



TESIS DOCTORAL

**MOTIVACIÓN EN EL
EJERCICIO FÍSICO
ACUÁTICO:
RELACIÓN CON LA
VALORACIÓN,
AUTONOMÍA Y EL
DISFRUTE DEL
PRACTICANTE**

D. Pablo Jorge Marcos Pardo

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Dr. D. Estelio H. Martin Dantas

Al ampliar la capacidad de aprender, se amplia la capacidad de acción y por ende se
amplia la capacidad de triunfar.

Engelberth Freites

Un libro es un cerebro que habla; cerrado un amigo que espera: olvidado, un alma que
perdona: destruido, un corazón que llora...

Proverbio Hindu

Estudiante: nunca consideres el estudio como un deber, sino como una oportunidad
para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber.

Albert Einstein

En la vida triunfan aquellos que no se dejan abrumar por el fracaso, aquellos que se
levantan cada vez que se caen, aquellos que no se cansan nunca de perseguir sus sueños.

Lens Cejudo

Un hombre que no se alimenta de sus sueños, envejece pronto.

William Shakespeare

Cuando menos lo esperamos, la vida nos coloca delante un desafío que pone a
prueba nuestro coraje y nuestra voluntad de cambio.

Paulo Coelho

Es justamente la posibilidad de realizar un sueño lo que hace que la vida sea interesante.

Paulo Coelho

Realiza cada una de tus acciones como si fuera la última de tu vida.

Marco Aurelio

Pobre del alumno que no supere a su maestro

Leonardo da Vinci

Debes lograr que los fracasos sólo sean cambios de camino

Jodorowski

La vida es una obra de teatro

La vida es una obra de teatro que no permite ensayos...

Por eso, canta, ríe, baila, llora

y vive intensamente cada momento de tu vida...

...antes que el telón baje

y la obra termine sin aplausos.

¡Hey, hey, sonríe!

más no te escondas detrás de esa sonrisa...

Muestra aquello que eres, sin miedo.

Existen personas que sueñan

con tu sonrisa, así como yo.

¡Vive! ¡Intenta!

La vida no pasa de una tentativa.

¡Ama!

Ama por encima de todo,

ama a todo y a todos.

No cierres los ojos a la suciedad del mundo,

no ignores el hambre!

Olvida la bomba,

pero antes haz algo para combatirla,

aunque no te sientas capaz.

¡Busca!

Busca lo que hay de bueno en todo y todos.

No hagas de los defectos una distancia,
y si, una aproximación.

¡Acepta!

La vida, las personas,
haz de ellas tu razón de vivir.

¡Entiende!

Entiende a las personas que piensan diferente a ti,
no las repruebes.

¡Eh! Mira...

Mira a tu espalda, cuantos amigos...

¿Ya hiciste a alguien feliz hoy?

¿O hiciste sufrir a alguien con tu egoísmo?

¡Eh! No corras...

¿Para que tanta prisa?

Corre apenas dentro tuyo.

¡Sueña!

Pero no perjudiques a nadie y
no transformes tu sueño en fuga.

¡Cree! ¡Espera!

Siempre habrá una salida,
siempre brillará una estrella.

¡Llora! ¡Lucha!

Haz aquello que te gusta,
siente lo que hay dentro de ti.

Oye...

Escucha lo que las otras personas
tienen que decir, es importante.

Sube...

Haz de los obstáculos escalones
para aquello que quieres alcanzar.
Mas no te olvides de aquellos
que no consiguieron subir
en la escalera de la vida.

¡Descubre!

Descubre aquello que es bueno dentro tuyo.
Procura por encima de todo ser gente,
yo también voy a intentar.

¡Hey! Tú...

ahora ve en paz.

Yo preciso decirte que... TE ADORO,
simplemente porque existes.

Charles Chaplin

Agradecimientos

Después de estos últimos años de mi vida muy satisfactorios profesionalmente, dedicados al trabajo y a este apasionante mundo de la investigación y del conocimiento, por fin ha llegado el momento más esperado y deseado. Momento en el que la tesis doctoral ya está terminada y en el que ya deseo con ansía poder tener tiempo para emprender nuevos proyectos, ideas y sueños que rondan en mi cabeza y sueñan con salir a la luz. La tesis doctoral no es solo su escritura, sino la investigación, la gesta del proyecto en sí, el desarrollo de la idea, el desarrollo personal, el crecimiento científico y muchas cosas más. Por ello, quiero dar mi más fuerte agradecimiento a todas las personas que han estado a mi lado en este largo caminar y aunque intente ponerlos a todos y todas, se que de alguno me olvidaré y pido perdón, porque todos estáis siempre aquí dentro:

A mis directores de Tesis: Juan Antonio, ya son muchos años a tu lado. Fue hace unos 14 años, en un curso de actividades acuáticas en Águilas cuando empecé a conocerte y a aprender de ti. Gracias por tu primer consejo de muchos que he tenido la suerte de recibir, “la vida es como una escalera y tienes que ir subiendo los escalones” y gracias por adelantado por todos los que sé que seguiré recibiendo. Eres mi “Maestro” y te lo debo todo. Has sido un segundo padre para mí y un amigo y te lo agradezco por que me has enseñado a superarme, a esforzarme y a ser constante en mi trabajo. Has sabido ayudar en mi educación y a que sea mejor profesional y mejor persona cada día. Gracias porque si yo he llegado a este puerto es gracias a ti. Acaba una fase de mi vida a tu lado pero empezamos otra gran fase y me seguiré esforzando con la misma ilusión de siempre pero con muchas más fuerzas y sabiduría. Gracias con todo mi corazón. Estélio, gracias a Juan Antonio te

encontré en mi camino años más tarde y ha sido para mi un enorme placer que seas mi codirector de la tesis. Gracias por lo que me has enseñado y todo lo que espero poder seguir aprendiendo de ti. Gracias por invitarme a Brasil y enseñarme tanto en ese viaje (laboratorios, universidades, excursiones, etc.) y lo más importante que lo haces cada día y es trasmitirme esa ilusión y esa manera de ver las ciencias de la actividad física y el deporte como tú lo haces. Gracias por tu apoyo, tu enseñanza y por invitarme a ser miembro de la Red Euro-Americana de Motricidad Humana, no tengo ninguna duda de que voy a luchar duro por ayudar a la REMH en todo lo que este en mi mano.

A mis Padres: Esta tesis doctoral esta dedicada a vosotros, sois lo más grande de mi vida. Papa, gracias por apoyarme siempre en todos mis pequeños y grandes proyectos, por todo el esfuerzo que has hecho siempre para darme todo lo que ha estado en tu mano y por tu cariño. Siempre has sido un ejemplo para mí de trabajo y de persona. Mama, gracias por tu cariño, por tus consejos, por tu ayuda y apoyo siempre. Por todas las veces que de pequeño o de mayor te has sentado a los pies de mi cama para cuidarme, escucharme y darme el amor con tus palabras. Sois los mejores. Ambos me habéis educado, me habéis enseñado a luchar por mis sueños y a superarme cada día para ayudarme a ser la persona que soy ahora. Gracias a los dos, por todo lo que me habéis enseñado y gracias por todo lo que me seguís enseñando.

A mis hermanos: Javi, tu apoyo y tu ayuda siempre han hecho que yo siguiera adelante, has sido y eres un ejemplo de lucha y superación para mí. Gracias a ti y tu ayuda, yo me fui lejos de casa a empezar mi sueño, por aquel entonces ser profesor de "INEF", me llevaste a Cáceres y fuiste a verme siempre que lo necesité. Y

posteriormente durante toda mi trayectoria, siempre has estado a mi lado. Gracias por todo tu apoyo, por tus consejos y por tu ayuda antes, ahora y siempre. Eres el mejor hermano del mundo. Nacho, tus sueños, tu apoyo incondicional, tus ideas y tus valores como persona y profesional han hecho que yo sueñe a tu lado y que juntos hayamos luchado por esta bonita profesión, que ambos amamos. Gracias “Mister” por tus consejos, por tu ayuda y por tu cariño, aún nos queda mucho por hacer y mucho que escribir y descubrir juntos. Pilar, tu has sido siempre mi niña, mi hombro, mi amiga. Gracias por tu amor, por tus consejos y por cuidar de mí como lo has hecho y haces. No tengo palabras para deciros a los tres lo que os quiero, lo grandes que sois. Somos un equipo y OS QUIERO. Gracias también a Paco, Eva y Mari por ser parte de mis hermanos y mis amigos.

A mi familia:

Gracias a todos los miembros de mi familia que siempre me habéis ayudado. A mis abuelos maternos y paternos que aunque ya no estén, os tengo presentes. A mis tíos y primos, cercanos o lejanos porque todos habéis aportado los materiales para que yo construyera mi camino. Gracias a mi madrina Encarna por ser siempre una segunda madre, por trasmitirme valores y deseos de superación personal, por tu cariño y tu apoyo. Gracias a mi padrino Juan por tu cariño, por ayudar en mi vida como siempre lo has hecho y lo haces. Y gracias especialmente a mi tito Paco que aunque ya no estás aquí, nunca te olvidaré. Gracias a todos los que aunque no he nombrado se que estáis ahí. Gracias también a mis tíos, tías, primos y primas paternos y maternos.

A mis amigos: por donde empezar, realmente este apartado para mí es el más grande y por ello lo he ido retrasando para poder dedicaros más tiempo, tengo la

suerte de tener muy buenos amigos, maravillosas personas y no quisiera olvidarme de nadie y si lo hago repito que debéis perdonadme porque sois los mejores amigos de este mundo y os quiero. Quiero especialmente iniciar este apartado dando las gracias a alguien que ya no esta, alguien al que he hecho mucho de menos y eres tu Javi Abadía, has sido y eres porque para mi sigues estando cada día, mi amigo y compañero de estudios, de trabajo y de sueños. Por desgracia nuestro amor, “el deporte” te apartó de nosotros, pero allá donde estés sigues corriendo con nosotros cada día y así será. Eres el mejor profesional de las ciencias del deporte y de la fisioterapia que he conocido y conoceré y quiero pensar que en otro lugar te necesitaban más que nosotros y por eso te tuviste que ir. Dios, como añoro nuestras cenas y tantas conversaciones y ratos juntos. Aquí dentro, siempre vas a estar. A ti Juan Carlos, gracias por ser mi amigo, porque juntos compartíamos las horas nadando, y esas horas de natación y competiciones nos fueron forjando como amigos, por tantos años juntos y tantas cosas buenas, solo decirte que luches por tus sueños que los conseguirás. A mi amigo Antonio gracias, porque me has demostrado lo que es la amistad, por tus consejos, por tu apoyo, por tenerte siempre que lo he necesitado al otro lado del teléfono, por todo lo que hemos vivido juntos y por todo lo que nos queda por vivir y gracias también a Ana por ser mi amiga, por tu paciencia y por cuidar de él. A Yolanda y Eduardo; Alberto y Noelia; María José y Pepe; Susana y Cesar; por ser mi grupo de amigos desde el club de natación y después de aquellas competiciones, salíamos y nos divertíamos juntos. Luego las parejas fueron llegando y ahora sois mis amigos y aunque nos veamos poco, siempre que os recuerdo y nos vemos os hacéis especiales. A Javi y Carmen, por ser como sois, por vuestro apoyo y amistad siempre, por vuestra ayuda, consejos y

porque os quiero tener siempre a mi lado. Por regalarme Javi tu pasión hacia la ciencia, gracias. A Paco y Lourdes por ser tan buenos amigos, por darme siempre una sonrisa y vuestra felicidad. A Pepe e Irene porque ambos me habéis regalado año tras año una amistad tan bonita, por trasmitirme vuestros sueños hacia la investigación porque aunque sea de otra área lo habéis hecho con entusiasmo y en algunos momentos habéis sido el impulso que necesitaba para seguir soñando y luchando por mí profesión, algo que seguís haciendo siempre que os veo, sois muy especiales. A Moisés, por estar siempre ahí, por todos los buenos momentos que hemos compartido y que seguiremos compartiendo, eres un muy buen amigo. A Raúl e Isa porque aunque nos vemos poco, se que estáis ahí y yo siempre estaré para vosotros, ambos tenéis un corazón enorme, gracias. A María M. por tu amistad y tantas conversaciones “Zen” que han ayudado a pasar tan buenos momentos, aun cuando el camino parecía difícil. A Antonio Sierra, Arantxa, José Enrique, Floren, Adrián, Paquillo, Carry y Vanesa, David Keshabyan y Marina, Jose Ródenas y Marian porque todos me habéis demostrado lo que es tener buenos y grandes amigos, cada uno os hacéis únicos y sois brillantes, gracias por todo lo que hemos compartido y por todo lo que nos queda juntos. Y a todos vosotros os digo que sois unos “Cracks”. A Iliana por ser tan especial, por tu amistad, por tu cariño, consejos, y por todo, mil gracias. A Helia por tu amistad, tus consejos y esos ratitos de café. A María del Mar “Rubi” por las largas horas de conversación, por tus risas y tú amistad. A Álvaro porque en poco tiempo me di cuenta que tenía un gran amigo a mi lado y lo has demostrado y lo sigues haciendo y por lo buen profesional y docente que eres, aquí me vas a tener siempre. A Laura Ar. porque sé que tu amistad es para siempre, por ser la personita que eres, por la dulzura de tus palabras y por todo, gracias. A mi

grupo surgido en la universidad: Juan Carlos y Miriam, Felipe y Begoña, Fran y Carmen, Juanvi por ser como sois, por todo lo que me dais y por todo lo que nos queda por disfrutar y compartir juntos, mil gracias. Todos vosotros me habéis ayudado en esta tesis doctoral y que sepáis que es vuestra también, en ella todos tenéis un trocito.

A mis compañeros del grupo de investigación UNIVEFD de la Universidad de Murcia: David, gracias por tu gran amistad, juntos empezamos este camino en Cáceres en el año 1999 y desde entonces he podido aprender a tu lado, gracias por hacer que aquellas semanas y meses lejos de casa, fuesen más fáciles y lo más importante y es que año tras año sigas estando ahí. A Luis Conte, gracias por tu amistad, por tu ayuda, por tus consejos y por enseñarme tanto de esta bonita profesión. Gracias por tus fotos cedidas para esta tesis doctoral. A Fernanda, gracias por tus consejos y ayuda, por tu amistad. A Luciane por ser una mami más y tan buena amiga, Luismi, Teresa, José Antonio Vera, Reme, Gloria y Pedro Hellín, Nestor y Celes, Mariana, Lucia, Nicolás, Ana Pavón, gracias a todos por haber sido mis compañeros, por vuestro apoyo y por todo lo que he aprendido y espero poder seguir aprendiendo de vuestra profesionalidad. A Paquito Cano y Eva, por ahorrar tanto en el móvil apagándolo y no poder encontraros nunca jajaja, es broma, porque después de tantos años habéis demostrado lo que valéis y por ser mis amigos.

A los amigos que dejé en mi inicio de la andadura de la carrera en la Facultad de Ciencias del Deporte de Cáceres y a todos los que siguieron conmigo este camino en la Universidad Católica de Murcia, a todos gracias.

A los profesores y amigos que conocí en mi estancia en Río de Janeiro, por enseñarme vuestros métodos de trabajo, por trasmitirme esa ilusión y por hacer que

estuviera como en casa, Estélio, Daniela y familia, André G., Helio F., Helio G., Danielly, Rodrigo, etc., gracias a todos.

Al grupo de investigación GICOM de la Universidad Miguel Hernández de Elche y a todos sus miembros por su ayuda y motivación hacia el trabajo bien hecho.

Al personal de la Universidad de Murcia y de la Universidad Miguel Hernández de Elche, por su ayuda y dedicación cuando ha sido necesaria.

A todos los practicantes de ejercicio físico acuático, por la colaboración y el interés demostrado hacia los resultados de esta investigación.

A todos aquellos que habéis compartido conmigo tantas y tantas horas en piscinas y salas de fitness, gracias, porque con vuestra compañía el camino se ha hecho divertido y enriquecedor. Al personal de dirección, profesorado, compañeros y amigos del Centro Deportivo Inacua, y en especial a Juanma Gómez, Pili, Antonio Cejudo, David, Eva, etc. por todo su apoyo, compañerismo, amistad y ánimos. A mis compañeros de estos cuatro últimos años, mi agradecimiento a la empresa Infraestructuras Terrestres S.A, a todo el personal de dirección, RRHH, a todos mis compañeros de diversificación y a todos mis compañeros del C. D La Flota y C. D JC1, en especial a Felipe Coello y José María por confiar en mí y poder aprender a vuestro lado, a Franco, Laura, Laurita, Alejandro y Mar, por ser tan grandes amigos aparte de unos compañeros de trabajo ejemplares, gracias a cada uno por todo lo que compartís conmigo, a Pedro y María (por ser tan buenos amigos desde que en Cáceres nos encontramos hace ya algunos años), a Juanfri y Ángela por ser como sois, únicos y especiales, a Irene, Ana, Celia, Ángela, Diego, Julio, Olga, Jota y todos los técnicos deportivos que trabajan conmigo, por ser mis amigos y mis compañeros, muchas gracias a todos por ser como de mi familia. A Rubén porque

desde que nos encontramos en Inacua, formamos un gran equipo juntos, por tu amistad y por estar ahí siempre, gracias también a Raquel. Finalmente mi agradecimiento a todos los que creyeron en mi sueño, un proyecto de programas de ejercicio físico saludable y ayudar a que ahora ya sean una realidad, FITTS TRAINING SYSTEMS® y a todos los formadores FITTS, Diego, Alex, Juanfri, Olga, Laura, Chevi, Manu, Agustín etc. porque con vuestra ayuda y por compartir ese sueño miles de personas ya practican ejercicio físico con nuestra filosofía y prescripción.

A todos mi mayor reconocimiento y gratitud.

Los siguientes artículos han sido fruto de esta tesis doctoral:

Moreno, J. A., Martínez Galindo, C., y Marcos, P. (2008). Motivations and reasons for exercising in water: Gender and age differences in a sample of Spanish exercisers. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2, 237-246.

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. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9(34), 201-216.

Moreno, J. A., Cervelló, E., Marcos, P., y Martín, E. H. (en prensa). Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en el ejercicio físico acuático. Manuscrito enviado para publicación a *Cuadernos de Psicología del Deporte*.

0 ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2. 1. MOTIVOS DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA.....	9
2.1.1 Aspectos generales.....	11
2.1.2. Motivos de práctica según el sexo y la edad.....	15
2.1.3. Motivos de práctica según el momento de práctica.....	19
2.1.3.1. Inicio y mantenimiento de la práctica físico-deportiva	21
2.1.4. Motivos de práctica en programas de ejercicio físico acuático.....	29
2. 2. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA EN LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA.....	31
2.2.1. Aspectos generales.....	33
2.2.2. Teorías de la autodeterminación.....	33
2.2.3. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca.....	40
2. 3. CLIMA DE AULA EN ENTORNOS FÍSICO-DEPORTIVOS.....	45
2.3.1 Introducción.....	47
2.3.2. Teoría de las Metas de Logro y Metas Sociales.....	48
2.3.2.1. Climas motivacionales.....	51
2.3.2.2. Teoría de la Metas sociales.....	54
2.3.3. El interés del docente por la autonomía en la práctica.....	56
2. 4. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN LOS MOTIVOS DE PRÁCTICA CON LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA DE AULA.....	61
3. MARCO EXPERIMENTAL.....	95

3.1. OBJETIVOS.....	97
3.2. HIPÓTESIS.....	101
3. 3. ESTUDIO 1. Motivos de práctica, perfiles motivacionales y motivaciones en el ejercicio físico acuático: diferencias por sexo y edad.....	105
3.3.1. Introducción.....	107
3.3.2. Método.....	114
3.3.2.1. Participantes.....	114
3.3.2.2. Instrumentos.....	114
3.3.2.3. Procedimiento.....	116
3.3.2.4. Análisis de los datos.....	116
3.3.3. Resultados.....	117
3.3.3.1. Medias, desviación típica y análisis de correlación..	117
3.3.3.2. Análisis de regresión.....	118
3.3.3.3. Efectos principales y efectos de interacción del sexo y la edad.....	119
3.3.3.4. Análisis de cluster.....	121
3.3.3.5. MANOVA de la motivación y los motivos de práctica según el perfil motivacional.....	123
3.3.3.6. Diferencias en la motivación y los motivos de práctica por sexo.....	125
3.4. ESTUDIO 2. Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en el ejercicio físico acuático.....	127

3.4.1. Introducción.....	129
3.4.2. Método.....	131
3.4.2.1. Participantes.....	131
3.4.2.2. Instrumentos.....	131
3.4.2.3. Procedimiento.....	132
3.4.2.4. Análisis de los datos.....	133
3.4.3. Resultados.....	133
3.4.3.1. Análisis descriptivos y correlaciones bivariadas.....	133
3.4.3.2. Modelo de medición.....	134
3.4.3.3. Modelo de ecuaciones estructurales.....	136
3.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	139
3.5.1. Discusión.....	141
3.5.2. Conclusiones.....	151
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	153
5. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	171
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	175
7. ANEXOS.....	215
7.1. Anexo I: Escalas estudio 1.....	217
7.2. Anexo II: Escalas estudio 2.....	221

1 INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del mundo de la actividad físico-deportiva, la práctica de ejercicio físico acuático es uno de los fenómenos que más ha evolucionado en estos últimos veinte años. La construcción de nuevas y modernas instalaciones, el surgimiento de nuevos materiales y la demanda de estas prácticas, han aumentado de modo muy significativo. Es por ello, que los nuevos programas de ejercicio físico acuático están al alcance de cualquier persona y con una oferta lo suficientemente atractiva que haga sentir bienestar y satisfacción en la práctica acuática. Sin embargo, aún así los niveles de adherencia todavía no son los adecuados. Preocupados por conocer que variables pueden llegar a predecir una mayor adherencia en los programas de ejercicio físico acuático, surge esta investigación. Y en este sentido, consideramos que la clave está en la motivación, ya que ésta determina el inicio, mantenimiento y finalización de las conductas.

En esta investigación se realiza un estudio de las relaciones existentes entre varios elementos clave para la adhesión y el no abandono de la práctica físico-deportiva como son los motivos de práctica, la motivación, la importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante por parte del docente y el disfrute en los programas de ejercicio físico acuático. Fruto del resultado de este estudio se proponen unas estrategias de intervención con las que se pretende responder a las necesidades que satisfacen los motivos de práctica acuática en los ejercitantes. Con esta idea inicial surgió la inquietud de analizar cuáles eran los motivos y motivaciones para que las personas asistieran a programas de ejercicio físico acuático. Para ello, decidimos apoyarnos en tres de las principales teorías

contemporáneas relacionadas con la motivación: la teoría de metas de logro, la teoría de las metas sociales y la teoría de la autodeterminación.

En la actualidad, el abandono en la práctica de actividades físico-deportivas y la falta de motivación y compromiso para realizar estas actividades, ha sido abordado por diferentes estudios (Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Torregosa, Cruz, Sousa, Viladrich, Villamaría, y García-Mas, 2007, entre otros). A partir del enfoque de las teorías de motivación estudiadas en el marco teórico se han identificado muchos aspectos que entran en juego a la hora de explicar la adherencia a los programas de ejercicio físico acuático. Dentro de la amplitud de factores que supone el compromiso con una determinada práctica, inicialmente, se determinó de gran importancia analizar cuáles eran los motivos de práctica en los programas de ejercicio físico acuático. Saber cuáles son los intereses y motivaciones que impulsan a las personas a la práctica de ejercicio físico acuático supone una base para orientar el estudio, además de poder actuar en cierto grupo o población de acuerdo con sus intereses, pudiendo corregir o proponer nuevos programas de práctica de ejercicio físico acuático acordes a las necesidades e intereses de los practicantes.

También es de gran importancia estudiar cómo diversas variables motivacionales se combinan en los practicantes dando lugar a perfiles determinados, debido a que se puede proporcionar información interesante para fomentar una motivación más positiva y una mayor práctica hacia los programas acuáticos. Para ello, tal como propuso Vallerand (2001), es necesario investigar los factores sociales (motivos de práctica) que determinan esos perfiles, así como las consecuencias a las que lleva cada uno de ellos. Así, en un primer estudio, nos propusimos

determinar cuáles eran los perfiles motivacionales existentes en practicantes de actividades físico-deportivas en el medio acuático, relacionar los motivos de práctica con la motivación autodeterminada y, por otro lado, comprobar las diferencias según el sexo y la edad de los practicantes de ejercicio físico acuático. Las variables analizadas fueron la motivación autodeterminada en el ejercicio físico acuático y los motivos de práctica.

Con la intención de seguir analizando los elementos motivacionales determinantes en la práctica de ejercicio físico acuático, y después de una profunda revisión bibliográfica, fue encontrada una relación positiva entre la autonomía y los contingentes de la motivación autodeterminada. Para comprobar esa relación en el ámbito de las actividades acuáticas y aportar una estructura de apoyo a los programas de ejercicio físico realizados en el medio acuático, en un segundo estudio se analizó la importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante sobre la predicción del motivo de disfrute en el ejercicio físico acuático a través de la autonomía y la motivación intrínseca.

En último lugar, con la propuesta de intervención pretendemos acercar al docente de los programas de ejercicio físico acuático las conclusiones y resultados de toda la revisión bibliográfica y de esta tesis doctoral. Pretendemos que sea un manual de transferencia social de la investigación, con la intención de que facilite su labor diaria en los programas acuáticos. Esperamos que con su puesta en práctica se pueda conseguir una mayor adherencia a los programas de ejercicio físico acuático, fundamentada en crear un clima motivacional implicado a la tarea, donde prime el esfuerzo y la mejora personal, evitando la comparación social, así como a

concienciar al practicante de los beneficios para su salud integral con el ejercicio físico acuático.

Los resultados obtenidos ofrecen un poco más de luz al complejo universo de la investigación en la motivación y la adherencia a la práctica de programas de ejercicio físico acuático. No obstante, esta investigación presenta algunas limitaciones y de sus resultados surgen nuevas ideas y perspectivas para futuras investigaciones. Esperamos que con esta investigación hayamos podido aportar nuestro grano de arena a este fascinante mundo de la investigación en el ejercicio físico acuático.

Finalmente, es necesario señalar que en esta tesis se han utilizado nombres genéricos como “técnico”, “practicante”, “usuario”, “alumno”, “entrenador”, etc., que de no especificarse lo contrario, se refieren tanto a hombres como mujeres.

2 MARCO TEÓRICO

- 2.1. Motivos de práctica
- 2.2. Motivación Autodeterminada
- 2.3. Clima de aula
- 2.4. Investigaciones que relacionan los motivos de práctica con la motivación y el clima de aula

2.1 Motivos de práctica

2.1. MOTIVOS DE PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA

Muchas son las investigaciones que han estudiado la motivación en la práctica de las actividades físico-deportivas, debido a la alta importancia que parece tener el compromiso y la adherencia a la permanencia en la actividad. Desde la década de los sesenta, los cambios sociodemográficos ocurridos en la tecnología, ideología y cultura, han influido recíprocamente en la era posmoderna a las innovaciones en el campo de la práctica de actividades físico-deportivas, como el progreso en la urbanización, el descenso de la población infantil y el aumento de la población mayor. Es posible, que la disminución de la población infantil y juvenil y el aumento de la población adulta o mayor ejerzan un mayor impacto en el sistema social de la concepción actual del deporte y prevean una disminución del deporte federado, entendiendo que mayoritariamente su práctica se asocia a los más jóvenes, un aumento de los practicantes de actividades físico-deportivas con un fuerte componente de salud y recreación, y un aumento de las actividades físico-deportivas realizadas en el medio natural. A esto se añade la fuerte demanda de actividades de la mujer hacia la práctica físico-deportiva (García Ferrando, 2001; Gutiérrez, 1995; Pavón, 2004).

En este marco social, se pretende aclarar cuáles son los motivos que llevan a las personas a iniciar, mantener o abandonar un programa de actividad físico-deportiva. Todo esto, a través de una revisión de los estudios relacionados con los motivos de práctica físico-deportiva destacando las diferencias más relevantes según la edad, el sexo y los momentos de práctica.

2.1.1. Aspectos generales

En el campo de estudio de la actividad físico-deportiva, la motivación es considerada como el producto de un conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y, en último término, el rendimiento (Escartí y Cervelló, 1994). Es por ello, la importancia de analizar, cuáles serán aquellos intereses y motivaciones que impulsan a las personas a la práctica o al abandono de las actividades físicas, sobre todo, teniendo en cuenta los importantes beneficios que conllevan para su salud física y mental.

Son numerosos los estudios que hacen referencia a diferentes influencias en las motivaciones de los practicantes de actividades físicas. Según Masachs, Puente y Blasco (1994), los motivos se mantienen o modifican a medida que se lleva un tiempo practicando el ejercicio, por lo que resultará interesante observar, cómo van evolucionando los intereses hacia la actividad deportiva a lo largo de las distintas edades, por su incuestionable influencia sobre el nivel de práctica deportiva en la edad adulta (Piéron, Telama, Almond, y Carreiro da Costa, 1999; Taylor, Blair, Cummings, Wun, y Malina, 1999). Según Adams y Brynteson (1993), no debemos olvidar que las personas activas lo son a lo largo de su vida, y las sedentarias se mantienen como tales independientemente de las circunstancias, existiendo una gran influencia de la propia historia de actividad física del individuo para determinar el nivel actual de actividad física (Blasco, Capdevila, Pintanel, Valiente, y Cruz, 1996; Sánchez-Barrera, Pérez, y Godoy, 1995).

Actualmente, el deporte es la actividad humana preferida por las masas. Hay un elevado interés de los españoles hacia el deporte que se corresponde con el que podemos encontrar en la mayoría de los países del mundo. Así, el 75% de los

varones manifiesta estar interesado en el deporte, frente al 56% de las mujeres (Añó, 1995; García Ferrando, 1998). En líneas generales, el interés manifestado en los últimos años aparece expuesto en la Tabla 1. a partir de los datos aportados por García Ferrando.

Tabla 1. Interés de los españoles por el deporte (García Ferrando, 1998, 2005).

Interés por el Deporte	2005	2000	1995	1990	1985	1980	1975
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Mucho	19	18	22	23	20	15	18
Bastante	46	44	41	42	39	33	32
Poco	26	26	25	23	25	27	22
Nada	10	13	12	11	15	22	28
No contesta	0	0	0	1	1	2	–
	(7.190)	(4.553)	(4.271)	(4.625)	(2.008)	(4.493)	(2.000)

Del análisis del cuadro se observa que el interés de la población española por el deporte ha ido en aumento paulatinamente hasta alcanzar una cierta estabilidad, estableciendo en 65% el techo del interés deportivo. No obstante, la participación en actividades físicas y deportivas no sólo es cuantitativa, sino que varía dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, la disposición y distribución del tiempo libre, los conocimientos físico-deportivos que poseen, etc., afectando a su predisposición a participar en actividades físicas de forma regular (Daley y Maynard, 2003; Sicilia, 2002).

Cabe destacar como dato más relevante sobre la evolución de la práctica deportiva que, si bien el auge de los niveles de práctica deportiva tiene lugar en la década de los ochenta, el inicio de los años noventa se va a caracterizar por el claro

estancamiento que tiene lugar en porcentajes absolutos, del 35% en 1990 al 37% en 2005, a pesar de que la proporción de población que va a admitir no practicar ningún deporte continúa siendo mayoritaria (García Ferrando, 2005). De hecho, el Centro de Investigaciones Sociológicas en su estudio del año 1997, sobre el tiempo libre y los deportes en la población española de 18 o más años, comprueba que el 50.4% de la muestra no practica ni ha practicado ningún tipo de actividad deportiva, aún cuando el 18.2% y el 39.6% manifiestan sentir mucho y bastante interés por el deporte, respectivamente. Este estudio también revela que el 75.1% tiene una concepción del deporte como fuente de salud.

En definitiva, nos encontramos con que los niveles de práctica de actividad física o deportiva en la población general son realmente bajos, sobre todo, porque la iniciación deportiva recibida en nuestro país es deficitaria, ya que son pocos los jóvenes que han realizado o realizan actividades físicas de forma regular. Teniendo en cuenta, además, que las personas que realizaban más deporte son los que practican actualmente más deporte, a pesar de todos los beneficios fisiológicos y psicológicos que esto conlleva. Es decir, según la opinión de numerosos especialistas podemos afirmar que aquellos que han realizado más actividad física, en edades tempranas, son los que realizan actualmente más actividades físicas o deportivas (Cale, 2000; Cale y Almond, 1997; Taylor et al., 1999; Trudeau, Laurencelle, Tremblay, Rajic, y Shephard, 1999).

Con vistas a analizar con mayor profundidad las motivaciones de práctica, podemos resumir, como característica común de las investigaciones mencionadas, que los elementos significativos diferenciadores en los motivos de práctica deportiva son, principalmente, el sexo, la edad y los distintos momentos de práctica.

2.1.2. Motivos de práctica según el sexo y la edad

En relación con la edad, Piéron et al. (1999) han realizado un estudio comparativo con jóvenes de nueve países europeos encontrando tres motivos de participación comunes en casi todos los países, que corresponden a la salud, la diversión y las relaciones sociales. El estudio sobre hábitos de práctica físico-deportiva, llevado a cabo por Hellín, Moreno y Rodríguez (2004), con practicantes de 15 a 64 años de edad, revela que los motivos de práctica de los más jóvenes tiene una mayor inclinación hacia los aspectos de competición, mientras que los de edad más avanzada practican por motivos lúdicos, relajantes y de relación. También la preocupación por la imagen corporal y la estética es mayor entre los jóvenes y las personas de mediana edad, disminuyendo claramente en las personas mayores. La promoción de la salud y las relaciones sociales ya se encontraron con anterioridad en el estudio de Hirvensalo, Lampinen y Rantanen (1998), con practicantes finlandeses de 65-84 años en programas orientados a la participación en actividades físicas. En esta misma línea, se pronuncian otros trabajos (López-Cózar y Rebollo, 2002; Martínez del Castillo, García, Graupera, Jiménez-Beatty, Martín, y Pouso, 2002), en sendos estudios sobre la práctica físico-deportiva en personas mayores, observando que la salud, además de la diversión y la posibilidad de relacionarse con los demás, son los motivos más aludidos que les llevan a practicar. El ámbito universitario también ha servido de marco a distintos estudios sobre los motivos de práctica de los jóvenes. Así, Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2001), relacionaron los intereses y motivaciones de estudiantes universitarios en función del nivel de práctica. Para los principiantes, las motivaciones de práctica se centran en mejorar

su imagen y su aspecto físico; sin embargo, para los avanzados y los expertos, los motivos fundamentales son el gusto por la competición y el afán de superación.

Respeto a las relaciones entre los motivos de práctica físico-deportiva y el sexo, Hellín et al. (2004), señalan que en la mujer predominan los motivos relacionados con la estética corporal, mientras que entre los varones se valoran más los motivos de relación. De igual manera, Pavón et al. (2001), encuentran que los motivos más valorados por las universitarias son los relacionados con la salud, liberar la energía acumulada y la imagen personal. Mientras que, para los universitarios los motivos de práctica están vinculados a las relaciones sociales, el gusto por superarse y la competición. Por su parte, Koivula (1999), indica que los varones señalan la competición como uno de los motivos más importante para la participación mientras que las mujeres sitúan la apariencia en primer lugar. La competición se consideró como un rasgo masculino, dentro de los motivos para la participación deportiva, que se repite en otros estudios como el llevado a cabo por Gill, Dowd, Beaudoin y Martin (1996), en el que la orientación hacia la victoria es mayor en los hombres, mientras que las mujeres consideran como motivos de práctica más importantes la salud, la flexibilidad, la afiliación y la apariencia. Asimismo, Kilpatrick, Hebert y Bartholomew (2005), indican en su trabajo que los hombres presentan mayor motivación hacia el desafío, la competición, fuerza, resistencia y reconocimiento social que las mujeres, con mayores diferencias en la competición, mientras que en las mujeres se observa mayor motivación en la variable de control de peso; ambos sexos reconocen la importancia del ejercicio en relación con un estado de salud positivo. Por su parte, Xu y Biddle (2000), indican que las mujeres se ejercitan por motivos de apariencia, mientras los varones lo

hacen para el disfrute, la competencia y la relación social. No se ha encontrado ninguna diferencia entre sexos para los motivos de aptitud.

El menor nivel de práctica deportiva en general por parte de la mujer puede ser debido a los motivos señalados por Moreno y Gutiérrez (1998) de *“respuesta a actitudes muy profundas en su proceso de socialización”* donde *“se excluía a las mujeres de aquellos deportes que supusiesen contacto físico con el adversario”*. Existen otras muchas investigaciones (DeMarco y Sydney, 1989; Gili-Planas y Ferrer-Pérez, 1994; Blasco et al., 1996; Sánchez, García, Landabaso, y Nicolás, 1998) que señalan también esta diferencia significativa en el nivel de práctica según el sexo.

Relacionando la práctica con el grupo y el sexo, según Moreno y Marín de Oliveira (2002a), los practicantes de natación son un 38% de chicos, frente al 62% de chicas, aumentando esta diferencia para el fitness acuático, con un 14% de chicos frente a un 86% de chicas.

Respecto a los deportes practicados, según García Ferrando (1991), la población adulta española práctica, siguiendo un orden decreciente, los siguientes deportes: natación, fútbol, baloncesto, tenis, ciclismo, carrera continua, gimnasia de mantenimiento, fútbol-sala, atletismo, balonmano, etc., hasta llegar a un total de veintidós. Esta ordenación nos da una idea acerca de aquellos deportes más practicados y que, por tanto, cuentan con una mayor popularidad. Sin embargo, si el orden se estableciera atendiendo a la frecuencia con la que se practican los mismos y nos basáramos en su regularidad, el orden quedaría como sigue: fútbol, baloncesto, natación, gimnasia de mantenimiento, carrera continua, tenis y ciclismo.

Según los datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (2000) los deportes más practicados por los españoles entre 15 y 74 años, siguiendo un orden decreciente son: natación, fútbol, ciclismo, gimnasia de mantenimiento, fútbol sala, fútbol 7, tenis, montaña/senderismo/excursionismo, aeróbic, gimnasia rítmica, gym-jazz, danza, baloncesto, carrera a pie, bolos y petanca, etc., hasta un total de treinta y ocho. Sin embargo, si el orden se estableciera atendiendo a la frecuencia de práctica, quedaría de la siguiente manera: gimnasia de mantenimiento, aeróbic, gimnasia rítmica, gym-jazz, danza, carrera a pie, fútbol, ciclismo, fútbol sala, fútbol 7, baloncesto, bolos y petanca, tenis, montaña/senderismo/excursionismo .

En el trabajo de Vázquez (1993), cuando se les plantea a las mujeres si practican deporte, el 38% contesta que sí (frente al 47% de los hombres), siendo este porcentaje del 61% en mujeres con menos de 20 años. Encuentra la autora que los deportes que más practican las mujeres son, por orden de mayor participación: natación, gimnasia, baloncesto, tenis y "bicicleta". En esta misma investigación, tanto las mujeres mayores de 20 años como las menores de esta edad señalan que los deportes menos apropiados para las mujeres son el fútbol, boxeo y rugby, que coincide con lo que piensan los hombres. La gimnasia es el deporte más asociado con la mujer (Fernández, 1986 y Buñuel, 1990); según Moreno (1997), se confirma que en la práctica acuática las mujeres superan al varón en práctica deportiva; no obstante como afirma Vázquez (1993) cada vez hay menos diferencias entre mujeres y hombres en cuanto al deporte practicado y se vislumbra un final cercano del estereotipo masculinizante que se atribuía a aquellas mujeres que practicaban determinados deportes. El Centro de Investigaciones Sociológicas (1997, 2000) y García Ferrando (1998, 2001) confirman la tendencia en los últimos años que la

natación ha evolucionado hacia la práctica más popular, seguida del fútbol, el ciclismo, la gimnasia de mantenimiento y el montañismo.

2.1.3. Motivos de práctica según el momento de práctica

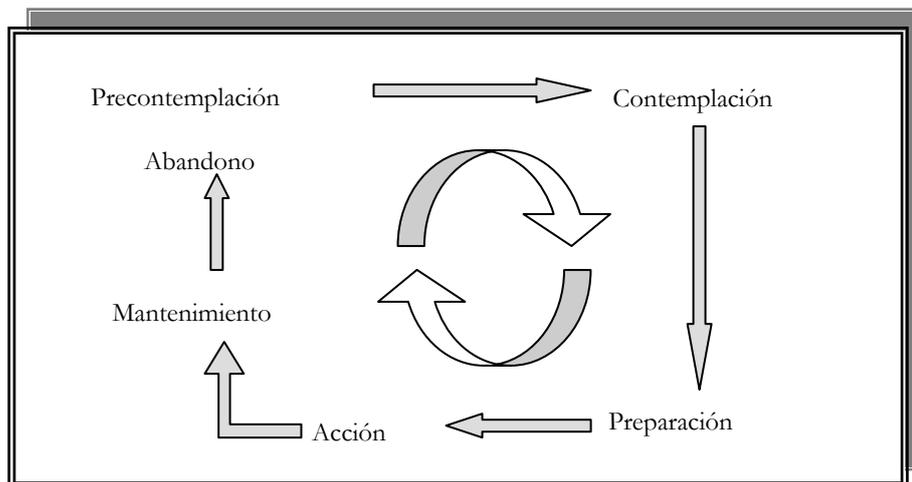
Las motivaciones son conceptos dinámicos que varían en función del tiempo de práctica del ejercitante (Escartí y Brustad, 2000; Wigfield y Eccles, 2000). En el inicio aparecen motivaciones dispersas, durante el mantenimiento las motivaciones se centran en la competición, en la tarea y en el esfuerzo, en la etapa de cambio deportivo se buscan nuevas sensaciones o conseguir objetivos hasta ahora no logrados, y el abandono se produce cuando las motivaciones están centradas en la eliminación de aspectos negativos.

Por ello, tal y como indica Martín-Albo (2000), es fundamental fomentar la idea del cambio de actividad deportiva frente a la opción del abandono. El cambio deportivo es un hecho y un elemento a desarrollar en el futuro, razón que le lleva a establecer los perfiles motivacionales en cuatro momentos deportivos: inicio, mantenimiento, cambio y abandono; intentando descubrir si existen diferencias significativas en dichos perfiles atendiendo a las variables de sexo, edad, tipo de deporte y tiempo de práctica, ya que la estructuración en cuatro momentos temporales va a permitir el establecimiento de diferencias de las motivaciones para cada uno de esos momentos y su evolución a lo largo del tiempo.

Opinión que coincide con los trabajos de Miquel (1998) y Sánchez (2002), al afirmar que es necesario una mejor comprensión de los distintos procesos (inicio, adopción, mantenimiento, abandono) que se dan en la realización de actividades

físicas, ya que, para estos autores, un problema significativo en la adherencia al ejercicio es que las necesidades personales cambian con el tiempo (Figura 1.).

Figura 1. Las escalas individuales de cambio en la actividad física (Modificado de Miquel, 1998).



Así, se puede comenzar afirmando que existe un gran cuerpo de conocimientos que ha estudiado cuáles son los principales motivos de práctica y en contraposición, de abandono deportivo. Como principales conclusiones de estos trabajos destaca que, dentro del estudio de los motivos de participación deportiva, se encuentran diferentes categorías, como son la búsqueda de competencia, los motivos de tipo social, como la afiliación, así como aspectos de tipo lúdico, como la diversión. También considerar, que raramente los deportistas manifiestan un solo motivo por el que practican deporte, sino que suelen aparecer varios motivos por los que se inician en la práctica deportiva (Cervelló, 2000).

Si hablamos de los motivos de abandono deportivo, en opinión de Cervelló (2000), existe un paralelismo bastante claro entre los motivos de práctica y los motivos de abandono, de tal forma que la falta de competencia, el conflicto de intereses, los problemas de tipo grupal y la falta de diversión suelen ser los motivos

más citados en el caso del abandono deportivo. Estos resultados parecen bastante lógicos, ya que cuando un deportista no satisface los motivos que le llevaron a iniciarse en la práctica de un deporte, parece bastante coherente que cambie de actividad o abandone la misma.

En general, en los últimos años ha experimentado un cierto auge la práctica de actividades físicas orientadas hacia la salud. Concretamente, en la Encuesta de Hábitos Deportivos de los españoles (García Ferrando, 2005), el 70% de las personas que practican lo hacen sin preocuparse de competir, figurando entre los motivos de práctica más destacados el realizar ejercicio físico (60%), por diversión (47%), porque le gusta el deporte (34%) y por mantener y/o mejorar la salud (32%).

Según Peiró (1987), la salud es el principal motivo de práctica físico-deportiva (42.7%) seguida por la diversión (35.4%). Esta importancia de la salud como principal impulsor de la práctica deportiva es corroborada por García Ferrando (1991), Bakker, Whiting y Van der Brug (1993), Torre (1998), Sánchez et al. (1998) y Castillo y Balaguer (2001), y aumenta según el nivel de estudios (Masachs et al., 1994; Sánchez-Barrera et al., 1995). García Ferrando (1991), por su parte, señala que bajo la perspectiva de salud se encontraban el 59% de los practicantes de actividad físico-deportiva analizados.

2.1.3.1. Inicio y mantenimiento de la práctica físico-deportiva

Para Reyes y Garcés de Los Fayos (1999) los grandes motivos por los que las personas hacen deporte se mantienen con el paso del tiempo y están relacionados con la salud y la interacción social. Sin embargo, tal y como hemos visto

anteriormente, los motivos de inicio de un programa de ejercicio no tienen por qué ser los mismos que determinen su mantenimiento (Miquel, 1998).

El estudio de Masachs et al. (1994) adelantaba esta afirmación, ya que sus resultados parecen indicar que la realización de ejercicio físico de forma regular conlleva una modificación sustancial de las motivaciones del individuo, determinando la aparición de razones para mantener la actividad física que no habían sido consideradas en el momento de iniciarla. De esta manera, la realización de ejercicio no determina una sustitución de motivos sino que da lugar a la aparición de otros nuevos. Así, se puede identificar el tipo de consecuencias y necesidades que debe experimentar una persona para mantener un programa de ejercicio; teniendo en cuenta, a su vez, que la ausencia de esos aspectos podría ser un factor de riesgo para el abandono de dicho programa.

De hecho, hay que tener en cuenta que en la bibliografía especializada, abundan los estudios que señalan que la historia previa de ejercicio es un factor importante en el inicio y/o mantenimiento de la actividad física y deportiva (Sánchez-Barrera et al., 1995; Trudeau et al., 1999); y que además, se ha constatado que tres de cada cuatro españoles entrevistados, comenzaron a practicar deporte antes de los quince años, lo que indica que para la mayoría de la población el iniciarse en algún deporte es algo que se hace en el colegio o cuando están en edad escolar (Eastman, Hostetter, Targett, y Carroll, 1998; Moreno y Gutiérrez, 1998).

Por todo ello y desde una perspectiva general, Castillo, Balaguer y Duda (2000) afirman que los jóvenes tienen motivos similares para practicar diferentes deportes, tanto recreativos como de competición, siendo los más importantes los motivos de salud y los motivos de afiliación, mientras que los motivos de aprobación social y de

demostración de capacidad han sido considerados en menor proporción como muy importantes. Concretamente, Castillo y Balaguer (2001) muestran que los motivos más importantes de los jóvenes para practicar deporte son: mejorar mi salud, divertirme, estar en buena forma y hacer nuevos amigos. Mientras que los menos importantes son: ganar, ser como una estrella del deporte y agradar a mis padres.

En el estudio longitudinal de los motivos de práctica del alumnado de enseñanza secundaria post-obligatoria realizado por Gómez, Ruiz, García y Piéron (2003), las principales motivaciones aludidas fueron: estar en buena forma física, la satisfacción que provoca el ejercicio físico, el factor lúdico, la mejora de la salud y el gusto por el deporte en general, con lo que se aprecia un aumento porcentual, al cabo de tres años, en los motivos asociados a la imagen de la persona en la sociedad, a su salud y al gusto por el deporte, asociado a un descenso del factor lúdico, la búsqueda de un estado de relajación y la práctica con amigos.

Dentro de la población española adulta, el Centro de Investigaciones Sociológicas (1997) corrobora que los motivos seleccionados, por orden de preferencia, para realizar algún tipo de actividad deportiva entre los que practican o han practicado este tipo de actividades, fueron: en primer lugar, por hacer ejercicio físico y por diversión y pasar el tiempo, y en segundo lugar, por mantener o mejorar la salud y por hacer ejercicio físico, respectivamente.

Resultados similares aparecen en el estudio realizado por García Ferrando (2005), donde los motivos que conducen a la población a practicar deporte están vinculados a hacer ejercicio físico, a la diversión, el gusto por el deporte y la salud, dominando sobre los de carácter competitivo (Tabla 2.). Los datos revelan que normalmente son varios los motivos que conducen a un individuo a practicar

deporte, pero en todo caso el motivo más señalado por los practicantes deportivos es que realizan esta actividad como un modo de compensar la vida sedentaria propia de las sociedades urbanas y de masas (60%). El elemento lúdico (47%) y la afición por el deporte (34%) también son señalados por un elevado porcentaje de población, destacando que tan sólo un reducido grupo señala el gusto por la competición como el motivo principal para hacer deporte (3%).

Tabla 2. Motivos por los que hace deporte la población practicante (García Ferrando, 1998, 2005).

Motivos práctica deportiva	2005	2000	1995	1990	1985	1980
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Por hacer ejercicio físico	60	58	52	58	65	58
Por diversión y pasar el tiempo	47	44	44	46	52	51
Porque le gusta el deporte	34	34	37	40	53	47
Por mantener y/o mejorar la salud	32	27	26	–	–	–
Por encontrarse con amigos	23	24	21	28	28	25
Por mantener la línea	16	13	14	15	28	15
Por evasión (escaparse de lo habitual)	10	8	10	8	14	14
Porque le gusta competir	3	4	4	4	7	–
Otros motivos	3	2	3	4	5	2
	(3.091)	(1.890)	(1.666)	(1.580)	(680)	(1.422)

Asimismo, centrándonos en la población de estudiantes universitarios murcianos, Reyes y Garcés de los Fayos (1999) dicen que más del 50% de los encuestados se iniciaron a los 10 años, y otro tercio entre los 6 y 8 años. Además, citan como motivos para iniciarse: por mejorar la salud o aspecto físico (45.10%), estar con amigos (27.45%), y mejorar las habilidades físicas y técnicas (17.65%).

Mientras que los que no hacen deporte, consideran que los motivos para iniciarse serían: mejorar la salud o aspecto físico (66.67%), mejorar las habilidades físicas o técnicas (28.40%), y estar con amigos (3.70%).

En resumen, los intentos de comprender la evolución físico-deportiva entre la población adulta identifican el mantenimiento de la forma física y los beneficios que aporta el ejercicio para la salud como motivos importantes para iniciar y mantener un programa de ejercicio físico (Pavón, 2004; Sánchez et al., 1998). A continuación, se expone un resumen de los motivos para la participación en el deporte, donde se aprecian los distintos puntos de vista desde los que se han enfocado las investigaciones de diferentes autores sobre el tema que nos ocupa (Tabla 3).

Tabla 3. Motivos y razones para la participación en el deporte (Modificado de Martín-Albo y Núñez, 1999).

Estudio	Sujetos	N	Sexo	Motivos
Artus (1971)	Atletas recreativos y competitivos de 14 a 21 años	1625	Masculino y Femenino	Compensación, placer intrínseco, rendimiento, afiliación, salud
Bloss (1971)	Estudiantes	160	Masculino y Femenino	Alegría, placer, buena forma física, compensación, salud, afiliación
Grabler (1971)	Nadadores de alto nivel de 12 a 26 años	154	Masculino y Femenino	Placer intrínseco, competición, necesidad de contacto social, salud, necesidad de demostrar destrezas
Hahmann (1971)	Estudiantes	986	Masculino y Femenino	Salud, placer intrínseco, rendimiento, compensación
Sabath (1971)	Estudiantes	218	Femenino	Placer intrínseco, salud, forma física

Motivación en el ejercicio físico acuático: relación con la valoración, autonomía y el disfrute del practicante

Van Dellen y Crum (1975)	Deportistas recreativos	158	Masculino y Femenino	Placer intrínseco, salud, buena forma física, compensación
Alderman y Wood (1976)	Jugadores juveni- les de Hockey	425	Masculino	Afiliación (necesidad de amistad), necesidad de destacar, de animación y de éxito, autonomía
Bielefeld (1979)	Estudiantes	418	Masculino y Femenino	Rendimiento, autodeterminación, salud, catarsis, afiliación
Manders (1980)	Atletas recreativos y competitivos (15-50 años)	2000	Masculino y Femenino	Distracción / relajación, salud, sociabilidad, rendimiento
Brackhane y Fischhold (1981)	Corredores de fondo	21	Masculino	Necesidad de moverse, necesidad de sentir el propio cuerpo, afiliación, rendimiento, compensación, sensación posterior de relajación
Robertson (1981)	Chicos de 12 años	2261	Masculino y Femenino	Gratificaciones intrínsecas (placer, animación, sentirse bien), rendimiento
Brodkin y Weiss (1990)	Nadadores recreativos	100	Masculino y Femenino	Competición, salud, energía, afiliación, diversión, estatus social
Ebbeck, Gibbons y Loken-Dahle (1995)	Adultos universitarios de 18 a 75 años	422	Masculino y Femenino	Interdependencia, auto-imagen, satisfacción personal y razones instrumentales
Moreno y Gutiérrez (1998)	Usuarios de insta- laciones acuáticas	670	Masculino y Femenino	Disfrute, relación social, salud y forma física

Ponseti, Gili, Palou y Borrás (1998)	Estudiantes de 2º ciclo de E.S.O. de la isla de Mallorca	1999	Masculino y Femenino	Por diversión y ocio y para mantenerse en forma
Marrero, Martín-Albo y Núñez (1999)	Deportistas federados (14 a 26 años) en ocho deportes	761	Masculino y Femenino	Aspectos intrínsecos y extrínsecos. Se distinguen 4 momentos distintos: inicio, mantenimiento, cambio y abandono
Reyes y Garcés de los Fayos (1999)	Estudiantes universitarios	132	Masculino y Femenino	Mejorar la salud o aspecto físico, estar con amigos, mejorar las habilidades físicas y técnicas
Castillo y Balaguer (2001)	Adolescentes de la C. Valenciana	1203	Masculino y Femenino	Mejorar la salud, diversión, estar en buena forma y hacer nuevos amigos
Pavón (2004)	Estudiantes universitarios	1512	Masculino y Femenino	Mantenerse en forma y mejorar la salud
Moreno et al. (2007b)	Practicantes de actividades físicas no competitivas	561	Masculino y femenino	Salud, disfrute, diversión, apariencia y sociales

En el estudio de los motivos por los que no hace deporte la población adulta no practicante, el Centro de Investigaciones Sociológicas (1997) menciona dos razones, por orden de importancia: en primer lugar, por falta de tiempo (40.8%) y porque no le gusta ni interesa (21%) y, en segundo lugar, por pereza y desgana (18.8%) y por cansancio (estudio, trabajo, etc.) (15.2%). También es preciso mencionar los trabajos del doctor García Ferrando sobre la población española que no practica ni ha practicado ningún tipo de actividad deportiva durante su tiempo libre. Tal y como representa en la Tabla 1.4, el 43% de la población indica la falta de disponibilidad de

tiempo libre como el motivo por el que no hace deporte, seguido del 36% de la población que reconoce que no le gusta el deporte y del 27% que señala la edad como motivación principal, confirmando el carácter crecientemente abierto de las actividades físico-deportivas, donde a medida que la práctica deportiva se va extendiendo entre la población, la edad va dejando de ser un factor discriminador de la actividad deportiva (García Ferrando, 2005).

Tabla 4. Motivos por los que no hace deporte la población que nunca ha practicado (García Ferrando, 1998, 2005).

Motivos práctica deportiva	2005	2000	1995	1990	1985	1980
	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
Falta de tiempo	43	45	53	54	58	42
No le gusta	36	39	35	26	29	23
Por la edad	27	32	26	30	28	41
Por pereza	23	21	20	19	–	–
Salir cansado del trabajo o estudio	16	15	13	16	22	8
Por la salud	14	15	12	11	12	14
No le enseñaron en la escuela	6	8	13	11	17	14
No le ve utilidad o beneficios	5	8	8	5	2	3
No hay instalaciones deportivas cerca	5	5	7	8	9	–
No hay instalaciones deportivas adecuadas	5	2	1	6	7	6
Otras razones	2	3	5	2	4	2
	(2.639)	(1.872)	(2.605)	(3.045)	(1.321)	(3.381)

Resaltar también sobre este tema el trabajo de Cervelló (1996), que menciona como principales motivos del abandono deportivo: el conflicto de intereses, la falta

de diversión, la falta de competencia, los problemas con los otros significativos (entrenador, padres, etc.), los problemas relativos al programa y las lesiones.

Por último, aclarar que en el importante descenso en la adhesión a programas de ejercicio físico, el abandono aparece como una huida hacia otros hábitos del tiempo libre por los numerosos motivos que acabamos de mencionar. Sin embargo, se aprecia que un porcentaje de los no practicantes, ha hecho algún intento de conseguir un cambio en sus hábitos, para incrementar su continuidad en los programas físico-deportivos, por lo que no estaríamos hablando de un abandono definitivo de la práctica sino de un movimiento pendular en el sentido: práctica-abandono-intento de práctica (Segura, Cebriá, Casas, Corbella, Crusat, Escanilla, Grau, y Sanromá, 1999).

2.1.4. Motivos de práctica en programas de ejercicio físico acuático

Los estudios revisados muestran un avance sobre los motivos de la práctica físico-deportiva pero no se han encontrado muchas investigaciones específicas en el ámbito de las actividades acuáticas, ya que siempre se refieren a actividades físico-deportivas a nivel general que abarcan las actividades realizadas tanto en el ámbito terrestre como acuático. Brodtkin y Weiss (1990) en una investigación realizada con nadadores recreativos encontraron como principales motivos la competición, la salud, la energía, la afiliación, la diversión y el estatus social que la actividad les producía. Por otro lado, Moreno y Gutiérrez (1998) señalan que los principales motivos para asistir a un programa de natación son la salud, el disfrute, las relaciones sociales y la forma física. Moreno y Marín de Oliveira (2002b) nos indican que los motivos relacionados con la salud son los más valorados tanto por las

personas practicantes de natación utilitaria como por las practicantes de fitness acuático, pero los practicantes de fitness acuático dan más importancia a los motivos de diversión y recreación que los practicantes de natación que se la dan a la competición. Bíró, Füegedi y Revés (2007) hacían hincapié en la prevención y el multifactorial papel beneficioso para la salud que la natación hace como una actividad física que puede desempeñar en la formación y mejora de la salud de la conducta y finalmente, la promoción de un estilo de vida saludable por los practicantes. Otra investigación sobre el estudio de la motivación con nadadores Masters (Hritz y Ramos, 2008) nos da a conocer el potencial que tiene la natación de ser una actividad física a lo largo de la vida no limitada como en otros deportes por sus requerimientos físicos, que limitan la participación de los practicantes según su edad y estas personas se sienten motivadas para viajar e ir a competiciones por su satisfacción y experiencias recibidas por la práctica.

2.2 Motivación autodeterminada

2.2. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

2.2.1. Aspectos generales

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985a).

La TAD es una teoría general de la motivación y la personalidad que ha evolucionado durante los últimos treinta años a través de cuatro mini-teorías (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de integración orgánica u organísmica, la teoría de las orientaciones de causalidad y la teoría de necesidades básicas) que comparten la meta-teoría organísmico-dialéctica y el concepto de necesidades psicológicas básicas. Cada mini-teoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional basado en los fenómenos que surgieron del laboratorio y la investigación de campo enfocados a los diferentes problemas.

2.2.2. Teorías de la autodeterminación

Teoría de la evaluación cognitiva (Deci y Ryan, 1985a; Ryan, 1982). Es una subteoría de la teoría de la autodeterminación que se centra en explicar cómo influyen los factores externos para aumentar o disminuir la motivación intrínseca (Frederick y Ryan, 1995; Ryan y Deci, 2000). Esta teoría argumenta, en primer lugar, que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción, pueden desarrollar la motivación intrínseca. Por tanto, los desafíos óptimos,

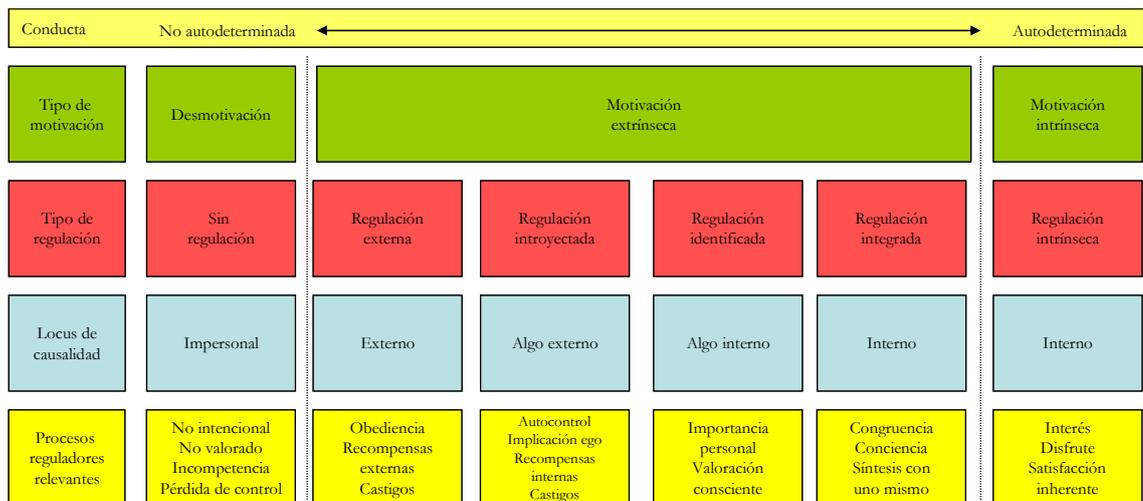
el feedback que promueva la eficacia, y la libertad, ayudarán a lograr la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Pero estos sentimientos de competencia no desarrollarán la motivación intrínseca a menos que vayan acompañados por la sensación de autonomía, o en términos atribucionales, por la percepción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

Teoría de la integración del organismo. Con la teoría de la autodeterminación, Deci y Ryan (1985a) introducen una segunda subteoría denominada teoría de la integración del organismo, que establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Figura 2.).

La motivación intrínseca supone el compromiso de una persona con una actividad por el placer y el disfrute que le produce, y por tanto, la actividad es un fin

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

Figura 2. 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).



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

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

Antes de que ninguna interiorización haya ocurrido, es probable que una persona se comprometa en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000). Tal comportamiento se denomina *regulación externa*, ya que se actúa por un incentivo externo, por ejemplo “practico deporte por demostrar a mis amigos lo bueno que soy” (la recompensa externa es el reconocimiento de los demás).

La menos autodeterminada de los tres tipos de regulación interiorizada es la *regulación introyectada* o *introyección*, que implica establecer deberes o reglas para la acción, que están asociadas con expectativas de autoaprobación y evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad, así como lograr mejoras del ego tales como el orgullo (Ryan y Deci, 2000), por tanto, el agente social aún figura en la regulación de la acción, y las respuestas internas para hacer una actividad son tipificadas como “deber” o “tener” (Ntoumanis, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002), por ejemplo “me sentiría mal si no me tomase el tiempo necesario para practicar deporte”. Si la integración continúa, uno puede identificarse con la importancia que tiene la actividad para uno mismo, estaríamos hablando de la *regulación identificada*, que representa una mayor autodeterminación. Cuando una persona se ha identificado con una estructura reguladora, habrá menos presión, conflicto, sentimiento de culpabilidad y ansiedad. Con esta regulación los comportamientos resultan autónomos, pero la decisión de participar en la actividad viene dada por una serie de beneficios externos y no por el placer y la satisfacción inherente a la propia actividad (Ntoumanis, 2001; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Por ejemplo, cuando una persona se identifica con la importancia de la práctica de actividad física para la salud, tendrá mayor voluntad para hacer ejercicio físico, pero la práctica seguirá siendo instrumental (para mejorar la salud) y no por el placer y satisfacción que le produce (Deci y Ryan, 2000).

La forma más autodeterminada de regulación interiorizada se refiere a la *regulación integrada*, en la que varias identificaciones son asimiladas y organizadas significativa y jerárquicamente, lo que significa que han sido evaluadas y colocadas

congruentemente con otros valores y necesidades. Sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que no se actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000). Un claro ejemplo sería una persona que se compromete con la práctica de actividad física porque forma parte de su estilo de vida saludable. Este tipo de regulación no parece estar presente en jóvenes (Vallerand y Rousseau, 2001).

La desmotivación se caracteriza porque el practicante no tiene intención de realizar algo, y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, miedo o depresión (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000). Es el resultado de no valorar una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para realizarla (Bandura, 1986), o de no esperar la consecución del resultado deseado (Seligman, 1975). Por ejemplo, “solía tener buenas razones para practicar deporte, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo”.

Aunque posteriormente se profundizará en las investigaciones en la materia, Ryan y Conell (1989) proporcionaron una evidencia inicial de esta conceptualización preguntando a niños sus razones para hacer el trabajo de la escuela. Los datos mostraron que las escalas externas, de introyección, identificación e intrínsecas, formaban un modelo y se ordenaban en una dimensión de autodeterminación. Además, encontraron que los estilos más autodeterminados (identificación y motivación intrínseca) se correlacionaban positivamente con el placer, el esfuerzo en las clases y la percepción de un contexto de clase a favor de la autonomía, mientras que los estilos menos autodeterminados se correlacionaban con la ansiedad.

Del mismo modo, Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) desarrollaron una escala relacionada para evaluar razones de participación en el contexto académico

con estudiantes, y encontraron resultados similares. Cabe destacar que incluyeron una subescala de desmotivación, y hallaron que la identificación correlacionaba positivamente con el interés y la satisfacción en la escuela, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente. En el ámbito físico-deportivo, los resultados obtenidos por diferentes investigaciones (e.g. Li, 1999; Li y Harmer, 1996; Pelletier et al., 1995) dan soporte también a esta teoría.

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

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

2.2.3. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

Vallerand (1997, 2001), partiendo de la teoría de la autodeterminación, desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM, Figura 3.). Este modelo supone un paso más en el estudio de la motivación y relaciona diferentes constructos a través de una serie de postulados y corolarios que se describen a continuación:

— *Postulado 1:* Un completo análisis de la motivación debe tener en cuenta la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación.

— *Postulado 2:* Existen tres niveles de motivación: global (motivación general de una persona), contextual (orientación general hacia un contexto específico como

la actividad física), y situacional (motivación que se tiene durante el desarrollo de una actividad particular).

— *Postulado 3:* La motivación es determinada por factores sociales como el clima motivacional transmitido por el entrenador, y cada uno de los niveles puede influir en el nivel inferior más próximo, así la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional.

○ *Corolario 3.1:* La motivación es determinada por factores sociales, tanto a nivel global, como contextual y situacional.

○ *Corolario 3.2:* Las percepciones de competencia, autonomía y relación con los demás, median el efecto de los factores sociales sobre la motivación.

○ *Corolario 3.3:* La motivación en un nivel está influida por la motivación del nivel superior.

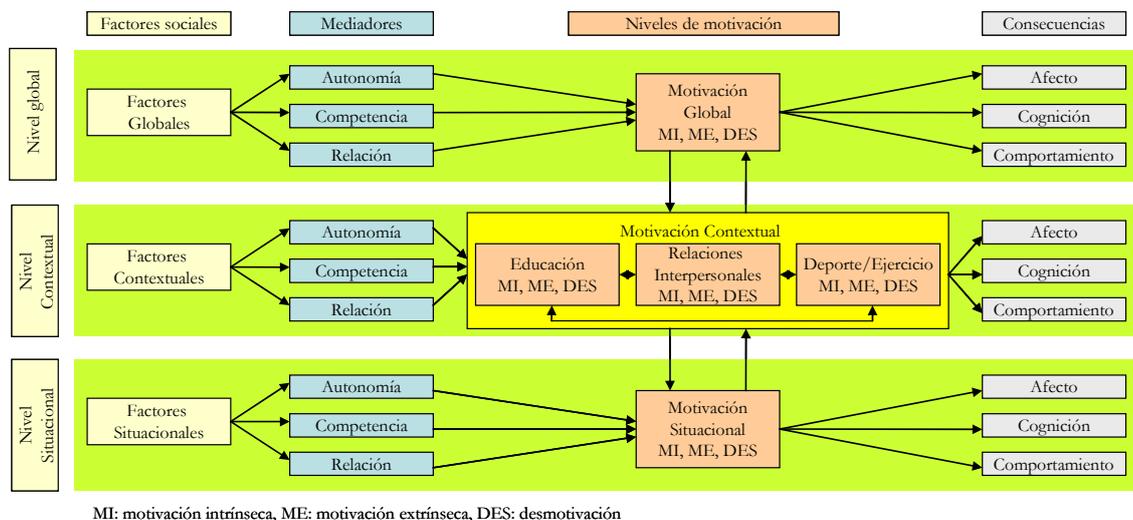
— *Postulado 4:* Del mismo modo, la motivación en un nivel inferior influye en la motivación de un nivel superior. Por ejemplo, si una adolescente tiene experiencias positivas durante sus entrenamientos (situacional), puede desarrollar actitudes positivas hacia el deporte (contextual) y comprometerse con un estilo de vida activo (global).

— *Postulado 5:* La motivación lleva a una serie de consecuencias importantes, como la persistencia en la práctica deportiva.

○ *Corolario 5.1:* Las consecuencias positivas disminuyen desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

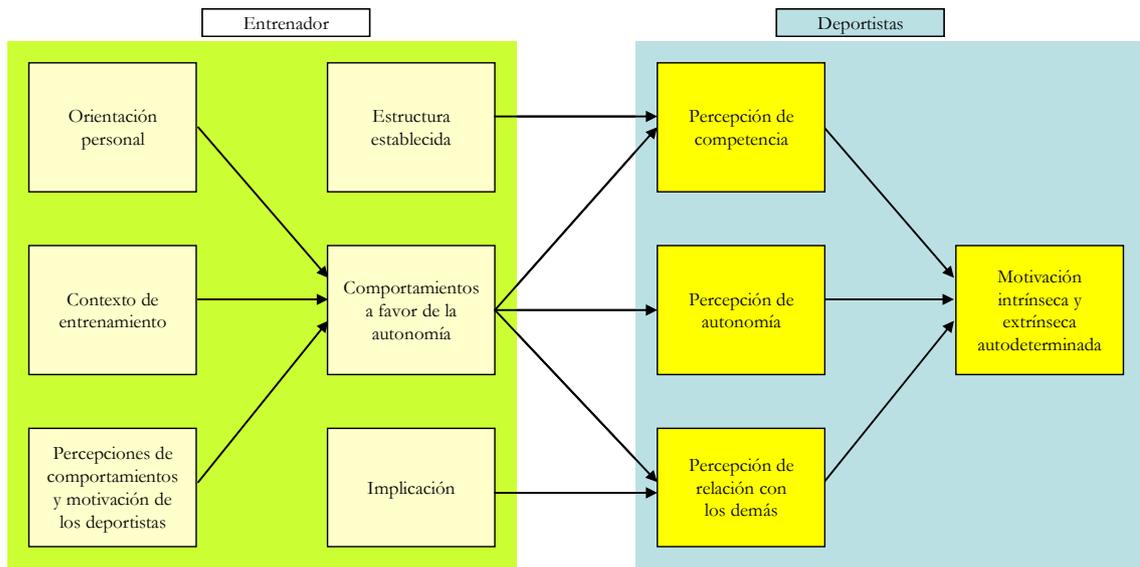
○ *Corolario 5.2:* Las consecuencia motivacionales existen a los tres niveles.

Figura 4. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



Mageau y Vallerand (2003) apoyándose en este Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca y en la teoría de la evaluación cognitiva desarrollaron un modelo motivacional de la relación deportista-entrenador (Figura 4.). Dicho modelo establece que la orientación personal del entrenador hacia el entrenamiento, el contexto de entrenamiento en el que se encuentra y sus percepciones de los comportamientos y motivación de los deportistas, influirán en su conducta. Entonces, un comportamiento del entrenador a favor de la autonomía, con una buena estructura e implicación, influirá positivamente en las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los demás, desarrollándose así en los deportistas, formas de motivación intrínseca y extrínsecas autodeterminadas.

Figura 4. Modelo motivacional de la relación deportista-entrenador (Mageau y Vallerand, 2003).



2.3. Clima de aula

2.3. CLIMA DE AULA

2.3.1. Introducción

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

Además, la educación física y el deporte permiten proporcionar a las personas oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social y las habilidades relacionadas con el deporte. Razón todo ello por lo que resulta importante y necesario comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los jóvenes en ámbitos de educación física y deporte, permitiendo este conocimiento facilitar la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias y promover la actividad física como parte del estilo de vida de la población (Weigand y Burton,

2002), debido a que, como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), las orientaciones motivacionales del alumnado son predictoras de la persistencia de los comportamientos.

Por ello para conocer más profundamente el clima de aula, a continuación se van a tratar la Teoría de Metas de Logro, los Climas motivacionales y la Teoría de las Metas sociales.

2.3.2. Teoría de las Metas de Logro

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) se engloba dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que tratan sobre las expectativas y los valores que los practicantes otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar. Esta teoría plantea como idea principal que la persona es percibida como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984). Esta teoría surge originariamente como un compendio de diferentes trabajos realizados en el ámbito educativo (Ames, 1987; Dweck, 1986; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, 1984, 1989).

Nicholls (1989) estableció la existencia de dos orientaciones para demostrar habilidad o formas de concebir el éxito, que se crean por influencia social (Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985): la orientación a la tarea y la orientación al ego. En la orientación a la tarea las personas se centran en el esfuerzo y la mejora personal, mientras que en la orientación al ego se busca la demostración de mayor capacidad y superación de los demás. Dichas orientaciones han recibido otras denominaciones como orientación a la maestría o al aprendizaje, y orientación al rendimiento o al resultado. Nicholls (1989) considera

que estas orientaciones de meta determinaran los objetivos de las personas en los entornos de logro, su interés en la realización de las tareas y la aparición de sentimientos afectivos en función de los resultados obtenidos. La orientación al ego está relacionada con una concepción diferenciada de habilidad, ya que se tiende a evaluar la misma en base a información normativa. Sin embargo, la orientación a la tarea se refiere a una concepción indiferenciada de habilidad, pues se considera que habilidad y esfuerzo van juntos y, por tanto, un gran esfuerzo supone una gran habilidad (Li y Lee, 2004).

Según los resultados del estudio con alumnado de educación física de Cechini, González-Mesa, Méndez, Fernández-Río, Contreras y Romero (2008), las metas de logro presentaron la mayor contribución para explicar la intención de practicar deporte en un futuro. El análisis de regresión múltiple reveló que las metas de aproximación a la tarea y al rendimiento contribuyeron significativamente a explicar los informes de los alumnos de su futura implicación activa con la práctica físico-deportiva.

Recientemente, Elliot y sus colaboradores (Elliot, 1999; Elliot y Church, 1997; Elliot y Harackiewicz, 1996; Elliot y McGregor, 2001) han tratado de ampliar la teoría de las metas de logro proponiendo la distinción entre motivación de aproximación y motivación de evitación. Elliot y McGregor (2001) consideran que la competencia es el elemento central de las metas de logro, y que a la hora de clasificarlas no solo se debe tener en cuenta la forma en que esta se define, sino también la valencia que se le puede dar. La competencia se puede definir en relación a un estándar absoluto e intrapersonal (los requisitos de la tarea y la marca o el potencial personal) y en relación a un estándar normativo (el rendimiento de los otros). La concepción clásica

de las metas de logro atiende a esta definición de la competencia, pero se olvida que puede ser construida en términos positivos y negativos (valencia). Es decir, las personas pueden tener como meta demostrar su competencia (aproximación) o evitar su incompetencia (evitación). Apoyándose en esto, en un primer momento Elliot y Harackiewicz (1996) y Elliot y Church (1997) crearon un modelo tricotómico en el que la meta de rendimiento (o meta orientada al ego) se dividía en dos en función de la aproximación o la evitación, mientras que la meta de maestría (o meta orientada a la tarea) se mantenía igual.

Posteriormente, Elliot (1999) y Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de metas de logro 2 X 2 en el que ambas metas se subdividían, encontrando así la meta de aproximación-maestría (definición absoluta e intrapersonal de la competencia y valencia positiva), la meta de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva), la meta de evitación-maestría (definición absoluta e intrapersonal y valencia negativa) y la meta de evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa). Así pues, la meta de aproximación-maestría se correspondería con la visión tradicional de la meta de maestría, la meta de evitación-maestría consistiría en evitar la falta de aprendizaje y de mejora, la meta de aproximación-rendimiento se correspondería con la visión clásica de la meta de rendimiento, y la meta de evitación-rendimiento se centraría en evitar hacerlo peor que los demás. Para evaluar este modelo Elliot y McGregor (2001) realizaron tres estudios con estudiantes utilizando el Cuestionario de las Metas de Logro 2 X 2, creado para tal efecto. Los resultados indicaron que las cuatro metas de logro resultaban ser constructos independientes y que el cuestionario era válido y fiable,

tal como mostraba el análisis de consistencia interna y el análisis factorial exploratorio y confirmatorio.

Este modelo ha sido ya aplicado también al ámbito de la educación física (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Wang, Biddle, y Elliot, 2007) y al ámbito deportivo (Conroy, Elliot, y Hofer, 2003), adaptando los diferentes ítems del instrumento desarrollado por Elliot y McGregor (2001) al contexto correspondiente. Dichos trabajos reflejaron que el modelo 2 X 2 era válido tanto en el ámbito de la educación física como en el del deporte, y resultaba de gran utilidad para profundizar en el análisis de la motivación de logro en adolescentes y adultos jóvenes, de cara a fomentar el compromiso y la adherencia a la práctica deportiva. Recientemente, Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2008) han tratado de testar este modelo en el contexto español, en clases de educación física, encontrando que la aproximación y la evitación se mostraban como tendencias motivacionales independientes. No obstante, encontraron una alta correlación entre las dos metas de evitación.

2.3.2.1. Climas motivacionales

La definición clima motivacional fue introducido por Ames (1992) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores, amigos, etc.) en los entornos de logro como un conjunto de señales implícitas y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima puede ser predominantemente de dos tipos: un clima motivacional que implica a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional que implica al ego o clima competitivo, que se diferencian en función del criterio de éxito establecido.

En este sentido, si para la gente que rodea al practicante lo más importante es ganar y la demostración de mayor capacidad, fuerza y rendimiento que los demás, estarán transmitiendo un clima que implicará al ego. Mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo realizado, la mejora personal, la salud y el desarrollo de habilidades, transmitirán un clima que implicará a la tarea.

El aula, el hogar, el centro deportivo, el trabajo y otros ambientes, envuelven a los practicantes en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas de logro pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción del entorno social (profesor, amigos, jefe, pareja, etc.) pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora. En este sentido, las personas se socializan hacia diferentes metas de logro.

El clima motivacional presenta tres niveles, un primer nivel denominado *clima motivacional social*, que es el transmitido por los otros significativos durante el proceso de socialización, y que según diferentes trabajos influye en la práctica de actividad física (e.g., Duda, 2001; Duda y Hall, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Roberts, 2001). Según Santos-Rosa (2003), la familia produce las primeras experiencias de socialización deportiva, y a partir de la adolescencia el grupo de iguales pasa a cobrar mayor importancia, proporcionando apoyo y reconocimiento social. Del mismo modo, el entrenador también es considerado un agente influenciador de la socialización deportiva del practicante, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los practicantes, así

como por su influencia como líder de los grupos (Crespo y Balaguer, 1994). Un segundo nivel, definido como *clima motivacional contextual*, característico de un contexto determinado, que en nuestro caso se refiere principalmente al transmitido por el docente de actividad física en sus clases a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los practicantes, el sistema de recompensas, etc. Y un tercer nivel, que denominaremos como *clima motivacional situacional*, que es el percibido por el practicante en un momento concreto, en una situación determinada, como una clase (Duda y Whitehead, 1998). A través de las claves implícitas o explícitas transmitas al impartir la clase en dicho momento.

Las investigaciones en el ámbito físico-deportivo indican que el clima tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, esfuerzo, interés, competencia, autoeficacia, actitudes positivas, motivación intrínseca, disfrute, intención de practicar actividad física, y negativamente con la ansiedad (ver Ntoumanis y Biddle, 1999b). Sin embargo, el clima ego se relaciona positivamente con las metas orientadas al ego y no se relaciona o lo hace de forma negativa con las diferentes consecuencias adaptativas mencionadas. Es por ello, que parece fundamental la transmisión de un clima tarea por parte del responsable por la actividad física. En este sentido, Ames (1992) estableció las claves para transmitir un clima motivacional contextual y situacional orientado a la tarea, bajo las siglas TARGET (Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grouping o agrupacion, Evaluacion y Tiempo), que hacen referencia a las dimensiones que hay que manipular, tanto de la sesión como de la actuación del docente, para generar un clima tarea.

Según Vallerand (2001), aquellos a los que se les ofrecen entornos de aprendizaje, se minimiza la presión a la actuación y se le anima a la iniciación se

asocia con consecuencias más positivas. En esta línea, un clima que tenga en cuenta al participante, donde este participa en el proceso dando importancia a su opinión, parece por tanto necesario, puesto que puede ser uno de los factores determinantes de que éste continúe o no con su actividad física. De esta manera, los practicantes podrían disfrutar y valorar en mayor medida la importancia de la actividad física y el deporte y tener intención de ser físicamente activos (Hein, Müür, y Koka, 2004). Por el contrario, un clima motivacional que implique al ego se fomentaría mediante la ausencia de variedad en las tareas, un estilo de dirección autoritario que no permita a los practicantes implicarse en la toma de decisiones, un reconocimiento público y basado en la comparación social, una agrupación según el nivel de habilidad, una evaluación en función de resultados y basada en la comparación, y una distribución del tiempo de practica igual para todos (Guzman y Garcia-Ferriol, 2002). Según Sicilia, Águila, Mayor, Orta, y Moreno (2009), el interés intrínseco por la tarea es mayor cuando la persona percibe un clima motivacional que no promueve la comparación con otros y no recompensa sólo al más competente.

Según los resultados del estudio de Moreno, Hernández, y González-Cutre (2009), para que el alumnado de educación física valore y considere la asignatura, el educador debería generar un clima tarea, donde además se primara el proceso (valorar la práctica por sí misma) más que el resultado. Esta situación podría llevar a que la actividad física se instaurara como un elemento integrante dentro de su estilo de vida.

2.3.2.2. Teoría de las Metas sociales

Dentro de las investigaciones realizadas en el ámbito de la psicología de la actividad física y del deporte, la teoría de las metas de logro ha sido utilizada como marco de referencia para analizar la motivación y la búsqueda de éxito en las clases de educación física y en el contexto deportivo. No obstante, diferentes trabajos realizados en ámbitos académicos (e.g., Anderman y Anderman, 1999; Hicks, 1996; Urdan y Maehr, 1995; Wentzel, 1991) señalaron que los estudiantes podían tener razones sociales que determinaran su éxito y, por tanto, se hacía necesario analizar, además de las metas de logro, las metas sociales. Llevando al ámbito del fitness por ejemplo, un practicante de un gimnasio puede tener como meta conseguir ser constante en la actividad que realiza, comportándose acorde a unos valores establecidos por la sociedad, o bien lograr tener un grupo de amigos con el que pasarlo bien y compartir cosas.

Las metas sociales se pueden definir como representaciones cognitivas de resultados propuestos y deseados en el dominio social (Hicks, 1996). Los trabajos en el ámbito físico-deportivo establecen la existencia de diferentes metas sociales, si bien la definición del constructo todavía es problemática, encontrándose algunas metas que podrían estar solapándose. Si hacemos una síntesis de los diferentes constructos que componen las escalas diseñadas para medir las metas sociales se puede considerar que las metas de relación, afiliación y amistad parecen representar el mismo constructo, y las metas de reconocimiento social, aceptación y elogio del entrenador quizá podrían englobarse dentro de otro mismo factor. Teniendo en cuenta esta agrupación junto con otras metas descritas en la bibliografía, se podría establecer la existencia de al menos cuatro metas sociales en el ámbito físico-deportivo: relación, reconocimiento social, responsabilidad y estatus. En clases de

educación física principalmente se han analizado las metas de relación y responsabilidad (Guan, McBride, y Xiang, 2006). La meta de relación haría referencia al deseo de mantener buenas relaciones con los compañeros (Ryan, Hicks, y Midgley, 1997), la meta de reconocimiento social estaría relacionada con el reconocimiento de la habilidad y la aceptación por parte de los compañeros y el docente, la meta de responsabilidad reflejaría el deseo de respetar las reglas sociales y el rol establecido (Wentzel, 1991), y la meta de estatus se centraría en la búsqueda de relación con el grupo de gente más popular. No obstante, esta conceptualización debe ser analizada para comprobar si realmente se pueden englobar determinadas metas sociales, que a priori parecen ser iguales, así como evaluar la existencia de alguna meta social más.

2.3.3. El interés del docente por la autonomía en la práctica

Actualmente, el fomento de la autonomía por parte del técnico en la práctica deportiva está siendo uno de los factores sociales investigados. Son numerosos los estudios (e.g. Hagger, Chatzisarantis, Hein, Pihu, Soós, y Karsai, 2007; Ntoumanis y Duda, 2007; Pihu, Hein, Koka, y Hagger, 2008; Standage, Duda, y Ntoumanis, 2006; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008; Vierling, Standage, y Treasure, 2007) que demuestran el contexto de apoyo a la autonomía, donde aquellos a los que se les ofrecen entornos de aprendizaje en los que se les permita elegir, se minimiza la presión a la actuación y se le anima a la iniciación que se asocia con consecuencias más positivas. Si se aplican formas más autónomas de motivación, se esperan resultados de adaptación al ejercicio y de disfrute, en cambio, si utilizamos formas de motivación más controladores, entonces se

esperaran resultados de abandono y de insatisfacción. Según, Conroy y Coastsworth (2007), hay dos factores que pueden influir en el fomento de la autonomía, el interés del técnico deportivo en la opinión del deportista y la valoración que el técnico deportivo hace de los comportamientos autónomos. El primero refleja el grado de interés del técnico deportivo en la opinión del deportista, la posibilidad de elección de actividades y de participación en el proceso. El segundo factor hace referencia a la valoración positiva de los comportamientos autónomos, decisiones, opiniones, actitud y esfuerzo de los deportistas. En esta línea, un clima que tenga en cuenta al participante, donde este participa en el proceso dando importancia a su opinión y valorando su comportamiento autónomo, parece por tanto necesario, puesto que puede ser uno de los factores determinantes de que éste continúe o no con su actividad física acuática.

Concretamente, la participación del practicante en el proceso, teniendo en cuenta su opinión por parte del técnico deportivo llevará a la motivación intrínseca, estando unida a una metodología de actuación caracterizada por: posibilidad de elección, feedback positivo, posibilidad de discusión entre el grupo de cómo realizar la actividad. De esta manera, los practicantes podrían disfrutar y valorar en mayor medida la importancia de la actividad física y el deporte y tener intención de ser físicamente activos (Hein et al., 2004). En este sentido, Pihu et al. (2008) han revelado que el feedback que apoya la autonomía presenta una relación directa con el incremento de la motivación intrínseca, y ésta a su vez influye en la práctica de actividad física. La relación técnico-practicante es extremadamente importante en el contexto de la actividad física, asumiendo una relación determinante en la práctica.

Amorose y Horn (2001), encontraron que los entrenadores que exhibían mayores niveles de feedback positivo, estimulador e informacional, mayores niveles de comportamientos democráticos, bien como, menores niveles de comportamientos autocráticos, y menores desprecios por las tentativas de los atletas, tenían en sus equipos practicantes deportivos con mayores niveles de motivación intrínseca, mayores niveles de percepción de competencia, empeño, importancia y elección, así como, menores niveles de tensión/presión.

Un aspecto que influye en la motivación intrínseca de los participantes, definido por Vallerand y Pelletier (1985), es la percepción de entrenador acerca de la motivación del atleta. Así, las percepciones por parte de los entrenadores de las orientaciones motivacionales de los practicantes, tienen un efecto importante en sus comportamientos. Si los entrenadores perciben los practicantes motivados intrínsecamente y de forma autodeterminada, estos tenderán a crear eventos con función informal. En cambio, en el caso de que perciban a los practicantes motivados extrínsecamente, estos proporcionarán eventos de carácter más controlados, de forma que las expectativas de los entrenadores en cuanto las prestaciones de los practicantes, sean alcanzadas. Así, en esta última situación disminuirá considerablemente la percepción de autonomía de los practicantes, disminuyendo la motivación intrínseca.

Cuando los deportistas perciben que su entrenador se comporta de forma empática y se sienten comprendidos y apoyados por él o por ella incondicionalmente, y no en función de los resultados que ellos obtienen, éstos se sienten también mutuamente valorados por sus compañeros y se ven favorecidas sus relaciones sociales (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

Para Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno (2009), en un estudio realizado con 1126 alumnos en clases de educación física, el docente que genere climas motivacionales que impliquen a la tarea (es decir, que prime la mejora personal, el aprendizaje con esfuerzo, la superación y la cooperación entre estudiantes, etc.), potenciará la percepción de un docente que prima el medio por encima del fin y con ello, la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por promover conductas disciplinadas en el aula. Parece fundamental que los docentes de educación física planifiquen su intervención tratando de fomentar la autonomía y la relación entre los estudiantes, para que éstos estén motivados intrínsecamente y sea más probable que vivan experiencias divertidas (Moreno, Hernández, y González-Cutre, 2009).

Según Almagro, Sáenz-López y Moreno (2010), en su investigación con 608 deportistas adolescentes, cuando estos sienten que sus entrenadores les dan mayor libertad en la toma de decisiones, les proponen alternativas, les apoyan en sus decisiones, y les piden su opinión acerca de las actividades o ejercicios a ser realizados en la formación, estos atletas sienten que influyen en sus propias acciones y, por tanto, su percepción de la autonomía es afectada positivamente.

2.4. Investigaciones que relacionan los motivos de práctica con la motivación y el clima de aula

2.4. INVESTIGACIONES QUE RELACIONAN LOS MOTIVOS DE PRÁCTICA CON LA MOTIVACIÓN Y EL CLIMA DE AULA

Existen bastantes investigaciones que han tratado de analizar la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de la teoría la autodeterminación, utilizando diferentes puntos de vista y agrupándolas en función de las variables analizadas.

Diferentes investigaciones en la actividad físico-deportiva muestran una relación positiva de la competencia (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005a) y la autonomía percibida (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra et al., 2003; Markland y Hardy, 1997; Pelletier, 2000) 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 autonomía) estaban más motivados intrínsecamente hacia la ejecución y la estimulación, que aquellos que estaban por

decisión de su entrenador. Los luchadores que habían comenzado en una edad más temprana mostraban valores significativamente mayores de desmotivación, al igual que aquellos que asistían por decisión de sus padres. Por tanto, las formas más autodeterminadas de motivación se relacionaban con los deportistas que habían tomado personalmente la decisión de asistir, mientras que aquellos sujetos que estaban por decisión de otros, mostraban mayores valores de introyección y desmotivación.

Asimismo, Gagné et al. (2003), en un estudio diario de cuatro semanas (15 sesiones) con chicas gimnastas estadounidenses de entre 7 y 18 años, encontraron que el apoyo a la autonomía por parte de padres y entrenadores se relacionaba positivamente con las formas de motivación autodeterminadas. Además, el apoyo a la autonomía y la motivación autodeterminada se relacionaban con la asistencia a los entrenamientos, y la motivación inicial se relacionaba con el bienestar después de cada sesión.

En la misma línea, Prusak, Treasure, Darst y Pangrazi (2004), en un estudio experimental con chicas en clases de educación física, hallaron que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), a nivel situacional estaba más motivado intrínsecamente, mostraba mayores niveles de identificación, y experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección. Además, a nivel contextual disminuyó la desmotivación.

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

variaban según el locus percibido de causalidad (PLOC), de modo que la competencia percibida influía en las intenciones vía motivación intrínseca hacia la estimulación, introyección y desmotivación.

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 sujetos (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, y Durand, 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Duran, 1996; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995, entre otros). En este sentido, Papaioannou (1994) estableció una relación positiva entre la percepción de un clima motivacional orientado 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 orientado al resultado y la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad de la lección. Asimismo, Parish y Treasure (2003), con estudiantes de educación física, hallaron que el clima motivacional que implicaba a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y desmotivación).

Así, Ntoumanis y Biddle (1999a) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional que implicara a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, y desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional 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. 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, propusieran retos y proporcionaran un feedback positivo para desarrollar la motivación intrínseca.

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

En otro estudio longitudinal, pero en este caso utilizando una muestra de jóvenes nadadores, Conroy, Kaye y Coatsworth (2006) trataron de relacionar las metas de logro 2 X 2 y la motivación situacional. Los resultados mostraron tras seis semanas, que la percepción de un clima orientado a la evitación en el entrenador

(evitar la incompetencia) predecía positivamente los cambios en las metas de evitación de los jóvenes deportistas. A su vez, las metas de evitación-maestría (tener como meta evitar la falta de aprendizaje y de mejora personal) se relacionaban positivamente con el incremento de la regulación externa y la desmotivación a nivel situacional.

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, Duda y Chi (1992) encontraron que la motivación intrínseca estaba negativamente relacionada o no relacionada con la orientación al ego. White y Duda (1994) mostraron que los sujetos 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, Harmer, Duncan, Duncan, Acock y Yamamoto (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 sujetos 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, mostraba 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 concordaban con los estudios previos, así la orientación a la tarea y la auto-percepción 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, Kokkonen, Laakso y Soini (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 Calvo (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 los resultados hallados

en las investigaciones previas, 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, Biddle y Chatzisarantis (2001), con una muestra de 350 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 auto-valor 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 auto-valor 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 auto-valor físico. Cabe señalar que el modelo predecía un 17.2% de la varianza del auto-valor.

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 desmotivación que el grupo "medianamente motivado".

Existen algunos estudios que tratan de testar toda la secuencia horizontal (Factores sociales-Necesidades psicológicas básicas-Tipos de motivación-Consecuencias) del HMIEM de Vallerand (1997, 2001). Así, Ferrer-Caja y Weiss (2000) en clases de educación física, hallaron que el clima motivacional que implica al aprendizaje predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que el clima motivacional que implica al rendimiento predecía positivamente la orientación al ego. A su vez, la orientación a la tarea predecía positivamente la competencia y la autonomía percibida, las cuales predecían positivamente la motivación intrínseca (aunque en el sexo masculino no se encontraron diferencias significativas en la autonomía). La motivación intrínseca predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia. También se podía apreciar que la orientación a la tarea predecía

positivamente la motivación intrínseca mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

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

Del mismo modo, Sarrazin (2001) y Sarrazin et al. (2002), con una muestra de 335 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 implicaba al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima que implicaba 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.

Por su parte, Standage, Duda y Ntoumanis (2003) con 328 alumnos 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.

En la misma línea, Standage, Duda y Ntoumanis (2005), en otro estudio en clases de educación física, mostraron que el apoyo a la autonomía, competencia y relación con los demás, percibido en el docente, predecía positiva y significativamente la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas. Esta satisfacción, a su vez, predecía positivamente la motivación intrínseca y la introyección, y negativamente la regulación externa y la desmotivación. Además, la motivación intrínseca predecía positivamente la concentración, el afecto positivo y la búsqueda de desafío en la tareas, y negativamente la infelicidad, mientras que la desmotivación predecía negativamente la concentración y positivamente la infelicidad.

Con un diseño muy parecido, Ntoumanis (2005) trató de analizar los factores que predecían la participación en la educación física optativa desde la perspectiva

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

Edmunds, Ntoumanis y Duda (2006) trataron de analizar la teoría de la autodeterminación en el ámbito del fitness o actividad física no competitiva. No emplearon un modelo de ecuaciones estructurales, sino que parcelaron el estudio utilizando diferentes análisis de regresión. Los resultados mostraron que el apoyo a la autonomía por parte del monitor predecía positivamente las tres necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca. Del mismo modo, la satisfacción de estas necesidades predecía positivamente las formas de motivación más autodeterminadas. Además, la identificación, la introyección y la competencia percibida predijeron positivamente el ejercicio activo, mientras que la regulación externa lo hizo de forma negativa.

Recientemente, 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 competencia, autonomía 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).

También existe algún trabajo que ha tratado de analizar la motivación tanto a nivel contextual como situacional. En este sentido, Kowal y Fortier (2000), con nadadores, encontraron a nivel contextual que las percepciones de éxito pasado predecían positivamente la necesidad de competencia, que la percepción de un clima de maestría predecía positivamente la necesidad de relación, y que la percepción de un clima de rendimiento predecía negativamente la necesidad de autonomía. A su vez, la necesidad de relación predecía positivamente la motivación contextual. A nivel situacional, las percepciones de éxito predecían positivamente la competencia y la percepción de un clima de maestría predecía positivamente la necesidad de relación. Las tres necesidades psicológicas básicas predecían la motivación situacional, la cual predecía a su vez la motivación contextual y el flow situacional.

Ntoumanis y Blaymires (2003) trataron de relacionar la motivación a nivel contextual con la motivación situacional en una muestra de estudiantes. Los resultados indicaron que la motivación hacia el contexto educativo predecía positivamente la motivación situacional en una clase de ciencia (física), mientras que la motivación hacia la educación física predecía la motivación situacional en una clase de educación física. No se hallaron relaciones entre la motivación hacia el contexto educativo y la motivación situacional en una clase de educación física, ni entre la motivación hacia la educación física y la motivación situacional en una clase de ciencia. Además, los estudiantes revelaron una mayor motivación autodeterminada tanto a nivel contextual como situacional hacia la educación física

que hacia la educación en general. Este estudio demuestra que la motivación situacional hacia una actividad específica está influida por la motivación contextual hacia esa actividad, y por tanto, el incremento de motivación en uno de los ámbitos educativos no tiene porque afectar a la motivación en otro.

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, Guay, Dobreva-Martinova y Vallerand (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), utilizando una muestra de 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) mostraron en clases de educación física 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 (Sarrazin et al., 2002), muestran mayores niveles de concentración (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995) y rinden mejor (Beauchamp, Halliwell, Fournier, y 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 mostraron que la represión intrapersonal (represiones internas relacionadas con los estados psicológicos y las características personales) predecía positivamente la desmotivación y negativamente la motivación intrínseca. Además, la desmotivación predecía negativamente la frecuencia de práctica, mientras que la motivación intrínseca y extrínseca la predecían 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.

Sarrazin et al. (2002) en una investigación de 21 meses con jugadoras de balonmano, hallaron que aquellas que habían abandonado 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 implicaba al ego y menor percepción de un clima que implicaba 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 incrementan 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.

También de forma cualitativa, Ntoumanis, Pensgaard, Martin y Pipe (2004) analizaron los factores relacionados con la desmotivación en clases de educación física, a través de 21 entrevistas semi-estructuradas a estudiantes desmotivados. Los resultados mostraron tres causas principales de la desmotivación: la indefensión aprendida, las preocupaciones personales y los factores contextuales. La indefensión aprendida hacía referencia a la creencia de que la educación física no servía para nada, de que no merecía la pena esforzarse y de tener una baja competencia. Las preocupaciones personales giraban en torno a la insatisfacción de las necesidades psicológicas básicas y la evaluación social (no les gustaba competir porque sentían que tenían un bajo nivel, y algunas chicas estaban descontentas con su imagen corporal). Los factores contextuales se centraban en la presencia de un

estilo de enseñanza pobre (actitudes y comportamientos inapropiados del docente que llevaban a malas relaciones con estudiantes, y baja percepción de un clima tarea) y a no tener en cuenta las condiciones climatológicas (practicar al aire libre con frío y lluvia). También identificaron las consecuencias que provocaba esta desmotivación. Así, hablaban de comportamientos de evitación, es decir, los alumnos desmotivados tendían a evitar hacer educación física poniendo diferentes excusas. Además su implicación era baja (actitud pasiva y comportamientos disruptivos) y tenían poca intención de practicar actividad física fuera del contexto escolar. En último lugar los alumnos desmotivados sugirieron una serie de pautas para incrementar su motivación. En este sentido, hacían referencia a la mejora del afecto positivo (mayor disfrute y diversión en las clases), a la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas (prácticas grupales, valoración más positiva por parte del docente y cesión de autonomía) y a las mejoras estructurales y organizativas. Concretando estas últimas mejoras, hablaban de mejorar el estilo de enseñanza (más consejo y apoyo y menos crítica), de tener en cuenta las condiciones climatológicas a la hora de planificar las actividades, y de hacer más largas las sesiones para que sirvan para algo.

Otra investigación relacionaba 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 la competencia percibida tanto antes como después de la práctica se correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, de manera que los que se sentían más competentes estaban más motivados intrínsecamente. Además, los resultados mostraron que el rendimiento predecía significativamente la motivación intrínseca y estaba altamente correlacionado con la competencia percibida, por tanto, aquellos que tenían una mejor actuación se sentían más competentes y más motivados 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.

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, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldom (1997), encontraron que altos niveles de motivación intrínseca se relacionaban positivamente con una mayor asistencia y adherencia a la actividad física.

También hay un trabajo que ha tratado de relacionar la motivación para volver a practicar deporte después de una lesión importante (de al menos dos meses), y las consecuencias psicológicas tras el proceso de recuperación. Así, Podlog y Eklund (2005), con una muestra de 180 deportistas de élite y sub-élite, hallaron que la motivación intrínseca para volver a la práctica se relacionaba con una perspectiva renovada al iniciar la misma (mayor diversión, dureza mental y valoración del deporte), mientras que la regulación externa para volver a la práctica se relacionaba con la preocupación al iniciar la misma (baja confianza y competencia percibida, y alta ansiedad y miedo a volver a lesionarse).

Entrando ya en los estudios que 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, Pelham y Quigley (1999) empleando la SMS con chicos y chicas 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 y 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.

Estudios recientes han tratado 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), establecieron cuatro perfiles motivacionales teóricos: (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 tanto en las formas de motivación autodeterminadas como no autodeterminadas, ya que ellos obtuvieron puntuaciones moderadas. Así, establecieron el perfil motivacional “autodeterminado”, el perfil motivacional “moderado”, el perfil motivacional “no autodeterminado” y el

perfil “desmotivado”. Los resultados indicaron que el perfil motivacional “autodeterminado” (que puntuaba alto en motivación intrínseca e identificación, y más bajo en introyección, regulación externa y desmotivación) se caracterizaba por 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) mostraba más participantes realizando deporte de forma irregular. El perfil motivacional “no autodeterminado” (que puntuaba alto en regulación externa e introyección y más bajo en el resto) revelaba 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 practicaban deporte.

En clases de educación física, con adolescentes de 14 y 16 años, Ntoumanis (2002) estableció sólo tres perfiles motivacionales, de tal forma que los dos últimos se fusionaron en uno. Así los resultados reflejaron un perfil autodeterminado, con altos niveles de motivación intrínseca e identificación, y bajos de regulación externa y desmotivación, caracterizado por mucho esfuerzo y disfrute, poco 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 adolescentes de Singapur. En primer lugar, un perfil “desmotivado”, caracterizado por una baja orientación a la tarea y motivación intrínseca, y alta desmotivación, que puede no tener ningún propósito de continuar practicando deporte. En segundo lugar, un perfil “altamente motivado”, que mostraba una moderada orientación a la tarea, alta al ego, puntuaba alto en las diferentes formas de motivación extrínseca e intrínseca, y bajo en desmotivación, y por tanto 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 desvelaron 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 (creencia incremental) y baja de que la habilidad es estable (creencia de entidad), alta percepción de competencia, alta motivación autodeterminada, baja desmotivación, participación activa en la actividad física y alto auto-valor. En este grupo existía un equilibrio en el número de chicos y chicas. (b) Un perfil “altamente motivado”, que mostraba los mayores niveles de orientación a la tarea, al ego, creencias de entidad, creencias incrementales, competencia percibida, nivel de actividad física (sobre todo competitiva) y auto-valor, y que además

mostraba una moderada motivación autodeterminada. Dicho grupo estaba compuesto de más chicos que de chicas. (c) Un perfil “pobrementemente motivado”, que puntuaba bajo en orientación al ego y a la tarea, en creencia incremental y en competencia percibida. La práctica de actividad física, la motivación autodeterminada y el auto-valor eran 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 caracterizaba por puntuaciones moderadas en las diferentes variables, puntuando un poco más alto en orientación al ego, creencia de entidad y desmotivación, y que mostraba una participación deportiva y auto-valor mayores que el perfil anterior. Además, el número de chicos y chicas estaba equilibrado. (e) Y un último perfil “desmotivado”, que mostraba los niveles más bajos de orientación a la tarea, competencia percibida y motivación autodeterminada, y los más altos de desmotivación. También se caracterizaba por una baja creencia de habilidad incremental, una alta creencia de entidad, y el nivel más bajo de participación en la actividad física y auto-valor. Este grupo estaba compuesto fundamentalmente por las chicas de mayor edad.

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. Esperaban encontrar los cuatro perfiles teóricos establecidos por Vlachopoulos et al. (2000), puesto que la adolescencia es una etapa caracterizada por una disminución progresiva de la práctica deportiva, y por lo tanto, sería normal que estuvieran presentes perfiles precursores del abandono. Los resultados revelaron la presencia de tan sólo tres perfiles. El primer

perfil, denominado “perfil autodeterminado”, estaba compuesto por 221 deportistas (53.5%) y mostraba puntuaciones altas en motivación intrínseca, orientación a la tarea y percepción de clima tarea, moderadas en identificación, introyección, regulación externa, orientación al ego, percepción de clima ego y flow disposicional, y bajas en desmotivación. El segundo perfil ($n = 57$; 13.8%), denominado “perfil con puntuaciones bajas en los dos tipos de motivación”, mostraba puntuaciones bajas en motivación intrínseca, identificación, introyección, regulación externa, desmotivación, orientación al ego, orientación a la tarea, percepción de clima ego, percepción de clima tarea y flow disposicional. El último perfil, denominado “perfil no autodeterminado”, estaba compuesto por 135 deportistas (32.7%) y mostraba puntuaciones moderadas en motivación intrínseca, identificación, introyección, orientación a la tarea, percepción de clima tarea y flow disposicional, y altas en regulación externa, desmotivación, orientación al ego y percepción de clima ego. El “perfil autodeterminado” reveló una asociación positiva con las chicas, deportes individuales y deportistas que entrenaban más de tres días a la semana, mientras que el “perfil no autodeterminado” se asoció positivamente con los chicos, deportes colectivos y deportistas que practicaban dos o tres días a la semana.

También en el contexto español, Moreno, Llamas y Ruiz (2006) encontraron resultados similares a otros trabajos realizados en clases de educación física, aunque este estudio medía también la valoración de los estudiantes de la importancia y utilidad de la educación física. Del análisis de datos se obtuvieron tres perfiles motivacionales, denominados “perfil autodeterminado”, “perfil no autodeterminado” y “perfil con motivación intermedia”. El “perfil autodeterminado” mostró puntuaciones altas en motivación intrínseca, percepción de clima tarea y

satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de competencia, autonomía y relación con los demás, así como puntuaciones bajas en desmotivación. Además presentaba los valores más elevados en práctica deportiva extraescolar e importancia concedida a la educación física, estando compuesto por un mayor número de chicos. El “perfil no autodeterminado” reflejó sus valores más altos en la percepción de un clima ego y en la desmotivación, siendo la motivación intrínseca y extrínseca bajas. Este grupo, compuesto por un mayor número de chicas, era el que menos practicaba actividad física de forma extraescolar y el que menos valoraba la educación física. El “perfil con motivación intermedia” reflejó puntuaciones medias en motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación (mayor que la del segundo perfil), así como una baja satisfacción de la necesidad de relación, y estaba compuesto por un mayor número de chicos.

Sicilia et al. (2009), en su estudio sobre los perfiles motivacionales en centros deportivos municipales, mostraron como resultados que las personas que se inician en estos centros deben ser un tema de preocupación respecto a su motivación porque aproximadamente el 55% de los participantes en esta muestra fueron perfiles autodeterminados y experimentaron experiencias positivas hacia la práctica, pero el 45% restante, informaron niveles relativamente bajos de motivación intrínseca y motivación identificada y moderados a altos niveles de desmotivación y motivación externa, lo que fueron acompañados con menores niveles de experiencia autotélica.

Según Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Cervelló y Ruiz Pérez (2009), el agrupar a los practicantes en perfiles motivacionales por características similares y diferenciadas del resto, facilitará la consecución de los objetivos del docente,

consiguiendo así que el practicante adquiriera hábitos y estilos de vida saludables, y se dará respuesta de forma individualizada a las necesidades de los alumnos.

Existen pocos trabajos (especialmente en el contexto de la actividad física y el deporte) que hayan analizado la relación de las metas sociales con diferentes consecuencias. Algunas investigaciones han demostrado que los estudiantes con metas de responsabilidad alcanzan mayores calificaciones en la escuela y se perciben con mayor auto-eficacia (Patrick, Hicks, y Ryan, 1997; Wentzel, 1993).

En el estudio longitudinal con 660 estudiantes, llevado a cabo por Anderman y Anderman (1999), también se evidenció que los practicantes con metas sociales de responsabilidad daban más importancia al aprendizaje, a la mejora personal y al esfuerzo; existiendo una clara relación entre dicha meta y la orientación a la tarea. Por el contrario, aquellos estudiantes que reflejaron metas de relación y estatus, estuvieron más orientados al ego, tratando de demostrar mayor habilidad que los demás. Guan, Xiang et al. (2006) encontraron en educación física que tanto la meta de responsabilidad como la de relación correlacionaban con todas las metas de logro 2 X 2. Posteriormente, Cecchini et al. (2008), en un estudio similar, hallaron que estas dos metas sociales solo correlacionan con las metas de aproximación-maestría y evitación-maestría.

En contextos de educación física algunos estudios han destacado también la importancia de desarrollar metas sociales de responsabilidad, al objeto de conseguir consecuencias más positivas para el aprendizaje. En esta línea, recientemente Guan, Xiang et al. (2006) testaron los efectos conjuntos de las metas de logro 2 X 2 y las metas sociales sobre el esfuerzo y la persistencia. Los resultados revelaron que la meta social de responsabilidad (con el mayor poder de predicción), la meta de

aproximación-maestría, la meta de aproximación-rendimiento y la meta de evitación-maestría predecían positivamente el esfuerzo y la persistencia, mientras que la meta de relación y la de evitación-rendimiento no lo hacían. Cecchini et al. (2008), tratando de reproducir el estudio anterior con estudiantes españoles en clases de educación física, encontraron que solo la meta de responsabilidad y ambas metas de maestría predecían positivamente la persistencia y el esfuerzo. Además, encontraron que las dos metas de aproximación predecían positivamente la intención de practicar deporte, mientras que las dos metas de evitación lo hacían negativamente. Las metas sociales no predijeron significativamente la intención de practicar. En la misma línea, Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007a) hallaron que la meta de responsabilidad se relacionaba positiva y significativamente con la competencia percibida en las clases de educación física. Por su parte, Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007) encontraron que la meta de aprobación social (ser querido por los demás o gustarles) se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca y la satisfacción. Este último estudio sugiere además la posible influencia del clima motivacional en el desarrollo de las metas sociales.

En relación al deporte, Allen (2003) encontró en una muestra de adolescentes que la meta de afiliación correlacionaba positiva y significativamente con el interés y disfrute, al igual que la meta de estatus (aunque esta última reflejaba una correlación baja). Sin embargo, la meta de reconocimiento social no se relaciono de forma significativa con el interés y el disfrute. Stuntz y Weiss (2003) con deportistas adolescentes encontraron que en contextos en los que no se perdonaba la conducta antideportiva, las chicas que tenían como meta el elogio del entrenador se mostraban menos antideportivas. En los chicos, las metas de amistad y aceptación

se relacionaban positivamente con comportamientos antideportivos independientemente de si en el contexto se perdonaba o no la conducta antideportiva.

También en relación a la deportividad, Sage y Kavussanu (2007) revelaron que la orientación a la tarea y la meta de afiliación social predecían positivamente el comportamiento pro-social, mientras que la meta de estatus lo hacía de forma negativa. El comportamiento antisocial fue predicho positivamente por la orientación al ego y la meta de estatus y negativamente por la orientación a la tarea.

Hodge, Allen y Smellie (2008) utilizaron una muestra de deportistas adultos para analizar perfiles motivacionales de metas de logro y metas sociales. Los resultados reflejaron la presencia de cinco perfiles diferentes: a) perfil con “afiliación baja”, que mostraba puntuaciones bajas en metas de afiliación y moderadas en tarea, ego, estatus y reconocimiento; b) perfil con “aprobación externa baja”, que revelaba puntuaciones bajas en ego, estatus y reconocimiento, y moderadas en tarea y afiliación; c) perfil con “metas sociales altas”, que tenía puntuaciones altas en afiliación y estatus, moderadas en reconocimiento y tarea y bajas en ego; d) perfil con “metas de logro bajas”, que reflejaba puntuaciones bajas en ego y tarea y moderadas en las metas sociales; y e) perfil con “metas de logro altas” que poseía puntuaciones altas en ego, tarea y reconocimiento, y moderadas en afiliación y estatus. El perfil con “metas sociales altas” fue el que mostro los mayores valores en disfrute y percepción de pertenencia al grupo. Además, este perfil junto con el perfil de “metas de logro altas” revelo mayor motivación intrínseca, mayores puntuaciones en todas las formas de motivación extrínseca, compromiso y habilidad percibida. El perfil con “afiliación baja” fue el que obtuvo las menores puntuaciones en percepción

de pertenencia, mientras que el perfil con “aprobación externa baja” fue el que mostró las menores puntuaciones en percepción de habilidad, revelando también puntuaciones bajas en todas las formas de regulación externa. El perfil con “afiliación baja” y el perfil con “metas de logro bajas” reflejaron los menores niveles de disfrute y compromiso. Además, el perfil de “aprobación externa baja” junto con el de “metas de logro bajas” fueron los que obtuvieron las menores puntuaciones en motivación intrínseca.

Stuntz y Weiss (2009), en otro estudio con deportistas adolescentes, encontraron que las metas de aceptación, elogio del entrenador y amistad se relacionaban positivamente con el disfrute, la competencia percibida y la motivación intrínseca. Además realizaron un análisis cluster combinado las metas de logro con las metas sociales. El análisis reveló cuatro perfiles motivacionales: un perfil con puntuaciones altas en orientación a la tarea y al ego y en las metas de aceptación, elogio del entrenador y amistad (perfil versátil); un perfil con puntuaciones altas en metas de amistad y bajas en orientación al ego; otro perfil con puntuaciones altas en orientación al ego; y un último con puntuaciones bajas en las cinco metas. Los dos primeros perfiles revelaron mayor disfrute, competencia y motivación intrínseca.

Así, para conseguir una mayor adherencia tanto a las clases de educación física como a programas físico-deportivos resulta de suma importancia la motivación experimentada por el practicante durante el transcurso de la sesión de trabajo, ya que, una persona motivada, participará en mayor medida en la actividad propuesta y, consecuentemente, transferirá actitudes más positivas hacia la práctica físico-deportiva. Al respecto, los técnicos físico-deportivos desempeñan un papel

fundamental al ser los máximos responsables de generar climas que motiven al practicante en los contextos de logro.

Diversas investigaciones (Wallhead y Ntoumanis, 2004; Yonemura, Fukugusakio, Yoshinaga, y Takahashi, 2003) han encontrado en la cesión de responsabilidad de la efectividad de las tareas una estrategia adecuada para crear un clima de aula que implique a los practicantes a la tarea. Del mismo modo, la valoración de las clases de educación física se ha visto mejorada cuando el docente ha generado un clima motivacional que proporcionaba autonomía y responsabilidad al practicante (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Duda, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos Rosa, y Cervelló, 2003; Roberts, 2001). La aceptación de responsabilidad parece contribuir en los practicantes al desarrollo de la capacidad de reflexión crítica de sus propias habilidades. En este sentido, existe un largo camino a recorrer entre la cesión de responsabilidad del docente y la aceptación de responsabilidad del alumnado. Este recorrido puede comprenderse con mayor énfasis si tenemos en cuenta, el pensamiento del docente y del alumnado, la valoración que realizan de la cesión, y la percepción que tienen del papel participativo de la evaluación. Pensamos que un clima de aula (un clima de clase) óptimo, dentro del programa deportivo en el cual esté participando, será aquel que motive a los participantes a involucrarse y que les haga conseguir óptimos resultados. De esta forma, creemos que se conseguirá mayor adhesión a la práctica de forma regular y que estos practicantes desarrollen una motivación intrínseca hacia la práctica físico-deportiva.

3 MARCO EXPERIMENTAL

- 3.1. Objetivos
- 3.2. Hipótesis
- 3.3. Estudio 1
- 3.4. Estudio 2
- 3.5. Discusión y conclusiones

3.1 Objetivos

3.1. OBJETIVOS

Tras la revisión teórica y una vez enmarcada nuestra investigación en el paradigma social-cognitivo de la Teoría de la Motivación, con la finalidad de poder ayudar en los procesos motivacionales de enseñanza en los programas de ejercicio físico acuático, los objetivos que se han perseguido han sido los siguientes:

3.1.1. *Objetivos generales*

1. Determinar las relaciones existentes entre la valoración del comportamiento autónomo del practicante, la motivación intrínseca, la autonomía y el disfrute en los programas de ejercicio físico acuático.

3.1.2. *Objetivos específicos*

1. Identificar cuales son los motivos de práctica físico-deportiva de los practicantes de ejercicio físico acuático.

2. Analizar la diferencia por sexo según los motivos de práctica.

3. Comprobar que motivaciones presentan los practicantes de programas de ejercicio físico acuático.

3. Determinar los perfiles o grupos motivacionales existentes en una muestra compuesta por practicantes de ejercicio físico acuático.

4. Comprobar el poder de predicción que tiene la valoración de la opinión del practicante de ejercicio físico acuático, sobre la autonomía, esta sobre la motivación intrínseca y esta sobre el disfrute del practicante.

3.2 Hipótesis

3.2. HIPÓTESIS

La revisión de las diferentes investigaciones existentes realizadas previamente que han analizado la motivación, la valoración del comportamiento autónomo, la autonomía y el disfrute del practicante, nos llevó a formular las siguientes hipótesis:

1. Según diversos autores (Castillo y Balaguer, 2001; Moreno y Gutiérrez, 1998; Moreno et al., 2004; García Ferrando, 2006, entre otros), que realizaron estudios sobre los motivos de práctica físico-deportiva, se hipotetiza que entre los practicantes de ejercicio físico acuático los motivos de disfrute y de salud serán los más valorados.

2. Atendiendo a los estudios previos (Moreno, 1997; Moreno y Marín de Oliveira, 2002a; C. I. S, 1997, 2000; García Ferrando, 2001), llevados a cabo en el ejercicio físico acuático, se hipotetizó que las mujeres mostrarían mayor motivación intrínseca hacia la práctica de ejercicio físico acuático, así como mayores motivos relacionados con el disfrute y la salud que los hombres.

3. Estudios previos sobre los perfiles motivacionales (McNeill y Wang, 2005; Sicilia et al., 2009; Guillet, Vallerand, y Rosnet, 2009; Ullrich-French, y Cox, 2009, entre otros) demostraron diferentes perfiles motivacionales entre los practicantes de actividad física en sus diversos ámbitos. Según estudios llevados a cabo por Matsumoto y Takenaka, (2004), Moreno et al. (2007a), Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló y Ruiz (2009), y Vlachopoulos et al. (2000), se hipotetizó que existirán dos perfiles motivacionales distintos en los practicantes de ejercicio físico acuático: un perfil autodeterminado, y otro perfil no autodeterminado.

4. En línea con estudios previos (Torregrosa et al., 2008; Edmuns et al., 2006; Vierling et al., 2007; Álvarez, Balaguer, Castillo, y Duda, 2009, entre otros) que encontraron una relación positiva entre la autonomía y la motivación intrínseca, se hipotetiza que el interés por la opinión del practicante por parte del técnico predirá positivamente la autonomía y esta predirá positivamente la motivación intrínseca, que a su vez predirá el motivo de disfrute en los programas de ejercicio físico acuático.

5. Según los estudios revisados (Boyd et al., 2002; Reinboth, y Duda, 2006; Standage et al., 2006; Markland, y Ingledew, 2007, entre otros), se hipotetiza que los motivos relacionados con el disfrute, el fitness/salud, apariencia, competencia y aspecto social se relacionarán positivamente con la motivación autodeterminada.

3.3 Estudio 1: **Motivos de práctica, perfiles motivacionales, y motivaciones en el ejercicio físico acuático: diferencias por sexo y edad**

3.3.1. Introducción

3.3.2 Método

3.3.3. Resultados

3.3. ESTUDIO 1. Motivos de práctica, perfiles motivacionales y motivaciones el ejercicio físico acuático: diferencias por sexo y edad

3.3.1. Introducción

La motivación ha sido un tópico de investigación ampliamente estudiada en el ámbito de la actividad física y el deporte, al ser considerada como un determinante importante hacia el compromiso deportivo (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). Por ello, su análisis ha resultado de gran utilidad para comprender los motivos de adherencia a la práctica y las causas de abandono deportivo, con el objetivo de promover entre la población estilos de vida activos y saludables.

Si se analizan los resultados encontrados por diferentes estudios sobre motivos de práctica (García Ferrando, 2006; Hellín et al., 2004; Pavón, 2004; Markland y Ingledew, 2007), se comprueba una traslación de valores en el deporte que ha transcurrido de forma análoga a los cambios sociales, tecnológicos, económicos e ideológicos ocurridos durante la posmodernidad. Así, los motivos centrados en el deporte tradicional, competitivo, masculino y de entrenamiento estrictamente reglado y minoritario han dejado paso a otros en los que predominan los valores deportivos posmodernos y, por tanto, nuevas formas de practicar y vivir el deporte, caracterizadas, fundamentalmente, por la satisfacción intrínseca en la práctica deportiva.

Esta nueva orientación deportiva, se encuentra en línea con los nuevos valores sociales orientados hacia 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. Todo ello nos lleva a pensar que nos encontramos, por lo tanto, ante nuevas actitudes e intereses de la población en relación a la práctica de actividad

físico-deportiva. Actitudes e intereses que, unidos a la apreciación de la natación como actividad física recomendada por la mayoría de los especialistas en salud, ha provocado que los programas de actividades acuáticas sean solicitados cada vez más por diferentes sectores poblacionales. De ahí, el importante lugar que en la actualidad ocupan las actividades acuáticas entre los hábitos físico-deportivos de la población y el crecimiento que han experimentado en cuanto al número de practicantes a lo largo de los últimos años (García Ferrando, 2006; Sova, 1998).

Sin embargo, a pesar de este cambio de mentalidad generalizado en la sociedad y del surgimiento de nuevas prácticas físico-deportivas, datos recientes mostrados por la OMS (2004) en un estudio sobre dieta, nutrición y prevención de enfermedades crónicas, aún existe un marcado sedentarismo en la población que está manifestando serias consecuencias psico-fisiológicas. Resulta, por tanto, evidente la necesidad de seguir investigando los motivos que conducen a la población a iniciarse en programas deportivos, y, más aún, adherirse a los mismos.

En los últimos tiempos un considerable cuerpo de investigación ha demostrado la significativa y consistente influencia que la motivación ejerce sobre el rendimiento y, en general, sobre el funcionamiento de los practicantes (Good y Brophy, 2000), de manera que resulta ya incuestionable la importante contribución de la motivación en los diferentes entornos en los que se desenvuelve un practicante. En este sentido, a lo largo de los últimos 20 años, la mayoría de los estudios realizados bajo este propósito, apoyándose, fundamentalmente, en la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985a, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000) en combinación con la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), han mostrado importantes diferencias motivacionales en los practicantes a la hora de participar en actividades físico-

deportivas, repercutiendo considerablemente dicha orientación motivacional no solo en el inicio, sino más aún en la continuidad y el abandono de las mismas (Deci y Ryan, 2000). En esta línea, diferentes estudios han intentado determinar cómo estas formas de motivación se concretan en las diversas conductas que sustentan la participación deportiva, determinando que la motivación intrínseca y la regulación identificada se relacionan positivamente con comportamientos autodeterminados, así como altos niveles de esfuerzo en el deporte (Pelletier et al., 1995) y el ejercicio (Fortier y Grenier, 1999), mientras que las formas no autodeterminadas de la motivación extrínseca (regulación introyectada y regulación externa), así como la desmotivación, se relacionan con comportamientos no autodeterminados (Ryan y Deci, 2000; Vallerand, 1997) y mayor tasa de abandono deportivo (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001; Sarrazin et al., 2002).

Al respecto, diferentes investigaciones (Standage et al., 2005; Vallerand, 2007; Vallerand y Rousseau, 2001) realizadas en el ámbito físico-deportivo han mostrado que la satisfacción de estas tres necesidades lleva a experimentar una motivación más autodeterminada, caracterizada por la diversión en la actividad (regulación intrínseca) y la valoración y reconocimiento de la importancia de la misma (regulación identificada), lo que da lugar a consecuencias más positivas. Sin embargo, la frustración de estas necesidades se relaciona con formas de motivación menos autodeterminadas, caracterizándose la participación en actividades físico-deportivas por la evitación de sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada), la búsqueda de reconocimiento y refuerzos externos (regulación externa) y la desmotivación. En esta línea, Ryan et al. (1997), basándose en la teoría de la autodeterminación, establecen la existencia de diferentes motivos según el grado de

autodeterminación o interiorización de los mismos. Así consideran que las personas pueden practicar deporte por motivos más autodeterminados como pueden ser el disfrute, el sentimiento de competencia o la mejora de la salud, o por motivos menos autodeterminados tales como la mejora de la apariencia física o aspectos sociales. De igual forma, dichos autores encontraron en un contexto universitario que los motivos de disfrute, competencia y fitness/salud se relacionaban con la asistencia y la adherencia a la práctica físico-deportiva. Además, recientes estudios están demostrando cómo la adopción de un tipo u otro de motivación se encuentra vinculada al disfrute experimentado durante la práctica (Ntoumanis, 2002; Standage et al., 2005; Vlachopoulos y Karageorghis, 2005; Vlachopoulos et al., 2000) y, éste, a su vez, al grado de satisfacción de sus intereses físico-deportivos. Al respecto, cobran especial importancia los resultados encontrados por diferentes estudios sobre motivos de práctica (Derry, 2002; García Ferrando, 2006; Hellín et al., 2004; Moreno et al., 2004), en los que se observa una traslación de valores, de manera que los motivos centrados en el deporte tradicional, competitivo, masculino y de entrenamiento estrictamente reglado y minoritario han dejado paso a otros en los que predominan los valores deportivos posmodernos y, por tanto, nuevas formas de practicar y vivir el deporte, caracterizadas, fundamentalmente por la satisfacción intrínseca, en línea con los nuevos valores sociales orientados hacia 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.

Sin embargo, a pesar de los importantes y amplios progresos que se han producido en esta área de estudio, según Boiché, Sarrazin, Pelletier, Grouzet y Chanal (2008) existen aún algunas cuestiones básicas referentes a la motivación

que precisan de mayores estudios, en línea con la conclusión recogida por Sansone y Harackiewicz (2000) en su libro sobre motivación, abogando por la necesidad de orientar los nuevos trabajos hacia la demostración de la forma en la que los participantes combinan diferentes patrones motivacionales y cómo éstos se modifican según diferentes variables situacionales. Para ello, tal como propuso Vallerand (1997), resulta necesario investigar los factores sociales que determinan esos perfiles así como las consecuencias a las que lleva cada uno de ellos.

Un método particularmente útil para examinar estos aspectos responde al análisis de cluster. Desde esta aproximación se pretende determinar los diferentes patrones motivacionales existentes en una muestra de estudio concreta atendiendo a diferentes variables motivacionales, con el objeto de poder proporcionar información detallada a los adultos significativos (padres, profesores o entrenadores) sobre las características particulares de su grupo deportivo y, con ello, poder potenciar los patrones más adaptativos en cada uno de los subgrupos encontrados. En definitiva, fomentar la motivación más positiva y con ella, la práctica físico-deportiva.

Recientemente, diversos estudios han usado este tipo de análisis para determinar los perfiles motivacionales en ambientes deportivos (Hodge y Petlichkoff, 2000; McNeill y Wang, 2005; Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Vlachopoulos et al., 2000) y de actividad física (Biddle y Wang, 2003; Marshall, Biddle et al., 2002; Sicilia et al., 2009; Wang y Biddle, 2001), basándose la mayoría de ellos en la teoría de la autodeterminación. En concreto, Vlachopoulos et al. (2000), encontraron con una muestra compuesta por deportistas, dos perfiles motivacionales, uno que puntuaba alto en las formas autodeterminadas de la

motivación y otro que puntuaba alto tanto en las autodeterminadas como en las no autodeterminadas, a excepción de la desmotivación.

En esta línea, encontramos tres estudios recientes. El primero fue realizado por Moreno et al. (2007), con una muestra de 413 deportistas de edades comprendidas entre los 12 y 16 años, que determinó la existencia de tres perfiles motivacionales: perfil autodeterminado, perfil no autodeterminado y perfil con puntuaciones bajas en motivación autodeterminada y no autodeterminada. El segundo lo llevaron a cabo Moreno, Cano, González-Cutre y Ruiz (2008) con una muestra compuesta por 283 deportistas federados de salvamento deportivo, de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años, revelando, también, tres perfiles motivacionales: perfil no autodeterminado, perfil autodeterminado y perfil pobremente motivado. El tercero desarrollado por Martínez Galindo et al. (2009) con una muestra de 1126 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de edades comprendidas entre los 14 y 16 años, determinó la existencia de tres perfiles motivacionales distintos, el perfil tarea obtuvo puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina en el aula, el clima tarea y la orientación tarea. El perfil alta tarea y alto ego se caracterizó por obtener puntuaciones altas en todas las variables estudiadas. El perfil ego presentó puntuaciones altas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina y puntuaciones medias en el clima ego y la orientación al ego. Además, los resultados revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la tarea mostraban mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados y percibían mayor igualdad de trato en su docente.

Sin embargo, según Boiché et al. (2008), los resultados encontrados hasta ahora bajo análisis de cluster, deben ser analizados con precaución debido a que la gran mayoría de ellos combina antecedentes (clima motivacional), consecuentes (e.g. aburrimiento) y motivación, razón que les lleva a determinar que los grupos encontrados en estos estudios no responden estrictamente a “perfiles motivacionales” debido a la gran cantidad de variables analizadas, pudiendo verse los resultados influenciados. Bajo esta premisa y considerando la aportación realizada por Sansone y Harackiewicz (2000), en relación a la necesidad de estudiar los perfiles motivacionales de los practicantes bajo similares condiciones ambientales, así como la necesidad de satisfacer los nuevos valores deportivos de la sociedad, nos propusimos en primer lugar, determinar los perfiles o grupos motivacionales existentes en una muestra compuesta por practicantes de actividades acuáticas. Una vez establecidos los perfiles motivacionales, se examinaron las diferencias en los motivos de práctica según los perfiles en la muestra. Como objetivo secundario se analizaron las diferencias por sexo en motivación y motivos de práctica. Y también, con el objeto de dar respuesta al marcado sedentarismo de la población y dado que la gran mayoría de las conclusiones de las investigaciones realizadas reconocen la motivación como uno de los factores fundamentales en el mantenimiento o el abandono de la actividad física, en este estudio, atendiendo a los nuevos intereses y actitudes de la población hacia la práctica deportiva, hemos relacionado los motivos de práctica en el ejercicio físico acuático con la motivación autodeterminada, además también hemos comprobado las diferencias según el sexo y la edad de la muestra. Atendiendo a los estudios revisados, llevados a cabo en esta área, se hipotetizó que el sexo femenino

mostraría mayor motivación intrínseca hacia la práctica de actividades acuáticas, así como mayores motivos relacionados con el disfrute y la salud, que el sexo masculino. Y también, se hipotetiza que los motivos relacionados con el disfrute, el fitness/salud, apariencia, competencia y aspecto social se relacionarán positivamente con la motivación autodeterminada.

3.3.2. Método

3.3.2.1. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 311 personas (127 hombres y 184 mujeres), del total, 244 practicaban entre 2-3 días a la semana y 67 más de 3 días, de edades comprendidas entre los 18 y 65 años ($M = 33.25$, $DT = 9.33$), practicantes de ejercicio físico acuático (natación, aquagym, fitness acuático, terapia acuática, aquabike, etc.), pertenecientes al área metropolitana de una gran ciudad española. Por grupos de edad, 56 pertenecían a la franja de 18-24 años, 132 estaban entre los de 25-34 años y 123 entre los de 35-73 años.

3.3.2.2. Instrumentos

Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2). Para medir la motivación autodeterminada en el ejercicio físico se utilizó la versión validada al castellano por Moreno, Cevelló y Matínez Camacho (2007a) de la BREQ-2 (Markland y Tobin, 2004), que mide la regulación de la conducta en el ejercicio. La escala consta de 19 ítems, agrupados en cinco factores: regulación intrínseca (i.e. “porque creo que el ejercicio es divertido”), introyectada (e.g. “porque me siento culpable cuando no practico”), identificada (e.g. “porque valoro los beneficios que

tiene el ejercicio físico”), externa (e.g. “para complacer a otras personas”) y desmotivación (e.g. “no veo por qué tengo que hacer ejercicio físico”), cuyas respuestas cerradas respondían a una escala tipo Likert, donde 0 era *nada verdadero para mí* y 4 era *totalmente verdadero para mí*. Los α obtenidos fueron: .75 para el factor regulación intrínseca, .85 para el factor regulación identificada, .72 para el factor regulación introyectada, .82 para el factor regulación externa y .71 para el factor desmotivación. Para los análisis posteriores se manejó el índice de autodeterminación (IAD) que permite agrupar a los participantes en índices altos y bajos en motivación autodeterminada (Vallerand, 1997) calculado con la siguiente fórmula: $((2 \times (\text{MI hacia el conocimiento} + \text{MI hacia la ejecución} + \text{MI hacia la estimulación})/3) + \text{Regulación Identificada}) - (((\text{Regulación Externa} + \text{Introyección})/2) + (2 \times \text{Amotivación}))$. Este tipo de índice se ha mostrado como un indicador válido de la autodeterminación en diferentes trabajos (Kowal y Fortier, 2000; Losier y Vallerand, 1994).

Motives for Physical Activities Measure-Revised (MPAM-R). Utilizamos la versión al español (Moreno, Cervelló, y Martínez Camacho, 2007b) de la escala MPAM-R creada por Ryan et al. (1997) para medir los motivos de práctica hacia la actividad física. Esta escala se compone de 30 ítems, agrupados en cinco factores: disfrute (e.g. “realizo actividad física porque es divertido”), apariencia (e.g. “realizo actividad física porque quiero mantener mi peso para tener buena imagen”), social (e.g. “realizo actividad física porque quiero conocer a nuevas personas”), fitness/salud (e.g. “realizo actividad física porque quiero mejorar mi aptitud cardiovascular”) y competencia (e.g. “realizo actividad física porque me gustan los desafíos”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de siete puntos

donde 1 correspondía a *nada verdadero para mí* y 7 a *totalmente verdadero para mí*. Los valores α de Cronbach obtenidos fueron de .79, .86, .78, .70 y .73, respectivamente.

3.3.2.3. Procedimiento

Una vez obtenida la autorización de los centros para la administración de los cuestionarios a los usuarios de las diferentes actividades ofertadas por cada uno de ellos, se les informó a los practicantes acerca de cómo cumplimentar el cuestionario, insistiendo en que no dejaran ningún ítem sin contestar, así como en el anonimato de sus respuestas, siendo la participación totalmente voluntaria. El tiempo requerido para rellenar el cuestionario fue de aproximadamente 15 minutos, variando ligeramente según la edad del practicante. Se desecharon aquellos cuestionarios que estuviesen incompletos o mal cumplimentados.

3.3.2.4. Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la consistencia interna de cada uno de los instrumentos empleados. En segundo lugar, se realizaron análisis de correlación entre todas las variables estudiadas y, seguidamente, para comprobar el poder de predicción del IAD sobre los motivos de práctica, se realizó un análisis de regresión lineal. Para comprobar los efectos principales de la interacción entre las distintas variables se realizó un análisis multivariante (MANOVA). En tercer lugar, se trató de identificar diferentes perfiles motivacionales en los practicantes de actividades acuáticas. Para ello, se realizó un análisis jerárquico de cluster con método Ward, utilizando las variables regulación intrínseca, identificada, introyectada, externa y

desmotivación. A continuación, para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a los motivos de práctica de actividades físico-deportivas, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVA). Por último, para analizar las diferencias por sexo en la motivación y los motivos de práctica acuática se realizó un MANOVA. Para los análisis se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0.

3.3.3. Resultados

3.3.3.1. Medias, desviación típica y análisis de correlación

En relación a las medias obtenidas (Tabla 5.) en la motivación autodeterminada, el valor más alto lo presentaba la regulación intrínseca, seguida de la regulación identificada, mientras que el valor más bajo lo obtuvo la desmotivación. El IAD obtuvo una media de 7.26 ($DT = 2.43$). Respecto a los motivos de práctica, las puntuaciones obtenidas por orden de mayor a menor fueron las siguientes: fitness/salud, disfrute, competencia, apariencia y social. De igual forma, se observaron correlaciones positivas y significativas entre los distintos motivos de práctica, así como entre éstos (menos la apariencia) y el IAD.

Tabla 5. Media, Desviación Estándar, Coeficiente Alfa y Correlaciones de Todas las Variables

	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Desmotivación	2.34	.61	.71	-	.62**	.15**	-.16**	-.13*	-.71**	-.07	-.00	.07	-.14*	.05
2. Regulación externa	2.38	.62	.82	-	-	.27**	-.15**	-.13*	-.59**	-.11	.09	.06	-.03	.01
3. Regulación introjectada	2.75	.80	.72	-	-	-	.24**	.04	-.20**	.12*	.18**	.10	.11*	.15**
4. Regulación identificada	4.09	.44	.85	-	-	-	-	.42**	.49**	.30**	.15**	.11*	.37**	.20**
5. Regulación intrínseca	5.21	.71	.75	-	-	-	-	-	.74**	.65**	.16**	.40**	.29**	.37**
6. IAD	7.26	2.43	.80	-	-	-	-	-	-	.47**	.08	.19**	.29**	.19**
7. Disfrute	5.14	.94	.79	-	-	-	-	-	-	-	.38**	.58**	.44**	.62**
8. Apariencia	4.56	1.24	.86	-	-	-	-	-	-	-	-	.38**	.43**	.37**
9. Social	4.08	1.41	.78	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.26**	.56**
10. Fitness/salud	5.98	.77	.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.40**
11. Competencia	4.67	1.17	.73	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

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

3.3.3.2. Análisis de regresión

En el resumen del análisis de regresión lineal del IAD según los motivos de práctica (Tabla 6.), se puede apreciar que todos los motivos fueron predichos positivamente por el IAD, exceptuando el motivo apariencia. Aunque cada variable explicó una cantidad de varianza significativa del IAD, el motivo disfrute reveló un mayor poder de predicción (22%), seguido del motivo fitness/salud (8%).

Tabla 6. Resumen del Análisis de Regresión Múltiple de los Motivos de Práctica Según la Motivación Autodeterminada

	B	SEB	β	ΔR^2
Disfrute	3.81	.14		.22**
IAD	.18	.01	.47**	
Apariencia	4.25	.22		.00
IAD	.04	.02	.08	
Social	3.26	.24		.03**
IAD	.11	.03	.19*	
Fitness/salud	5.30	.13		.08**
IAD	.09	.01	.29**	
Competencia	3.97	.20		.03**
IAD	.09	.02	.19**	

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

3.3.3.3. Efectos principales y efectos de interacción del sexo y la edad

Se realizó un análisis de varianza multivariado (MANOVA) entre el sexo y la edad como variables independientes y cada uno de los factores que constituyen los instrumentos empleados, como variables dependientes (Tabla 7. y 8.). En relación al sexo, los resultados revelaron diferencias significativas (Lambda de Wilks = .92, $F(6, 300) = 3.81$, $p < .01$), concretándose estas diferencias en los factores disfrute ($F = 4.98$, $p < .01$), apariencia ($F = 6.54$, $p < .01$), social ($F = 6.25$, $p < .01$), fitness/salud ($F = 14.30$, $p < .001$) y IAD ($F = 7.69$, $p < .01$). Estas diferencias se daban a favor de las chicas frente a la de los chicos. Por su parte, en relación a la edad, tan solo se obtuvieron diferencias significativas (Lambda de Wilks = .92, $F(12, 600) = 2.12$, $p < .01$), en el factor fitness/salud ($F = 3.25$, $p < .01$). La prueba a posteriori (prueba

Tukey) realizada en el factor fitness/salud reveló diferencias a favor del grupo de edad de 25-34 años frente al grupo de 18-24 años y 35-73 años. No se encontraron diferencias significativas en la interacción sexo y edad (Lambda de Wilks = .96, $F(12, 600) = .83$, $p > .05$).

Tabla 7. Análisis Multivariante de los Motivos de Práctica Según el Sexo y la Edad

Variables	Principales efectos		Efectos de interacción
	Sexo	Edad	Sexo x edad
	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>
Disfrute	4,98*	2,18	2,00
Apariencia	6,54*	1,47	,38
Social	6,25*	,84	2,48
Fitness/salud	14,30**	3,25*	,68
Competencia	1,30	1,77	2,95
IAD	7,69*	,88	,30
<i>Análisis multivariado</i>			
Lambda de Wilks	.92	.92	.96
<i>F</i> multivariado	3.81*	2.12*	.83

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

Tabla 8. Media y Desviación Estándar por Sexo y Edad

Sexo	Hombre (<i>n</i> = 127)		Mujer (<i>n</i> = 184)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Disfrute	4.94	1.01	5.28	.86
Apariencia	4.29	1.25	4.75	1.20
Social	3.77	1.37	4.29	1.41
Fitness/salud	5.78	.76	6.12	.76
Competencia	4.52	1.17	4.77	1.16
IAD	6.73	2.58	7.63	2.25

Grupos de Edad	18-24 años (<i>n</i> = 56)		25-34 años (<i>n</i> = 132)		35-73 años (<i>n</i> = 123)	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Disfrute	5.16	.95	5.26	.93	5.01	.93
Apariencia	4.83	1.25	4.57	1.26	4.44	1.22
Social	4.19	1.26	4.15	1.43	3.95	1.46
Fitness/salud	5.77	.90	6.03	.71	6.02	.76
Competencia	4.88	1.05	4.69	1.19	4.55	1.19
IAD	6.95	2.53	7.48	2.43	7.17	2.37

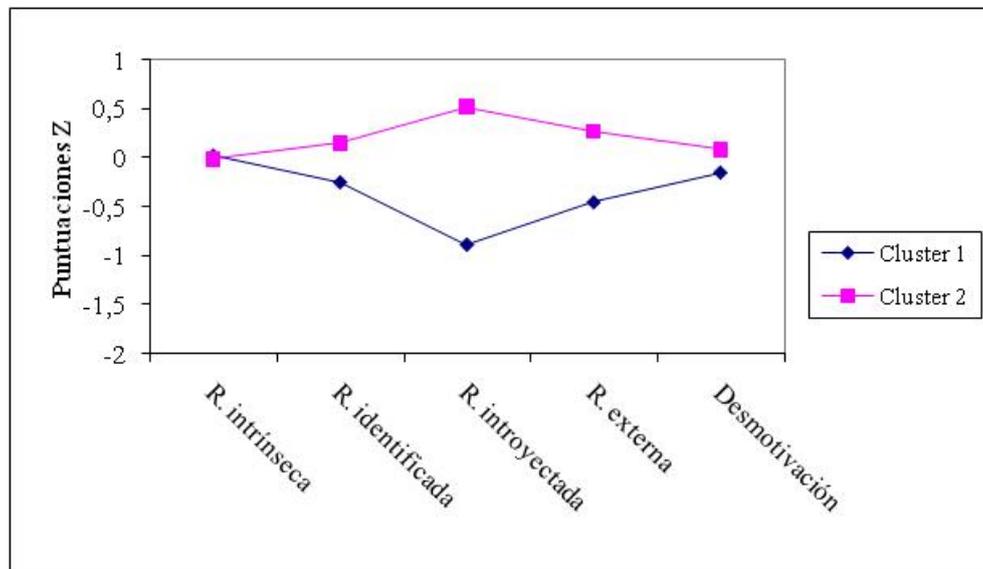
3.3.3.4. Análisis de cluster

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

la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Para determinar los grupos motivacionales existentes en la muestra compuesta por practicantes de actividades acuáticas, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de tres grupos. Para decidir la adecuación de los grupos surgidos, nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración al pasar de tres a dos grupos. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, 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 practicantes de actividades acuáticas que componían la muestra de estudio (Figura 5.): un perfil autodeterminado (cluster 1), con puntuaciones mayores en motivación intrínseca y regulación identificada que en regulación introyectada y externa; y un perfil con puntuaciones altas en formas de motivación autodeterminada y no autodeterminada (cluster 2).

Figura 5. Análisis de conglomerados jerárquicos con método Ward en los practicantes de actividades acuáticas.



3.3.3.5. MANOVA de la motivación y los motivos de práctica según el perfil motivacional

Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a los motivos de práctica, se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVAS) con los cluster como variables independientes y la motivación y los motivos de práctica (disfrute, apariencia, social, fitness/salud y competencia) como variables dependientes (Tabla 9.).

Tabla 9. Análisis Multivariante de la Motivación y los Motivos de Práctica Según el Perfil

Variables	Cluster 1 (n = 115)		Cluster 2 (n = 196)		F
	M	DT	M	DT	
R. intrínseca	3.23	.53	3.20	.80	.07
R. identificada	3.30	.56	3.54	.58	12.02**
R. introyectada	.69	.52	2.07	.80	270.16**
R. externa	.10	.19	.55	.71	43.34**
Desmotivación	.25	.42	.40	.69	4.30*
Disfrute	5.08	.76	5.18	1.03	.88
Apariencia	4.36	1.26	4.69	1.22	5.07*
Social	3.95	1.33	4.16	1.45	1.60
Fitness	5.87	.75	6.05	.78	3.94*
Competencia	4.44	1.16	4.80	1.16	7.01**
Wilk's Λ					.47
F multivariado					32.88** 300)

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

Los resultados obtenidos, mostraron diferencias significativas (Wilk's $\Lambda = .47$, $F(10,300) = 32.88$, $p < .01$) a favor del perfil con altas puntuaciones en motivación autodeterminada y no autodeterminada en regulación identificada ($F(1,309) = 12.02$, $p < .01$), introyectada ($F(1,309) = 270.16$, $p < .01$), externa ($F(1,309) = 43.34$, $p < .01$), desmotivación ($F(1,309) = 5.07$, $p < .05$), motivos de apariencia ($F(1,309) = 5.07$, $p < .05$), fitness/salud ($F(1,309) = 3.94$, $p < .05$) y competencia ($F(1,309) = 7.01$, $p < .01$).

3.3.3.6 Diferencias en la motivación y los motivos de práctica por sexo

Se realizó un MANOVA para ver las diferencias por sexo en las variables de estudio. Se han encontrado diferencias significativas por sexo (Wilk's $\Lambda = .91$, $F(10,300) = 2.80$, $p < .01$) en los factores regulación intrínseca ($F(1,309) = 9.80$, $p < .01$), regulación identificada ($F(1,309) = 4.03$, $p < .05$), disfrute ($F(1,309) = 9.76$, $p < .01$), apariencia ($F(1,309) = 10.75$, $p = < .01$), social ($F(1,309) = 10.39$, $p < .01$) y fitness/salud ($F(1,309) = 14.95$, $p < .01$). En todos ellos las mujeres ($M = 3.32$, $M = 3.51$, $M = 5.28$, $M = 4.75$, $M = 4.29$, $M = 6.12$, respectivamente) valoraban por encima de los hombres ($M = 3.06$, $M = 3.37$, $M = 4.94$, $M = 4,29$, $M = 3.77$, $M = 5.78$, respectivamente).

3.4 Estudio 2: Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en el ejercicio físico acuático

3.4.1. Introducción

3.4.2 Método

3.4.3. Resultados

3.4. ESTUDIO 2. Importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante para el disfrute en el ejercicio físico acuático

3.4.1. Introducción

Recientes estudios (Standage et al., 2006; Vallerand, 2007; Vallerand y Rousseau, 2001) indican que si los practicantes se sienten autónomos, eficaces, partícipes en la toma de decisiones, con posibilidad de elegir y perciben una relación positiva con sus compañeros, el instructor, etc., alcanzarán una motivación autodeterminada (motivación intrínseca), caracterizada por la satisfacción, el disfrute y valoración positiva de la actividad y con ello podrá aumentar su adhesión a la práctica.

En este sentido se sabe que si en el contexto en el que interactúa el practicante se siente eficaz, partícipe de la toma de decisiones, con posibilidad de elegir y percibe una relación positiva con sus compañeros, alcanzará una motivación autodeterminada (motivación intrínseca), caracterizada por la satisfacción y la valoración de la actividad. Por tanto, la motivación intrínseca supone el compromiso de una persona con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y siendo la actividad un fin en sí misma (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a).

En la actualidad, el fomento de la autonomía en la práctica deportiva está siendo uno de los factores sociales que se está investigando (e.g. Hagger et al., 2007; Standage et al., 2006; Vallerand, 2007; Vallerand y Rousseau, 2001). Así pues, a los practicantes que se les ofrecen entornos de aprendizaje donde se les permita elegir, se minimiza la presión a la actuación y se le anima a la iniciación se asocia con consecuencias más positivas (Vallerand, 2001). Según, Conroy y Coastsworth (2007), hay dos factores que pueden influir en el fomento de la

autonomía, el interés del técnico deportivo en la opinión del deportista y la valoración que el técnico deportivo hace de los comportamientos autónomos. El primer factor refleja el grado de interés del técnico deportivo en la opinión del deportista, la posibilidad de elección de actividades y de participación en el proceso. El segundo factor hace referencia a la valoración positiva de los comportamientos autónomos, decisiones, opiniones, actitud y esfuerzo de los deportistas. En esta línea, un clima que tenga en cuenta al participante, donde este participa en el proceso dando importancia a su opinión y valorando su comportamiento autónomo, parece por tanto necesario, puesto que puede ser uno de los factores determinantes de que éste continúe o no con su actividad física acuática. Concretamente, la participación del practicante en el proceso, teniendo en cuenta su opinión por parte del técnico deportivo llevará a la motivación intrínseca, estando unida a una metodología de actuación caracterizada por: posibilidad de elección, feedback positivo, posibilidad de discusión entre el grupo de cómo realizar la actividad. De esta manera, los practicantes podrían disfrutar y valorar en mayor medida la importancia de la actividad física y el deporte y tener intención de ser físicamente activos (Hein et al., 2004). El objetivo de este estudio ha sido comprobar el poder de predicción sobre el motivo de disfrute a través de la valoración del técnico deportivo sobre el comportamiento autónomo del practicante, el mediador autonomía y la motivación intrínseca.

Así, según las aportaciones teóricas revisadas se hipotetiza que la valoración del comportamiento autónomo del practicante por parte del técnico predirá positivamente la autonomía y esta predirá positivamente la motivación intrínseca, que a su vez predirá el disfrute en el practicante de ejercicio físico acuático.

3.4.2. Método

3.4.2.1. Participantes

La muestra del estudio se compuso por 291 practicantes de ejercicio físico acuático (natación, fitness acuático, aquabike, aquagym, etc.), de los cuales, 115 fueron hombres y 176 mujeres, con edades comprendidas entre los 18-65 años ($M = 36.70$, $DT = 11.86$), pertenecientes al área metropolitana de una ciudad española.

3.4.2.2. Instrumentos

Valoración del comportamiento autónomo. Se empleó el factor valoración del comportamiento autónomo en el practicante de la versión en español (Conde, Sáenz-López, Carmona, González-Cutre, Martínez Galindo, y Moreno, 2010) del *Cuestionario de Percepción de Soporte de la Autonomía en el proceso de entrenamiento (ASCQ)* de Conroy y Coatsworth (2007). Consta de cuatro ítems que evalúan la valoración del comportamiento autónomo (e.g. “mi instructor me valora por las cosas que elijo hacer en la práctica”). El cuestionario está encabezado por la frase “En mis sesiones de ejercicio físico...”, respondiéndose mediante una escala de respuesta tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). El valor α de Cronbach fue de .90.

Autonomía. Se utilizó el factor autonomía de la versión en español (Sánchez y Nuñez, 2007) de la escala de *Medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES)* de Vlachopoulos y Michailidou (2006). El factor consta de cuatro ítems (e.g. “el programa de ejercicio que sigo en la instalación se ajusta a mis intereses”). Se responde en una escala tipo Likert, que oscila de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a

5 (*totalmente de acuerdo*). Aunque el valor de la consistencia fue de .64, puede ser marginalmente aceptada (Hair et al., 1998) dado el reducido número de ítems que compone el factor.

Motivación intrínseca. Se emplearon los cuatro ítems (e.g. “porque creo que el ejercicio es divertido”) del factor regulación intrínseca de la versión validada al español por Moreno et al. (2007a) de la escala *Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2* (Markland y Tobin, 2004). La sentencia previa fue “Yo hago ejercicio...”. Se puntúa en una escala tipo Likert que oscila de 1 (*nada verdadero para mí*) a 5 (*totalmente verdadero para mí*). El alfa de Cronbach obtenido fue de .92.

Disfrute. Se empleó el factor disfrute de la escala de Medición de los Motivos de Actividad Física Revisada (MPAM-R) de Ryan et al. (1997), validada al contexto español por Moreno et al. (2007b). Le precedía la frase “Realizo ejercicio físico...”. El factor disfrute está compuesto por siete ítems (e.g. “porque me gusta hacer esta actividad”). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert de siete puntos donde 1 correspondía a *nada verdadero para mí* y 7 a *totalmente verdadero para mí*. El valor α de Cronbach obtenido fue de .88.

3.4.2.3. Procedimiento

Para la recogida de la información nos pusimos en contacto con los responsables de los centros deportivos elegidos (centros deportivos e instalaciones acuáticas, etc.), para informales de nuestros objetivos y pedirles su colaboración. Una vez obtenida la autorización de la dirección de los centros para la administración de los cuestionarios a los usuarios de las diferentes actividades acuáticas ofertadas,

se contactó con los instructores deportivos para proceder a explicarles las intenciones y los beneficios que se podrían obtener de los resultados hallados, y establecer una fecha para administrar los cuestionarios a los practicantes. Posteriormente, se informó a los practicantes acerca de la cumplimentación de dichos cuestionarios, así como del anonimato de sus respuestas, siendo la participación totalmente voluntaria. Se llevó a cabo la administración de los cuestionarios, estando presente el investigador principal, para hacer una breve explicación del objetivo del estudio, incrementando así el interés de los practicantes, e informar de cómo rellenar el cuestionario, insistiendo en el anonimato y voluntariedad de la participación. El tiempo requerido para rellenar los cuestionarios fue aproximadamente de 15 minutos, variando ligeramente según la edad del practicante.

3.4.2.4. Análisis de datos

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos de las diferentes variables de estudio (medias y desviaciones típicas) y las correlaciones bivariadas. A continuación se realizó un modelo de ecuaciones estructurales para analizar las relaciones hipotetizadas entre dichas variables. Cabe señalar que de forma previa a este análisis se comprobó la validez de los instrumentos utilizados en el estudio a través de un modelo de medición. Los diferentes análisis se llevaron a cabo con los paquetes estadísticos SPSS 15.0 y AMOS 7.0.

3.4.3. Resultados

3.4.3.1. Análisis descriptivos y correlaciones bivariadas

En este apartado se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones obtenidas entre la valoración del comportamiento autónomo del practicante, la autonomía, la motivación intrínseca y el motivo de disfrute (Tabla 10.). La puntuación media en el factor valoración del comportamiento autónomo del practicante fue de 4.76, en el factor autonomía de 4.05, en la dimensión motivación intrínseca de 4.45, mientras que en el factor disfrute fue de 5.75. Se observaron correlaciones positivas y significativas entre todos los factores.

Tabla 10. Estadísticos Descriptivos y Correlaciones de Todas las Variables

Variables	<i>M</i>	<i>DT</i>	1	2	3	4
1. Valoración	4.76	1.18	-	.43**	.28**	.24**
2. Autonomía	4.05	.58	-	-	.45**	.39**
3. Motivación intrínseca	4.45	.72	-	-	-	.70**
4. Disfrute	5.75	.97	-	-	-	-

** $p < .05$

3.4.3.2. Modelo de medición

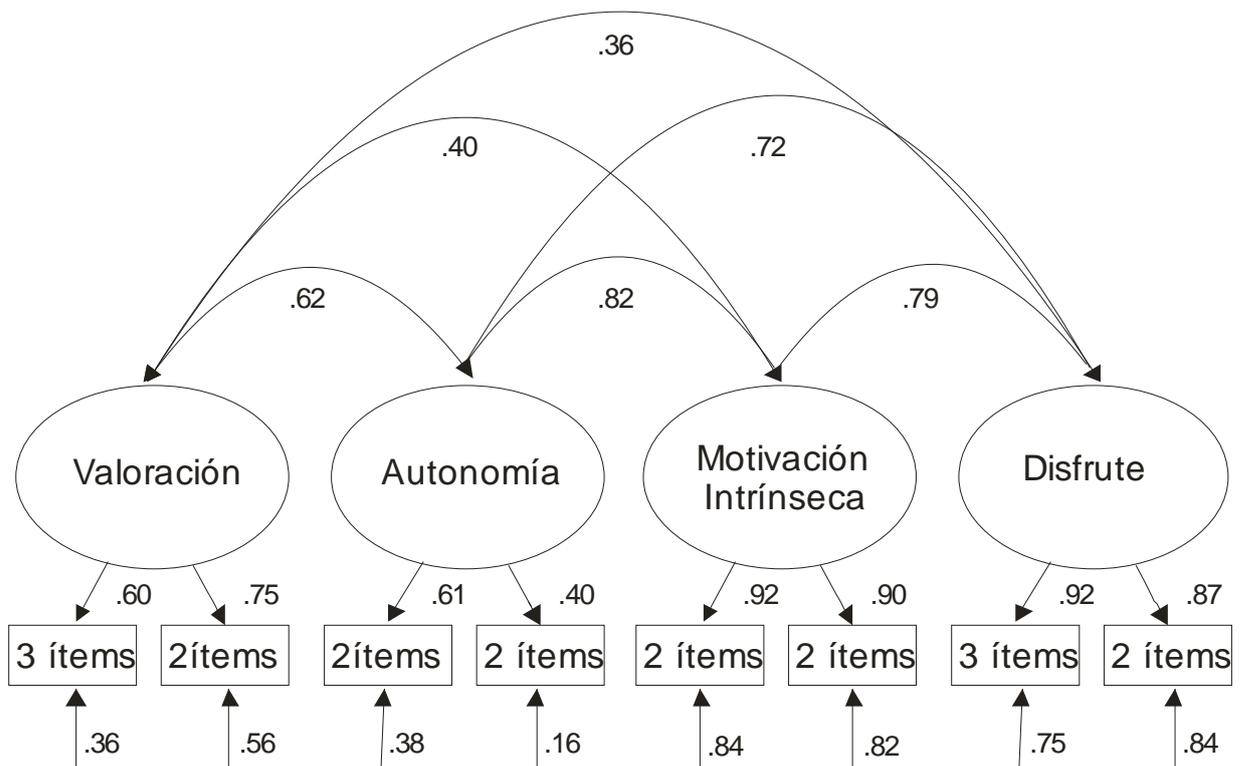
Para comprobar la relación existente entre las variables propuestas en el estudio, se empleó el método de dos pasos (modelo de medición y modelo de ecuaciones estructurales) propuesto por Anderson y Gerbing (1988). El primer paso del método se realizó mediante un análisis factorial confirmatorio (CFA). Este análisis nos permitirá confirmar la estructura factorial de las escalas empleadas en el estudio, así como testar su validez de constructo (Perugini y Conner, 2000). Para llevar a cabo el análisis, de tal forma que se mantuvieran unos grados de libertad razonables, se parcelaron los ítems de cada factor en dos grupos homogéneos,

cuyas medias se utilizaron como indicadores. La dimensión valoración y el motivo disfrute se agruparon en dos grupos de tres y dos ítems respectivamente. Tanto la autonomía como la motivación intrínseca se parcelaron en dos grupos con dos ítems cada uno (Figura 6.). El coeficiente de Mardia fue 13.59 para la muestra de practicantes de ejercicio físico acuático, lo que indicaba normalidad multivariada en los datos. Para este modelo la normalidad multivariada se daba con coeficientes de Mardia inferiores a 99 según la fórmula $p(p + 2)$, donde p es el número de variables observadas (Bollen, 1989). La presencia de normalidad en los datos permitió utilizar el método de estimación de máxima verosimilitud en el análisis.

Se utilizó la matriz de covarianza entre los ítems como entrada para el análisis de datos y se emplearon diferentes índices para comprobar la bondad de ajuste del modelo. Para comprobar la bondad o semejanza del modelo teórico propuesto con los datos empíricos existentes se consideraron una serie de coeficientes fit, también llamados índices de bondad de ajuste. Así, partiendo de las aportaciones de diferentes autores (Bentler, 1990; McDonald y Marsh, 1990; Mulaik, James, Van Astone, Bennet, Lind, y Stiwell, 1989), los índices fit ó índices de bondad de ajuste que se consideraron para evaluar la bondad del modelo de ecuaciones estructurales fueron: χ^2 , $\chi^2/g.l.$, RMSEA (Root Mean Square Error of Aproximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) y los índices incrementales (CFI, NFI y TLI). Estos índices de bondad de ajuste son considerados aceptables cuando el $\chi^2/g.l.$ es inferior a 5 (Bentler, 1989), los índices incrementales (CFI, NFI y TLI) son superiores a .90 y los índices de error (RMSEA y SRMR) son inferiores a .05 y .08, respectivamente.

Los índices fit o índices de bondad de ajuste obtenidos en el modelo de medición [χ^2 (27, $N = 291$) = 115.08, $p = .001$, $\chi^2/d.f. = 8.22$, CFI = .96, IFI = .96, TLI = .92, SRMR = .08, RMSEA = .05], se ajustaban a los parámetros establecidos, por lo que se consideró aceptado el modelo propuesto.

Figura 6. Modelo de medición (CFA) de la estructura de cuatro factores hipotetizados. Los círculos representan los constructos latentes y los cuadrados representan las variables medidas (grupos aleatorios de ítems). Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas.



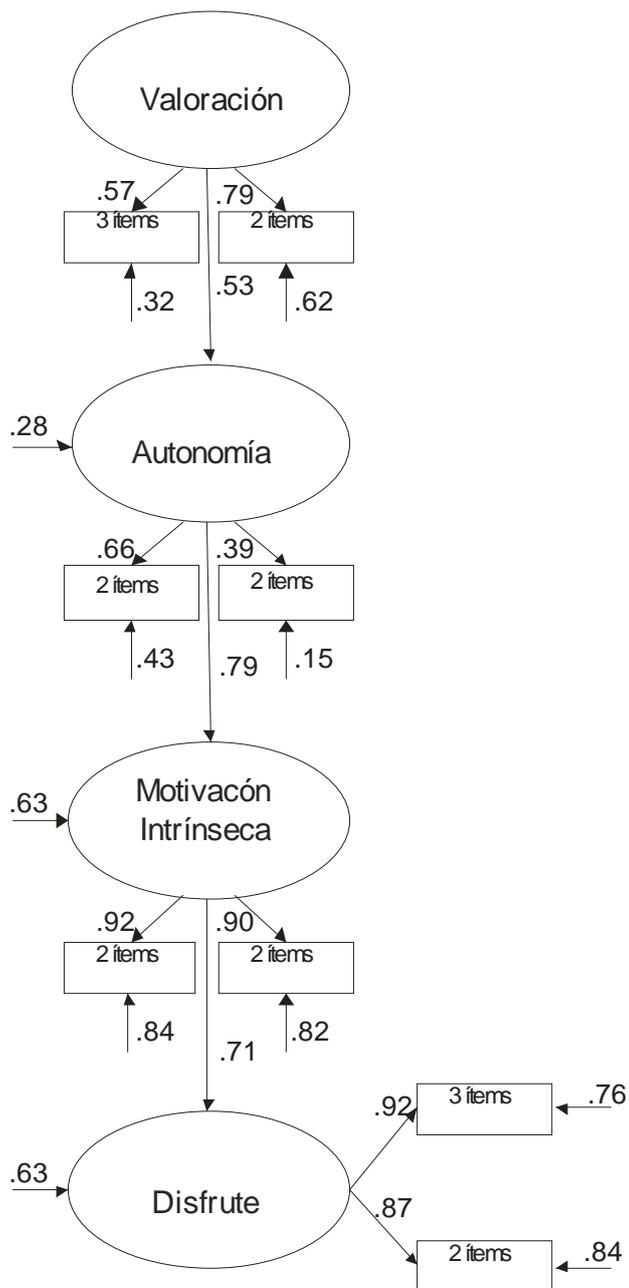
3.4.3.3. Modelo de ecuaciones estructurales

Por su parte, el segundo paso del método consistió en testar simultáneamente el modelo estructural y el de medición, permitiéndonos centrarnos en las

interacciones conceptuales entre los factores latentes y las variables de medición. El contenido del modelo propuesto versa sobre las interacciones hipotetizadas que existirán entre la valoración del comportamiento autónomo del practicante, la autonomía, la motivación intrínseca y el motivo de disfrute. Se empleó el método de estimación de máxima verosimilitud, junto con el procedimiento de bootstrapping (coeficiente de Mardia = 25.78), y la matriz de covarianza como entrada para el análisis de datos. Los resultados del análisis de bootstrapping permitieron asumir que los resultados de las estimaciones eran robustos, y por tanto, no se veían afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001).

Los resultados de este modelo reflejaron índices de ajuste dentro de un rango aceptable (Figura 7.): χ^2 (27, $N = 291$) = 95.94, $p = .001$; $\chi^2/d.f.$ = 5.64; CFI = .93; IFI = .93; TLI = .90; RMSEA = .08; SRMR = .04. Los resultados del análisis del modelo de ecuaciones estructurales revelaron una relación positiva entre la valoración del comportamiento autónomo del practicante, la autonomía, la motivación intrínseca y el motivo de disfrute. La valoración del comportamiento autónomo se encontraba positivamente relacionada con la autonomía ($\beta = .53$), la autonomía con la motivación intrínseca ($\beta = .79$), y la motivación intrínseca con el motivo disfrute ($\beta = .71$), con una varianza explicada del 63%.

Figura 7. Modelo de ecuaciones estructurales mostrando las relaciones entre la valoración del interés por la opinión del practicante, la autonomía, la motivación intrínseca y el motivo de disfrute. Todos los parámetros están estandarizados y son estadísticamente significativos. Las varianzas se muestran sobre las flechas pequeñas



3.5 **Discusión y conclusiones**

3.5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

3.5.1. Discusión

La motivación ha sido un tópico de investigación ampliamente estudiada en el ámbito de la actividad física y el deporte, al ser considerada como un determinante importante hacia el compromiso deportivo (Iso-Ahola y St.Clair, 2000), pues lo despierta, le da energía, lo dirige y lo regula (Murray, 1964; Roberts, 2001), siendo por tanto un mecanismo psicológico que gobierna la dirección, intensidad y persistencia de la conducta (Kanfer, 1994; Sage, 1977). La dirección hace referencia a las metas que una persona elige perseguir, la intensidad a cuanto esfuerzo dedica para lograrlas, y la persistencia a durante cuanto tiempo continúa en la persecución de las mismas (Iso-Ahola y St.Clair, 2000). Así, la motivación establece por que las personas eligen una cosa u otra y con que fuerza la eligen, convirtiéndose pues, en la piedra angular del comportamiento y por ende en la clave que determina el inicio y la continuación con la práctica de actividad física, así como la reducción del abandono. Murray (1938) define la motivación de logro como los esfuerzos de una persona por dominar una tarea, rendir más que los demás y enorgullecerse de sus cualidades.

Diferentes estudios han reseñado en los últimos tiempos la necesidad de atender a las posibles combinaciones de los diferentes tipos de motivación propuestos por la teoría de la autodeterminación (Fairchild, Horst, Finney, y Barron, 2005; Vallerand, 1997), debido a que dada la naturaleza multidimensional de la motivación, estudiar diferentes variables en combinación puede resultar muy fructífero de cara a comprender la motivación de las personas hacia la práctica de ejercicio físico acuático y, así, promover actividades e intervenciones pedagógicas

más focalizadas que favorezcan la adherencia a programas de ejercicio físico acuáticos en la población.

Este trabajo analizó los motivos, los perfiles motivacionales y la relación entre la importancia de la valoración del interés por la opinión del practicante, la autonomía, la motivación intrínseca y el disfrute en practicantes de programas de ejercicio físico acuático. Siguiendo las aportaciones teóricas realizadas al comienzo del trabajo, las hipótesis defendidas por la teoría de la autodeterminación han constituido el principal hilo conductor empleado por las investigaciones para estudiar las respuestas cognitivas, comportamentales y emocionales relacionadas con la adherencia en la práctica de programas de ejercicio físico acuático.

Esta investigación supone una primera aproximación al estudio de estas variables de forma conjunta en un contexto de programas de ejercicio físico acuático, puesto que son escasos los estudios que hayan sometido a prueba las relaciones entre la teoría de la autodeterminación, la importancia por la opinión del practicante y el disfrute, o alguna de sus dimensiones, en el medio acuático.

Para una mayor organización y comprensión del apartado, se ha distribuido el mismo atendiendo cada estudio, orden que seguiremos para su discusión.

ESTUDIO 1

La primera parte del primer estudio, tenía como finalidad la de desvelar y esbozar caminos a través de los cuales poder influir en la sociedad y aumentar su motivación hacia una práctica activa y saludable. El objetivo de la investigación consistió en relacionar los motivos de práctica en el ejercicio físico acuático con la motivación autodeterminada, así como comprobar las diferencias según el sexo y la edad en dichos motivos de práctica. También se realizó un análisis de cluster por

perfiles motivacionales. Se han comprobado, tal y como se hipotetizó, correlaciones positivas y significativas entre los distintos motivos de práctica, así como entre éstos (exceptuando la apariencia) y la motivación autodeterminada. Además, todos los motivos fueron predichos positivamente por la motivación autodeterminada, exceptuando el motivo apariencia, siendo el motivo disfrute el que reveló un mayor poder de predicción (22%), seguido del motivo fitness/salud (8%).

La relación positiva encontrada entre la motivación autodeterminada y el motivo de disfrute se encuentra en línea con los obtenidos por diferentes estudios llevados a cabo tanto en entornos deportivos como educativos (Ntoumanis, 2002; Standage et al., 2005; Vlachopoulos et al., 2000; Vlachopoulos y Karageorghis, 2005). Estos trabajos, apoyándose en análisis de cluster, revelaron que los practicantes integrados en un perfil autodeterminado mostraban mayor disfrute con la práctica realizada. Por su parte, la relación positiva encontrada entre la motivación autodeterminada y el motivo de fitness/salud, coincide con los obtenidos por Balaguer, Castillo, Tomás y Duda (1997), Edmunds, Ntoumanis y Duda (2007), y Wilson, Rodgers, Blanchard y Gessell (2003). A su vez, los datos obtenidos en este trabajo se encuentran en línea con las hipótesis defendidas por la teoría de la autodeterminación, de entre las que podemos extraer como principal aportación la importancia de tener en cuenta los motivos de práctica física-deportiva de la población con el fin de conseguir la adherencia a programas físico-deportivos.

Los resultados encontrados entre el sexo femenino y las variables disfrute, apariencia, social y fitness/salud, se encuentran totalmente en línea con los estudios realizados sobre los motivos de práctica (García Ferrando, 2006; Hellín et al., 2004; Moreno y Gutiérrez, 1998; Moreno y Marín, 2002c, entre otros). Según estos

trabajos, los motivos más valorados por las chicas son aquellos relacionados con la salud, la liberación de energía acumulada y la imagen personal. De igual forma, estudios como los realizados por Blasco et al. (1996), García Ferrando (2006), Hellín et al. (2004) y Hicks, Wiggins, Crist y Moode (2001), indicaron mayores actitudes positivas de las chicas hacia actividades físicas que enfatizaban la estética, mejoraban la salud, así como las relaciones sociales. En este sentido, la salud ha sido el motivo más valorado para los practicantes de edades comprendidas entre los 25-34 años. Al respecto, algunos estudios (García Ferrando, 2006; Netz y Raviv, 2004) en la última encuesta sobre hábitos físico-deportivos de la población, indica que se viene observando un incremento de práctica física entre personas con edades comprendidas entre los 25 y 44 años, aspecto que bien podría estar vinculado a esa búsqueda de salud mediante la práctica física encontrada en este estudio. De igual forma, Hellín et al. (2004) revelaron que los motivos de práctica de los practicantes de edad más avanzada eran lúdicos, relajantes y de relación, disminuyendo en esta franja de edad los motivos centrados en la imagen corporal y la estética. Aspectos que ya fueron reseñados con anterioridad por Hirvensalo et al. (1998). En esta misma línea, se encuentran otros estudios realizados sobre la práctica físico-deportiva en personas adultas (Martínez del Castillo et al., 2002), determinando que la salud, además de la diversión y la posibilidad de relacionarse con los demás, son los motivos más aludidos que llevan a esta población a practicar actividad física.

En líneas generales, de estos resultados se deriva la necesidad de fomentar los motivos de disfrute y mejora de la salud para la práctica deportiva entre la población, ya que son los que caracterizan al perfil que la bibliografía especializada

ha relacionado con las consecuencias más positivas, entre las que destaca el compromiso deportivo.

La segunda parte del primer estudio, tuvo el propósito de desarrollar una propuesta original para examinar cómo los diferentes tipos de motivación recogidos por la teoría de la autodeterminación combinan dentro de diferentes perfiles motivacionales atendiendo a la muestra de estudio compuesta por practicantes de actividades acuáticas, así como la relación de dichos perfiles con los motivos de práctica.

Para la consecución del objetivo propuesto, se llevó a cabo un análisis de conglomerados, análisis que ha demostrado su validez en el campo de la actividad física y los comportamientos relacionados con la salud (De Bourdeaudhuij y Van Oost, 1999), así como en diversas fuentes relacionadas con la información de aptitudes deportivas (Weiss, Ebbeck, y Horn, 1997). Los resultados encontrados revelaron la existencia de dos perfiles motivacionales en los practicantes de actividades acuáticas: un perfil autodeterminado, con puntuaciones mayores en motivación intrínseca y regulación identificada que en regulación introyectada y externa; y un perfil con puntuaciones altas en formas de motivación autodeterminada y no autodeterminada. De forma similar, Vlachopoulos et al. (2000) encontraron dos perfiles motivacionales, uno que puntuaba alto en las formas autodeterminadas de la motivación y otro que puntuaba alto tanto en las autodeterminadas como en las no autodeterminadas, a excepción de la desmotivación. En dicho estudio, el perfil con altas puntuaciones en los dos tipos de motivación se relacionaba con las consecuencias más positivas: mayor disfrute, esfuerzo, afecto positivo, actitud positiva hacia la participación deportiva, intenciones más fuertes y autodeterminadas

para seguir practicando deporte durante mucho tiempo y mayor satisfacción que el perfil tradicional autodeterminado.

Los resultados obtenidos confirman la conexión entre los diferentes tipos de motivación dentro de un mismo contexto. Al respecto, Lepper y Henderlong (2000), argumentaron que tanto la motivación intrínseca como la motivación extrínseca pueden en algunos ambientes ejercer influencias positivas en el comportamiento de los practicantes, de manera que no tienen por qué ser estrictamente opuestas, sino que, tal y como apuntan Boiché et al. (2008) dentro de un mismo perfil motivacional se pueden encontrar practicantes con altas puntuaciones en motivación autodeterminada y no autodeterminada. El problema vendría con aquellos que se perciban con poca autonomía, competencia o relación con los demás, debido a que, en este caso, la motivación menos autodeterminada podría derivar en algunas situaciones en desmotivación y, consecuentemente en el abandono deportivo.

Otro de los objetivos que planteamos consistió en determinar las características de cada perfil obtenido, atendiendo a los motivos de práctica deportiva en los practicantes de actividades acuáticas. Los resultados revelaron que el perfil con altas puntuaciones en motivación autodeterminada y no autodeterminada mostraba mayores puntuaciones en casi todos los motivos de práctica de las actividades acuáticas. En concreto, se encontraron diferencias significativas para los practicantes de actividades acuáticas en los motivos de apariencia, fitness/salud y competencia.

Estos resultados se encontrarían en línea con las aportaciones de la teoría de la autodeterminación, así como con datos obtenidos del análisis de cluster, de manera que, debido a que en el perfil autodeterminado-no autodeterminado se

combinaban altas puntuaciones en los diferentes tipos de motivación, resulta lógico que los motivos de práctica más autodeterminados (disfrute, competencia, social y fitness/salud) se combinen con los menos autodeterminados (apariencia) dentro del mismo perfil motivacional. Puesto que estudios previos (e.g. Vlachopoulos et al., 2000) mostraron que el perfil con altas puntuaciones en los dos tipos de motivación se ha relacionado con consecuencias positivas, según los datos obtenidos, es posible que si un practicante presenta diversos motivos para practicar actividad física, su adherencia a la práctica se vea favorecida.

No se han encontrado estudios publicados hasta la fecha que analicen los perfiles motivacionales comparando entre practicantes de diferentes actividades físicas, motivo por el que promovemos la realización de futuros trabajos que permitan corroborar o refutar los datos obtenidos y, con ello, poder determinar las prácticas que más se ajusten a los nuevos valores e intereses deportivos de la sociedad y, consecuentemente, aquellas que satisfagan en mayor medida las motivaciones autodeterminadas y, según el ambiente y siempre en combinación con éstas, las no autodeterminadas (Lepper y Henderlong, 2000).

Por último, en relación a las diferencias por sexo existentes en motivación y motivos de práctica en los practicantes de actividades acuáticas, encontramos que en el medio acuático las chicas mostraban mayor motivación autodeterminada, así como motivos de práctica basados en el disfrute, la apariencia, la relación social y el fitness/salud que los chicos. Este resultado es interesante a fin de promover en cada sector poblacional los tipos de práctica deportiva que mejor se ajusten a sus intereses.

Coinciden estos resultados con los trabajos realizados sobre motivos de práctica (Derry, 2002; García Ferrando, 2006; Hellín et al., 2004; Moreno y Gutiérrez, 1998; Moreno y Marín, 2002c), según los cuales, los motivos más valorados por el sexo femenino son aquellos relacionados con la salud, la liberación de energía acumulada y la imagen personal. De igual forma, otros estudios (Blasco et al., 1996; García Ferrando, 2006; Hellín et al., 2004; Hicks et al., 2001), indicaron mayores actitudes del sexo femenino hacia actividades físicas que enfatizaban la estética y mejoraban la salud y las relaciones sociales. El hecho de que estos resultados se produzcan en los practicantes de actividades acuáticas podemos justificarlo como respuesta al cambio social que se está experimentando en los últimos tiempos en el ámbito deportivo, paralelo al cambio de mentalidad de la población que busca con la actividad física la evasión y liberación de la vida cotidiana. Bajo esta perspectiva, tal y como apuntaba García Ferrando (2006) en su última encuesta sobre hábitos deportivos de la población española y, anteriormente, Sova (1998), las actividades acuáticas están ocupando un lugar privilegiado entre los hábitos físico-deportivos de la población, siendo solicitadas cada vez más por diferentes sectores poblacionales, de entre los que destaca el sector femenino, tal y como demuestran diversos estudios (Marcos Alonso, 1989; Marín y Moreno, 2002; Moreno y Marín, 2003; Vázquez, 1993). De esta manera, dentro del campo de las actividades acuáticas, se puede apreciar, a través de diversos trabajos (García Ferrando, 2006; Sova, 1998; Vázquez, 1993), una traslación del perfil tradicional que imperaba en este tipo de práctica (masculino y competitivo), hacia un perfil caracterizado por el sexo femenino, así como por motivos de práctica centrados en la búsqueda de la salud, la

diversión y la imagen corporal, entre otros. Datos que se ven corroborados por los resultados encontrados en nuestro estudio.

ESTUDIO 2

Este segundo trabajo ha analizado la importancia de la valoración del comportamiento autónomo del practicante sobre la predicción del motivo de disfrute hacia el ejercicio físico acuático a través de la autonomía y la motivación intrínseca. Los resultados obtenidos del análisis de ecuaciones estructurales confirman la hipótesis planteada. En este sentido, los técnicos de actividades acuáticas dirigidas deberían intentar valorar más el comportamiento autónomo de sus practicantes e involucrarles en el proceso de toma de decisiones, pues esta conducta, parece relacionarse con la autonomía y la motivación intrínseca en sus clases, y por consecuencia, practicantes que disfrutaban del ejercicio físico acuático.

Los datos obtenidos en este trabajo se encuentran en línea con las hipótesis defendidas por la teoría de la autodeterminación, de entre las que se puede extraer como principal aportación la importancia de tener en cuenta los motivos de práctica física-deportiva de la población con el fin de conseguir la adherencia a programas físico-deportivos. En este sentido, Pihu et al. (2008) han revelado que el feedback que apoya la autonomía presenta una relación directa con el incremento de la motivación intrínseca, y ésta a su vez influye en la práctica de actividad física. De forma parecida, Chatzisarantis, Hagger y Brickell (2008) indicaron que potenciando la autonomía en los entrenamientos aumentaba la intención de participar en las actividades. De esta forma, el estudio realizado indica que, sí el practicante participa en la toma de decisión, elección y determinación de la actividad a realizar, se podría conseguir más motivación intrínseca y, con ello un mayor disfrute.

Para fomentar la aparición de la motivación intrínseca del practicante, es necesaria una intervención que fomente la sensación de autonomía, que se opone al control, minimizando la presión en la actuación y animando a la iniciación, y respetando la opinión del practicante, la posibilidad de elección de actividades y de participación en el proceso. Por ello, resulta necesario modificar y adaptar las planificaciones tradicionales del ejercicio físico acuático con el objeto de satisfacer las nuevas demandas de la población.

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones en el campo de la actividad física. Así pues, la aplicación de la práctica deja de ser dogmática, donde, antes era cerrada en el conocimiento del docente, ahora para lograr que los practicantes estén satisfechos y motivados, se recomienda dar importancia a sus ideas y opiniones, al igual que a su comportamiento autónomo de acuerdo con sus necesidades y motivaciones. Este modelo predictivo supone un punto de apoyo para el diseño de programas de intervención en busca del disfrute en la práctica. Es decir, conseguir que las personas sean más propensas a lograr la motivación intrínseca durante el desarrollo de las actividades acuáticas, podrá aumentar la probabilidad de que se comprometan con la práctica de forma regular. Así, de esta forma, se proponen situaciones prácticas para tener en cuenta la opinión del practicante y valorar su comportamiento autónomo como por ejemplo: dejar que elijan el tipo de música en determinadas coreografías acuáticas; que puedan elegir ejercicios acuáticos por niveles de dificultad; dar libertad en la utilización de estilos de nado en el calentamiento, etc.

Atendiendo a los resultados obtenidos, resaltamos la importancia de las intervenciones del docente como trasmisor de valores, actitudes y pautas de

actuación, siendo, por tanto, una parte significativa del comportamiento social y psicológico del practicante de programas de ejercicio físico acuático.

3.5.2. Conclusiones

Para finalizar y para que sirva como valoración global de las relaciones encontradas entre las variables motivacionales (importancia de la valoración del interés por la opinión del practicante; autonomía, competencia y relación con los demás; motivación intrínseca y el motivo disfrute) en practicantes de ejercicio físico acuático, señalamos las siguientes conclusiones que vienen a resumir las principales aportaciones del estudio:

— Los practicantes de programas de ejercicio físico acuáticos, valoran principalmente y en orden de importancia los motivos de práctica basados en el disfrute, la apariencia, la relación social y el fitness/salud.

— En la muestra de practicantes de ejercicio físico acuático analizado, aparece un perfil autodeterminado y un perfil con puntuaciones altas tanto en motivación autodeterminada como no autodeterminada, mostrando este último mayor puntuación en los diferentes motivos de práctica.

— Las mujeres disfrutaban más y presentan una mayor motivación intrínseca en las actividades acuáticas.

— La valoración del interés por la opinión del practicante por parte del técnico, la motivación intrínseca y el motivo de disfrute se relacionan positivamente entre sí en los programas de ejercicio físico acuático.

— La valoración de la opinión del practicante por parte del docente, predice la autonomía percibida del practicante y, esta predice la motivación

intrínseca que se asocia con los motivos de disfrute en los programas de ejercicio físico acuático.

4 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA PROMOCIÓN DE LA MOTIVACIÓN Y DISFRUTE EN EL EJERCICIO FÍSICO ACUÁTICO

Algunos trabajos (Borges, 2010) ofrecen propuestas de intervención sobre la motivación y autonomía en programas de ejercicio físico (musculación, clases dirigidas y otros), desarrollados en el medio terrestre. Apoyándonos en algunas de estas propuestas, y en los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, como objetivo general pretendemos ofrecer una serie de estrategias de intervención pedagógicas que puedan servir de herramientas para conseguir una mayor motivación y disfrute en programas de ejercicio físico acuático (natación, aquafitness, aquatono, aquabike, etc.).

Está ampliamente demostrado que la práctica de actividad física tiene unos efectos muy positivos sobre la salud, tanto a nivel físico como psicológico (American College of Sports Medicine, 2000). Es por ello que se debe llevar un estilo de vida activo, pero desgraciadamente los niveles de abandono de aquellas personas que comienzan un programa de ejercicio físico es todavía alto (Dishman, 1988). Por las características de la práctica acuática, estas son una de las actividades físicas más demandadas, permitiendo la participación a todo tipo de población gracias a las excelentes bondades que ofrece su práctica en dicho medio.

Una vez analizados los resultados obtenidos en esta investigación y de la revisión de los trabajos de investigación consultados, con el objetivo de buscar estilos de vida activos en las personas y un mayor disfrute, sugerimos a los profesionales del medio acuático algunas estrategias que consideramos de utilidad en la práctica diaria para mejorar la motivación en sus clases. Para ello, resulta especialmente importante que la labor del técnico esté orientada a generar en los

practicantes pautas de comportamiento y conocimiento que repercuta en la adherencia de la práctica y les haga personas físicamente más activas y motivadas.

La clave del compromiso radica en lograr un comportamiento lo más autodeterminado posible, tratando de desarrollar la motivación intrínseca y extrínseca. Así, los resultados de las investigaciones muestran que una mayor interiorización de la regulación se relaciona positivamente con mayor persistencia, mayor efectividad en la actuación y mejor salud física y mental. Por tanto, las personas intrínsecamente motivadas se comprometerán más con la actividad que las motivadas extrínsecamente, y si la motivación extrínseca no es autodeterminada la frecuencia de práctica y la adherencia todavía será menor, luego resulta fundamental para garantizar dicho compromiso conocer cómo se puede desarrollar la motivación intrínseca.

Ejemplificaciones prácticas de la utilización de estrategias para el desarrollo de la motivación y disfrute teniendo en consideración los motivos de práctica acuática

Partiendo de la base de tener en consideración que los motivos de práctica facilitan la adherencia a los programas de ejercicio físico acuático, el desarrollo de aplicaciones prácticas pasa por desarrollar estrategias para fomentar la actividad física. Partiremos del estudio de situaciones o casos que se pueden presentar en la práctica, así, aportar soluciones eminentemente prácticas que puedan ser utilizadas por los profesionales del medio acuático indicando posteriormente, las estrategias a seguir para el fomento de la actividad, respaldado por los motivos de práctica.

Caso 1

Laura acaba de ser contratada como directora deportiva de una gran instalación acuática, donde se desarrollan los programas de natación, aquafitness, aquatono, aquasenor, etc. Esta instalación tiene muchos clientes distribuidos por todos los programas deportivos que oferta. Pero Laura ha pensado que le gustaría fidelizar más a sus clientes y que de este modo hagan publicidad de su instalación, ayudándole a conseguir más abonados. Por ello, Laura ha pensado que, si consigue fomentar las relaciones sociales entre los clientes que acuden a los distintos programas de ejercicio físico acuático, podría conseguir que estos estén más cómodos, que se diviertan, que el centro fuese como “un club social para las familias de todas las edades”, aunque no ve muy claro cómo puede conseguirlo, o qué estrategias y actividades podría desarrollar.

Como podemos ver en este caso 1, se trata de fomentar la práctica tomando como eje vertebrador las relaciones sociales, dentro del ámbito de la actividad física orientada hacia la salud o no competitiva, realizada en instalaciones acuáticas, o en otros centros donde haya programas de ejercicio físico acuático. En este caso, podríamos proponer las siguientes estrategias y actividades:

— Ofertar mayor número de prácticas grupales de programas de ejercicio físico acuático, por ejemplo, en los grupos de natación, dedicar siempre los últimos diez minutos de la clase a juegos de transportes de material o de un compañero colaborando en pequeños grupos.

— En grupos, los usuarios pueden elaborar una sesión de una actividad determinada o una parte de ella, siempre siguiendo las implicaciones del técnico: una coreografía para la clase de aquaerobic, un calentamiento para alguna de las actividades, etc.

— Fomentar actividades grupales fuera del centro: cenas, excursiones, viajes, la posibilidad de hacer alguna clase en el mar, etc.

— Generar actividades donde tengan una buena sensación de confianza y de habilidad percibida, y posibilitando la autonomía, por ejemplo, en el programa de

fitness acuático, realizar el ejercicio de aperturas para fortalecimiento pectoral y otros enseñándoles a cambiar la superficie de apoyo con el agua, en este caso los guantes de resistencia. Así ellos mismos, se autoevaluarán mediante la sensación perceptiva de su esfuerzo y sabrán cuando deben modificar el tamaño del guante para seguir progresando en su entrenamiento.

— Integrar a aquellos practicantes que más se aíslan en actividades de grupo (por ejemplo, realizando ejercicios por parejas o en grupos reducidos, etc.).

Caso 2

Antonio tiene 30 años, está casado y es abogado y trabaja durante muchas horas en su bufete. Tiene un ritmo de vida muy estresado y va siempre un poco nervioso y cansado. Para desconectar, ha decidido sacar unas horas y apuntarse a un programa de natación, en una instalación deportiva cercana a su despacho. Sin embargo, no está muy convencido, ya que nunca ha sido muy deportista. En el instituto apenas llegaba al aprobado en educación física. Cuando realiza los ejercicios, suele perderse, no consigue seguir el ritmo y a veces siente que “desentona” entre el resto del grupo. Además, el técnico suele decirle en esos momentos: “¡Vas muy lento Antonio, debes seguirnos!”. Esta situación le suele estresar todavía más, con lo que se está planteando dejar la piscina. ¿Qué se podría hacer para evitarlo?

En este caso 2, encontramos a una persona cuyos motivos de práctica estarían relacionados con la salud (control del stress), pero que presenta dificultades en su competencia motriz (falta de competencia), lo cual le produce mayor ansiedad, que se suma a las circunstancias de su vida diaria (familia, trabajo, etc.). Por otro lado, observamos que no existe una corrección positiva cuando se producen los fallos, lo que hace que el hombre de nuestro caso se plantee dejar la actividad. Para evitar este tipo de situaciones, podemos dar las siguientes indicaciones:

— Conocer las necesidades y capacidades del usuario, por ejemplo, hacer una anamnesis para saber por qué Antonio ha buscado hacer natación, cuáles

son sus objetivos con tal actividad, saber su histórico de actividad física, saber su interés por los programas acuáticos, cuánto tiempo ha estado sin practicar actividad física, etc.

— Asesorar al usuario sobre aquellas actividades en las que se pueda sentir más cómodo, por ejemplo, las actividades que sean más accesibles a su condición física, adaptar ejercicios de natación para su nivel. Para una persona que no practica ejercicio físico indicar que existen actividades para principiantes y que con el paso del tiempo podrá llegar a seguir los ritmos de nado y los ejercicios de los compañeros, así como hacer clases a niveles más avanzados. Por ejemplo, comenzar un programa de natación de enseñanza de los estilos y progresar al siguiente trimestre a uno de perfeccionamiento para entrenar más resistencia y mejorar su condición física y resistencia en el nado.

— Contemplar los principios de individualización, y adaptar los ejercicios a las características del usuario, por ejemplo, un chico entrenado podrá hacer el ejercicio de patada atrás en clase de fitness acuático con una bota de resistencia acuática (material para entrenamiento de la fuerza del tren inferior en el medio acuático) y una chica lo hará con un aquafins (también material para el entrenamiento de la fuerza en el medio acuático pero de menor tamaño).

— Establecer progresiones adecuadas en el aprendizaje de los ejercicios, o movimientos a ejecutar, por ejemplo, en natación utilizar manoplas de tamaño pequeño y conforme el nadador mejora su fuerza, podrá utilizar una manopla de mayor tamaño.

— Establecer grupos de nivel, en función del grado de capacidad física, nivel de coordinación dinámica general, intereses y motivaciones, por ejemplo, crear

un grupo de fitness acuático avanzado, otro grupo de fitness acuático de iniciación y otro grupo de fitness acuático para mayores.

— Proporcionar feedback positivo. Informarle de sus mejoras, etc., por ejemplo, después de cada ejercicio de natación o cuando descansa junto al docente, comentarle su técnica: “muy bien, has mejorado la técnica del codo alto, sale de forma correcta”.

— Desarrollar un clima centrado en la tarea, con incentivos como: piensa en lo que estás haciendo olvídate de los demás, has mejorado este movimiento, lo haces mejor que antes.

— Establecer objetivos claros, apropiados y realistas. Por ejemplo: este mes nos vamos a centrar en mejorar el estilo de natación y en ganar resistencia. El mes siguiente cuando nades más metros, pasaremos a mejorar otro estilo.

Caso 3

María tiene 40 años y sobrepeso, y en la última revisión médica del trabajo le han dicho que tiene el colesterol alto y la tensión arterial alta, y debe realizar ejercicio para reducir su peso, ya que el perímetro de su cintura supera los 102 cm. Ha decidido ir a la piscina, donde puede hacer aquafitness y natación libre. Al cabo de un par de meses, María se siente mucho mejor, ha perdido peso, se fatiga menos al subir la escalera de su casa, y ha conseguido que su marido le acompañe a la piscina. Además, ha hecho amistad con otros compañeros y compañeras del grupo, y los fines de semana salen a tomar algo.

En este caso encontramos una persona a la que se le recomienda, después de un examen médico, la realización de práctica físico-deportiva como medio de reducir riesgos observados durante dicho examen. Como vemos, la práctica de la actividad física, ha repercutido positivamente en ella en diversos aspectos: salud,

mejora de la competencia, y la relación social. Por lo tanto, podemos observar cómo existe una cierta transversalidad en los motivos de práctica, ya que el fomento de un determinado motivo, puede hacer que se refuerce la adhesión al programa al aparecer nuevos motivos que complementan al motivo primario, en este caso la salud.

Caso 4

Susana tiene 26 años, siempre ha practicado ejercicio físico desde pequeña, lo que pasa, es que siempre se aburre con la actividad y la deja. Piensa apuntarse a la piscina, pero quiere hacer una actividad en la que se divierta. Decide acudir a un centro deportivo de un pueblo cercano, donde le han informado que puede hacer clases de aquafitness, aquatono y aquabike. ¿Qué debería tener en cuenta el técnico para que consiguiera que Susana se divirtiera en las clases de ejercicio físico acuático?

- Tener en cuenta la información que ofrece el practicante a lo largo de la sesión, por ejemplo, en la elección de la música o de los ejercicios.
- Promover la competencia percibida por el practicante, donde se centre más en mejorar su propia tarea, evitando presiones externas que le provoquen tensión. Por ejemplo, fíjate en cuantas repeticiones haces en tu práctica de aquatono con guantes y cuantas haces sin ellos para el ejercicio de elevación lateral de hombros, ve modificando así la intensidad de tus ejercicios.
- Promover interacción entre el grupo, con actividades que impliquen a todo el grupo, además de actividades extra clase, por ejemplo, trabajar por parejas ejercicios de flexibilidad en el medio acuático.
- Promover feedback positivo durante la clase con expresiones como por ejemplo, “muy bien”, “has mejorado”, “me encanta como lo haces”.

Estrategias de intervención para promover una mayor motivación y disfrute en el ejercicio físico acuático

1. *Promover la competencia percibida por el practicante*, donde se centre más en mejorar su propia tarea, evitando presiones externas que le provoquen tensión. Un clima motivacional que implique a la tarea está relacionado positivamente con elevados niveles de diversión y empeño, así como, menores niveles de tensión/prensión durante su práctica. Orientarle con expresiones como “olvídate cómo lo hacen los demás, céntrate en mejorar tu propio ejercicio”, evitando aquellas como “no me importa cómo lo hagas, pero quiero que el ejercicio sea perfecto”. Con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en él mismo, por ejemplo se recomienda proporcionar feedback positivo, se deberían utilizar expresiones del tipo: “buen trabajo, lo estás haciendo muy bien”, “colocas muy bien los brazos para realizar ese movimiento”, “esa posición de piernas es la correcta para realizar el balanceo”, evitando aquellas como “no me gusta como colocas las piernas”, “esos brazos están mal colocados para realizar el giro”. También deben diseñar actividades basadas en la variedad (proporcionando múltiples oportunidades de éxito, como por ejemplo presentar distintas formas de ejecución de una tarea y que el practicante elija la que más se ajuste a su competencia), la novedad, el reto personal (individualización) y la implicación activa, así como ayudar a los practicantes a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo (por ejemplo, realizar programas de entrenamiento con cambios

cada cuatro semanas, con pequeños objetivos a ser cumplidos dentro de ese plazo).

2. *Trasmitir climas tarea, donde se prime el esfuerzo y la mejora personal, evitando la comparación social.* Es más probable que de esta forma la persona continúe practicando, y los motivos de resultado pasen a un segundo plano. También es interesante incidir a través del diálogo en valores centrados en la orientación a la tarea, aplicar técnicas de entrenamiento psicológico como la utilización de auto-instrucciones, la práctica imaginada y la relajación, que están positivamente relacionadas con la percepción de un clima tarea, y concienciar al practicante de los beneficios de la actividad física para la salud, tanto físicos, como psicológicos y sociales. Por ejemplo: cierra los ojos y visualiza como es el gesto técnico de la brazada en el estilo braza, recuerdas que antes no avanzabas y ahora eres capaz de nadar cien metros seguidos, sigue así porque estás progresando muy bien, te felicito.
3. *Concienciar a los ejercitantes de que la actividad es mejorable a través de la práctica.* Es esencial convencer al practicante de que si acude con regularidad y se esfuerza conseguirá alcanzar los objetivos que se planteen, ya sean de capacidad cardio-respiratoria, movilidad, fuerza, mejora de una patología, coordinación o equilibrio. Siempre existe posibilidad de mejora, pero hay que trabajar para ello. En este sentido, se debe comentar con el practicante cómo se encuentra, si va percibiendo mejoras e insistirle en que poco a poco se irán viendo los efectos del programa. Los estudios muestran que la creencia de

que se puede mejorar, incrementa la motivación intrínseca. Parece existir una relación entre la auto-determinación y la competencia percibida de los practicantes (Markland, 1999). Por ello, habría que reconducir aquellas expresiones que solemos oír en los practicantes, como: “yo no sé hacer esto”, “yo no tengo resistencia”, “no soy capaz de aumentar la resistencia”, dando orientaciones del tipo: “aquí venimos para mejorar”, “cada uno trabaja a su ritmo, no tenemos prisa”, “si practicas un poco, verás cómo no es tan difícil” o “si no lo intentas entonces sí que no podrás hacerlo”. En este apartado será fundamental la forma de plantear las actividades, debiendo ofrecer distintos niveles de dificultad dentro de una misma actividad, adaptando los distintos elementos (distancias, velocidades, materiales, cargas, tamaño de los móviles o implementos, etc.) que permitan facilitar el progreso del practicante. Por ejemplo: vais a nadar 15 minutos de nado libre en el calentamiento y quiero que cada uno vaya contando los metros que realiza, así podremos ver como cada semana vais mejorando la resistencia y podéis nadar más metros.

4. *Dar posibilidades de elección en las actividades*, diversificando las tareas para alcanzar un mismo objetivo, minimizando así la presión externa. Al hacerlo, el propio participante se sentirá parte importante del proyecto. El técnico puede hacer partícipe al practicante permitiéndole elegir entre distintos ejercicios. Las tareas deben ofrecer adaptación al nivel del ejercitante. Por ejemplo, podemos proponer al practicante que escoja uno o dos ejercicios para fortalecer un grupo muscular, de entre varios que le presentamos en clase de fitness acuático, o darle la opción partiendo de las indicaciones del técnico de

que durante un determinado periodo, puede elegir cómo va a realizar el trabajo aeróbico (desplazamientos haciendo la bicicleta, nado libre, etc.). Otra opción es que en actividades con música (fitness acuático y sus distintas variedades, etc.), los participantes puedan elegir en algunas sesiones la música, o incluso crear la coreografía. También planteando una actividad única, haciendo que el practicante se implique en la misma según el nivel de capacidad personal. Por ejemplo, si se trabaja con los steps acuáticos, realizar sesiones distintas variando la coreografía, el practicante decidirá la intensidad según su nivel de condición física y coordinación. , así como ayudarles a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección. Por ejemplo, para mejorar la capacidad cardio-respiratoria pueden elegir entre actividades aeróbicas en la piscina profunda o poco profunda, como por ejemplo, desplazamientos solo con ayuda de las piernas y una tabla, desplazamientos en carrera, desplazamientos con brazos, etc., o para trabajar la relajación entre una sesión con masajes con ayuda del agua o desplazamientos con ayuda de un compañero etc. Pueden decidir a qué intensidad realizar los movimientos en función de su percepción de fatiga e incluso colaborar para establecer reglas en las formas jugadas que plantee el técnico. También por ejemplo, colaborar para el transporte de un tapiz flotante de un lado a otro de la piscina, etc. Ejemplo puede ser que el practicante sepa cuáles son los grupos musculares implicados en un ejercicio de fuerza con autocarga o con ayuda de guantes o implementos para trabajar la condición física con ayuda del agua, los beneficios que puede aportar al acondicionamiento muscular acuático, o qué precauciones tiene que tener en cuenta para realizar los

ejercicios (dominio del medio acuático, posición de la espalda, conocimiento de acciones articulares desaconsejadas, saber modificar las palancas para tener más o menos resistencia del agua, etc.), son aspectos a considerar en el ámbito de la actividad física para que comprenda la utilidad de lo que hace. También resulta interesante implicar a los practicantes en la elección de objetivos, de manera que éstos se adapten a sus características y particularidades. Por ejemplo, ellos proponen como realizar el mismo transporte pero con diferentes técnicas de nado. Hay que implicar a los mismos en las decisiones (permitirles, por ejemplo, elegir actividades y establecer metas y valores aceptables) y en los papeles de liderazgo, como por ejemplo, cada día uno va a proponer un juego al final de la clase.

5. *Establecer objetivos de dificultad moderada*, haciendo hincapié en la importancia de las progresiones y en el establecimiento de objetivos realistas. Ambas estrategias pueden ayudar a prolongar el tiempo de práctica, y servir de estímulo para iniciar y/o mantener las intenciones de ser físicamente activos. Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, así como ayudar a los practicantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica. Es importante establecer objetivos realistas (por ejemplo, es necesario explicar al practicante de un programa de ejercicio físico acuático como puede ser el aquafitness que tiene un objetivo de mejora de masa muscular y que su cuerpo necesitará una serie de adaptaciones antes de conseguir que los efectos sean visibles, o que para perder grasa corporal es un proceso

progresivo y continuo, y que los efectos serán visibles a medio y largo plazo, etc.), y no crear falsas expectativas.

6. *Los feedbacks* deberían ser claros y se ha de *informar al practicante de lo que ha hecho bien, de los fallos cometidos y suministrarle sentimientos positivos de ánimo* destacando que en sucesivas ocasiones mejorará su práctica. Tiene que haber un reconocimiento del progreso individual y la mejora, asegurar las mismas oportunidades para la obtención de las recompensas y centrarse en el autovalor de cada uno, desarrollando un sentimiento de autoestima con expresiones como la de “bravo, me he desplazado con menos brazadas y técnica correcta, ó por ejemplo, soy capaz de mover con fuerza el agua con los aguantes de resistencia de mayor tamaño en clase de aquatono”.
7. *Tener en cuenta la información que ofrece el practicante* a lo largo de la sesión y al finalizar la misma a través de una puesta en común en la que expongan sus opiniones sobre la misma, para tenerlas en cuenta en futuras interacciones. Por ejemplo, en una clase de fitness acuático los practicantes dicen que es más entretenido realizar los ejercicios con guantes, el técnico tiene en cuenta y utiliza más a menudo los guantes u otros materiales que motiven al practicante y les ayuden a perseguir las expectativas planteadas.
8. *Fomentar la relación social entre los participantes*, este aspecto puede ser especialmente interesante en el ámbito del ejercicio físico acuático, donde existe una gran interacción social. También la relación técnico-practicante

debe ser fluida, empática y cordial. Entre el técnico y los practicantes se tiene que crear una relación “interpersonal”, es decir, el que entrena tiene que poder percibir que el técnico está interesado en su salud y en su bienestar. Esto se podría lograr cuando el técnico presenta características como: trabaja con profesionalismo, es abierto, agradable y atento a todo y con todos. Para ello, podría preguntar el nombre de cada uno de los ejercitantes y entrar en conversación con cada uno antes o después de cada sesión intentando saber algo más sobre ellos. También podría expresar su interés usando expresiones como “estoy muy contento o contenta de ver que has logrado lo que has querido” o por ejemplo, “me encanta pasar el tiempo con este grupo”. Al principio del programa se deben plantear actividades de presentación para que los practicantes se conozcan, como juegos en los que haya que decir los nombres. Otras estrategias a utilizar serían los agrupamientos arbitrarios, tener en cuenta la opinión de todos los practicantes tratándolos por igual y realizar cambios de grupos con frecuencia. Al final de la sesión se debe permitir a los practicantes comentar las tareas y dialogar sobre ellas para establecer un punto en común entre todos. Proponemos también dos fases para estimular la relación entre los practicantes. La primera sería en la actividad en sí, por ejemplo, seguir el ritmo de un compañero, promover una actividad donde participan todos los compañeros para lograr un objetivo final en la misma, interesarse por el estado del compañero de actividad, realizar ejercicio en parejas o mini-grupos, fomentar la cohesión grupal, mantener buena relación con el técnico, implicar a los participantes en la toma conjunta de decisiones, poner ideas en común, etc.. La segunda fase sería una

actividad extra-clase, proponiendo mini-eventos, desayuno después de la clase en el mismo centro deportivo con la participación de todos en la elaboración del desayuno, paseos deportivos, senderismo, juegos y actividades en otros ambientes (por ejemplo: en época de verano realizan una clase en una piscina de verano o en la playa).

9. *Explicar el propósito de la actividad*, ya que aumenta la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía. Hacer que sus expectativas sean claras y explicadas anteriormente de manera que todos los que van a ser parte del ejercicio las puedan entender. Así, el practicante entenderá el sentido de lo que está haciendo y para qué sirve, incrementando la motivación. Con ello, se sentirá involucrado en el proceso y se incrementará su percepción de autonomía. Por ejemplo, hoy el objetivo de la clase va a ser mejorar la fuerza abdominal, lumbar y oblicua, para ello primero os explico como es al ejecución correcta de lo ejercicios y después la ponéis en práctica en parejas. Así, los practicantes al conocer el objetivo de la clase, se concentraran en la correcta ejecución de los ejercicios y se concienciaran de que la zona de trabajo principal va a ser la zona media en clase de aquafitness.

10. *Buscar la diversión y el disfrute*, son consecuencias que se consiguen si las actividades se han orientado a la motivación intrínseca. Tendremos practicantes más motivados, si disfrutan realmente con lo que están haciendo. El técnico debe conocer a su grupo y saber lo que quieren, lo que les

preocupa y lo que demanda, para así preparar sus clases y conseguir dichos objetivos y que se diviertan con lo que hacen. Por ejemplo, podemos trabajar la condición física en el medio acuático mediante juegos, o utilizando diferentes tipos de música, o caracterizándose el docente de un personaje como puede ser “Pedro Picapiedra”. También los juegos competitivos y los cooperativos pueden utilizarse en el medio acuático, como por ejemplo, vamos a jugar a “la fortaleza acuática”, formamos dos equipos y se colocan a ambos lados de la piscina pequeña y en el centro se colocarán tres personas cogidas de la mano que tratarán impedir el paso de los otros, si los cazan se unirán a su cadena y a sus funciones, ganará el equipo que consiga llevar más personas al lado contrario.

5

**SUGERENCIAS,
LIMITACIONES Y
PROSPECTIVAS
DE
INVESTIGACIÓN**

5. SUGERENCIAS, LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los resultados obtenidos y conclusiones expuestos en los apartados anteriores, vamos, por último a sugerir algunas ideas encaminadas a constituir el punto de partida para iniciar futuras investigaciones.

- En primer lugar, la información obtenida en esta investigación puede ayudar a los centros deportivos, organismos privados, clubes, asociaciones, etc. donde se impartan programas de ejercicio físico acuático, de cara a mejorar la oferta de estos programas.
- Los datos obtenidos, sirven de base, por tanto, para que futuros estudios analicen de forma experimental la relación causa-efecto existente entre los motivos de práctica físico-deportiva de la población practicante de ejercicio físico acuático y diferentes factores situaciones con el claro objetivo de invertir la evolución sedentaria predominante en la población actual y aumentar el compromiso regular con una práctica físico-deportiva que le permita adoptar estilos de vida más activos y saludables.
- Futuros estudios deberán examinar cómo el grado de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas influye en la combinación de los diferentes tipos de motivación y, consecuentemente, en diferentes variables motivacionales. Del mismo modo, futuras investigaciones deberían diseñar programas, desde una perspectiva experimental, a través de los cuales se pueda incentivar la satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas, y ver cómo esta satisfacción influye en el desarrollo de diversos perfiles motivacionales y su relación con algunas consecuencias positivas.

- Más estudios son necesarios en esta línea, ya que, como defiende Fairchild et al. (2005) aún existe la necesidad de que futuros trabajos analicen cómo los distintos tipos de motivación recogidos por la teoría de la autodeterminación combinan o interactúan para promover la motivación en distintos practicantes y cómo éstos se modifican según diferentes variables situacionales provocando consecuencias de distinto nivel e índole.
- Debido a que se trata de un estudio correlacional, no se pueden establecer relaciones causales, aunque aporta un modelo explicativo, que permite una mayor y mejor comprensión de la relación existente entre aquellas variables que pueden incidir en la percepción del motivo de disfrute en el ejercicio físico acuático.
- Debido al problema de modelos equivalentes que presenta la técnica de ecuaciones estructurales (Hershberger, 2006), se asume que el modelo planteado en este estudio no sería más que uno de los posibles.
- Así pues, consideramos que futuras soluciones pasan necesariamente por la realización de estudios longitudinales y diseños experimentales a través de los cuales se pueda comprobar el efecto que determinadas intervenciones motivacionales ejercen sobre la percepción del practicante, y con ello, sobre diferentes consecuencias motivacionales (adherencia a la práctica, estilos de vida activos y saludables, comportamientos, etc.), pudiendo, de este modo, intervenir sobre ellas. Del mismo modo, resultaría apropiado ahondar en las causas que subyacen a la diferente percepción de determinadas actitudes y comportamientos en el ejercicio físico acuático según variables como el sexo del docente, etc.

6

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., y Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Álvarez, M. S., Balaguer, I., Castillo, I, y Duda, J. L. (2009). Coach autonomy support and quality of sport engagement in young soccer players. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 138-148.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 551-567.
- American College of Sports Medicine (2000). ACSM's guidelines for exercise testing and prescription (6th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott, Williams & Wilkins.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation y achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Amorose, A. J., y Horn, T. (2000). Intrinsic motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Amorose, A. J., y Horn, T. S. (2001). Pre-to post-season changes in the intrinsic motivation of the first year college athletes: relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of Applied Sport Psychology*, 13, 355-373.
- Anderman, L. H., y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Anderson, J. C., y Gerbin, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review y recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103, 411-423.
- Andrew, D. M. S. (2004). *The effect of congruence of leadership behaviors on motivation, commitment, and satisfaction of college tennis players*. Disertación Doctoral sin publicar, College of Education, Florida State University, Gainesville, USA.

- Añó, V. (1995). *Aspectos psicosociales en la oferta de instalaciones deportivas*. Tesis doctoral. Dir. Dr. José María Peiró y Dr. José Ramos. Valencia: Universidad de Valencia.
- Arbinaga, F., y García, J. M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: un estudio piloto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9. Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista9/artmotivacion.html>
- Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, A85-A86.
- Bakker, F. C., Whiting, H. T. A., y Van der Brug, H. (1993). *Psicología del deporte*. Madrid: Morata.
- Balaguer, I., Castillo, I., Tomás, I., y Duda, J. L. (1997). Las orientaciones de metas de logro como predictoras de las conductas de salud de los adolescentes. *IberPsicología*, 2, 2.-10.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. (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(1), 123-139.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.

- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., y Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Bentler, P. M. (1989). *EQS structural equations program manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- 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., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999), Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S. J. H., y Wang, J. C. K. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girl. *Journal of Adolescence*, 26, 687-701.
- Bíró, M., Fügedi, B., y Revés, L. (2007). The role of teaching swimming in the formation of a conscious healthy lifestyle. *International Journal of Aquatic Research and Education*. 1, 269-284.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996). *Perceptions of competence, autonomy and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual motivation relationship*. Manuscrito no publicado, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.

- Blasco, T., Capdevila, L., Pintanel, M., Valiente, L., y Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-63.
- 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, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Borges, F. (2010). Factores motivacionales relacionados con la adherencia al ejercicio físico. Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Brodkin, P., y Weiss, M. R. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- Buñuel, A. (1990). La mujer, el tiempo libre y las prácticas deportivo recreativas. *Ponencia presentada en el Seminario Mujer y Deporte*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with Amos: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cale, L., y Almond, L. (1997). The physical activity levels of English adolescent boys. *European Journal of Physical Education, 2*, 74-82.
- Cale, L. (2000). Physical activity promotion in secondary schools. *European Physical Education Review, 6* (1), 71-90.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes, 63*, 22-29.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte, 9*, 37-50.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science, 1*, 1-11.
- Cecchini, J. A., Gonzalez, C., Mendez, A., Fernandez-Rio, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema, 20*, 260-265.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (1997). *Informe sobre tiempo libre y deportes*. Noviembre 1997. Estudio nº 2.266.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2000). *Informe sobre la juventud española*. Octubre-Noviembre 1999. Estudio nº 2.370.

- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Cervelló, E. (2000). *Una explicación de la motivación deportiva y el abandono desde la perspectiva de la Teoría de Metas: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva*. En Actas del I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. F. (2007) Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*. 19 (1),65-71.
- Chantal, Y., y Bernache-Asollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportpersonship orientations. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 5(4). Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde <http://www.athleticinsight.com/Vol5Iss4/Sportpersonship.htm>
- Chantal, Y., Guay, F., Dobreva-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.

- Chatzisarantis, N., Hagger, M., y Brickell, T. (2008). Using the construct of perceptive autonomy support to understand social influence within the theory of planned behavior. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 27-44.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. K., y Karageorghis, C. (2002). The cognitive processes by which perceived locus of causality predicts participation in physical activity. *Journal of Health Psychology, 7*, 685-699.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. H., Smith, B., y Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 284-306.
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal, 9*, 20-35.
- Conde, C., Sáenz-López, R., Carmona, S., González-Cutre, D., Martínez, C., y Moreno, J. A. (2010). Validación del Cuestionario de Percepción de Soporte de Autonomía en el proceso de entrenamiento (ASCQ). *Estudios de Psicología, 31(2)*, 133-144.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., y Hofer, S. M. (2003). A 2 X 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 456-476.
- Conroy, D. E., Kaye, M. P., y Coatsworth, J. D. (2006). Coaching climates and the destructive effects of mastery-avoidance achievement goals on situational motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 28*, 69-92.
- Conroy, D., y Coatsworth, J. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 671-684.

- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Csikszentmihalyi, M., y Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. En J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cuddihy, T. F., y Corbin, C. B. (1995). Gender differences in intrinsic motivation toward physical activity in a high school population [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-30.
- 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.
- Daley, A. J., y Maynard, I. W. (2003). Preferred exercise mode and affective responses in physically active adults. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 347-356.
- Darvill, D., Macnamara, L., Moseley, A., Pelham, C., y Quigley, B. (1999). Motivational factors which influence sport performance and participation of young adolescents in an Australian setting. *Sportpsyc Unpublished, Achievement and Motivation*, 1. Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde <http://www.geocities.com/CollegePark/5686/su99p14.htm>

De Bourdeaudhuij, I., y Van Oost, P. (1999). A cluster-analytical approach toward physical activity and other health related behaviors. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 605-612.

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

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

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

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985b). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

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

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

DeMarco, T., y Sidney, K. (1989). Enhancing children's participation in physical activity. *Journal of School Health*, 59(8), 337-340.

Derry, J. A. (2002). Single-sex and coeducation physical education: perspective of adolescent girls and female physical education teachers. *Melpomene Journal*.

Extraído el 1 de Mayo de 2008 desde http://www.findarticles.com/p/articles/mi_mOLJP/IS_3_2_21/ai_94771954.

Dishman, R. K. (1988). Exercise adherence research: Future directions. *American Journal of Health Promotion*, 3, 52-56.

- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M., 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., y Hall, H. K. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Ed), *Handbook of sport psychology* (2ª ed., pp. 417-443). New York: Wiley.
- Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). Motivational patterns in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dwyer, J. J. M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values*, 19, 18-26.
- Eastman, W., Hostetter, R., Targett, N., y Carroll, D. (1998). Physical education enrolment and leisure time physical activity in young adults: a 5-year follow-up. *Avante*, 4 (2), 101-106.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36, 2240-2265.

- Edmunds, J., Ntoumanis, N., y Duda, J. L. (2007). Adherence and well-being in overweight and obese patients referred to an exercise on prescription scheme: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 722-740.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology, 72*, 218-232.
- Elliot, A.J. y Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 461-475.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*, 501-519.
- 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 Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., y Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 331-358.

- Fernández García, E. (1986). Evolución de la participación femenina en actividades físico-deportivas extraescolares: Estudio de un caso. *Actas del Seminario Mujer y Deporte*. Madrid: INEF.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fortier, M. S., y Grenier, M. N. (1999). Déterminants personnels et situationnels de l'adhérence à l'exercice: Une étude prospective. *STAPS*, 48, 25-37.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using a cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Frederick-Recascino, C. M., y Schuster-Smith, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*, 26, 240-254.
- Gagné, M., Ryan, R., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Madrid: C.V. Ciencias del Deporte.
- García Ferrando, M. (1991). *Los españoles y el deporte*. Madrid: Ministerio de Cultura. I.C.E.F.D.

- García Ferrando, M. (1998). Estructura social de la práctica deportiva. En M. García Ferrando, N. Puig y F. Lagardera (Eds.), *Sociología del deporte* (pp. 41-67). Madrid: Alianza Editorial.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: Prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y CSD.
- García Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles. Avance de resultados*. Madrid: C. I. S y C. S. D.
- 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.
- Georgiadis, M. M., Biddle, S. J. H., y Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Science*, 1(5), 1-9.
- Gili-Planas, M., y Ferrer-Pérez, V. (1994). Práctica deportiva y estereotipos de género: un estudio en la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares (CAIB). *Revista de Psicología de Deporte*, 5, 81-88.
- Gill, D., Dowd, D. A., Beaudoin, C. M., y Martin, J. (1996). Competitive orientations and motives of adult sport and exercise participants. *Journal of Sport Behavior*, 19, 307-318.
- Gómez, M., Ruiz, F., García, M. E., y Piéron, M. (2003). Motivos aludidos por el alumnado de Educación Secundaria Post-Obligatoria, para practicar

- actividades físico-deportivas: Un estudio longitudinal. En *Actas del II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte: Deporte y Calidad de vida. Área 6. Enseñanza de la Educación Física* (pp. 118-123). Granada: Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.
- Good, T. L., y Brophy, J. E. (2000). *Looking into classrooms* (5ª ed.). New York: Longman.
- Goudas, M., Biddle, S., y Underwood, M (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology, 15*, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.
- Guan, J., McBride, R. E., y Xiang, P. (2006). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 226-238.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 58-74.
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion, 33*, 49-62.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

- Guzman, J. F., y Garcia-Ferriol, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Motricidad*, 9, 65-82.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S. J. H. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Hein, V., Pihu, M., Soós, I., y Karsai, I. (2007). The perceived autonomy support scale for exercise settings (PASSES): Development, validity and cross-cultural invariance in young people. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 632-653.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hein, V., Müür, M., y Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5-19.
- Hellín, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2004). Motivos de práctica físico-deportiva en la Región de Murcia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 101-116.
- Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Disertación doctoral sin publicar, University of Michigan, USA.

- Hicks, M. K., Wiggins, M. S., Crist, R. W., y Moode, F. M. (2001). Sex differences in grade three students' attitudes toward physical activity. *Perceptual and Motor Skills, 93*, 97-102.
- Hirvensalo, M., Lampinen, P., y Rantanen, T. (1998). Physical exercise in old age: An eight-year follow-up study on involvement, motives and obstacles among persons age 65-84. *Journal of Aging and Physical Activity, 6*, 157-168.
- Hodge, K., y Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in sport motivation: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 22*, 256-272.
- Hodge, K., Allen, J. B., y Smellie, L. (2008). Motivation in Masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise, 9*, 157-176.
- Hritz, N. M., y Ramos, W. D. (2008). To travel or to compete: Motivations of Masters Swimmers. *International Journal of Aquatic Research and Education, 2*, 298-312.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest, 52*, 131-147.
- Kanfer, R. (1994). Motivation. En N. Nicholson (Ed.), *The Blackwell dictionary of organizational behaviour*. Oxford: Blackwell publishers.
- Kilpatrick, M., Hebert, E., y Bartholomew, J. (2005). College students' motivation for physical activity: Differentiating men's and women's motives for sport participation and exercise. *Journal of American College Health, 54*, 84-94.
- 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.
- Koivula, N. (1999). Sport participation: Differences in motivation and actual participation due to gender typing. *Journal of Sport Behavior, 22*, 360-380.

- 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.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181.
- Lepper, M. R., y Henderlong, J. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 257-307). San Diego, CA: Academic Press.
- Li, F. (1999). The Exercise Motivation Scale: Its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.
- Li, F., y Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the sport motivation scale: A structural equation modelling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., y Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 276-283.
- Li, W., y Lee, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005a). 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.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., Kokkonen, J., Laakso, T., y Soini, M. (2003). *Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth*. Trabajo presentado en el XIth European Congress of Sport Psychology, Copenague, Dinamarca.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Developpement et validation de l'Echelle des Relations Interpersonnelles dans le Sport (ERIS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- López-Cózar, R., y Rebollo, S. (2002). La práctica deportiva en personas mayores: análisis de la calidad de vida y la práctica deportiva realizada. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 53. Extraído el 1 de Abril de 2007 desde <http://www.efdeportes.com/efd53/mayores.htm>
- 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.
- Mageau, G. A., y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Marcos Alonso, J. (1989). *Pràctica esportiva i actituds envers l'esport a la ciutat de Barcelona. Enquesta sobre els comportaments de la població adulta Barcelona (15-59 anys)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.

- Marín, L. M., y Moreno, J. A. (2002). Motivos de práctica acuática de la mujer frente al varón. En A. Diaz, J. A. Moreno, y P. L. Rodríguez (Eds.), *III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: Consejería de Educación.
- Markland, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 351-361.
- Markland, D., y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.
- Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Markland, D., y Ingledew, D. K. (2007). Exercise participation motives: A self-determination theory perspective. En M. S. Hagger y N. L. D. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport* (pp.23-34). Champaign Il: Human Kinetics.
- Marshall, S. J., Biddle, S. J. H., Sallis, J. F., McKenzie, T. L., y Conway, T. L. (2002). Clustering of sedentary behaviours and physical activity among youth: A cross-national study. *Pediatric Exercise Sciences*, 14, 401-417.
- Martín-Albo, J. (2000). La motivación en los deportes de equipo: análisis de las motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. Un programa piloto de intervención. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, 5, 24. <http://www.efdeportes.com/efd24/t dj.htm>

- Martínez del Castillo, J., García, S., Graupera, J. L., Jiménez-Beatty, J. E., Martín, M., y Pouso, J. F. (2002). Hábitos y actitudes de las mujeres mayores en programas de actividad física en sociedades urbanas. *Habilidad Motriz*, 20, 5.
- 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, 331-343.12.
- Masachs, M., Puente, M., y Blasco, T. (1994). Evolución de los motivos para participar en programas de ejercicio físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 71-80.
- Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- McAuley, E., Duncan, E. T., y Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McDonald, R. P., y Marsh, H. W. (1990). Choosing a multivariate model: noncentrality and goodness of fit. *Psychological Bulletin*, 107, 247-255.
- McNeill, M. C., y Wang, C. K. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- Miller, J. A. (2000). *Intrinsic, extrinsic and amotivational difference in scholarship and nonscholarship collegiate track and field athletes*. Tesis de Master sin publicar, Springfield College, MA, USA.

- Miquel Salgado-Araujo, J. L. (1998). Revisión de la literatura actual sobre la continuidad del cambio de conducta en relación a la actividad física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 54, 66-77.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007a). Metas de logro 2 X 2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*. 347, 299-317.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007b). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., y Gutiérrez, M. (1998). Intereses, actitudes y motivación hacia la práctica terrestre y acuática de los españoles. En J. A. Moreno, P. L. Rodríguez y F. Ruiz (Eds.), *Actividades acuáticas: Ámbitos de aplicación* (pp. 185-204). Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12, 49-63.
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la teoría de la autodeterminación con las metas sociales: un estudio sobre la diversión en educación física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 213-222.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2006). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22, 310-317.

- Moreno, J. A., 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., y Martínez Camacho, A. (2007a). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 47, 366-378.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Martínez Camacho, A. (2007b). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Anales de Psicología*, 23, 167-176.
- Moreno, J. A., y Gutiérrez, M. (1998). Motivos de práctica en los programas de actividades acuáticas. *Áskesis*, 2.
- Moreno, J. A. (1997). *Relación oferta-demanda de las instalaciones acuáticas cubiertas: bases para un programa motor de actividades acuáticas educativas*. Tesis doctoral. Dir. Melchor Gutiérrez. Valencia: Universidad de Valencia.
- Moreno, J. A., y Marín de Oliveira, L. M. (2002a). Perfil sociodemográfico de los practicantes en el medio terrestre frente al medio acuático. *Agua y Gestión*, 57, 12-26.

- Moreno, J. A., y Marín de Oliveira, L. M. (2002b). Aprendizagem da Natação: Diferenças motivacionais na aprendizagem e no desenvolvimento de programas de natação e de fitness aquático. *Fitness & Performance Journal*. 1(2), 42-51.
- Moreno, J. A., y Marín de Oliveira, L. M. (2002c). Motivos de práctica acuática de la mujer frente al varón. En *Actas del III Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Cartagena: Universidad Politécnica de Cartagena.
- Moreno, J. A., y Marín, L. M. (2003). Análisis de los motivos de práctica entre usuarios de programas tradicionales y de fitness. En J. A. Moreno (Ed.), *I Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Gutiérrez, M., y Pavón, A. (2004). Motivating spanish university students in favour of physical education and sport. *The Bulletin of Physical Education*, 3, 40, 275-302.
- Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Cervello, E., y Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 95, 38-43.
- 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.
- Murray, E. (1964). *Motivation and emotion*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.

- Netz, Y., y Raviv, S. (2004). Age differences in motivational orientation toward physical activity: An application of social cognitive theory. *The Journal of Psychology, 138*, 35-48.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development, 49*, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology, 77*, 683-692.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444-453.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17*, 643-665.

- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Blaymires, G. (2003). Contextual and situational motivation in education: a test of the specificity hypothesis. *European Physical Education Review*, 9, 5-21.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., y Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- 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/>
- Paava, M. (2001). *Motivation and perceived relatedness*. Trabajo presentado en el Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- 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. G., Tsigilis, N., Kosmidou, E., y Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.

- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pavón, A. (2004). *Motivaciones e intereses de los universitarios murcianos hacia la práctica físico-deportiva*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pavón, A., Moreno, J. A., Gutiérrez, M., y Sicilia, A. (2001). Perfil deportivo sociodemográfico del estudiante universitario. En *Actas del II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte "Nuevas aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte"* (pp. 909-918). Valencia: Universidad de Valencia.
- Peiró, J. M. (1987). *Estudio psicosocial de la demanda y uso de instalaciones deportivas en la Comunidad Valenciana* (Vols. I y II). Informe realizado para la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia. Generalitat Valenciana.
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien a l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'age de l'athlete*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L., Fortier, M., Vallerand, R., y Brière, N. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.

- Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (1985). *Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level*. Trabajo presentado en la Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Perugini, M., y Conner, M. (2000). Predicting and understanding behavioral volitions: The interplay between goals and behaviours. *European Journal of Social Psychology, 30*, 705-731.
- Piéron, M., Telama, R., Almond, L., y Carreiro da Costa, F. (1999). Estilo de vida de jóvenes europeos: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Física, 76*, 5-13.
- Pihu, M., Hein, V., Koka, A., y Hagger, M. (2008). How students' perceptions of teachers' autonomy-supportive behaviours affect physical activity behaviour: an application of the trans-contextual model. *European Journal of Sport Science, 8*, 193-204.
- Podlog, L., y Eklund, R. C. (2005). Return to sport after serious injury: A retrospective examination of motivation and psychological outcomes. *Journal of Sport Rehabilitation, 14*, 20-34.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*, 19-29.
- Recours, R. A., Souville, M., y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research, 36*, 1-22.

- 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.
- Reyes, S., y Garcés de Los Fayos, E. (1999). ¿Por qué las personas hacen deporte?. Un análisis descriptivo en una población de estudiantes universitarios. En G. Nieto y E. J. Garcés de Los Fayos (Eds.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Tomo I* (pp. 121-126). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: the influence of achievements goals on motivational process. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N, y Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Sage, G. (1977). Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach (2^a ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sage, L, y Kavussanu, M. (2007). Multiple goal orientations as predictors of moral behavior in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 21, 417-437.
- Sánchez, A. (2002). Etapas de cambio en el ejercicio físico y variables psicosociales: Diferencias entre-etapas y homogeneidad intra-etapa en una muestra de jóvenes universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2, (2), 75-86.
- Sánchez, A., García, F., Landabaso, V., y Nicolás, L. (1998). Participación en actividad física de una muestra universitaria a partir del modelo de las etapas de cambio en el ejercicio físico: un estudio piloto. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, (2), 233-245.
- Sánchez, J. M., y Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 83-92.
- Sánchez-Barrera, M., Pérez, M., y Godoy, J. (1995). Patrones de actividad física de una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte*, 7-8, 51-71.

- 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.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis doctoral, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- Sarrazin, P. (2001). *Approches socio-cognitives de la motivation appliqués au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive*. Habilitation a diriger des recherches, Université Joseph Fourier, Grenoble, France.
- Sarrazin, P., 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.
- Segura, J., Cebriá, J., Casas, O., Corbella, S., Crusat, M., Escanilla, A., Grau, G., y Sanromá, M. (1999). Hábitos de actividad física en estudiantes universitarios. En G. Nieto y E. J. Garcés de Los Fayos (Eds.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Tomo I* (pp. 203-213). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- 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.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Spray, C. M, y Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.

- Sicilia, A. (2002). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación, 331*, 577-613.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J. M., Orta, A., y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología, 25*, 160-168.
- Sloan, R. B., y Wiggins, M. S. (2001). Motivational differences between American collegiate and professional football players. *International Sports Journal, 5*(1), 17-24.
- Sova, R. (1998). Opportunities for health and fitness facilities to enter the rehab field are growing as active therapy and prevention get more emphasis. *Fitness Magazine, 2*(14), 32-36.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110.
- Standage, M., Duda, J., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 77*, 100-110.

- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Steinberg, G. M., Singer, R. N., y Murphey, M. (2000). The benefits to Sport Achievement when a multiple goal orientation is emphasized. *Journal of Sport Behavior*, 23, 407-422.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 421-435.
- Stuntz, C. P., y Weiss, M. R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 255-262.
- Taylor, W. C., Blair, S. N., Cummings, S. S., Wun, C. C., y Malina, R. M. (1999). Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 118-123.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: A field based-intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada.

- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictores del compromiso en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 20, 154-259.
- Trudeau, F., Laurencelle, L., Tremblay, J., Rajic, M., y Shephard, R. J. (1999). Daily primary school physical education: effects on physical activity during adult life. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31(1), 111-117.
- Ullrich-French, S., y Cox, A. (2009). Using cluster analysis to examine the combinations of motivation regulations of physical education students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 358-379.
- Urduan, T. C., y Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. En G. C. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York: John Wiley.
- Vallerand, R. J., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviors: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Trabajo presentado en la Annual Conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vierling, K., Standage, M., y Treasure, D. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 795-817.

Vlachopoulos, S., y Karageorghis, C. (2005). Interaction of external, introjected, and identified regulation with intrinsic motivation in exercise: relationships with exercise enjoyment. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 10, 113-132.

Vlachopoulos, S., Karageorghis, C., y Terry, P. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.

Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.

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.

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

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

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.

- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2 (1), 1-14.
- 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.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- Wentzel, K. R. (1993). Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals. *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- White, S. A., y Duda, J. L. (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.
- Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemporary Education Psychology*, 25, 68-81.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., y Gessell, J. (2003). The relationship between psychological needs, self-determined motivation, exercise attitudes, and physical fitness. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2373-2392.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N., y Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 81-91.

Williams, L., Gill, D. L., y Dowd, D. A. (1996). The relationship of motivational orientation and intrinsic motivation to win-loss and perceived success in adult women tennis player [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, A-102.

Xu, X., y Biddle, S. (2000). *Difference in motivation for adherence, gender and age*. Paper presented in Pre-Olympic Congress Sport Medicine and Physical Education International Congress on Sport Science, Brisbane, Australia.

Yonemura, K., Fukugusakio, Y., Yoshinaga, T., y Takahashi, T. (2003). Effects of Momentum and climate in Physical Education class on students' formative evaluation. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 25-33.

Zahariadis, P. N., y Biddle, S. J. H. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 2(1).
Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm

7

ANEXOS

7.1 Anexo I: Escalas estudio 1

Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer los motivos de práctica de ejercicio físico acuático.

Edad:años	Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
------------------------	---

¿Qué programa de ejercicio físico acuático practicas con mayor frecuencia?.....
 ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

	(MPAM-R) Ryan et al. (1997)						
Realizo ejercicio físico...	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Porque quiero estar en buena forma física	1	2	3	4	5	6	7
Porque es divertido	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta comprometerme en actividades que físicamente suponen un desafío	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero desarrollar nuevas habilidades	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mantener mi peso para tener buena imagen	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta estar con mis amigos	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta hacer esta actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mejorar las habilidades que poseo	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gustan los desafíos	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero definir mis músculos para tener buena imagen	1	2	3	4	5	6	7
Porque me hace feliz	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mantener mi nivel de habilidad actual	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero tener más energía	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gustan las actividades que suponen un reto físicamente	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta estar con otros a los que también les interesa esta actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mejorar mi aptitud cardiovascular	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mejorar mi apariencia	1	2	3	4	5	6	7
Porque pienso que es interesante	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mantener mi fuerza física para vivir de forma saludable	1	2	3	4	5	6	7

Porque quiero resultar atractivo a los demás	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero conocer a nuevas personas	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto con esta actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mantener mi salud física y mi bienestar	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero mejorar mi cuerpo	1	2	3	4	5	6	7
Porque quiero estar bien para desarrollar mi actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque encuentro esta actividad estimulante	1	2	3	4	5	6	7
Porque me sentiré poco atractivo físicamente si no practico	1	2	3	4	5	6	7
Para buscar la aceptación de los demás	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta la excitación de participar	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta pasar el tiempo con otros haciendo esta actividad	1	2	3	4	5	6	7

Yo hago ejercicio...

Porque los demás me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
Porque me siento culpable cuando no practico	1	2	3	4	5
Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio físico	1	2	3	4	5
Porque creo que el ejercicio es divertido	1	2	3	4	5
No veo por qué tengo que hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque mis amigos/familia/pareja me dicen que debo hacerlo	1	2	3	4	5
Porque no me siento bien conmigo mismo si falto a la sesión	1	2	3	4	5
Porque para mí es importante hacer ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
No veo por qué debo molestarme en hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque disfruto con las sesiones prácticas	1	2	3	4	5
Para complacer a otras personas	1	2	3	4	5
No veo el sentido de hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Porque siento que he fallado cuando no he realizado un rato de ejercicio	1	2	3	4	5
Porque pienso que es importante hacer el esfuerzo de ejercitarse regularmente	1	2	3	4	5
Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable	1	2	3	4	5
Porque me siento bajo la presión de mis amigos/familia para realizar ejercicio	1	2	3	4	5
Porque me pongo nervioso si no hago ejercicio regularmente	1	2	3	4	5
Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio	1	2	3	4	5
Pienso que hacer ejercicio es una pérdida de tiempo	1	2	3	4	5

7.2 Anexo II: Escalas estudio 2

Estamos llevando a cabo un estudio con la intención de conocer los motivos de ejercicio físico acuático.

Edad:años	Sexo: <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer
------------------------	---

¿Qué programa de ejercicio físico acuático practicas con mayor frecuencia?.....
 ¿Cuántas horas a la semana?..... ¿Cuántos meses al año?.....

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Neutro	Ligeramente de acuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Factor Disfrute (MPAM-R) Ryan et al. (1997)							
Realizo ejercicio físico...							
Porque es divertido	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta hacer esta actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque me hace feliz	1	2	3	4	5	6	7
Porque pienso que es interesante	1	2	3	4	5	6	7
Porque disfruto con esta actividad	1	2	3	4	5	6	7
Porque encuentro esta actividad estimulante	1	2	3	4	5	6	7
Porque me gusta la excitación de participar	1	2	3	4	5	6	7
En mis prácticas de ejercicio físico...							
Mi monitor/a me valora por las cosas que elijo hacer	1	2	3	4	5	6	7
Mi monitor/a me valora por las decisiones que tomo	1	2	3	4	5	6	7
Mi monitor/a me valora por mi actitud	1	2	3	4	5	6	7
Mi monitor/a me valora por mi esfuerzo	1	2	3	4	5	6	7
Factor valoración del comportamiento autónomo (ASCQ) Conroy y Coatsworth (2007)							

Factor Autonomía (BPNES) Vlachopoulos y Michailidou (2006)

	Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Algo de acuerdo	Totalmente de acuerdo
En tu programa de ejercicio físico...					
El programa del ejercicio que sigo en la instalación se ajusta a mis intereses	1	2	3	4	5
Tengo la oportunidad de elegir como realizar el ejercicio	1	2	3	4	5
El ejercicio es una actividad que hago muy bien	1	2	3	4	5
Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de gente de mi programa	1	2	3	4	5

Yo hago ejercicio...

Porque creo que el ejercicio es divertido	1	2	3	4	5
Porque disfruto con las sesiones prácticas	1	2	3	4	5
Porque encuentro el ejercicio una actividad agradable	1	2	3	4	5
Porque me resulta placentero y satisfactorio el hacer ejercicio	1	2	3	4	5

Factor Regulación intrínseca (BREQ-2) Markland y Tobin (2004)



TESIS DOCTORAL

**MOTIVACIÓN EN EL
EJERCICIO FÍSICO
ACUÁTICO:
RELACIÓN CON LA
VALORACIÓN,
AUTONOMÍA Y EL
DISFRUTE DEL
PRACTICANTE**

D. Pablo Jorge Marcos Pardo

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Dr. D. Estelio H. Martin Dantas