, 1989) y otras.

El autoconcepto físico se relaciona con la intencionalidad de ser físicamente activo, aunque esta relación sólo ve apoyada positivamente por el factor competencia percibida que también lo hace con la fuerza y la autoestima.

Relacionándose las dos entre sí. La condición física se relaciona positivamente con todos los subfactores del autoconcepto salvo con la apariencia física que lo hace de modo negativo. Mientras que esta última se relaciona de igual modo (negativamente) con el resto. Además de relacionarse entre sí, los factores que componen el autoconcepto físico también lo hace con otras variables como la regulación introyectada. Esta presenta una relación negativa con la autoestima y la apariencia física, de manera que según Thøgersen-Ntoumani, y Ntoumanis (2007), la importancia atribuida al físico, (ansiedad, delgadez, insatisfacción corporal, etc.) como aspecto positivo de la sociedad hace que se incremente la práctica de actividad física cediendo a la presión interna. Cuyo fin es el de lograr una aceptación social y con ello elevar la autoestima personal. Sin embargo, estos resultados difieren de los propuestos por Patrick, Neighbors, y Knee (2004), en los que el deseo por alcanzar un tipo de cuerpo ideal definido, puede ser perjudicial para la percepción de la propia imagen corporal. Continuando con esta opinión, Planta, y Ryan (1985), también han mostrado una relación negativa entre la regulación introyectada y la autoconciencia pública. Además, autores como Thøgersen-Ntoumani, y Ntoumanis (2006), en un estudio anterior, encontraron que la ansiedad social por el físico se relaciona negativamente con la motivación intrínseca. Concluyendo que diversos estudios sugieren que la motivación autodeterminada puede aumentar el disfrute de practicar actividad física, restar importancia a las comparaciones sociales y aliviar las preocupaciones a cerca de la apariencia corporal.

En esta misma línea, otra variable con la que el autoconcepto físico parece estar relacionado, es la práctica de actividad físico-deportiva, afirmando que los más activos tienen percepciones más altas de su autoconcepto físico, especialmente en los subdominios de *habilidad deportiva* y *condición física*. Dichos datos están en consonancia con los aportados por numerosos estudios (Fernández et al. (2010); Esnaola, 2005; Fox y Corbin, 1989; Marsh, 1997; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004; Moreno y Cervelló, 2005.)

En cuanto a los efectos principales y de interacción, encontramos diferencias entre las orientaciones de meta, las creencias implícitas de habilidad, los mediadores psicológicos y el autoconcepto y entre los grupos de mayor edad, salvo en la autonomía y la competencia que, al contrario del resto, lo hace en los más jóvenes.

El sexo también presenta diferencias, observándose estas a favor de los chicos frente a las chicas que únicamente los superan en factores como orientación a la tarea, la relación con los demás y la apariencia física. Respecto a la práctica deportiva, encontramos diferencias mayoritariamente a favor de los que practicaron deporte frente a los sedentarios en todos los factores salvo en las creencias implícitas de estable y de talento obteniendo mejores puntuaciones en los no practicantes que en los más activos. Especificando el tiempo practicado y el tipo de deporte, dichas diferencias se muestran a favor de los que llevan practicando actividad físico-deportiva entre 1 y 3 años y mayoritariamente deportes colectivos frente a individuales. Remarcando que sólo estos últimos son superiores en las creencias implícitas de aprendizaje.

La edad y la práctica físico-deportiva extraescolar parecen estar afectando al nivel de autoestima de los participantes, de forma que aquellos que tienen mayor edad y practican actividades físico-deportivas extraescolares presentan mayores niveles de autoestima. Aquellos que están más años practicando parece que pueden desarrollar de forma más clara su autoestima confirmando así la hipótesis de que encontraremos mayores niveles de autoconcepto físico en los practicantes de actividades físicas deportivas extraescolares. Sin embargo, los resultados (evidentemente debido a la naturaleza correlacional de la investigación) no nos dan una explicación clara acerca de dicha relación.

Numerosos investigadores consideran que existe una posible explicación de estas diferencias atribuyendo la importancia del ideal social sobre el cuerpo (Maïano et al., 2004; Marsh, 1999). Se observa una estrecha relación entre la imagen

corporal y la autoestima sobre todo en mujeres con edades adolescentes de 15 a 23 años (Crocker et al., 2000; Hagger et al., 1998). De hecho, en el estudio de Hausenblas y Fallon (2006) que utilizó el metaanálisis para relacionar la imagen corporal con la práctica de actividades físicas se encontró como principales resultados que los practicantes de actividades físico-deportivas presentaban una imagen corporal más positiva que los sedentarios, que los estudios de intervención que han aplicado programas de actividad físico-deportiva han conseguido modificar positivamente la imagen corporal de los grupos experimentales frente a los grupos de control y que existen otras variables, como por ejemplo la edad y el sexo, que están moderando la imagen corporal de las personas (Hausenblas y Fallon, 2006). Los resultados del presente estudio apoyan las conclusiones obtenidas de este trabajo de revisión. Además, son los varones los que practican más actividad físico-deportiva haciéndolo también en edades adolescentes y obteniendo una mayor autoestima (Crocker et al., 2000; Sonstroem et al., 1992). Este mismo resultado es compartido por Trew, Scully, Kremer, y Ogle (1999) reiterando que los adolescentes que practican actividad físico-deportiva tienen un autoconcepto más elevado. Por su parte, Balaguer (1998) especifica que los varones practicantes tienen una mayor competencia percibida e imagen corporal que aquellos que no practican, mientras que las mujeres, también practicantes, sólo obtienen puntuaciones más altas en la competencia percibida, señalando que ellos son más activos que ellas, logrando por tanto una mayor percepción en el autoconcepto físico global. Así pues, de todos los factores del autoconcepto físico, la competencia percibida es el valor más importante para los varones.

Continuando con la relación del autoconcepto físico y las conductas de consumo de tabaco y alcohol y la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes españoles, los resultados obtenidos en este estudio parecen apoyar la idea de que el autoconcepto físico presenta relación con las conductas de consumo de tabaco y alcohol además de con la práctica deportiva extraescolar. Lo que corrobora nuestra hipótesis inicial. De esta manera los consumidores de tabaco y alcohol presentan un autoconcepto más elevado que los no fumadores ni bebedores

en todas las dimensiones, excepto en la imagen corporal que se decanta a favor de estos últimos. Coincidiendo con los más activos en cuanto a la práctica de actividad física, que también presentan un mayor autoconcepto físico, remarcando que los no practicantes tienen mayor imagen corporal y por ello no necesitan practicar. Autores como Jiménez et al. (2008) ofrecen datos contrapuestos que muestran una escasa relación de la autoestima y el autoconcepto de los adolescentes con el consumo de tabaco y alcohol. Sin embargo, existe una relación directamente proporcional entre la elevada cantidad de consumo de dichas sustancias y el alto grado de autoconcepto que presentan los adolescentes (Oliva, Parra, y Sánchez-Queija, 2008). Así lo indican también estudios llevados a cabo en USA (Shedler y Block, 1990) cuyos resultados se contraponen a los realizados en España por autores como Inglés, Delgado, Bautista, Torregrosa, Espada, y García-Fernández et al. (2007) y Moreno, Muñoz, Pérez, y Sánchez-Queija (2005), aunque estos últimos matizan la edad de consumo indicando que su práctica en la adolescencia temprana no está relacionada con los problemas de comportamiento y el autoconcepto físico.

Respecto al sexo, se encuentran diferencias en todos los parámetros del autoconcepto físico a favor de los chicos, salvo en la imagen corporal que es mejor en las chicas, coincidiendo con la idea de autores como De Gracia et al. (2007) que indican que éstas son más críticas con su cuerpo y se preocupan más por la apariencia física que los hombres de modo que si estas detectan una imagen corporal positiva sobre sí mismas mantendrán un autoconcepto físico positivo, mientras que si este parámetro es negativo tendrán que poner en marcha mecanismos que modifiquen esta situación recurriendo a la práctica de actividad físico-deportiva para lograr una mejora en su autoconcepto físico. Mientras, el consumo de tabaco también se relaciona, débilmente con el autoconcepto, con puntuaciones más altas en todos sus factores entre los no fumadores, matizando que la imagen corporal es mejor entre los fumadores. Respecto al consumo de alcohol, solamente se hallan diferencias en la imagen corporal, obteniendo mayores puntuaciones los no bebedores, en contraposición con Brendgen et al. (2004) quienes afirmaban que un autoconcepto muy elevado en determinadas dimensiones

(social y física) indicaba un mayor riesgo de implicación en problemas de carácter externalizante. Otros autores, en cambio, concluyen que ello constituye a una protección frente a este tipo de conductas de riesgo (Wild, Flisher, Bahna, y Lombard, 2004). También la práctica deportiva extraescolar se relaciona con mejores puntuaciones en el autoconcepto físico en la mayoría de sus subdominios (a excepción de la imagen corporal que puntúa más alto entre los no practicantes). Este resultado es contrario a otros estudios (Ahmed, Hilton, y Pituch, 2002; Kirkcaldy, Shephard, y Siefen, 2002; Hausenblas y Symons, 2001; Perry et al., 2002). En los que además de fomentar conductas de salud como la práctica de actividad físico-deportiva, aspecto que se relaciona positivamente con el autoconcepto físico, se observa menor presencia en el consumo de alcohol y tabaco. Por el contrario, neumólogos del Departamento de Investigación en Tabaquismo y Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica del Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias de México, aseguran que dicha práctica no influye en la decisión de reducción del hábito de fumar y que no contrarresta sus efectos sino que su combinación potencia riesgos cardiorrespiratorios.

Otro punto sobre el que versa nuestra investigación es el análisis de los diferentes perfiles motivacionales atendiendo al continuo de la motivación autodeterminada, las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo. Se pretendió, por tanto, realizar una primera aproximación al estudio de la intencionalidad de ser físicamente activo por medio de análisis jerárquicos de cluster, en combinación con otras variables motivacionales, con el objeto de observar las modificaciones que se producen en los perfiles imperantes en la muestra seleccionada al combinar la motivación con las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo.

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de dos perfiles: un perfil autodeterminado, con puntuaciones mayores en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y motivación extrínseca (de

identificación, de introyección y de regulación externa); y un perfil con puntuaciones altas en desmotivación. El análisis de varianza univariado reveló que el perfil con puntuaciones altas en motivación intrínseca y extrínseca mostró mayores puntuaciones en la creencia de habilidad incremental (mejora y aprendizaje) y en la intención de ser físicamente activo tras su paso por la Educación Secundaria Obligatoria. Por el contrario, el perfil desmotivado, presentó puntuaciones mayores en la creencia de entidad (innata y estable), además de mostrar una menor intención de ser físicamente activo en el futuro.

A pesar de tratarse de un análisis que puede aportar valiosas informaciones a los adultos significativos (familia, profesorado, entrenadores, etc.), son aún pocos los estudios que lo han empleado. De su revisión se desprende que la práctica totalidad de ellos (Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz, 2008; Moreno, Martínez Galindo, González-Cutre, y Marcos, 2009; Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle, 2002, entre otros) han intentado identificar los diferentes perfiles motivacionales de los adolescentes apoyándose en las metas de logro y en el continuo de autodeterminación, obteniendo cada uno diferentes formas de agrupar a los participantes según las variables estudiadas, debido a que, una de las características peculiares de este tipo de análisis consiste en que la agrupación de los participantes dependerá de las características de las muestras de estudio empleadas. Debido a lo alarmante de las encuestas sobre hábitos deportivos (García Ferrando, 2006), que denotan un descenso de participación conforme se avanza en edad, y más aún en la edad adolescente (Telama y Yang, 2000), se incorpora como novedad en este estudio, la vinculación de la teoría de la motivación autodeterminada con la intención de ser físicamente activo con el paso del tiempo.

Aún no encontrando trabajos que vinculen este tipo de análisis con estas variables, los resultados obtenidos estarían en línea con los encontrados entorno al estudio de las creencias de habilidad en el deporte según los cuales, la creencia incremental se relaciona con consecuencias más positivas, tales como la intención de ser físicamente activo, esfuerzo, satisfacción, concentración y motivación

autodeterminada, mientras que la creencia de habilidad de entidad lo hace con consecuencias más negativas, como es la desmotivación, ansiedad y baja participación en actividad física (Jourden, Bandura, y Banfield, 1991; Li, Lee, y Solmon, 2005; Wang y Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle, 2002). Además, la combinación en el perfil autodeterminado entre motivación intrínseca y extrínseca, vendría a consolidar la confirmada multidimensionalidad de la motivación. Datos avalados por Vallerand y Fortier (1998), para quienes, asumir que una persona con altos niveles de motivación intrínseca deberá presentar, inevitablemente, bajos niveles de motivación extrínseca, supondría ignorar dicha confirmación.

Lo que sí se ha confirmado es la existencia de una relación positiva entre los practicantes de actividad física y las creencias de habilidad en el deporte comprobando el efecto de la práctica de actividades físicas en las creencias sobre la habilidad. De forma general, los resultados muestran un efecto de la práctica de actividades físico-deportivas en el ámbito extraescolar, de forma que aquellos participantes que practican actividades deportivas tienden a considerar, en mayor medida que los no practicantes, que la habilidad es algo mejorable y modificable. De forma inversa, aquellos jóvenes que no practican actividades físico-deportivas tienden a considerar, en mayor medida que los practicantes, que la habilidad depende más de factores innatos y estables (Moreno et al., 2010).

Estos resultados tienen unas implicaciones muy claras desde el punto de vista práctico y pueden ser interpretados de dos modos. En primer lugar, es posible que la práctica de actividades físico-deportivas tenga un efecto sobre las creencias, de forma que aquellos que practican pueden comprobar de forma directa que a través de la ejercitación es posible mejorar la habilidad deportiva. Una segunda interpretación, sería aquella en la que se consideraría que aquellos participantes con creencias de habilidad más tendentes a la mejora y la modificación estarían más atraídos por la práctica de actividades físicas. De hecho en un estudio experimental en clases de educación física sobre el pateo de golf (Spray et al., 2006), se

dividieron a los participantes del estudio en tres grupos, uno en el que se trataba de convencerles de que la habilidad era algo estable, otro en el que se insistía en que se podía mejorar, y un último grupo control sobre el que no había manipulación. Los resultados reflejaron que los participantes a los que se les había inducido una creencia incremental de habilidad, revelaban una mayor implicación al aprendizaje, mientras que a los que se les había inducido una creencia de entidad, reflejaban una mayor implicación al rendimiento y una mayor atribución del fracaso a la capacidad que al esfuerzo.

Referente al poder de predicción, como muestra el análisis de regresión lineal, la intención de ser físicamente activo está predicha por las orientaciones de meta, los mediadores, aunque en menor medida, y las creencias de mejora y de aprendizaje. Mientras que el autoconcepto físico lo hace por factores ordenados de mayor a menor según su varianza total explicada. Así, considerando las variables dependientes condición física, competencia percibida y autoestima, estas son predichas positivamente por los mediadores motivacionales autonomía principalmente y competencia, seguido de la motivación autodeterminada y la orientación al ego. Y negativamente también para la autoestima por las creencias implícitas de aprendizaje, de talento, estable y por el mediador de relación con los demás. Coincidiendo estas dos últimas con la competencia percibida. La fuerza es predicha positivamente por la motivación autodeterminada, la orientación al ego y a la tarea y el mediador autonomía. Mientras lo es de manera negativa por la creencia de habilidad de mejora y de talento. Los predictores negativos de la apariencia física son los mediadores autonomía y relación con los demás, la motivación autodeterminada y la creencia de habilidad de talento. Y el positivo es la orientación a la tarea.

Además, los resultados muestran que el ser chico predice mayores puntuaciones en todos los parámetros del autoconcepto físico, excepto que el ser mujer predice una mejor imagen corporal. El no consumir alcohol predice, muy pobremente, una mejor imagen corporal y la práctica deportiva extraescolar

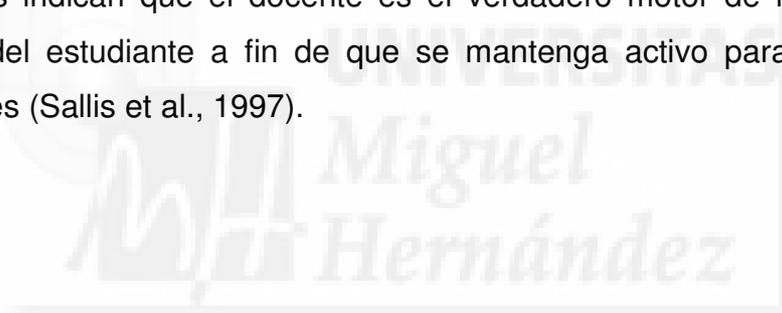
predice también el autoconcepto físico. Algunos autores han mostrado también que la actividad deportiva extraescolar parece ser predictora negativa del consumo de tabaco (Jiménez, Cervelló, García-Calvo, Santos-Rosa, y Del Villar, 2007). En este sentido, en opinión de Jané, Pardell, Saltó, y Salleras (2001), la incorporación de la mujer al hábito tabáquico puede estar provocada por el hecho de que el tabaco se relaciona más con aspectos como la autoestima, el estrés, la preocupación por la propia imagen y, sobre todo, el control del peso corporal. Las mujeres están más preocupadas por su peso que los hombres, y para las mujeres jóvenes la imagen corporal es muy importante en estas edades (Thogersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2007). Prueba fehaciente de esta circunstancia se encuentra en el estudio sobre el consumo de tabaco en mujeres escolares realizado por Crisp et al. (1998), donde la ansiedad relacionada con el control del cuerpo, el miedo a sentirse demasiado gordas y a perder el control sobre la ingesta, eran factores que condicionaban el mantenimiento del consumo de tabaco entre las mujeres adolescentes. Así mismo, O'Loughlin, Paradis, Renaud, y Sánchez (1998) y Tomeo, Field, Berkey, Colditz, y Frazier (1999) encontraron en mujeres adolescentes que se utilizaba el tabaco como elemento para controlar su peso.

El sexo y la práctica físico-deportiva son predictores del autoconcepto físico en todos los subdominios analizados en este estudio, mientras que la edad lo es en la competencia percibida y la condición física. De este modo se confirma también la hipótesis de que las variables edad, sexo y práctica físico-deportiva serán predictoras del autoconcepto físico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Las asociaciones predictivas más fuertes se encuentran en las variables sexo y práctica físico-deportiva extraescolar, anotando mayores valores en los subdominios condición física y competencia percibida. Coincidiendo con Lindwall y Hassmen (2004) encontramos una mayor puntuación a favor de los varones y de los que más practican.

En esta misma línea, la relación del autoconcepto físico con diferentes variables como la edad, el sexo y la práctica físico-deportiva extraescolar arroja resultados generales que muestran que existe influencia entre dichas variables, apoyando la idea de que el autoconcepto es el resultado de varias interacciones sociales y personales en contacto con el medio, por lo que su configuración está influida por los núcleos sociales que lo rodean, siendo los factores competencia percibida y condición física los más influenciados por la edad, concretamente en el grupo de 18 a 20 años. Sin embargo, estos resultados difieren del estudio de Welk, Corbin, y Lewis (1995) que apoyan dicha influencia en personas de 12 a 17 años de edad. La diferencia encontrada con el estudio de Welk et al. (1995) puede ser debida a los diferentes rangos de edad de los dos estudios, aunque futuras investigaciones deberán analizar si estas diferencias son únicamente debidas a la edad o se puede estar produciendo una diferente interacción social.

Encontramos que el autoconcepto físico se ve influido por el sexo, tal y como lo indica Marsh (1998) con estudiantes adolescentes, coincidiendo con la mayoría de autores en mayores valores de los varones frente a las mujeres (Crocker, Eklund, y Kowalski, 2000). De este modo se confirma nuevamente la hipótesis planteada de que los varones presentarán un autoconcepto físico significativamente mayor que las mujeres. Aunque por el contrario, otros afirman que el factor imagen corporal influye en mayor medida en la autoestima de las mujeres (Hagger, Ashford, y Stambulova, 1998). Del mismo modo, el autoconcepto físico se ve influido por la práctica físico-deportiva extraescolar, coincidiendo con los resultados obtenidos por Crocker et al. (2000). Además, los resultados del análisis multivariante de nuestro estudio han mostrado un efecto de interacción entre la edad y la práctica físico-deportiva, encontrando que la implicación en actividades físico-deportivas muestra mejoras en la autoestima en todos los niveles de edad. Estos resultados parecen estar en consonancia con numerosas investigaciones (Alexander, Nickel, Boreskie, y Searle, 2000; Boyd y Hrycaiko, 1997; Jackson y Marsh, 1986; Weiss, McAuley, Ebbeck, y Wiese, 1990) que han analizado el efecto de la práctica de actividades físicas en la autoestima.

Otros estudios (Moreno et al., 2010) muestran que efectivamente el autoconcepto físico se relaciona positivamente con la motivación que tienen los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria en las clases de educación física. Y que dicha relación se da de manera conjunta y dependiente una de otra, ya que el autoconcepto físico se ve aumentado cuando los discentes alcanzan los objetivos que se han propuesto con anterioridad y, a su vez, estos se logran cuando existe una mayor motivación para esforzarse y cumplir así dichas metas. De ello se deriva la importancia que el docente tiene como agente motivador creando el ambiente y la motivación adecuados durante sus clases con el fin de que dicha motivación se extienda hasta edades posteriores (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis, y Taylor, 2000). En definitiva, los resultados aportados por diversos estudios indican que el docente es el verdadero motor de la motivación físico-deportiva del estudiante a fin de que se mantenga activo para el logro de hábitos saludables (Sallis et al., 1997).



Discusión y  
conclusiones

**2**

## **Conclusiones**





## 2. CONCLUSIONES

Para finalizar y que sirva como valoración global de las relaciones encontradas entre las variables analizadas y un conjunto de variables sociodemográficas establecidas en el estudio tales como la edad, sexo, consumo alcohólico, consumo de tabaco, práctica deportiva, frecuencia de práctica deportiva y tiempo que lleva practicando en una muestra de estudiantes en clases de educación física con edades comprendidas entre 15 y 17 años pertenecientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, señalamos las siguientes conclusiones que vienen a resumir las principales aportaciones del estudio:

- La percepción de los estudiantes de las creencias implícitas de habilidad (CNAAQ-2) se presenta como una medida aceptable tanto a nivel conceptual como empírico sobre las creencias de la naturaleza de la habilidad en la práctica físico-deportiva.
- La medida de la intención de ser físicamente activo (MIFA) obtiene valores satisfactorios presentándose también como una medida fiable para valorar la intención que tienen los estudiantes por seguir practicando actividad física una vez terminado el periodo de escolarización obligatoria.
- Existen relaciones positivas entre la percepción de las orientaciones de meta y las demás variables objeto de este estudio como las creencias implícitas de habilidad, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada, el autoconcepto físico y la intención de ser físicamente activo
- Los grupos estudiados de mayor edad se relacionan con las orientaciones de meta, las creencias implícitas de habilidad, los mediadores psicológicos

- y el autoconcepto físico. Mientras que los más jóvenes puntúan más alto en la autonomía y la competencia.
- Los chicos superan a las chicas en todas las variables presentadas salvo en la orientación a la tarea, la relación con los demás y la apariencia física.
  - Los estudiantes que más tiempo llevan practicando deportes colectivos arrojan mayores puntuaciones que los sedentarios en todos los factores salvo en las creencias implícitas de estable y de talento. Destacando que los practicantes de deportes individuales son superiores en las creencias implícitas de aprendizaje.
  - Los que tienen mayor edad y practican actividades físico-deportivas extraescolares presentan mayores niveles de autoestima. Encontrando mayores niveles de autoconcepto físico en los practicantes de actividades físicas deportivas extraescolares.
  - Los consumidores de tabaco y alcohol presentan un autoconcepto más elevado que los no fumadores ni bebedores en todas las dimensiones, excepto en la imagen corporal.
  - Los más activos presentan un mayor autoconcepto físico, remarcando que los no practicantes tienen mayor imagen corporal y por ello no necesitan practicar.
  - Los chicos superan a las chicas en todos los parámetros del autoconcepto físico, salvo en la imagen corporal que es mejor en las chicas.

- La práctica deportiva extraescolar se relaciona con mejores puntuaciones en el autoconcepto físico en la mayoría de sus subdominios, excepto en la imagen corporal que puntúa más alta entre los no practicantes.
- Se observaron dos perfiles motivacionales. Un perfil “motivado” o autodeterminado, con puntuaciones mayores en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa); y otro perfil “desmotivado” con puntuaciones altas en desmotivación, más bajas en motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y muy bajas en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución).
- El perfil con puntuaciones altas en motivación intrínseca y extrínseca mostró mayores puntuaciones en la creencia de habilidad incremental (mejora y aprendizaje) y en la intención de ser físicamente activo tras su paso por la Educación Secundaria Obligatoria. Por el contrario, el perfil desmotivado, presentó puntuaciones mayores en la creencia de entidad (innata y estable), además de mostrar una menor intención de ser físicamente activo en el futuro.
- Los participantes que practican actividades deportivas tienden a considerar, en mayor medida que los no practicantes, que la habilidad es algo mejorable y modificable. De forma inversa, los jóvenes que no practican actividades físico-deportivas consideran, en mayor medida que los practicantes, que la habilidad depende más de factores innatos y estables.
- La intención de ser físicamente activo está predicha por las orientaciones de meta, los mediadores y las creencias de mejora y de aprendizaje.

- El autoconcepto físico predice la intención de ser físicamente activo. Constituyendo la competencia percibida el principal predictor de esta seguido de la percepción de fuerza, condición física, autoestima y apariencia física.
- Los chicos presentan un mayor autoconcepto físico, salvo en la imagen corporal que es mayor en las chicas. Pues éstas son más críticas con su cuerpo y se preocupan más por su apariencia física asociando imagen corporal positiva con autoconcepto físico también positivo.
- Las chicas presentan un mayor grado de exigencia con su imagen corporal y presentan un autoconcepto más elevado en las fumadoras no practicantes por creer que el tabaco las ayuda a mantenerse más delgadas.
- El consumo de alcohol se relaciona con la imagen corporal, obteniendo mayores puntuaciones los no bebedores.
- El no consumir alcohol predice una mejor imagen corporal.
- La práctica deportiva extraescolar predice también el autoconcepto físico positivamente. Mientras que el consumo de tabaco lo hace de forma negativa.

Marco Empírico

## **IV** Limitaciones del estudio, sugerencias y perspectivas de investigación





#### **IV. LIMITACIONES DEL ESTUDIO, SUGERENCIAS Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN**

En relación a los resultados obtenidos y a las conclusiones sustraídas, en el siguiente apartado se expondrán las limitaciones del estudio, así como algunas sugerencias y prospectivas de investigación, encaminadas a la aplicabilidad de lo estudiado hasta ahora. Con el fin de dar paso a futuras investigaciones que profundicen en la relación de las variables tratadas.

Este trabajo está sujeto a diversas limitaciones respecto al estudio de la relación del sexo, el consumo de tabaco y alcohol y la práctica físico-deportiva en el autoconcepto físico, siendo algunas; por un lado, la variable edad, de la que, aunque puede resultar muy reveladora para esclarecer el momento y la intensidad del consumo de sustancias como tabaco y alcohol no se tiene en cuenta su amplitud, considerando sólo la adolescencia con una media de edad de 15.94. De este modo no puede ser relacionada con las demás variables. Además de la posible contaminación de los datos obtenidos respecto a la información sobre el consumo de sustancias de los adolescentes, aunque otras investigaciones destacan la fiabilidad proporcionada por estos a la hora de responder los ítems mostrados (Fisher, Evans, Muller, y Lombard, 2004; Sutherland y Shepherd, 2001; Zapert, Snow, y Kraemer, 2002).

Probablemente en el entorno real, ambas aproximaciones (práctica de actividades físico-deportivas y creencias de habilidad) son posibles y nuevas investigaciones deberán profundizar en el efecto que el enfoque de dichas prácticas deportivas (basadas en criterios incrementales o en criterios de estabilidad), puede tener en la modificación de las creencias de habilidad y en las consecuencias motivacionales asociadas a esta modificación.

Líneas de investigación futuras deberán precisar de forma más detallada el efecto que diferentes tipos de prácticas físico-deportivas extraescolares (organizadas y no organizadas) pueden tener en la variación del autoconcepto físico. Esta es además una de las limitaciones de este estudio, que deberá ser contemplada en el futuro.

Sería interesante, que futuros trabajos abordaran desde una perspectiva más cualitativa si existe un efecto de la edad y la práctica sobre la autoestima, o más bien podría ocurrir que los participantes con un mayor autoconcepto físico fuesen los que se involucrasen durante más tiempo en las actividades físico-deportivas.

Por otro lado, la posible contaminación de los datos obtenidos respecto a la información sobre el consumo de sustancias de los adolescentes puede considerarse una limitación, aunque investigaciones recientes destacan la fiabilidad proporcionada por estos a la hora de responder los ítems mostrados (Fisher, Evans, Muller, y Lombard, 2004; Sutherland y Shepherd, 2001; Zapert, Snow, y Kraemer, 2002).

Esta investigación puede suponer un punto de partida para nuevos trabajos ya que actualmente no existen muchas investigaciones que analicen la relación entre las variables autoconcepto físico e intención de ser físicamente activo después de terminar el periodo de enseñanza obligatoria.

Según las conclusiones obtenidas, posteriores estudios podrían centrarse, mediante aproximaciones experimentales, en los factores sociales que originan cada perfil motivacional, así como la influencia de éstos en la eventualidad o persistencia de los mismos.

Durante nuestra investigación encontramos que dentro del cuestionario CNAAQ-2, sólo el factor, talento mostró una fiabilidad por debajo del recomendado (.70 según Nunnally, 1978). Dado el pequeño número de ítems que componen el factor (número de ítems = 3), la validez interna observada de los mismos podría ser

aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994), sirviendo, del mismo modo, como indicador de que bien ítems adicionales, o bien un aumento de la muestra objeto de estudio, serán necesarios en futuras investigaciones para solventar y aumentar dicho coeficiente de fiabilidad.

Además se deberá profundizar en el efecto que el enfoque de las prácticas deportivas (basadas en criterios incrementales o en criterios de estabilidad), puede tener en la modificación de las creencias de habilidad y en las consecuencias motivacionales asociadas a esta modificación. Aunque el CNAAQ-2 se presenta como una medida aceptable tanto a nivel conceptual como empírico sobre las creencias de la naturaleza de la habilidad en la práctica físico-deportiva. Son necesarios más estudios en otros contextos deportivos que corroboren y/o refuten los resultados obtenidos en diferentes poblaciones y con diferentes análisis estadísticos, puesto que la validación es un proceso no exclusivo de un único estudio.

También creemos que, respecto al CNAAQ-2, son necesarios más estudios en otros contextos deportivos que corroboren y/o refuten los resultados obtenidos en diferentes poblaciones y con diferentes análisis estadísticos, puesto que la validación es un proceso no exclusivo de un único estudio.

Abogamos por la necesidad de proponer estudios experimentales que permitan ahondar en las motivaciones y en los problemas que los estudiantes reflejan cuando se les presentan las variables estudiadas en nuestra investigación. Por medio de algún programa de intervención o del cambio o profundización de alguna variable como la relación con el tipo de deporte que practican los estudiantes.

Los rangos de edad de la muestra de estudio deberán ser ampliados con el fin de obtener resultados más válidos para la población en general, e incluir tanto población infantil como adulta.

Algunas medidas directas de la condición de salud deberán ser incluidas para corroborar si efectivamente la mejora del autoconcepto físico predice también la mejora de la salud y no únicamente de la intención de practicar actividad física. Sería conveniente realizar nuevas investigaciones donde se analicen las relaciones entre estas dos variables y que potencien hábitos saludables (inclusión de la actividad físico-deportiva en el estilo de vida o aumento de la práctica físico-deportiva) para comprobar y reafirmar, de forma experimental, qué otros factores influyen en la intencionalidad de ser físicamente activo, además del autoconcepto físico y su mejora.

Proponer y desarrollar programas que fomenten los hábitos de vida saludables que incluyan aspectos como la práctica de actividad física y la alimentación comenzando desde los centros educativos hasta los centros deportivos logrando la implicación de todo tipo de instituciones para fomentar unos hábitos de vida saludables.

La puesta en práctica de futuros trabajos deberán determinar las variables culturales y sociales que pueden estar detrás del mayor nivel de compromiso en actividades físico-deportivas que presentan los varones frente a las mujeres.

Finalmente, los resultados obtenidos en este estudio resultan interesantes sirviendo como precedente, junto a otras investigaciones, para intervenir experimentalmente en grupos específicos e intentar comprobar el efecto de la práctica físico-deportiva en la regulación de las conductas de consumo y su consecuente mejora en el autoconcepto físico.

Marco Empírico

# **V** Propuesta de intervención práctica





## **V. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PRÁCTICA**

Propuesta para mejorar el autoconcepto físico y fomentar la motivación en los practicantes de actividad físico-deportiva disminuyendo así el posible abandono de esta práctica a edades tempranas.

Numerosos estudios reflejan la importancia que la práctica físico-deportiva tiene en el desarrollo humano, a fin de que los niños, desde edades muy tempranas, adquieran hábitos saludables para la vida que se prolonguen en el tiempo (Pate, Baranowski, Dowda, y Trost, 1996); de este modo, se previenen enfermedades que afectan las vertientes física, como la obesidad (López, Reyes, Castillo, Dávalos, y González, 2001), y la psicológica, como la ansiedad y depresión (Alfermann y Stoll, 2000; Fox, 2000) o los factores de riesgo arterial y cardiovascular, destacando aspectos tales como la apariencia y la fuerza física (Centers for Disease Control and Prevention, 1997; Tomson, Pangrazi, Friedman, y Hutchinson, 2003; United States Department of Health and Human Services [USDHHS], 1996). Aunque cabe señalar que a pesar de estos beneficios hay un predominio de participantes sedentarios frente a los físicamente activos (García-Ferrando, 2005; USDHHS, 1996).

Diferentes autores (Moreno, Parra, y González-Cutre, 2008; Shen, Wingert, Li, Su, y Rukavina, 2010; Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Ruiz, 2009 entre otros) han tratado el tema de la desmotivación por parte del alumnado en educación física. Y dada la importancia de la práctica físico-deportiva para la formación integral del niño, debe valorarse el papel fundamental que desempeña el docente en la intención de seguir siendo activo en la vida adulta. Algunos estudios (Shen, Li, Su, y Rukavina 2010) muestran que docentes de educación física que no proporcionaron apoyo a la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación con los demás fueron asociados con la desmotivación en el alumnado. Así pues, en sus manos está la tarea de introducir al estudiante en esa práctica por medio de las clases de educación física, creando el ambiente y la motivación adecuados que

fomenten su continuación en edades posteriores (Faison-Hodge y Porretta, 2004; Trost, Pate, Freedson, Sallis, y Taylor, 2000). Ya que el docente es el verdadero motor de la motivación físico-deportiva del estudiante a fin de que se mantenga activo para el logro de hábitos saludables (Sallis et al., 1997). Este objetivo pasa por incrementar la intencionalidad de ser físicamente activo (Hein, Müür, y Koka, 2004). Y para ello, autores como Lindwall y Hassmén, (2004), Mañano, Ninot, y Bilard, (2004), Moreno y Cervelló (2005), afirman que el autoconcepto físico tendrá un efecto directo en la intención de seguir practicando la actividad físico-deportiva. En esa misma línea, algunos trabajos cuasi-experimentales muestran la efectividad de las intervenciones sobre la motivación del alumnado (Edmunds, Ntoumanis, y Duda, 2008; González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011; Moreno, Gómez, y Cervelló, 2010).

Como resultado de nuestro trabajo, de las aportaciones de los estudios revisados y siguiendo la Teoría de Metas de Logro, la Teoría de la Motivación Autodeterminada y las Creencias de Habilidad, a continuación se presenta un pequeño resumen de algunas de las estrategias que tienen como principal objetivo mejorar el autoconcepto físico de los practicantes de actividad físico-deportiva y generar así un aumento en su motivación con el fin de que dicha práctica se extienda en el tiempo superando la etapa de escolarización obligatoria y llegando a incluirla como rutina saludable en la vida diaria.

Estrategias motivacionales para generar una mejora en el autoconcepto físico y aumentar la práctica de actividad físico-deportiva evitando el abandono de los practicantes.

1. El docente deberá generar en el aula un clima motivacional que implique a la tarea. Por ejemplo:
  - Potenciando las creencias de habilidad incremental (mejora y aprendizaje) frente a las creencias de entidad (innata y talento). Con el fin de fomentar la intención de ser físicamente activo tras su paso

por la Educación Secundaria Obligatoria. Se pueden poner algunos ejemplos de deportistas que por medio del aprendizaje y trabajo han mejorado en su disciplina.

2. Ceder responsabilidad a los estudiantes. Por ejemplo:

- Dejando que escojan los juegos relacionados con el tema a trabajar o el juego libre, que dirijan una parte de la sesión como el calentamiento o que interpreten el rol de profesor de educación física planteando una clase y explicándola ellos solos.
- Autoevaluándose con la creación de grupos, en los que cada uno evalúe al compañero.

3. Potenciar el autoconcepto físico por medio de actitudes que le permitan reforzar su autoestima. Por ejemplo:

- Dándoles protagonismo en los juegos de modo que representen el papel fundamental de este (el que se la queda y pilla a los demás o el que da alguna consigna al grupo para completar el juego).
- Premiando el esfuerzo personal de cada uno teniendo en cuenta el nivel de partida por medio de frases de apoyo que destaquen lo mejorado, o de otros reconocimientos como los diplomas.

4. Fomentar la motivación dentro de las clases de educación física. Por ejemplo:

- Organizando torneos de competición intercentros o interclases de los deportes que tengan mayor seguimiento y dominio en el centro.

- Introduciendo algún aspecto motivante al final de cada sesión sobre lo que se trabajará en la siguiente, de manera que se capte la atención del estudiante y se promueva el gusto por la llegada de la nueva clase para practicar actividad física.
  - Planteando actividades que requieran competición como las olimpiadas escolares, en las que se vean premiados los esfuerzos de todos y todas.
  - Finalizando con los juegos o actividades que más les gustan. El paracaídas suele producir conductas desinhibidas y alegres que hagan pasar un buen rato y terminen con un recuerdo positivo de esta.
  - Realizando algunos montajes sobre sesiones en las que se practiquen actividades motivantes que requieran preparación como el acrosport. De este modo se intenta inculcar valores como la colaboración, el esfuerzo, la responsabilidad, el respeto para compartirlo ante el resto de la clase, etc.
5. Emplear metodologías de indagación (métodos como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, así como metodologías creativas) que permitan al estudiante elegir y, por tanto, integrarlo dentro de su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo:
- Planteando actividades como la orientación en las que tengan que buscar el camino para completar la tarea. Sólo se proporciona una

parte de información como un mapa con pistas y ellos deben lograr el resultado final.

6. Utilizar un feed-back positivo e informativo. Por ejemplo:

- Comentando las actividades que han resultado más motivantes y las que menos, razonando las respuestas y dando pie a la colaboración escuchando sus nuevas propuestas.
- Observando la actitud de los estudiantes ante el planteamiento de cada actividad retroalimentado así al docente para preparar las próximas clases con mayor acierto (autoevaluación).

7. Fomentar las relaciones interpersonales entre el alumnado. Por ejemplo:

- Organizando agrupamientos flexibles y variados, se puede comenzar con los que ellos elijan y se sientan más cómodos, motivados o seguros. Después se pueden plantear grupos de apoyo, ayudando los más destacados a los que presenten más dificultades a modo de colaboradores. Y por último, rotando con el resto una vez que se conozcan todos.
- También se pueden fomentar dichas relaciones con estudiantes de diferente país, cultura o etnia, recopilando juegos de diferentes partes del mundo o lugares y tradiciones del entorno. De modo que se pongan en práctica fomentando el enriquecimiento personal y el respeto.

8. Llevar a cabo una evaluación privada y significativa orientada hacia el progreso, la mejora y el esfuerzo personal propiciando en todo momento el tiempo necesario para garantizar el aprendizaje en todo el alumnado,

independientemente de su sexo, edad, nivel físico-intelectual, situación ambiental, etc. Por ejemplo:

- Partiendo siempre de su propio nivel y adaptándose a su ritmo de aprendizaje se pueden realizar evaluaciones (por medio de tablas indicativas), en las que sólo el propio interesado pueda tener acceso a sus resultados y contrastarlos con los obtenidos en un primer lugar observando así su avance.

9. Variar las tareas y los materiales empleados en las clases. Por ejemplo:

- Cambiando de juegos y materiales cada poco tiempo antes de que estos se conviertan en monótonos y lleguen a aburrir.
- Introduciendo actividades novedosas que se planteen muy dispersas en el tiempo, como la realización de murales por grupos en los que se representen practicando los juegos más representativos de la unidad didáctica a modo de resumen. Filmar algunas sesiones como las de expresión corporal en las que se plantean aspectos divertidos y a la vez motivantes aprendiendo de los demás.

10. Aprovechar todas las posibilidades y herramientas que nos ofrece el entorno para crecer y enriquecer nuestra formación. Por ejemplo:

- Introduciendo las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se puede crear un blog e ir completándolo con las actividades realizadas a lo largo del curso sobre cada unidad didáctica, después se pone en común en clase a través de la Pizarra Digital Interactiva (PDI).

- Buscando información sobre deportistas destacados, los juegos del mundo, los deportes populares o tradicionales propios de cada una de las nacionalidades o lugares de procedencia de los estudiantes que componen la clase.
- Colgando representaciones, coreografías, etc., preparadas y realizadas por el alumnado, pudiendo visionarse y consultarse a modo de autoevaluación o crítica constructiva que permita mejorar dichas actividades.





Marco Empírico

## **VI** Referencias bibliográficas





## VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abell, S. C., y Richards, M. H. (1996). The relationship between body shape satisfaction and self-esteem: An investigation of gender and class differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 691-703.
- Adams, G. R. (1977). Physical attractiveness, personality, and social reactions to peer pressure. *Journal of Psychology*, 96, 287-296.
- Ahmed, C., Hilton, W., y Pituch, K. (2002). Relationship of strength training to body image among a sample of female university students. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16, 645-648.
- Alexander, M. J. L., Nickel, R., Boreskie, S. L., y Searle, M. (2000). Comparison of the effects of two types of fitness/flexibility programs on gait, mobility and self-esteem of older females. *Journal of Human Movement Studies*, 38, 235-268.
- Alfermann, D., y Stoll, O. (2000). Effects of physical exercise on self-concept and well-being. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 47-65.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 551-567.
- Allport, G. W. (1943). The contemporary psychology. *Psychological Review*, 50, 451-478.
- Allport, G. W. (1968). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- 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*, 25, 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., Conde, C., y Moreno, J. A. (2009). Mediación de la percepción de competencia entre las metas 2x2 y la intención de ser físicamente activo en

deportistas. En VII Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Ceuta: Universidad de Granada.

Alsaker, E. D., y Olweus, D. (1993). Stability of Global Self-Evaluations in Early Adolescence: A Cohort Longitudinal Study. *Journal of Research on Adolescence*, 2(2), 123-145.

Alsaker, F. D., y Olweus, D. (1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 2, 123-145.

Amador, J. A., y Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.

Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.

Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.

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. (1992a). 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. (1992b). Classrooms: Goal, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C., y Ames, R. (1984a). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.

Ames, C., y Ames, R. (1984b). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.

Ames, C., y Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.

- 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.
- Ames, C., y Archer, J. (1990). Longitudinal effects of mastery goal structure on student's learning strategies and motivation. *Unpublished manuscript*.
- 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, 96-97.
- Amorose, A. J., y Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and selfdetermined motivation in high school and college athletes: a test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 654-670.
- Archibald, A. B., Graber, J. A. y Brooks, G. J. (1999). Associations among parent-adolescent relationships pubertal growth, dieting and body image in young adolescent girls: A short-term longitudinal study. *Journal of Research Adolescent*, 9, 395-415.
- Asçi, F. (2005). The construct validity of two physical self-concept measures: An example from Turkey. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 1-11.
- Asçi, F. H., Asçi, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self- Perception Profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 399-406.
- Asçi, F. H., Eklund, R. C., Whitehead, J. R., Kirazci, S., y Koca, C. (2005). Use of the CY-PSPP in other cultures: aprelimina ry investigation of its factorial validity for Turkish children and youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 33-50.
- Ausubel, D. P. (1952). *Ego development and the personality disorders*. New York: Grune and Stratton.
- Azorín, F., y Sánchez-Crespo, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Balaguer, I. (1998, agosto). *Self-concept, physical and health among adolescents*. Trabajo presentado en el 24 International Congress of Applied Psychology, San Francisco (Estados Unidos).

- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17, 123-139.
- Balaguer, I., Tomás, I., y Castillo, I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.
- Balaguer, I., y García Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Bane, S., y McAuley, E. (1998). Body image and exercise. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 311-322). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Belcher, D., Lee, A. M., Solmon, M. A., y Harrison, L. Jr. (2003). The influence of gender-related beliefs and conceptions of ability on women learning the hockey wrist shot. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 183-192.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bergamaschi, A., Morri, M., Resi, D., Zanetti, F., y Stampi, S. (2002). Tobacco consumption and sports participation: a survey among university students in northern Italy. *Annali de Ingieni*, 14, 435-442.
- Berger, B. G., y McInman, A. (1993). Exercise and the quality of life. En R. N. Singer, M. Murphey, y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp.729-760). New York: Macmillan.
- Bergner, R. (1998). Characteristics of an optimal clinical case formulation. *American Journal of Psychotherapy*, 52, 287-300.
- Bermúdez, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.

- Bernaards, C. M., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., Snel, J., y Kemper, H. C. (2003). A longitudinal study on smoking in relationship to fitness and heart rate response. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35, 793-800.
- Bernaards, C. M., Twisk, J. W., Van Mechelen, W., Snel, J., y Kemper, H. C. (2003). A longitudinal study on smoking in relationship to fitness and heart rate response. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35, 793-800.
- Bertrand, L., y Abernathy, T. J. (1993). Predicting cigarette smoking among adolescents using cross-sectional and longitudinal approaches. *Journal of School Health*, 63, 98-103.
- Biddle S. J. H., Wang C. K. J., Chatzisarantis N. L. D., y Spray C. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sport Science*, 21, 973-989.
- Biddle, S. (1995). Exercise and psychosocial health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 292-297.
- Biddle, S., Akye, A., Vlachopoulos, S., y Fox, K. R. (1996). Towards an understyng 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., 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.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical selfperceptions. *Intrenational Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Biddle, S., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999), Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.

- Biddle, S., y Mutrie, N. (1991). *Psychology of physical activity and exercise. A health-related perspective*. London: Springer-Verlag.
- Bird, A. M., y Williams, J.M. (1980). A developmental-attributional analysis of sex role stereotypes for sport performance. *Developmental Psychology*, 16, 319-32.
- Blackman, L., Hunter, G. R., Hilyer, J., y Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23, 437-448.
- Block, M. E., y Vogler, E. W. (1994). Inclusion in regular physical education: The research base. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 65(1), 40-44.
- Boersma, F. J., y Chapman, J. W. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton: University of Alberta.
- 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.
- Bollen, D. A., y Long, J. S. (1993). *Testing Structural Equation Models*. Sage: Newbury Park, CA.
- Bowlsby, R. A., y Iso-Ahola, S. E. (1980). Self-concepts of children in summer baseball programs. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1202.
- Boyd, K. R., y Hrycaiko, D. W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of preadolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32, 693-709.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The Relationship of Physical Self-Perceptions and Goal Orientations To Intrinsic Motivation for Exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25 (1), 1-18.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Turgeon, L., Poulin, F., y Wanner, B. (2004). Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and nonaggressive children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, 305-320.

- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brookover, W. B., Le Pere, J., Hamakerk, E. D., Thomas, S., y Erikson, E. L. (1965). Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through student, self-concept enhancement. *Us Office Education, Cooperative Research* 1639, Michigan State University.
- Brown, J. D. (1998). *The Self*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Brunel, P. C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Brunet, J. J., y Negro, J. L. (1982). Las tutorías. Madrid: San Pío X.
- 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.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Brustad, R. J. (1996a). Parental and peer influence on children's psychological development through sport. En F. L. Smoll y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 112-124). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Brustad, R. J. (1996b). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 316-323.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., y Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Hybook of sport psychology* (pp. 604-635). New York: Wiley.
- Bruya, L. D. (1977). Effect of selected movement skills on positive self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 45, 252-254.
- Burkitt, I. (1991). *Social selves*. London: Sage.

- Burleson, B. (1994). Friendship and similarities in social-cognitive and communication abilities: Social skill bases of interpersonal attraction in childhood. *Personal-Relationships*, 1, 371-389.
- Burnett, P. C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools*, 31, 164-171.
- Burns, R. B. (1990). El auto concepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento. Bilbao: Ediciones EGA.
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Byely, L. Archivald, A. B., Graber, J. A., y Brooks, G. J. (2000). A prospective study of familial and social influences on girls body image and dieting. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 155-164.
- Byrne, B. M. (1996). Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation. Washington, DC.: APA.
- Calleja, N., y Aguilar, J. (2008). Por qué fuman las adolescentes: Un modelo estructural de la intención de fumar. *Adicciones*, 20, 387-394.
- Calsyn, R. J., y Kenny, D. A. (1977). Self-concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause of Effect of Academi Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 136-145.
- Cameron, H. (1991). L'amélioration de l'estime de soi en vue de favoriser l'adoption d'attitudes saines: Une approche souhaitable dans le cadre des programmes scolaires de promotion de la santé. *Journal de l'ACSEPL*, mars/avril, 19-23.
- Cardenal, V. (1999). El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Carpenter, P. J., y Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Carr, S., y Weigand, D. A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.

- Carr, S., y Weigand, D. A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-40.
- Cash, T. F. (1990). The psychology of physical appearance: Aesthetics, attributes, and images. En T. F. Cash y T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford.
- Cash, T. F. (1994). Body image attitudes: Evaluation, investment, and affect. *Perceptual Motor Skills*, 78(1), 11-70.
- Cash, T. F., y Green, G. K. (1989). Body weight and body image among college women: Perception, cognition, and affect. *Journal of Personality Assessment*, 50, 290-301.
- Cash, T. F., y Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.
- Casimiro, A. J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *EFDeportes.Com Revista Digital*, 5(24). <http://www.efdeportes.com/efd14b/autocon.htm>.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000): Evaluation of an intervention programme for the reinforcement of self-esteem. *Psicología en España*, 4, 55-63.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, Á. M., Arruza, J. A., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.
- 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., Gonzalez, C., Méndez, A., Fernández, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistenciaesfuerzo e intenciones de

- práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cechini, J. A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2003). Tendencias o direcciones del deporte contemporáneo en función de los motivos de práctica. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 72, 6-13.
- Centers for Disease Control and Prevention (1997). Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46(RR-6), 1-36.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Cervelló, E. M. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E. M. (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., Santos-Rosa, F. J., García Calvo, T., Jiménez, R., e Iglesias, D. (2007). Young tennis players' competitive task involvement and performance: The role of goal orientations, contextual motivational climate, and coach-initiated motivational climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 304-321.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E. M., y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport: and achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 7-19.

- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Chan, D. W. (1997). Self-concept across the life span: Issues and instrumentation. Washington: APA.
- Cheung, P. C., y Lau, S. (1985). Self-esteem: Its relationship to the family and school social environments among Chinese adolescents. *Youth and Society*, 14, 373-387.
- Clark, L. A., y Watson, D. (2003). Constructing validity: Basic issues in objective scale.
- Clifford, E. (1971). Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor skills*, 33, 119-125.
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cohn, L. D., Adler, N. E., Irwin, C. E., Millstein, S. M., Kegeles, S. M., y Stone, G. (1987). Body-figure preferences in male and female adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*; 96, 276-279.
- Colbert, L. H., Hartman, T. J., Tangrea, J. A., Pietinen, P., Virtamo, J., Taylor, P. R., y Albanes, D. (2002). Physical activity and lung cancer risk in male smokers. *International Journal of Cancer*, 98, 770-773.
- Combs, A. W., y Snyg, D. (1959). Individual behavior: a perceptual approach to behavior, (2ª Ed. Rev.). Nueva York: Harper.
- Conde, C. (2011). *Efectos de la intervención en el clima tarea sobre la motivación en jóvenes deportistas*. Tesis doctoral. Huelva: Universidad de Huelva.
- Contreras, O. R., Fernández, J. G., García, L. M., Palou, P., y Ponseti, J. (2010). El autoconcepto físico y su relación con la práctica deportiva en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(1), 22-39.
- Cooley, C. H. (1902). Human nature and the social order. New York: Charles Scribner's Sons.

- Cooper, P. J. y Goodyear, I. (1997): Prevalence and significance of weight and shape concerns in girls aged 11-16 years. *British Journal of Psychiatry*, 171, 542-544.
- Cooper, P. J., Taylor, M. J., Cooper, Z., y Fairburn, C. G. (1987). The development and validation of the Body Shape Questionnaire.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W. H. Freeman.
- Corbin, Ch. (2002). Physical Activity for Everyone: What Every Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 128-145.
- 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, R. H. (2009). *Psicología del Deporte: conceptos y sus aplicaciones* (6.ª ed.). Madrid: Panamericana.
- Craft, D. H., y Hogan, P. I. (1985): Development of self-concept and self-efficacy: Considerations for mainstreaming. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2, 320-327.
- Crisp, A. H., Stavrakaki, C., Halek, C., Williams, E., Segwick, P., y Kiosiss, I. (1998). Smoking and pursuit of thinness in schoolgirls in London and Ottawa. *Postgraduate. Medical Journal*, 74, 473-479.
- Crocker, P. R. E., Bailey, D. A., Faulkner, R. A., Kowalski, K. C., y McGrath, R. (1997). Measuring general levels of physical activity: preliminary evidence for the Physical Activity Questionnaire for older children. *Medicine & Science in Sports and Exercise*, 29, 1344-1349.
- Crocker, P. R. E., Eklund, R. C., y Kowalski, K. C. (2000). Children's physical activity and physical self-perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18, 383-394.
- Cross, S., y Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cruz, J., Torregrosa, M., Sousa, C., Mora, A., y Viladrich, C. (2010). Efectos conductuales de programas personalizados de asesoramiento a entrenadores en

- estilo de comunicación y clima motivacional. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 179-195.
- Curran, P. J., West, S. G., y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- 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.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., y Famose, J. P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 293-309.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., Peres, C., y Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational análisis. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 529-543.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competente, implicit theories of ability, perceptions of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of the enforcement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Cury, F., De Tonac, A., y Sot, V. (1999). An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the X European congress on Sport Psychology - FEPSAC* (pp. 153-155). Prague: Charle University of Prague Press.
- Davis, C. (1997). Body image, exercise, and eating behaviors. En K. R. Fox (Ed.), *The Physical Self* (pp. 143-174). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Davis, C., y Katzman, M. (1997). Charting new territory: Body esteem, weight satisfaction, depression, and self-esteem among Chinese males and females in Hong Kong. *Sex-Roles*, 36, 449-459.

- De Gracia, M., Marcó, M., y Trujado, P. (2007). Factores asociados a la conducta alimentaria en preadolescentes. *Psicothema*, 19, 646-653.
- De Oñate, P. (1996). El autoconcepto, formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid: Narcea.
- 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. (1996). Human anatomy: The basis of true selfesteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem*. New York: Plenum 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. (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.
- Deo, P., y Bhullar, J. (1974). Relationship of physical efficiency to selfconcept, intelligence and achievement. *Psychological Studies*, 19, 56-59.
- Deutsch, M., y Krauss, R. M. (1965). *Theories in social psychology*. New York: Basic Books.
- Dieppa, M., Machargo, J., Luján, I., y Guillén, F. (2009). Autoconcepto general y físico en jóvenes españoles y brasileños que practican actividad física versus no practicantes. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(2), 221-239.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change

motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.

Dirección General del Centro Nacional para la Salud de la Infancia y la Adolescencia (1994). *Programa de Acción "Educación Saludable"*. México: Secretaría de Salud.

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.

Duda, J. L. (1986a). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. En L. Vyer Velden y J. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology in sport: Current selected research: Vol. 1* (pp. 155-188). New York: AMS Press.

Duda, J. L. (1986b). Perceptions of sport success and failure among white, black, and hispanic adolescents. En J. Watkins, T. Reilly y L. Burwitz (Eds.), *Sport Science* (pp. 214-222). London: E y F. N. Spon.

Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.

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

Duda, J. L. (1992): Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Hybook of Research in Sport Psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.

- Duda, J. L. (2001a). 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. (2001b). Goal perspectives and their implications for health-related outcomes in the physical domain. En F. Cury, P. Sarrazin y F. P. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain* (pp. 139-164). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- 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, 313-323.
- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowett y D. Lavallee (Eds.): *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 417-460). New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York: John Wiley.
- Duda, J. L., y Horn, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J. L., y White, S. A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 5, 334-343.

- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, W. V: Fitness Information Technology.
- Duncan, S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.
- Dunn, J. C. (2000). Goal orientations, perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 1-19.
- Dusek, J. B., y Flaherty, J. F. (1981). The development of self-concept during adolescent Years'. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(4).
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goals analysis. En C. Ames y R. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol 2) (pp. 289-305). Orlyo, FL: Academic Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, P. A.: Taylor and Francis.
- Dweck, C. S. (2002). The development of ability conceptions. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 57-88). New York: Academic Press.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., y Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- 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.
- Early, M. (1993). *Developmental and gender differences in the relationships between body satisfaction, self-esteem, and depression: Implications for eating disorders*. (Tesis de licenciatura). Minneapolis: University of Minnesota.
- Eccles, J., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccle's expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2006). A test of Self-determination Theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology*, 38, 375-388.
- Eiser, C., Eiser, R., y Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: Practical theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, 18, 429-433.
- Eklund, R. C., Whitehead, J. R., y Welk, G. J. (1997). Validity of children and youth physical self-perception pro-file: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 249-256.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Emmet, R. G. (1973). A psychological study of the self-concept among a group of pupil in a secondary modern school. *Tesis MA*. University of London.
- 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.
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, 28, 404-416.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus European French connection. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 19-38.
- Escartí, A., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., 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.
- 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 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), 2-12.
- Eснаоla, I. (2005). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- Eснаоla, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Eснаоla, I., y Revuelta, L. (2009). Relaciones entre la actividad física, autoconcepto físico, expectativas, valor percibido y dificultad percibida. *Acción Psicológica*, 6(2), 31-43.
- Faison-Hodge, J., y Porretta, D. L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-154.

- Faust, M. S. (1983). Sex differences in preadolescent self-esteem. *Journal of Psychology, 90*, 179-183.
- Felker, D.W. y Kay, R.S. (1971). Self-concept, sports interests, sport participation and body type of seventh and eighth grade boys. *Journal of Psychology, 78*, 223-228.
- Felson, R., y Zielinsky, M. (1989). Children's self-esteem and parental support. *Journal of Marriage and the Family, 51*, 727-735.
- Fernández, J., Contreras, O., García, L., y González, S. (2010). Autoconcepto físico según la actividad físicodeportiva realizada y la motivación hacia ésta. *Revista Latinoamericana de Psicología, 42(2)*, 251-263.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 3*, 267-279.
- Fierro, A. (1996). El conocimiento de sí mismo. En Fierro (Ed.), *Manual de Psicología de la Personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fisher, S., y Cleveland, S.E. (1968). Body image and personality. New York: Dover Publications.
- Fitts, W. H. (1965): Tennessee self concept scales. *Manual. Nashville, TN: Counselor Recording and Test.*
- Fitts, W. H. (1972). The self concept and behavior: Overview and supplement. Nashville, TN: Dede Wallance Center Monogrph.
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The Dimensionality of Self-esteem: Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 402-21.
- Flisher, A. J., Evans, J., Muller, M., y Lombard, C. (2004). Brief report: Test-retest reliability of self-reported adolescent risk behaviour. *Journal of Adolescence, 27*, 207-212.
- Folkins, C. H., y Sime, E. S. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist, 36*, 373-389.

- Fonseca, A. M., y Paula Brito, A. (2000). Las concepciones sobre la competencia deportiva y los objetivos de logro. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 159-176.
- Fontane, P. E. (1996). *Exercise, fitness, and feeling well. American Behavioral*.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., y Famose, J. P. (2001). Culture and achievement motivation in sport: A qualitative comparative study between maghrebian and european french adolescent. *European Journal of Sport Science*.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. (1988a). The child's perspective in physical education. The self-esteem complex. *The British Journal of Physical Education*, 19, 247-252.
- Fox, K. R. (1990). The physical self-perception profile. Manual: Northern Illinois University.
- Fox, K. R. (1992). Physical education and development of self-esteem in children. En N. Armstrong (Ed.), *New directions in physical education* (pp. 33-54). Leeds: Human Kinetics.
- Fox, K. R. (1997). The physical self and processes in self-esteem development. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* (pp. 111-139). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- Fox, K. R. (2000b). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228-240.
- Fox, K. R. (2000a). The effects of exercise on selfperceptions and self-esteem. En S. J. H. Biddle, K. R. Fox y S. H. Boutcher (Eds.), *Physical Activity and Psychological Well-Being* (pp. 88- 118). Londres: Routhledge
- Fox, K. R., Corbin, C. B., y Couldry, W. H. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 7, 125-136.
- 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.

- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Franzoi, S. L., y Shields, S. A. (1984). The Body Steem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173-178.
- Freedman, R. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females. *Women Health*, 9, 29-45.
- Gable, S. y Lutz, S. (2000). Household, parent, and child contributions to childhood obesity. *Family Relations*, 49(3), 293-300.
- Gammage, K. L. Martin Ginis, K. A., y Hall, C. R. (2004). Self-Presentational Efficacy: Its Influence on Social Anxiety in an Exercise Context. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 179-190.
- Gano-Overway, L. A., y Duda, J. L. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.
- Garanto, J. (1984). Las actitudes hacia sí mismo y su medición. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- García Ferrando, M. (2005). Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles. Madrid: CIS.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD y CIS.
- García Torres, B. (1983). Análisis y delimitación del constructo autoestima. *Tesis Doctoral*. Universidad Complutense de Madrid.
- García, A. W., y King, A. C. (1991). Predicting long-term adherence to aerobic exercise: A comparison of two models. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 394-410.

- García, F., y Musitu, G. (1999). Manual Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma. Manual*. Madrid: TEA.
- 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.
- 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.
- Gardner, R. M., Stark, K., Friedman, B. N., y Jackson, N. A. (2000). Predictors of eating disorder scores in children ages 6 through 14: A longitudinal study. *J. Psychosom Res*, 49, 199-205.
- Gauvin, L., y Spence, J. C. (1996). Physical activity and psychological wellbieng: Knowledge base, current issues, and caveats. *Nutrition Reviews*, 54, 53-63.
- Gill, D. L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity class. *Sex Roles*, 15, 239-247.
- Gill, D. L. (1992). Gender and sport behavior. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 143-160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ginn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Liberal, I. (2004). El autoconcepto físico y su medida. Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. *Apunts. Educación Física y Deportes* 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario del Autoconcepto Físico. Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2007). Variables associated with the risk of eating disorders in adolescence. *Salud Mental*, 30(4), 16-23.

- Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2009). La estructura interna del autoconcepto físico. En A. Goñi (Eds.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 81-97). Madrid: Pirámide.
- González, G. A. (2001). Imagen corporal: Cuerpo vivido, cuerpo escindido. *Perinatología y Reproducción Humana*, 15, 145-151.
- González, G. L., y Salgado, A. (1995). La evaluación de la calidad de vida: una nueva dimensión de la valoración geriátrica integral. *Revista Española de Geriatría y Gerontología*, 30, 9-15.
- González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J. y Usabiaga, O. (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: propuesta de intervención práctica. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 151-170). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Martínez, A., Gómez, A., y Moreno, J. A. (2010). La motivación autodeterminada en la actividad física y el deporte: conceptualización. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 119-150). Sevilla: Wanceulen.
- González-Cutre, D., Moreno, J. A., Conte, L., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Zomeño, T., y Marín, L. M. (2007). Predicción de las creencias implícitas de habilidad en deportistas adolescentes a través del clima motivacional percibido en los iguales. En J. Castellano, y O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 437-443). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- González-Cutre, D., Moreno, J. A., Sicilia, A., y Cervelló, E. (2010). Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. En J. A. Moreno y E.

- Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 103-117). Sevilla: Wanceulen.
- 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.
- 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.
- Gordon, C. y Gergen, K. J. (1968). The self in social interaction, vol. 1: *Classic and contemporary perspectives*. Nueva York: Wiley.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. R., y Underwood, M. (1995). It aim's 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., y Fox, K. R. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. R. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- 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.
- Gowers, S. G., y Shore, A. (2001). Development of weight and shape concerns in the aetiology of eating disorders. *British Journal of Psychiatry* 179, 236-242.
- Gracia, M., Marco, M., y Fernández, J. J. (1999). Autoconcepto físico, modelo estético e imagen corporal en una muestra de adolescentes. *Psiquis*, 2, 15-26.
- 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.

- Griffin, N. Chassin, L., y Young, R.D. (1981). Measurement of global selfconcept versus multiple role-specific self-concept in adolescents. *Adolescence*, 16, 49-56.
- Gruber, J. J. (1986). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- 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.
- Guivernau, M., Thorne, K., y Duda, J. L. (1994). *Cross domain generality of goals beliefs, perceived ability, and interest: A replication*. Paper presented at the 4 Annual Midwest Sport and Exercise Psychology Symposium, Michigan State University, East Lansing.
- Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57(1), 87-94.
- Gutiérrez, M. (2000). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela.
- Gutiérrez, M., Moreno, J. A., y Sicilia, A. (1999). *Medida del autoconcepto físico: una adaptación del PSPP de Fox (1990)*. IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. Lleida: INEFC.
- 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.
- Guyot, G. W., Fairchild, L., y Hill, M. (1981). Physical fitness, sport participation, body build, and self-concept of elementary school children. *International Journal of Sport Psychology*, 12, 105-116.
- Hagger, M., Ashford, B., y Stambulova, N. (1998). Russian and British children's physical selfperceptions and physical activity participation. *Pediatric Exercise Science*, 10, 137-152.
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's Self Perception Profile for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality* 8, 141-148.

- Hahn-Smith, A. M., y Smith, J. E. (2001). The positive influence of maternal identification on body image, eating attitudes, and self-esteem of Hispanic and Anglo girls. *International Journal of Eating Disorders* 29(4), 429-440.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: 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.
- Hambleton, R. K. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. En J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 207-238). Madrid: Universitas.
- Hardy, L., Jones, G., y Gould, D. (1996). *Understying psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester: Wiley.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: *Toward a developmental model*. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the perceived competence scale for children). Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (vol.3, pp. 137-181). Hilldsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: CO: University of Denver
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: a lifespan perspective. En J. Kolligian, R., y Sternberg (Eds.), *Perceptions of*

*competence and incompetence across the life span* (pp. 67-97). New Haven, CT: Yale University Press.

- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. En R. B. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of low self-esteem* (pp. 57-78). New York: Plenum Press.
- Harwood, C., Hardy, L., y Swain, A. (2000). Achievement goals in competitive sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*, 235-255.
- Hatfield, B. D., Vaccaro, J. J. y Benedict, G. J. (1985): Self-concept responses of children to participation in an eight-week precision jump-rope program. *Perceptual and Motor Skills, 61*, 1275-1279.
- Hatfield, E. y Sprecher, S. (1986). Mirror, mirror....The importance of looks in everyday life. Albany, NY: State University of New York Press.
- Hattie, J. (1992). Self-concept. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hausenblas, H. A. y Fallon, E. A. (2006). Exercise and body image: A meta-analysis. *Psychology and Health, 21*(1), 33-47.
- Hausenblas, H. A., y Symons, D. (2001). Comparison of body image between athletes and nonathletes: A meta-analytic review. *Journal of Applied Sport Psychology, 13*, 323-339.
- Haworth-Heoepner, S. (2000). The critical shapes of body-image: The role of culture and family in the production of eating disorders. *Journal of Marriage and Family, 61*, 212-227.
- Hayes, S. D., Crocker P. R. E., y Kowalski K. C. (1999). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem, and physical activity: evaluation of the Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behaviour, 22*, 1-14.
- Hayes, S. D., Crocker, P. R., y Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of the Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behavior, 22*(1), 1-14.
- Heunmann, R. L., Shapiro, L. R., Hampton, M. C., y Mitchell, B. W. (1966). A longitudinal study of gross body composition and body conformation and their

- association with food and activity in teenage population. *American Journal of Clinic Nutrition*, 18, 325-338.
- Hildgard, E. R. (1949). Human motives and the concept of the self. *American*, 4, 374-382.
- Holgado, F. P., Soriano, J. A., y Navas, L. (2009). El Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF): análisis factorial confirmatorio y predictivo sobre el rendimiento académico global y específico del área de Educación Física. *Acción Psicológica*, 6(2), 93-102.
- Holmen, T. L., Barrett, E., Clausen, J., Holemn, J., y Bjermer, L. (2002). Physical exercise, sports, and lung function in smoking versus nonsmoking adolescents. *European Respiration Journal*, 19, 8-15.
- Hopper, Ch., Guthrie, G. D., y Kelly, T. (1991). Self concept and skill development in youth soccer players. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 275-285.
- Horn, T. S., y Hasbrook, C. A. (1986). Informational components influencing children's perceptions of their physical competence. En M. R. Weiss y D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths*. Champaign: Human Kinetics (pp. 81-88).
- Horn, T. S., y Hasbrook, C. A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208-221.
- Horn, T. S., y Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Houston-Wilson, C., Dunn, J. M., van der Mars, H., y McCubbin, J. (1997). The effect of peer tutors on motor performance in integrated physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 4(14), 298-313.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues and applications* (pp. 76-99). California: Sage Publications.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55.
- Hughes, J. R. (1984). Psychological effects of habitual aerobic exercise: A critical review. *Preventive Medicine*, 13, 66-78.

- Ibrahim, H., y Morrison, N. (1976). Self-actualization and self-concept, among athletes. *Research Quarterly*, 47, 69.
- Infante, G., y Zulaika, L. M. (2009). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 125-153). Madrid: Pirámide.
- Inglés, C., Delgado, B., Bautista, R., Torregrosa, M., Espada, J., García-Fernández, J., Hidalgo, M., y García-López, L. (2007). Factores psicosociales relacionados con el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes españoles. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 403-420.
- Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias de México (2008). *El ejercicio no contrarresta los efectos de fumar*. México: Departamento de Investigación en Tabaquismo y Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica.
- Isogai, H., Brewer, B. W., Cornelius, A.E., Etnier, J., y Tokunaga, M. (2003). A cross-cultural analysis of goal orientation in American and Japanese Physical Education students. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 80-93.
- Jackson, S. A., y Marsh, H. W. (1986). Athletic or antisocial? The female sport experience. *Journal of Sport Psychology*, 8, 198-211.
- Jaffee, L., y Manzer, R. (1992). Girls' perspectives: Physical activity and self-esteem. *Melpomene: A Journal for Women's Health Research*, 11, 14-23.
- Jaffee, L., y Ricker, S. (1993). Physical activity and self-esteem in girls: The teen years. *Melpomene: A Journal for Women's Health Research*, 12, 19-26.
- Jagacinski, C.M., y Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of effort and ability and related effects in mastery involvement and comparative involvement. *Journal of Educational Psychology*, 15 290-299.
- James, W. J. (1890). *Principles of psychology*. New York: Holt.
- Jané, M., Pardell, H., Saltó, E., y Salleras, L. (2001). Epidemiología del tabaquismo femenino. Factores determinantes de la iniciación y del mantenimiento. *Prevención del Tabaquismo*, 3, 147-154.
- Jersild, A. T. (1973). *In search of self*. New York: Teacher College.
- Jiménez, R. (2001). *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas*

- de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad.* Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- 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, R., Cervelló, E. M., y Julián, J. (2001). *Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física.* Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- Jiménez, R., Cervelló, E., M., García, T., Santos-Rosa, F. J., e Iglesias, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de educación física. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 385-401.
- Jiménez, T., Musitu, G., y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 139-151.
- 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.
- Johnson, C. B., Mihalko, S. L., y Newell, K. M. (2003). Aging and the Time Needed to Reacquire Postural Stability. *Journal of Aging and Physical Activity*, 11, 459-469.
- Jourden, F. J., Bandura, A., y Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 213-226.
- Julián, J., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fuentes, J. P., y Del Villar, F. (2001). Evaluación de la actuación docente en un programa de actividad física orientada a la competición, a través del PMCSQ-2. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.

- Kasimatis, M., Miller, M., y Marcussen, L. (1996). The effects of implicit theories on exercise motivation. *Journal of Research in Personality, 30*, 510-516.
- 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.
- Kay, R. S., Felker, D. W., y Varoz, R. O. (1972). Sports interest and abilities as contributors to self-concept in junior high school boys. *Research Quarterly, 43*, 208-215.
- Kearney-Cooke, A. (1999). Gender differences and self-esteem. *The Journal of Gender-Specific Medicine: 2*, 46-52.
- Kelly, J. R. (1990). *Leisure (2ª ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kenyon, G. S. (1968). Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Research Quarterly, 39*, 566-574.
- Kim, B.J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*, 142-155.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., y Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67*, 324-336.
- King, a., Smith, C., Wold, B., y Harel, Y. (1996). *The health of youth. A cross national survey*. Copenhagen: WHO Regional Publications.
- King, L. A., y Williams, T. A. (1997). Goal orientation and performance in martial arts. *Journal of Sport Behavior, 20*, 397-411.
- Kirkcaldy, B. D., Shephard, R. J., y Siefen, R. G. (2002). The relationship between physical activity and self-image and problem behaviour among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 37*, 544-550.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., y Skaalvik, E. M. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles, 52*(9-10), 625-636.
- Koff, E., Rierdan, J., y Stubbs, M. L. (1990). Gender, body image, and selfconcept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 10*, 56-68.

- Koka, A., y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Kozik, P. L., Cowles, R. C., y Sweet, D. J. (2005). Tying Academics to Co-Curriculars Can Teach At-Risk Students Responsibility. *Education Digest*, 70(5), 32-37.
- 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.
- Kull, M. (2002). The relationships between physical activity, health status and psychological well-being of fertility-aged women. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 12, 241-247.
- L'Ecuyer, R. (1985). El concepto de sí mismo. Madrid: Oikos-Tau.
- Labbe, E. E., y Welsh, C. (1993). Children and running: Changes in physical fitness, self-efficacy, and health locus of control. *Journal of Sport Behavior*, 16(2), 85-98.
- Lau, P. W. C., Cheung, M. W. L., y Ransdell, L. B. (2008). A structural equation model of the relationship between body perception and self-esteem: Global physical self-concept as the mediator. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 493-509.
- Lee, A., Carter, J., y Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.
- Legrain, P., D'Arripe-Longueville, F., y Gernigon, C. (2003). Peer Tutoring in a Sport Setting: Are There Any Benefits for Tutors. *The Sport Psychologist*, 17, 77-97.
- Leith, L. M. (1994). *Foundations of Exercise and Mental Health*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in physical activity. A metaanalysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 294-310.
- Lerner, R. M., y Karabenick, S. A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 307-316.

- Lerner, R. M., Iwawaki, S., Chiara, T., y Sorell, G.T. (1980). Self-concept, self esteem, and body attitudes among Japanese male and female adolescents. *Child Development*, 51, 847-855.
- Lerner, R. M., Karabenick, S. A., y Stuart, J. L. (1973): Relations among physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in male and females college students. *Journal of Psychology*, 85, 119-129.
- Lerner, R. M., Orlos, J. B., y Knapp, J. R. (1976): Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept on late adolescents. *Adolescence*, 11, 313-326.
- Lerner, R. M., y Jovanovic, J. (1990). The role of body image in psychosocial developmental across the lifespan: A developmental contextual perspective. En Cash, T. F. y Pruzinsky, T. E. (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change* (pp. 111-127). New York: Guilford Press.
- Leung, N., Thomas, G., y Waller, G. (2000). The relationship between parental bonding and core beliefs in anorexic and bulimic women. *British Journal of Clinical Psychology* 39(2), 205-213.
- Li W, Lee A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Li, W., Harrison, L. Jr., y Solmon, M. (2004). College students' implicit theories of ability in sports: Race and gender differences. *Journal of Sport Behavior*, 27, 291-304.
- 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.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005b). Effects of ability conceptions and intrinsic motivation on persistence and performance: An interaction approach [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A81.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2006). Gender differences in beliefs about the influence of ability and effort in sport and physical activity. *Sex Roles*, 54, 147-156.

- Li, W., y Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Lila, M. S. (1991): *El autoconcepto: Una revisión teórica*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Lindwall, M., y Hassmen, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings in Swedish university students. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 14, 373-380.
- Lippke, S., Ziegelmann, J. P., y Schwarzer, R. (2004). Behavioral intentions and action plans promote physical exercise: A longitudinal study with orthopedic rehabilitation patients. *Journal of Sport y Excercise Psychology*, 26, 470-483.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 294-310.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of Same-Sex Versus Coeducational Physical Education on the Self-Perceptions of Middle and High School Students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64(3), 324-334.
- Lochbaum, M., y Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Loland, N. W. (1998). Body image and physical activity. A survey among Norwegian men and women. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 29, 339-365.
- Long, B. C., y Flood, K.R. (1993). Coping with work stress: Psychological
- López A., J. C., Reyes D. S., Castillo M., L., Dávalos I., A., y González B., J. (2001). Reproducibilidad y sensibilidad de un cuestionario de actividad física en población mexicana. *Salud Pública de México*, 43, 306-312.
- 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.
- Lujan, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial (en línea) Febrero*. Recuperado el 22/10/02. Disponible en <http://go.to/psicosocial>.

- Lynch, M. D. (1981). Self-concept development in childhood. En M. D. Lynch, A. A. Norem-Hebeisen y K. J. Gergen (Eds.), *Self-concept: Advances in theory and research*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Lynn, M. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing Research, 35*, 382-385.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist, 29*, 887-896.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Magill, R. A., y Ash, M. J. (1979). Academic, psycho-social and motor characteristics of participants and nonparticipants in children's sports. *Research Quarterly, 50*, 230-240.
- Magyar, T. M., Feltz, D. L., y Simpson, I. P. (2004). Individual and Crew Level Determinants of Collective Efficacy in Rowing. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26*, 136-153.
- Mañano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review, 10*, 53-69.
- Major, B., Barr, L., Zubek, J., y Babey, S. H. (1999). Gender and self-esteem: A meta-analysis. En W. B. Swan, J. H. Langlois y L. A. Gilbert (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-255). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Malina, R. (2001). Adherence to physical activity from childhood to adulthood: A perspective from tracking studies. *Quest, 53*, 346-355.
- Malumphy, T. (1968). Personality of women athletes in intercollegiate competition. *Research Quarterly, 39*, 610-620.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., y Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review, 14*, 407-425.

- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial* (en línea) Febrero 2002. Recuperado 22/10/02. Disponible en <http://go.to/psicosocial>).
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., y Papillion, M. (2002). Gender Differences in Depressive Symptoms During Adolescence: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body Image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of emotional and Behavioral Disorders*, 10, 29-43.
- Marsch, H. W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion Design: *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H. W. (1986). The Self description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: *A test manual and a research monograph*. Faculty of Education. University of Sydney, NSW Australia.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Education Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1993). Physical fitness self-concept: relations of physical fitness to field and technical indicators for boys and girls aged 9-15. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 15, 184-206.
- Marsh, H. W. (1994). Confirmatory factor analysis models of factorial invariance: a multifaceted approach. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 35-67.
- Marsh, H. W. (1994a). Physical activity: relations to field and technical indicators of physical fitness for boys and girls aged 9-15. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 83-101.

- Marsh, H. W. (1994b). The importance of being important: theoretical models of relations between specific and global components of physical self-concept. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 306-325.
- Marsh, H. W. (1996a). Construct validity of physical self-description questionnaire responses: relations to external criteria. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 111-131.
- Marsh, H. W. (1996b). Physical self-description questionnaire: stability and discriminant validity. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 67, 249-264.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: a construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* pp (27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of Physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.): *The physical self. From motivation to well-being.* pp (27-58). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marsh, H. W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H. W. (1999). Cognitive Discrepancy Models: Actual, Ideal, Potencial, and Future Self-Perspectives of Body Image. *Social Cognition*, 17(1), 46-75.
- Marsh, H. W. (2001). Introduction. En R. G. Craven, y H. W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: advances for the new millennium. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5-6, 2000.*
- Marsh, H. W., Barns, J., Cairns, L., y Tidman, M. (1984). Self-description questionnaire: age and sex effects in the structure and level of selfconcept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 7, 940-956.
- Marsh, H. W., Hey, R., Roche, L. A., y Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: elite athletes and physical education students. *Journal of Educational Psychology*, 89, 369-380.

- Marsh, H. W., Marco, I. T., y Asçi, F. H. (2002). Cross cultural validity of the physical self-description questionnaire: comparison of factor structures in Australia, Spain and Turkey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 257-270.
- Marsh, H. W., Parker, J. B., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self concepts: Theirs relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and an multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., y Barnes, J. (1986). Multidimensional selfconcepts: a long-term follow-up of the effect of participation in an outward bound program. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 475-492.
- Marsh, H. W., y Gouvernet, P. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control. Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 57-69.
- Marsh, H. W., y Gouvernet, P. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control. Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 81, 57-69.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of the self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of the self-concept: Developmental, social, and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., y Jackson, S. A. (1986). Multidimensional self-concepts, masculinity and femininity as a function of women's involvement in athletics. *Sex Roles*, 15, 391-416.
- Marsh, H. W., y O'Neill, R. (1984). Self-description questionnaire III (SDQIII): the construct validity of multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H. W., y O'Neill, R. (1984). Self-description questionnaire III (SDQIII): The construct validity of multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.

- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional selfconcepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology, 10*, 390-407.
- Marsh, H. W., y Redmayne, R. S. (1994). A multidimensional physical selfconcept and its relation to multiples components of physical fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 16*, 45-55.
- Marsh, H. W., y Richards, G. E. (1988). The Tennessee Self Concept Scales: Reliability, internal structure, and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology, 55*, 612-624.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist, 20*, 107-125.
- Marsh, H. W., y Winne, P. H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal, 15*, 99-108.
- Martí, B. (1991). Health effects of recreational running in women. Some epidemiological and preventive aspects. *Sports Medicine, 11*, 20-51.
- Martinek, T. J., y Zaichkowsky, L. D. (1977). *Manual for the Martinek-Zaichkowsky self Concept Scale for Children*. Jacksonville, IL: Psychologists and Educators.
- Martinek, T. J., Zaichkowsky, L. D. & Cheffers, J. T. F. (1977) Decision-making in elementary age children: Effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly, 48*, 349-357.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesor en el aula. *Cultura y Educación, 13*, 331-343.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno, J. A. (2010). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: conceptualización. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 41-68). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., González-Cutre, D., Parra, N., y Moreno, J. A. (2010). Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la

- práctica físico-deportiva: instrumentos de medida y propuestas prácticas. En J. A. Moreno y E. Cervelló (Eds.), *Motivación en la actividad física y el deporte* (pp. 69-102). Sevilla: Wanceulen.
- Martínez Galindo, C., y Moreno, J. A. (2008). Pautas de actuación para mejorar la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. Moreno y L. M. Marín (Eds.), *Nuevas aportaciones a las actividades acuáticas* (pp. 6-18). Murcia: Univefd.
- Mathes, E. W., y Kahn, A. (1975). Physical attractiveness, happiness, neuroticism, and self-esteem. *Journal of Psychology*, *90*, 27-30.
- McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior in middle-aged adults. *Journal of Behavioral Medicine*, *15*, 65-88.
- McClelly, D. C. (1984). *Human motivation*. New York: Scott, Foresman.
- McDonald, D. G., y Hogdon, J. A. (1991). Psychological effects of aerobic fitness training. *NJ: Springer*.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, *107*, 247-255.
- McGowan, R. W., Jarman, B. O., y Pedersen, D. M. (1974). Effects of a competitive endurance-training program on selfconcept and peer approval. *Journal of Sport Psychology*, *86*, 57-60.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*, Chicago, University Chicago Press. Versión en castellano: *Sociedad, espíritu y persona*. Barcelona: Paidós.
- Melnick, M. J., Miller, K. E., Sabo, D. F., Farrell, M. P., y Barnes, G. M. (2001). Tobacco use among high school athletes and nonathletes: results of the 1997 youth risk behavior survey. *Adolescence*, *36*, 727-747.
- Mendelson, B. K., y White, D. R. (1985). Development of self-body esteem in overweight youngsters. *Deviance Psychology*, *21*(1), 90-96.
- 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.
- Mendoza (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: CSIC.

- Mendoza, R., y López Pérez, P., (2007). El consumo de tabaco en el alumnado español pre-adolescente y adolescente: diferencias de género. *Adicciones*, 19, 341-356.
- Mestre, M. V., y Pérez-Delgado, E. (1994). Desarrollo del auto concepto en el ámbito familiar. En E. Pérez-Delgado (Ed.), *Familia y educación. Relaciones familiares y desarrollo personal de los hijos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- Meyer, R. (1987). Imagen del yo en los adolescents y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de 3º. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.
- Middleton, M. J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Missoum, G., y Laforestrie, R. (1985). L'image de soi du sportif. *Bulletin de Psychologie*, 38, 909-917.
- Montero, I., y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862.
- Moreno, C., Muñoz, V., Pérez, P., y Sánchez-Queija, I. (2005). *Los adolescentes españoles y su salud. Resumen del estudio "Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2002)*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 23-35.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., y Ruiz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., y Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1(2).

- Moreno, J. A., Cervelló, E., Vera, J. A., y Ruiz, L. M. (2007). Physical self-concept of Spanish schoolchildren: Differences by gender, sport practice and levels of sport involvement. *Journal of Education and Human Development*, 1, 1-17.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical, and Health Psychology*, 8, 171-183.
- Moreno, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.
- 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, 1-21.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en clase de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2. en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- 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*, 2(26), 213-222.
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E., y Cervelló, E. (2013). Relación del *feed-back* y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de psicología*, 1(29), 257-263.
- Moreno, J. A., Martínez Galindo, C., González-Cutre, D., y Marcos, P. (2009). Perfiles motivacionales de practicantes en el medio acuático frente al medio terrestre. *RIMCAFD*, 9, 201-216.

- 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*, 4, 636-641.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., González-Cutre, D., y Cervelló, E. (2006). Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. *European Journal of Human Movement*, 17, 55-68.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla. Wanceulen.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L. M., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deporte*, 95, 38-43.
- Moreno, R., Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2010). Autoconcepto físico y motivación. En Moreno, J. A., y Cervelló, E. *Motivación en la actividad física y el deporte*. (pp. 173-196). Sevilla: Wanceulen.
- 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* 2(21), 215-221.
- 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-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.

- Morgan, K., y Kingston, K. (2010). Promoting a mastery motivational climate in a higher education sports class. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 9, 73-84.
- Morgan, W. P., y Pollock, M. L. (1978). Physical activity and cardiovascular health: Psychological aspects. En F. Landry y W. Orban (Eds.), *Physical activity and human well-being*. Miami: Simposia Specialist.
- Mueller, C., Field, T., Yando, R., Harding, J., González, K. P., Lasko, D., y Bendell, D. (1995): Under-eating and over-eating concerns among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1019-1025.
- 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.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M. S., y Cava, M. J. (2001). Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial. Madrid: Síntesis.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G., y García, F. (2001). *Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA.
- Musitu, G.; Herrero, J., y Lila, M. S. (1993). Comunicación y apoyo. En G. Musitu (Ed.), *Psicología de la comunicación humana*. Buenos Aires: Lumen.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., y Kagan, J. (1969). *Child development personality*. Nueva York: Harper y Row Publishers.
- Mutrie, N., y Parfitt, G. (1998). Physical activity and its link with mental, social and moral health in young people. En S. Biddle, J. Sallis, y N. Cavill (Eds.), *Young and active* (pp. 49-68). London: Health Education Authority.
- 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 III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

- Nelson, M. B. (1994). *The stronger women get, the more men love football – sexism and the American culture of sports*. New York: Avon Books.
- Newcomb, A. F., y Bukowski, W. M. (1983). Socials impact and social preference as determinants of children's peer group status. *Developmental Psychology*, 19, 856-867.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993a). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 15 (Suppl.), S59.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993b). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16, 209-220.
- 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.
- Newton, M. L., y Fry, M. D. (1998). Senior Olympians' achievement goals and motivational responses. *Journal of Aging and Physical Activity*, 6, 256-270.
- Nicaise, V., Coggerino, G., Bois, J., y Amorose, A. J. (2006). Students' perceptions of teacher feedback and physical competence in physical education classes: Gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 36-57.
- 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. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Nicholls, J. G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., y Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J. G., y Miller, A. T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. En J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Nistal, P., Prieto, J. A., Del Valle, M., y González, V. (2003). Relación de la actividad física con el consumo de tabaco en adolescentes. *Archivos de Medicina del Deporte*, (97), 397-403.
- Noller, P., y Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Novo, R. F., y Silva, D. R. (2003). O conceito de si em adultos idosos: análise das características reveladas ao nível da auto-avaliação. *RIDEP*, 15(1), 121-138.
- 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., 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.
- 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.

- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nylander, I. (1971). The feeling of being fat and dieting in a school population: An epidemiologic interview investigation. *Acta Socio-Médica Scandinavica*, 1, 17-26.
- O'Loughlin, J., Paradis, G., Renaud, L., y Sanchez, L. (1998). One-year predictors of smoking initiation and continued smoking among elementary schoolchildren in multiethnic, low-income, inner-city neighbourhoods. *Tobacco Control*, 7, 268-275.
- Observatorio Español sobre Drogas (2004). *Encuesta sobre drogas a población escolar*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Offer, S., Ostrov, E., Howard, K. I., y Dolan, S. (1992). Offer Self-Image Questionnaire, Revised. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.
- Oliva, A., Parra, A., y Sánchez-Queija, I. (2008). Consumo de sustancias durante la adolescencia: trayectorias evolutivas y consecuencias para el ajuste psicológico. *International Journal of Clinical, and Health Psychology*, 8, 153-169.
- Ommundsen, Y. (2001a). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7, 219-242.
- Ommundsen, Y. (2001b). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- Ommundsen, Y. (2001c). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of the motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.

- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology, 23*, 141-157.
- Ommundsen, Y., Haugen, R., y Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*, 461-474.
- Oñate, M. P. (1989). *El auto concepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea.
- Organización Mundial de la Salud (noviembre, 2004). *Comunicado de prensa*. Descargado el 23 septiembre de 2006 desde <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr81/es/>
- Oweis, P., y Spinks, W. L. (2001). Psychological outcomes of physical activity: A theoretical perspective. *Journal of human movement studies, 40*, 351-375.
- Packa, B., Massamba, A., Mabiala, J. R., Oniangue, R., Bahanguila, B. A., Gnama, G., Nkoua, J. L., Messanvi, G., y Senga, P. (2002). Recovery from exercise in trained smokers. *Annales de Cardiologie et d'Angeiologie, 51*, 327-35.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K. R., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity for the Physical Self-Perception Profile. *Personality and Individual Differences, 14*, 585-590.
- Page, R. (1992). Feelings of physical unattractiveness and hopelessness among high school students. *High School Journal, 57*, 150-155.
- Pallas, A. M., Entwisle, D. R., Alexander, K. L., y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly, 53*, 302-315.
- 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. (1998b). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., y Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A. (1998a). 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.
- 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.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M.L. (1999). *Estilo de vida y salud*. Valencia: Albatros Educación.
- Pastor, Y., Balaguer, I. Atienza, F., y García-Merita, M. L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología*.
- Pate, R. R., Baranowski, T., Dowda, M., y Trost, S. G. (1996). Tracking of physical activity in young children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 28, 92-96.
- 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.

- Patrick, H., Neighbors, C., y Knee, C. R. (2004). Appearance-related social comparisons: The role of contingent self-esteem and self-perceptions of attractiveness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 501–514.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la Educación Física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25-44.
- 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.
- Plant, R., y Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435–449.
- 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.
- Perry, A. C., Rosenblatt, E. S., Kempner, L., Feldman, B. B., Paolercio, M. A., y Van Bemden, A. L. (2002). The effects of an exercise physiology program on physical fitness variables, body satisfaction, and physiology knowledge. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 16, 219-226.
- Petherich, C. M., y Weigy, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Petrakis, E., y Bahls, V. (1991). Relation of physical education to self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 73, 1027-1031.
- Petruzello, S., y Corbin, C. (1988). The effects of performance feedback on female self-confidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 174-183.
- Pike, K. M., y Rodin, J. (1991). Mothers, daughters, and disordered eating. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 198-204.

- Platzer, W. S. (1976). Effect of perceptual motor training on gross-motor skill and self-concept of young children. *American Journal of Occupational Therapy*, 30, 422-428.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kilmartin, C. T., Forssmann-Falck, R., y Kliwer, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem: A qualitative analysis. *Sex-Roles*, 38(11-12), 1025-1048.
- Puckett, J. R., y Ford, H. T. (1981). Self concept scores and participation in recreation-league team sports. *Perceptual and Motor Skills*, 52, 249-250.
- Rabinor, J. R. (1994). Mothers, daughters, and eating disorders: Honoring the motherdaughter relationship. En P. Wallon, M.A. Katzman and S.C. Wooley (Eds.), *Feminist perspectives on eating disorders*. (pp. 272-286). New York: Guilford Press.
- Raich, R. M. (2000). *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*. Madrid: Pirámide.
- Ramos-Alvarez, M. M., Valdés-Conroy, B., y Catena, A. (2006). Criteria of the peer-review process for publication of experimental and quasi-experimental research in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 773-787.
- Raudsepp, L., Kais, K., y Hannus, A. (2004). Stability of Physical Self-Perceptions during early adolescence. *Pediatric Exercise Science*, 16, 138-146.
- Raudsepp, L., Liblik, R., y Hannus, A. (2002). Children's and adolescents' physical self-perceptions as related to moderate to vigorous physical activity and physical fitness. *Pediatric Exercise Science*, 14, 97-106.
- 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.

- Reynolds, K. D., Killen, J. D., Bryson, S. W., Maron, D. J., Taylor, C. B., Maccoby, N., y Farquhar, J. W. (1990). Psychosocial predictors of physical activity in adolescents. *Preventive Medicine, 19*, 541-551.
- Rice, F. P. (1999). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura* (9ª ed.) Madrid Prentice Hall.
- Rierdan, J., y Koff, E. (1997). Weight, weight related aspects of body image, and depression in early adolescents girls. *Adolescence, 32*, 615-624
- Rieves, J. A., y Cash, T. F. (1996). Social developmental factors and women's body-image attitudes. *Journal of Social Behavior and Personality, 11*, 63-78.
- Ritvo, S. (1977). Adolescent to woman. En H. P. Blum (Ed.), *Female psychology: Contemporary psychoanalytic views*. (pp. 127-137). New York: International University press.
- Roberts, G. C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement y motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). Understying the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Hall, H., Jackson, S. A., Kimiecik, J., y Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: effect of goal orientation on and chievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills, 81*, 219-224.
- 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 Sports Sciences, 16*, 337-347.

- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roberts, G. C., y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Robinson, T. (1999). Reducing children's television viewing to prevent obesity. *Journal of the American Medical Association*, 282, 1561-1567.
- Rodríguez, M., y Morales, D. (1989). *Influencia de la actividad físico-deportiva en el desarrollo de la personalidad infantil. Aspectos psicopedagógicos*. Iruñea: Gobierno de Navarra.
- Rodríguez, T., y Beato, L. (2002). Factores relacionados con la imagen corporal. Un estudio longitudinal.
- Rogan, N. (1979). Concepto de sí mismo (self-concept). En W. Arnold, H. J. Eynsenck y R. Meili (Eds.), *Diccionario de Psicología*. Madrid: Ruioduero.
- Rogers, T. B. (1982). A model of the self as an aspect of the human information processing system. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, N. J. : Erlbaum.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: The Free Press.
- Rönkä, A., y Poikkeus, A. M. (2000). The effect of parenting and the quality of the parent-child relation on the well-being of boys and girls in early adolescence. *The Finnish Journal of Youth Research ("Nourisotutkimus")*, 18, 3-18.
- Rosenbaum, M. B. (1979). The changing body image of the adolescent girl. En M. Sugar (Ed.), *Female adolescent development*. New York: Brunner/Mazel.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. En R. L. Leahy (Ed.), *The development of the self*. (pp. 205-246). Nueva York: Academic Press.
- Rozin, P., y Fallon, A. (1988). Body image, attitudes to weight, and misperceptions of figure preferences of the opposite sex: A comparison of men and women in two generations. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 342-345.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *Autoconcepto físico: estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- Ruiz, L. M., Mata, E., y Moreno, J. A. (2008). Problemas evolutivos de coordinación motriz y autoconcepto físico en escolares de educación primaria. *Estudios de Psicología*, 29(2), 163-172.
- 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.
- Rykman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., y Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891-900.
- Sallis, J. F., Hovell, M. F., Hofstetter, C. R., y Barrington, E. (1992). Explanation of vigorous physical activity during two years using social learning variables. *Social Science and Medicine*, 34, 25-32.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., y Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N., y Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.
- Sallis, J. F., Nader, P. R., Broyles, S. L., Berry, C. C., Elder, J. P., McKenzie, T. L., y Nelson, J. A. (1993). Correlates of physical activity at home in Mexican-

- American and Anglo-American preschool children. *Health Psychology*, 12, 390-398.
- Salvini, A., Turchi, G. P., y Biondo, R. (1991). Effects de la activité physique sur l'autoperception corporelle des adolescente hemophiles: Un étude empirique. Sport et psychologie: *Actes de Ville. Congres International de Psychologie de Sport*. Revue EPS, 345-351.
- Sánchez, C., Rubio, A., y Alexandre, M. (1999). Nivel de autoestima en mayores tras un programa de ocio. *Geriatría y Gerontología*, 34, 225-229.
- Sands, R., Tricker, J., Sherman, C., y Aramatas, C. (1997). Disordered eating patterns, body image, self-esteem, and physical activity in preadolescent school children. *International Journal of Eating Disorders*, 21(2), 159-166.
- Sansone, C., y Harackiewicz, J. (2000). Controversias and new directions-is it déjà vu all over again. En C. Sansone, y J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 443-453). San Diego, CA: Academic Press.
- Sarbin, T. R. (1952). A preface to a psychological analysis of the self. *Psychological Review*, 59, 11-12.
- Sarrazín, P., Biddle S. J. H., Famose J. P., Cury, F., Fo, K., y Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: a social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Sarrazín, 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.), *Intrinsicmotivation and self-determination in exercise and sport* (pp. 229-241). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sarrazín, P., Guillet, E., y Cury, F. (2001). The effect of coach's task and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl hyballers. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-9.
- Sarrazín, 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.

- Schilder, P. (1989). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*. México: Paidós.
- Schuele, M. K. (1980). The relationship of physical fitness in women to self-esteem and locus of control. *Dissertation Abstracts International*, 40, 5380-1A.
- 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.
- Secord, P. F., y Bachman, C. (1964). *Social Psychology*. Nueva York: McGraw Hill
- Secord, P. F., y Jourard, S. M. (1953). The appraisal of body cathexis: Body cathexis and the self. *Journal of Consulting Psychology*, 17, 343-347.
- 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.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shedler, J., y Block, J. (1990). Adolescent drug use and psychological health: A longitudinal study. *American Psychologist*, 45, 612-630.
- Shen, B., Li, W., Sun, H., y Rukavina, P. B. (2010). The influence of inadequate teacher-to- student social support on amotivation of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 417-432.
- Shen, B., Wingert, R. K., Li, W., Sun, H., y Rukavina, P. B. (2010). An Amotivation Model in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 72-84.
- Shephard, R. J. (1995). Physical Activity, Fitness, and Health: The Current Consensus. *Quest*, 47, 288-303.

- Sherrill, C., Holguin, O. y Caywood, A. J. (1989). Fitness, attitudes toward physical education, and self-concept of elementary school children. *Perceptual and Motor Skills*, 622, 411-414.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Simmons, R. (1987). *Self-esteem in adolescence*. En T. Honess y K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan*. New York: Routledge and Kegan Paul.
- Simmons, R. G., y Blyth, D.A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. Hawthorne, N. Y: Aldine de Gruyter.
- Simmons, R. G., y Rosenberg, F. (1975). Sex, sex-role, and self-image. *Journal of Youth and Adolescence*, 4, 229-258.
- Sinden, A. R., Martin Ginis, K. A., y Angove, J. (2003). Older Women's Reactions to Revealing and Nonrevealing Exercise Attire. *Journal of Aging and Physical Activity*, 11, 445-458.
- Sing-Fai, T. (1996). Self-efficacy as a predictor of computer skills learning outcomes of individuals with physical... *Journal of Psychology*, 130(1), 51-59.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-protections, anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Slade, P. D. (1994). What is body image. *Behavioural Research and Therapy*, 32, 497-502.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39.
- Smith, B. L., Handley, P., y Eldredge, D. A. (1998). Sex differences in exercise motivation and body image satisfaction among college students. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 723-732.
- Smith, E. R., y Mackie, D. M. (1997). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Smith, T. L. (1986). Self-concept of youth sport participants and non participants in Grades 3 and 6. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 863-866.

- 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.
- Snyder, E. E., y Klivin, J. E. (1975). Women athletes and aspects of psychological well-being and body image. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1975). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Song, I. S., y Hattie, J. A. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A casual modelling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonström, R. J. (1976). The validity of self-perceptions regarding physical and athletic ability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 8, 126-132.
- Sonström, R. J. (1978). Physical estimation and attraction scales: Rationale and research. *Medicine and Science in Sports*, 8, 126-132.
- Sonström, R. J. (1982). Exercise and self-esteem: Recommendations for expository research. *Quest*, 33, 124-139.
- Sonström, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 12, 123-155.
- Sonström, R. J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. En K.R. Fox (Eds.), *The physical self: From motivation to well-being* (pp.3-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonström, R. J., Harlow, L. L., y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 29-42.
- Sonström, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207-221.

- Sonström, R. J., y Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Sonström, R. J., y Potts, S. A. (1996). Life adjustment correlates of physical self-concepts. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.
- Soriano, J. A., Navas, L., y Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 106(4), 36-41.
- Soriano, J. A., Sampascual, G., y Navas, L. (2010). El autoconcepto físico en la clase de Educación Física: un análisis centrado en el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 419-425.
- Sorribes, S., y Quesada, E. (1995). Diferencias de sexo en autoestima. *Actas del IV Congreso INFAD*, 1, 197-204.
- Soule, J. C., Drummond, R. J., y McIntire, W. G. (1981). Dimensions of the selfconcept for children in kindergarten and grades 1 and 2. *Psychological Reports*, 48, 83-88.
- Spray, C. M., Biddle, S., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.
- 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.
- Spray, C. M., y Biddle, S. (1997). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3, 83-90.
- Spray, C., y Wang, C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903-913.
- Sproule, J., Wang, C. K. J., Morgan, K., McNeills, M., y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.

- Staines, J. W. (1958). The self picture as a factor in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 28, 97-111.
- 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.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: Wiley.
- Steinberg, G. M., y Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 61-65.
- Stevens, J., Kumanyka, S. K., y Keil, J. E. (1994). Attitudes toward body size and dieting: Differences between elderly Black and White women. *American Journal of Public Health*, 84, 1322-1325.
- Stewart, M. y Corbin, C. (1981). Feedback dependence among low confident preadolescent boys and girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59(2), 160-164.
- Stormer, S. M., y Thompson, J. K. (1996). Explanations of body image disturbance: A test of maturational status, negative verbal commentary, social comparison, and sociocultural hypotheses. *International Journal of eating Disorders*, 19, 193-202.
- Stowers, D. A., y Durm, M. W. (1996). Does self-concept depend on body image? A gender analysis. *Psychological Reports*, 78, 643-646.
- Strang, R. (1957). *The adolescent views of himself*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Striegel, R.H., Silberstein, L.R. y Rodim, J. (1986). Toward an understanding of risk factors for bulimia. *American Psychologist*, 41, 246-263.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlikeplay. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 421-435.

- Styage, 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.
- Sutherland, I., y Shepherd, J. P. (2001). Social dimensions of adolescent substance use. *Addiction*, 96, 445-458.
- Taylor, A., y Fox, K. R. (2005). Effectiveness of a primary care exercise referral intervention for changing physical selfperceptions over 9 months. *Health Psychology*, 24(1), 11-21.
- Taylor, C. B. Sallis, J. F., y Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100, 195-202.
- 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., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student selfdetermination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-760.
- Teixeira, P. J., Sardinha, L. B., Going, S. B., y Lohman, T. G. (2001). Total and regional fat and serum cardiovascular disease risk factors in lean and obese children and adolescents. *Obesity Research*, 9, 432-442.
- Telama, R., y Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32, 1617-1622.
- Tercedor, P., Martin-Matillas, M., Chillón, P., Pérez López, I. J., Ortega, F. B., Warnberg J., et al. (2007). Increase in cigarette smoking and decrease in the level of physical activity among Spanish adolescents. AVENA study. *Nutrición Hospitalaria*, 22, 89-94.

- Theeboom, M., Knoop, D., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychologist responses, and motor skill development in children's sport: a field –based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thogersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301-315.
- Thogersen-Ntoumani, C., y Ntoumanis, N. (2006). The role of self-determined motivation to the understanding of exercise-related behaviours, cognitions and physical selfevaluations. *Journal of Sports Sciences*, 24, 393-404.
- Thomas, A. (1982). *Psicología del deporte*. Barcelona: Herder.
- Thompson, J. K., Altabe, M., Johnson, S., y Stormer, S. M. (1994): Factor analysis of multiple measures of body image disturbance: Are we all measuring the same construct. *International Journal of Eating Disorders*, 16, 311-315.
- Thompson., A. M., y Chad, K. E. (2000). The relationship of pubertal status to body image, social physique anxiety, preoccupation with weight and nutritional status in young females. *Canadian Journal of Public Health*, 91, 207-211.
- Thomson, J. K. (1990). *Body image disturbance: Assessment and treatment*. New York: Pergamon Press.
- Thomson, J. K., Penner, L. A., y Atabe, M. N. (1990). Procedures, problems, and progress in the assessment of body images. En T. F. Cash, y T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford
- Thorkildsen, T. A. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- Tobin-Richard, M. H., Boxer, A. M., y Petersen, A. C. (1983). The psychological significance of pubertal change: Sex-differences in perception of self during early adolescence. En J. Brooks-Gunn y A. C. Petersen (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives*. New York: Plenum Press (127-154).
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de auto concepto físico PSDQ (Physical self-Description Questionnaire) al castellano*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

- Tomeo, C. A., Field, A. E., Berkey, C. S., Colditz, G. A., y Frazier, A. L. (1999). Weight concerns, weight control behaviors, and smoking initiation. *Pediatrics*, 104, 918-924.
- Tomson, L. M., Pangrazi R. P., Friedman, G., y Hutchison, N. (2003). Childhood depressive symptoms, physical activity and health related fitness. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4), 419-439.
- Torre, E. (1998). *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de enseñanzas media*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Torre, E., y Cárdenas, D. (2001). *La autoestima física: Un don del alumnado o una virtud del profesorado*. En <http://www.quadernsdigitals.net/articles/conceptos/conceptos6/c6autoestima.htm>
- 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. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- 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, 165-75.
- Trew, K. J., Scully, D., Kremer, J., y Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self- competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5, 53-74.

- Trost, S. G., Pate, R., Freedson, P. S., Sallis, J. F., y Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: How many days or monitoring are needed? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 426-431.
- U. S. Department of Health and Human Services (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta.
- U. S. Department of Health and Human services. (1996). *Physical Activity and Health: A Report of the Surgeon General*. Atlanta, G. A: U. S. Department of Health and Human services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- 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. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review an a look at the future. En G. Tenenbaum, y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3<sup>a</sup> ed., pp. 59-83). Nueva York: John Wiley.
- 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). Morgatown, W. V: Fitness Information Technology.
- Valls, F. (1988). Autoestima y rendimiento escolar: es posible elevar el nivel de autoestima del alumno. *Almotacín*, 22, 23-31.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K., Coppenolle, H., y Van David, A. (2002). Assessment of physical selfperceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.
- 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 th efive mini theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.), *Advances in*

*motivation and achievement, vol. 16: The decade ahead* (pp.105-166). U K.: Emerald Publishing.

- 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.
- VanYperen, N. W., y Duda, J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 358-364.
- Varni, J. W., y Setoguchi, Y. (1991a). Correlates of perceived physical appearance in children with congenital/acquired deficiencies. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 12*, 171-176.
- 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*.
- Vincent, M. F. (1976). Comparison of self-concept of college women: Athletes and physical education majors. *Research Quarterly, 47*, 218-225.
- Vingilis, E., Wade, T. J., y Adlaf, E. (1998). What factors predict student self-rated physical health. *Adolescence, 21*, 83-97.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 387-397.
- Vlachopoulos, S. P., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review, 2*, 158-164.

- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- 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., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.
- Wallon, H. (1959). Le rôle de l'autre dans la conscience du moi. *Enfance*, 3(4), 279-286.
- 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., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., y Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Biddle, S. J. H., y Spray, C. M. (2005). Cross-cultural validation of the Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire Version 2. *Personality and Individual Differences*, 38, 1245-1256.
- 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., y Biddle, S. J. H. (2003). Intrinsic motivation towards sports in Singaporean students: The role of sport ability beliefs. *Journal of Health Psychology*, 8, 515-523.

- 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, 385-398.
- Wästlund, E., Norlander, T., y Archer, T. (2001). Exploring cross-cultural differences in self-concept: A meta-analysis of SDQ1. *Cross Cultural Studies*, 35, 280-302.
- Weigand, D. A., Carr, S., Petherick, C., y Taylor A. (2001). Motivational climate in Sport and Physical Education: The role of significant others. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-13.
- Weigand, D. A., y Stockham, K. J.. (2002). The Importance of Analyzing Position-Specific Self-Efficacy. *Journal of Sport Behavior*, 23(1), 61-70.
- Weiss, M. R. (1987). Self-esteem and achievement in children's sport and physical activity. En D. Gould y M. R. Weiss (Eds.), *Advances in Pediatric Sport Sciences: Behavioral Issues Human Kinetics*, (Vol 2, pp. 87-119). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., Ebbeck, V., y Horn, T. S. (1997). Children's self-perceptions and sources of physical competence information: a cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 52-70.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V., y Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and causal attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.
- Weiss, M. R., y Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weiss, M. R., y Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopaedia of sports medicine, Volume VI: The child and adolescent athlete* (pp. 364-382). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., Nann Dowell, M., y Harris, H. (1997). The validity and reliability of two different versions of the Children and Youth Physical Self-Perception Profile. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 1, 163-177.

- Welk, G. J., Corbin, C. B., y Lewis, L. A. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.
- Welk, G. J., y Eklund, B. (2005). Validation of the children and youth physical self perceptions profile for young children. *Psychology of Sport & Exercise* 6, 51-65.
- White, S. A. (1996). Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S. A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- White, S. A., Kavassanu, M., y Guest, S. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- 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.
- White, S. A., y Zellner, S. R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 58-72.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted physical self-perception profile questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead, J.R. (1991). *Preliminary evidence for the Physical Self-Perception Profile questionnaire for seventh and eighth grade students. Paper presented at the annual meeting of North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*, Asilomar, CA.

- Whithead, J. R., y Corbin, C. B. (1988). Physical competence / adequacy and their relationship to global physical self-worth and global general self-worth. *Paper presented at the annual conference of Association for the Advancement of Applied Psychology*. Nashua, NH.
- Wichstrom, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, validity and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65, 100-116.
- Wiederman, M., y Hurst, S. (1998). Body size, physical attractiveness, and body image among young adult women: Relationships to sexual experience and sexual esteem. *Journal of Sex Research*, 35, 272-281.
- Wild, L. G., Flisher, A. J., Bhana, A., y Lombard, C. (2004). Associations among adolescent risk behaviours and self-esteem in six domains. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1454-1467.
- Wojciszke, B. (1994). Inferring interpersonal attitudes: Hypotheses and the information-gathering process. *European Journal of Psychology*, 24, 383-401.
- Wood, J., Chopin, K., y Hannah, M. E. (1988). Family Environment and its Relationship to Underachievement. *Adolescence*, 23, 283-289.
- Wood, K. C., Becker, J. A., y Thompson, J. K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17, 85-100.
- Worrell, F. C. (1997). An exploratory factor analysis of Harter's self-perception profile for adolescents with academically talented students. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 1016-1024.
- Wyllie, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Xiang, P., Lee, A., y Shen, J. (2001). Conceptions of ability and achievement goals in physical education: Comparisons of American and Chinese students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.
- Xiang, P., Lee, A., y Williamson, L. (2001) Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.

- Xiang, P., McBride, R., y Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.
- Xiang, P., y Cunningham, G. (2005). Achievement goals, perceived motivational climate, and their relations to students' satisfaction with physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 96.
- Xiang, P., y Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.
- Yoo, J. (1997). Motivational and behavioral concomitants of goal orientation and motivational climate in the physical education context. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology (Part II)* (pp. 773-775). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, H., y Alexandris, K. (2006). Self-determination in sport commitment. *Perceptual and Motor Skills*, 102(2), 405-420.
- Zaharopoulos, E., y Hodge, K. P. (1991). Self concept and sport participation. *New Zealand Journal of Education Research*, 37, 225-239.
- Zakrajsek, D. y Carnes, L. (1991). Effects of self-efficacy treatments on curl-up scores of third graders. *Physical Educator*, 48(3), 157-162.
- Zapert, K., Snow, D. L., y Kraemer, J. (2002). Patterns of substance use in early through late adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 30, 835-852.
- 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.
- Zion, L. (1965). Body concept as it relates to self-concept. *Research Quarterly*, 36, 490-495.
- Zulaika, L. M. (1999). Educación física y mejora del auto concepto. Revisión de la investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 101-120.

Zulaika, L., y Goñi, A. (2002). Educación física y auto concepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del auto concepto físico. *Apunts, Educación Física y Deportes*, 67, 114.

Zupiría, X. (1995). Autoestima. *ELHUYAR. Zientzia eta Teknika Aldizkaria*. Azaroa, 101, 36-39.



Marco Empírico

## **VII** Anexos

Anexo I  
Anexo II  
Anexo III  
Anexo IV  
Anexo V  
Anexo VI





■ Anexo I





## Escala de Creencias Implícitas sobre la Habilidad (CNAAQ-2)

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Tus creencias sobre tú habilidad en deporte son...</b>					
Tienes un determinado nivel de habilidad en deporte y no puedes hacer mucho por mejorarlo	1	2	3	4	5
Para tener éxito en deporte, necesitas aprender técnicas y destrezas y entrenarlas regularmente	1	2	3	4	5
Aunque lo intentes, el nivel que alcanzarás en deporte cambiará muy poco	1	2	3	4	5
Necesitas tener algún “talento natural” para ser bueno/a en deporte	1	2	3	4	5
Necesitas aprender y trabajar duro para ser bueno/a en deporte	1	2	3	4	5
En deporte, si trabajas duro, siempre conseguirás ser mejor	1	2	3	4	5
Para ser bueno/a en deporte, necesitas haber nacido con las cualidades básicas que te permiten tener éxito	1	2	3	4	5
Para alcanzar un excelente nivel de rendimiento en deporte, debes pasar por períodos de aprendizaje y entrenamiento (debes aprender y entrenar)	1	2	3	4	5
Como de bueno/a seas en deporte, podrá siempre mejorarse si trabajas para ello	1	2	3	4	5
Es difícil cambiar lo bueno/a que tú eres en deporte	1	2	3	4	5
Para ser bueno/a en deporte, necesitas haber nacido con un talento especial	1	2	3	4	5
Si te esfuerzas lo suficiente, siempre conseguirás mejorar en deporte	1	2	3	4	5

**Entidad:** 1, 3, 4, 7, 10, 11

**Incremental:** 2, 5, 6, 8, 9, 12

González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J., y Usabiaga, O. (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.





# Anexo II





## Escala de Mediadores Motivacionales en el Deporte (EMMD)

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Tu impresión sobre los entrenamientos es que...</b>					
Realmente me gusta la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Soy muy bueno/a en casi todos los deportes	1	2	3	4	5
Me llevo bien con los compañeros/as	1	2	3	4	5
Creo que estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva	1	2	3	4	5
Me dejan tomar decisiones	1	2	3	4	5
Me permiten elegir actividades	1	2	3	4	5
Me siento bien con las personas con las que entreno	1	2	3	4	5
Cuando se trata de realizar ejercicio físico, siento mucha confianza en mí mismo/a	1	2	3	4	5
Considero a la gente con la que entreno como amigos/as míos/as	1	2	3	4	5
Tengo libertad para decidir realizar actividades por mi cuenta en los entrenamientos	1	2	3	4	5
La gente en los entrenamientos se preocupa por mí	1	2	3	4	5
Suelo encontrarme a gusto cuando practico ejercicio físico y/o deporte	1	2	3	4	5
Se tiene en cuenta mi opinión	1	2	3	4	5
Está permitido incluir otros ejercicios en los entrenamientos, además de los que nos dice el entrenador/a	1	2	3	4	5
Considero cercana a mí a la mayoría de la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Al entrenador/a le interesa lo que apporto en los entrenamientos	1	2	3	4	5
Me permiten diseñar nuestros propios programas de ejercicio	1	2	3	4	5
Suelo encontrarme cómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	1	2	3	4	5
Me siento integrado/a con la gente con la que entreno	1	2	3	4	5
Los compañeros/as en los entrenamientos se muestran amables conmigo	1	2	3	4	5
Me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	2	3	4	5
Confío en mi fuerza física	1	2	3	4	5
Después de explicar las actividades el entrenador/a me deja trabajar solo	1	2	3	4	5

**Relación:** 1, 3, 7, 9, 11, 15, 19, 20

**Autonomía:** 5, 6, 10, 13, 14, 16, 17, 23

**Competencia:** 2, 4, 8, 12, 18, 21, 22

González-Cutre, D., Martínez Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L., y Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En Castellano, J., y Usabiaga, O. (Eds.), *Investigación en la Actividad Física y el Deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.





**Anexo III**

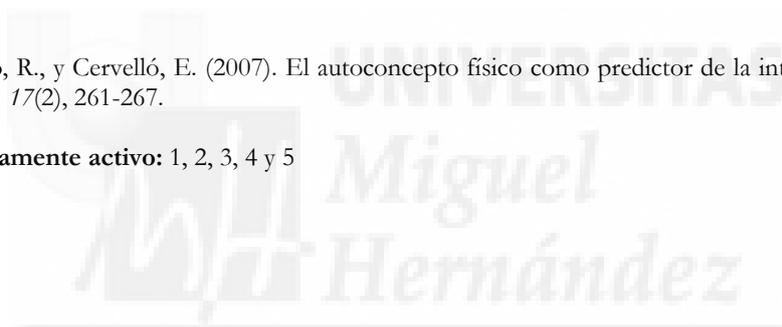




	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>Respecto a tu intención de practicar alguna actividad físico-deportiva...</b>					
Me interesa el desarrollo de mi forma física	1	2	3	4	5
Al margen de las clases de Educación Física, me gusta practicar deporte	1	2	3	4	5
Después de terminar el instituto, quisiera formar parte de un club deportivo de entrenamiento	1	2	3	4	5
Después de terminar el instituto, me gustaría mantenerme físicamente activo/a	1	2	3	4	5
Habitualmente practico deporte en mi tiempo libre	1	2	3	4	5

Moreno, J. A., Moreno, R., y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.

**Intención de ser físicamente activo:** 1, 2, 3, 4 y 5







**Anexo IV**





<b>En las clases de Educación Física siento que tengo éxito...</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Cuando derroté a los demás	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando soy el mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando trabajo duro	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando supero las dificultades	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando alcanzo una meta	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando soy claramente superior	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

**Orientación ego:** 1, 2, 5, 6, 9, 12

**Orientación tarea:** 3, 4, 7, 8, 10, 11

Martínez Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J. A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.







**Anexo V**





**Escala de Autoconcepto físico (PSPP) Fox y Corbin (1989)**

<b>Cuando realizo actividad física...</b>	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
Soy muy bueno/a en casi todos los deportes	1	2	3	4
Siempre mantengo una excelente condición y forma física	1	2	3	4
Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan atractivo	1	2	3	4
Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física	1	2	3	4
Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente	1	2	3	4
Creo que no estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva	1	2	3	4
Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada	1	2	3	4
Tengo dificultad para mantener un cuerpo atractivo	1	2	3	4
Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo	1	2	3	4
Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente	1	2	3	4
No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	2	3	4
Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física	1	2	3	4
Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa	1	2	3	4
Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecermelo	1	2	3	4
Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mi mismo	1	2	3	4
Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	2	3	4
Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	1	2	3	4
Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera atractiva	1	2	3	4
Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física	1	2	3	4
Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico	1	2	3	4
Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas	1	2	3	4
Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi condición física	1	2	3	4
Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma	1	2	3	4
Creo que, comparado/a con la mayoría, soy muy fuerte y tengo mis músculos bien desarrollados	1	2	3	4
Desearía tener más respeto hacia mi "yo" físico	1	2	3	4
Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.	1	2	3	4
Creo que, comparado con la mayoría, mi nivel de condición física no es tan alto	1	2	3	4
No me siento seguro/a sobre la apariencia de mi cuerpo	1	2	3	4
Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza	1	2	3	4
Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente	1	2	3	4

**Condición física:** 2, 5, 7, 12, 22, 27(-)

**Apariencia:** 3(-), 8(-), 10, 13(-), 18, 25(-), 28(-), 30

**Competencia percibida:** 1, 14, 16, 20, 21, 26

**Fuerza:** 4(-), 9, 23(-), 24, 29(-)

**Autoestima:** 6(-), 11(-), 15(-), 17(-), 19(-)

Moreno, J. A. and Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in spanish adolescents: effects of gender and involent in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.



## Anexo VI





**Escala de Motivación Deportiva (SMS) Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais (1995)**

<b>Participo y me esfuerzo en las clases de Educación Física...</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>
1. Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
2. Por el placer de saber más sobre las actividades que practico	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
3. Solía tener buenas razones para practicar, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades físico-deportivas	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
5. Tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades físico-deportivas que realizo	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
6. Porque me permite estar bien considerado/a por la gente que conozco	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
7. Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de relacionarme	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades físico-deportivas más difíciles	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
9. Porque es una manera de estar en forma	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
14. Porque debo practicar actividad físico-deportiva para sentirme bien conmigo mismo/a	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad físico-deportiva que me gusta	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
19. Realmente no me siento capacitado/a para la práctica físico-deportiva	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
21. Porque me sentiría mal si no me tomara el tiempo para practicarlo	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago las actividades	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades que nunca había realizado anteriormente	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
26. Porque debo adquirir hábitos de práctica físico-deportiva	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
27. Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
28. A menudo me digo a mí mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	

RELACIÓN ENTRE LAS METAS DE  
LOGRO, LA MOTIVACIÓN  
AUTODETERMINADA, LAS  
CREENCIAS IMPLÍCITAS DE  
HABILIDAD Y EL AUTOCONCEPTO  
FÍSICO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Dña. Remedios Moreno González

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

