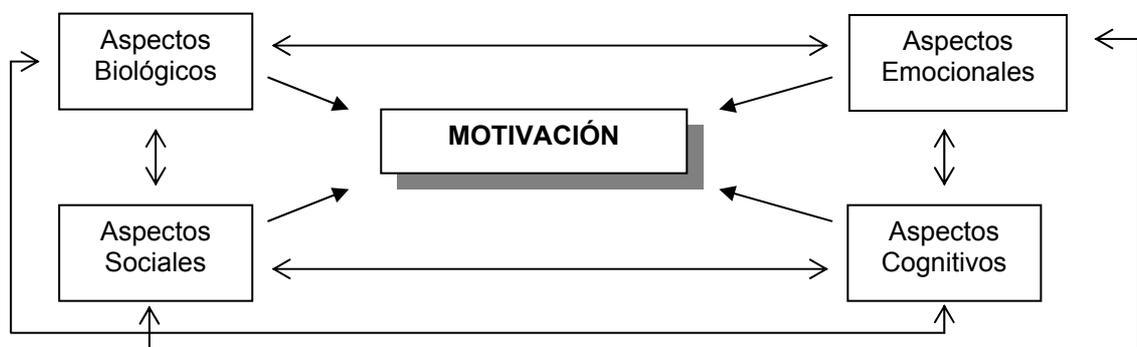


1. MODELOS TEÓRICOS APLICADOS AL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DEPORTIVA

Tal y como citan Cervelló (1996) y Valero y Latorre (1998), a continuación mostramos un análisis de las distintas teorías dentro del campo de la Psicología, estableciendo que la motivación está influenciada por un conjunto de aspectos, interrelacionados entre sí, y subyacentes al resultado final que es la conducta observable (figura 1).

Figura 1. Variables relacionadas con la motivación (Cervelló, 1996; tomado de Valero y Latorre, 1998).



En el ámbito del deporte y la actividad física, el estudio de la motivación parece un factor clave, ya que permite conocer por qué algunas personas eligen realizar esta actividad y otras no, los factores que se encuentran relacionados con esta elección, y aquellos que determinan que se permanezca en ella o se abandone. Podríamos decir, en términos generales, que si no hay motivación no hay participación, aunque luego veremos que tal afirmación no siempre es correcta. De hecho, algunos tipos de motivación (extrínseca y orientación al ego y al resultado) pueden, a veces, tener efectos negativos sobre la participación y la satisfacción en la práctica del deporte y el ejercicio (Gutiérrez, 2000a).

Partiendo de este principio, comprobamos que las distintas teorías que han analizado la motivación deportiva pueden contemplarse como un continuo que va desde las teorías mecanicistas, que han considerado al individuo como un ser sujeto a la influencia de los estímulos ambientales, hasta el cognitivismo, el cual concibe a las personas como activos procesadores de información (Escartí y Brustad, 2000). En otras palabras, el estudio del fenómeno deportivo ha ido evolucionando desde los estudios más descriptivos, en los que se mostraba gran preocupación por conocer cuales eran los motivos que llevaban a los sujetos tanto a practicar deporte como a abandonar la práctica del mismo, hasta formulaciones

teóricas más complejas en las que se han intentado determinar tanto los elementos personales como sociales relacionados con estas conductas (Cervelló, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1999).

Así pues, las numerosas líneas teóricas desarrolladas en el ámbito de la actividad física y el deporte, se concretan en una serie de teorías y modelos, habitualmente provenientes de otras áreas de aplicación, que Cantón (2000) resume en las siguientes:

- Teorías de la necesidad de logro (Atkinson, 1974).
- Teorías de la ansiedad de prueba (Mandler y Sarason, 1952).
- Teorías de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963).
- Teorías de la atribución (Weiner, 1986).
- Teorías de la auto-eficacia (Bandura, 1986).
- Teorías de la competencia percibida (Harter, 1981).
- Teorías de orientación de meta de logro (Duda, 1993).
- Teorías de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985).
- Teorías de planificación de objetivos (Locke y Latham, 1990).

De todas ellas, por su relevancia teórica y volumen de investigación generado, Cantón (2000) destaca las orientaciones derivadas de la motivación de logro y las centradas en la relación entre el arousal, la ansiedad y la ejecución. Cobrando importancia en los últimos años los trabajos desde las perspectivas de meta, derivados de las teorías de la autoeficacia, las expectativas, las orientaciones de meta y la perspectiva de logro (Martín-Albo y Núñez, 1999).

A pesar de ello, es interesante resaltar, que los estudios psicosociales sobre el deporte en nuestro país son relativamente recientes y, desde luego, podemos apuntar que son paralelos al aumento de la práctica deportiva, ya que las investigaciones más numerosas en relación con las actividades físicas, son las que se refieren al nivel y frecuencia de la práctica y las actitudes hacia el deporte, aunque con variaciones significativas en cuanto al contenido, la metodología y la composición de la muestra. De este modo, siguiendo el trabajo de Añó (1995a) podemos realizar una clasificación de los estudios realizados en España, agrupándolos en tres campos, según su sistematización y su metodología:

- Estudios psicosociales sobre práctica deportiva y las actitudes hacia el deporte con muestras de población general.
- Estudios psicosociales sobre práctica deportiva y actitudes hacia el deporte dirigidos a segmentos concretos de la población en función de la edad, el género o parámetros sociales o demográficos.

- Estudios sobre el uso de las instalaciones deportivas.

En lo que sí parecen coincidir las diferentes investigaciones realizadas, es en que la consolidación de hábitos de práctica física tiene lugar en las etapas tempranas y, una vez formados son muy difíciles de modificar. Numerosos trabajos (Balaguer, Castillo, Tomás y Duda, 1997; De Andrés y Aznar, 1996; Ferron y cols., 1999; Gutiérrez, 2000a; Piéron y cols., 1999) confirman que cualquier estrategia encaminada a promocionar una vida saludable en los adultos, a través de la actividad física, no logrará ni siquiera un modesto éxito si no se afronta de lleno lo que ocurre con los niños y adolescentes.

Así, Coll y cols. (1993), citado por (Torre y cols., 2001), afirman que las metas que los niños y adolescentes persiguen se pueden clasificar en cuatro categorías no excluyentes:

- Metas relacionadas con la tarea o metas centradas en el aprendizaje.
- Metas relacionadas con el “yo” o metas centradas en la ejecución.
- Metas relacionadas con la valoración social.
- Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas.

En relación a este tema, Gutiérrez (2000a) va a destacar los dos principios más importantes del comportamiento humano, con respecto a la participación de los niños en actividades físicas:

- *El Principio de percepción de competencia.* Las personas necesitamos sentirnos competentes en alguna de las áreas del ser humano: intelectual, afectivo-social y física o motriz. Proporcionar sentimientos de competencia derivados de la participación en actividades físico-deportivas constituye un importante refuerzo, ya que muchos problemas sociales son el resultado de un fracaso en el desarrollo de percepciones positivas de uno mismo.
- *El Principio de diversión.* Comprende contenidos relacionados con la teoría hedonística, los niveles óptimos de estimulación o niveles de arousal y las teorías de satisfacción y disfrute. Para que los niños adquieran el conocimiento, la habilidad y el aprecio para ser físicamente activos, debemos dar prioridad a que los procesos de aprendizaje sean lo más divertidos posible.

Otros principios mencionados por este autor (Gutiérrez, 2000a), que también ayudan a comprender los procesos de aprendizaje que guían la participación en estas edades, son los siguientes:

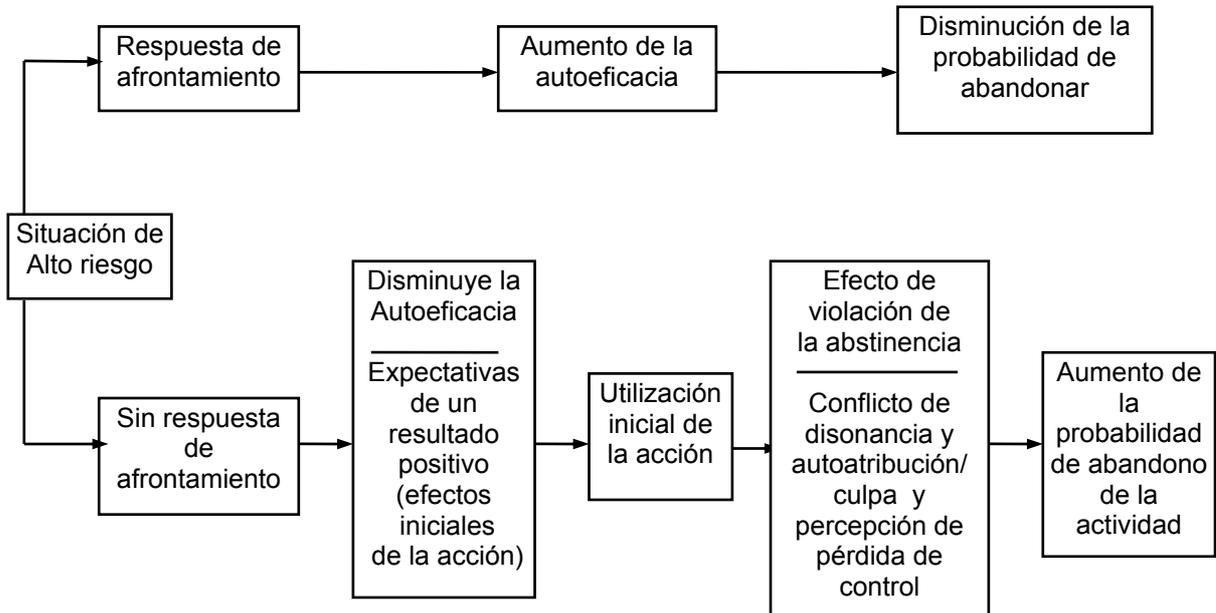
- *El Principio de modelado*. Se basa en que los niños copian la conducta de los otros significativos.
- *El Principio del refuerzo*. Los niños tienden a repetir las conductas por las que han sido recompensados positivamente y evitan las conductas por las que han sido castigados.
- *Principio de la autodeterminación*. Los niños prefieren realizar las actividades elegidas por ellos más que las impuestas por otros.

En la búsqueda de estos objetivos, surgen trabajos, como el elaborado por Miquel (1998), donde se lleva a cabo una revisión de los conceptos teóricos y prácticos que ayudan a diseñar estrategias de intervención válidas, para favorecer la fidelidad a un programa de actividad física.

Según este autor, las teorías psicológicas que determinan la modificación de una conducta, son las siguientes:

- *Teorías del aprendizaje y del comportamiento*, para prevenir la extinción del cambio de conducta con el uso de *refuerzos* (parece ser que los que tienen más influencia en relación al mantenimiento de la actividad física son: la integración social, el asesoramiento y la potenciación de la autoestima), la *cohesión grupal* (la percepción de grupo cohesionado disminuye los retrasos, el absentismo y el abandono de la actividad), y las *técnicas de control de estímulos* (la propia elección de la actividad, por ejemplo, aumenta el compromiso del practicante hacia esa actividad).
- *Teorías cognitivo-sociales*, engloban estrategias de autocontrol como la *especificación de objetivos a corto, medio y largo plazo*, o la implicación de los participantes en el proceso de *toma de decisiones* para facilitar la adherencia al ejercicio.
- El concepto de *automotivación*, destacando que los individuos altamente motivados no se ven influidos, en gran medida, por los factores motivacionales externos, mientras que, por el contrario, los individuos con baja motivación se ven beneficiados de las intervenciones programadas que se lleven a cabo.
- *Teoría del aprendizaje social*, que ha desarrollado el *modelo de prevención del abandono* (gráfico 1), incidiendo directamente en el problema del mantenimiento a largo plazo de las nuevas conductas de ejercicio físico y salud, y el *modelo de auto-eficacia*, basado en que la seguridad en la propia habilidad para poner en práctica una determinada conducta está relacionada, en gran medida, con la puesta en práctica exitosa de esa conducta.

Gráfico 1. Modelo de prevención del abandono (Miquel, 1998).



Concretamente, Torre (2002) va a proponer algunas pautas de actuación dentro del sistema educativo, para revisar el currículum y aumentar los índices de participación femenina:

- Concienciar a la comunidad educativa e instituciones oficiales, del decisivo papel que pueden ejercer en los estilos de vida y hábitos deportivos de la población femenina.
- Plantear estrategias de intervención que integren la participación continua de toda la comunidad educativa en las actividades físico-deportivas extraescolares.
- El profesorado debe asumir el hecho de que las actitudes, motivaciones, grado de satisfacción y de autoestima física que percibe el alumnado femenino en las clases de Educación Física, va a repercutir en sus hábitos deportivos presentes y futuros.
- Potenciar la autoestima física reflejando en los programas de contenidos, actividades que respeten sus gustos, intereses, y su nivel de habilidad motriz.
- Modificar las actitudes sexistas del profesorado y del alumnado hacia la práctica de determinadas actividades físico-deportivas.
- Fomentar entre el alumnado algunas de las motivaciones intrínsecas que inducen a la práctica físico-deportiva.

Lo cierto es, que tal y como afirma Cervelló (2000), 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, destacando además, un paralelismo bastante claro entre los motivos de práctica y los motivos de abandono.

1.1. Modelos de abandono deportivo

Para Cervelló (2000), existen dos modelos principales que se han aplicado al desarrollo del abandono deportivo. Estos dos modelos son: los modelos del burnout deportivo y la teoría de las metas de logro.

1.1.1. Los modelos del burnout deportivo

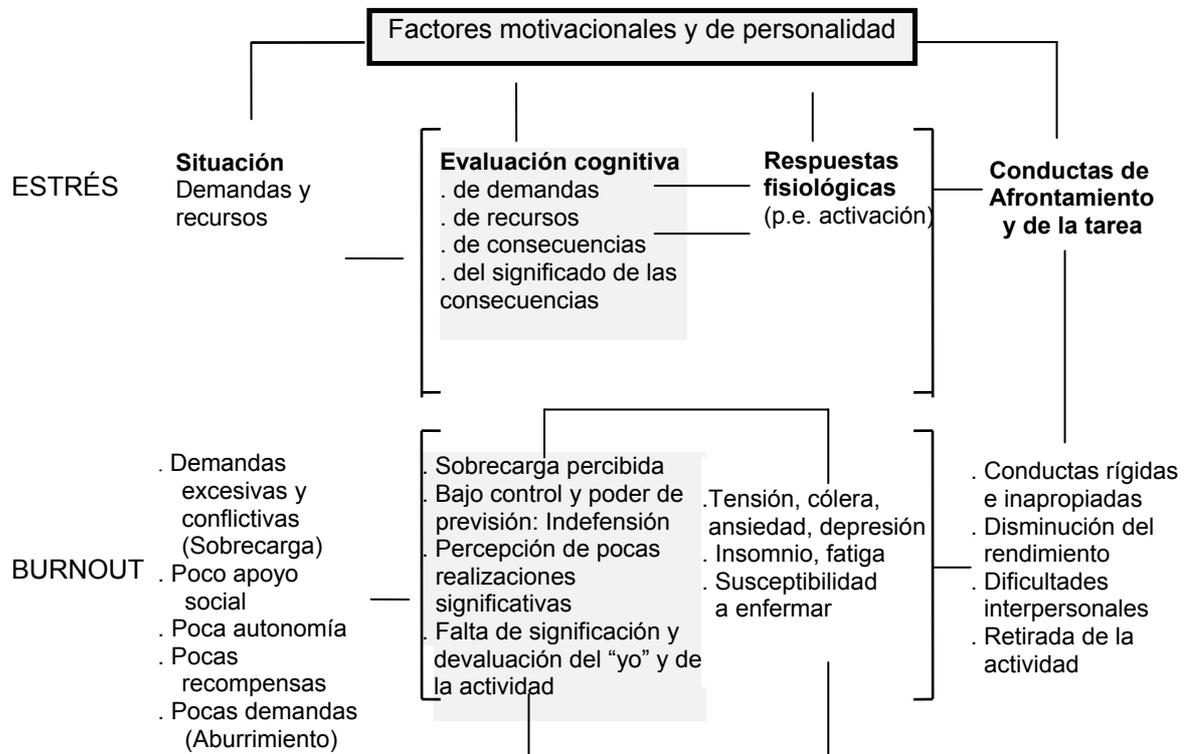
Estas formulaciones teóricas parten de la idea general de que el deportista es un sujeto sometido a gran cantidad de estresores de diversa índole como son estresores de tipo social, académico, afectivo y de entrenamiento, ante los cuales no presenta estrategias de afrontamiento que le permitan enfrentarse con éxito a estas demandas, por lo que aparece el síndrome de burnout (estar quemado). Entre las principales teorías que han aparecido bajo este marco, encontramos las siguientes:

El modelo afectivo–cognitivo del burnout deportivo de Smith (1986). Este modelo considera que el burnout deportivo (figura 2), es consecuencia de la interacción de un conjunto de variables que engloban componentes situacionales, cognitivo-evaluativos, fisiológicos y conductuales.

Si el deportista interpreta que sus recursos son inferiores a las demandas de la situación durante un periodo de tiempo duradero, aparecerán cogniciones aversivas y respuestas fisiológicas y conductuales características. En resumen, el burnout aparece, cuando los componentes del modelo interactúan para crear un alto nivel de estrés en el deportista.

Como se observa, todos los componentes del modelo están influenciados por las características motivacionales y de personalidad de los sujetos. Así, los sujetos excesivamente perfeccionistas, los deportistas orientados a la aprobación social y aquellos sujetos con falta de técnicas interpersonales asertivas, son candidatos a padecer el síndrome de burnout.

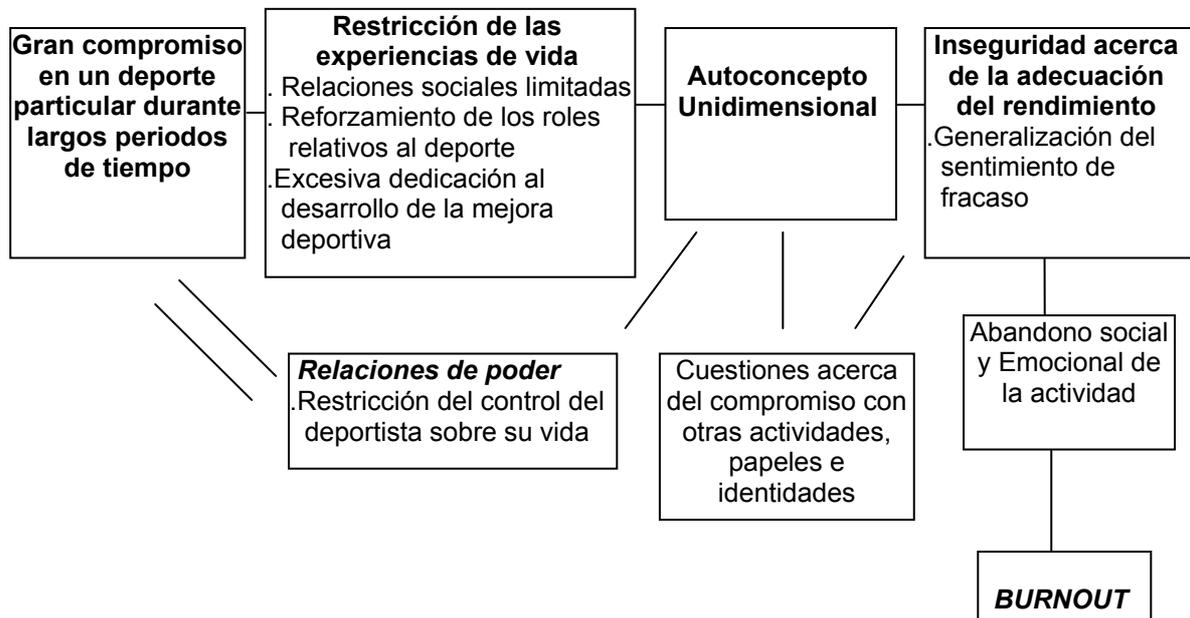
Figura 2. El modelo afectivo-cognitivo del burnout deportivo (Smith, 1986).



El modelo del burnout deportivo de Coakley (1992). Este modelo muestra como idea fundamental que el burnout deportivo, debe ser considerado en primer lugar, como un problema social relativo a la forma en que el deporte está organizado. Concretamente, la estructura organizativa del deporte obliga al deportista a un intenso compromiso con la actividad deportiva, lo que repercute negativamente en la cantidad y calidad de interacciones del mismo con el entorno social que le rodea. Cuando se produce cierto grado de inseguridad sobre el rendimiento, aparecen sentimientos generalizados de fracaso que tiene como consecuencia un abandono social y emocional del compromiso con la actividad que tiene como consecuencia la aparición del burnout (figura 3).

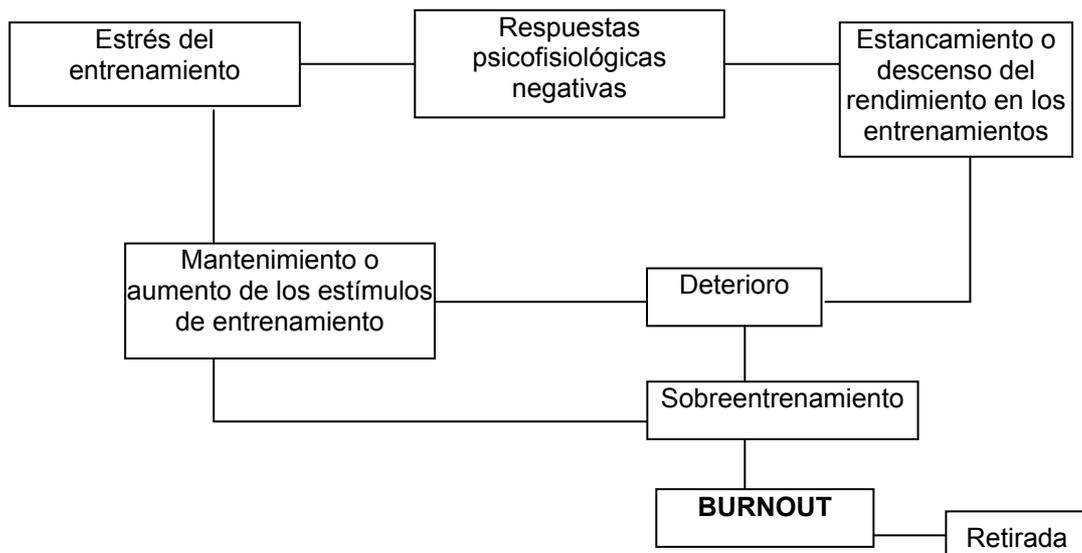
Por tanto, según este modelo la solución para que exista un compromiso de los deportistas con la actividad durante largos periodos de tiempo, no es tanto la reducción del síndrome de burnout de forma puntual, sino el cambio de la organización social en la que los deportistas entrenan y compiten.

Figura 3. El modelo del Burnout deportivo de Coakley (1992).



Síndrome del estrés por entrenamiento de Silva (1990). Este modelo parte del supuesto de que las excesivas cargas de entrenamiento (estrés del entrenamiento) a las que se someten los deportistas tienen como consecuencia la aparición de respuestas negativas a nivel psicofisiológico (figura 4).

Figura 4. El modelo del estrés del entrenamiento de Silva (1990).



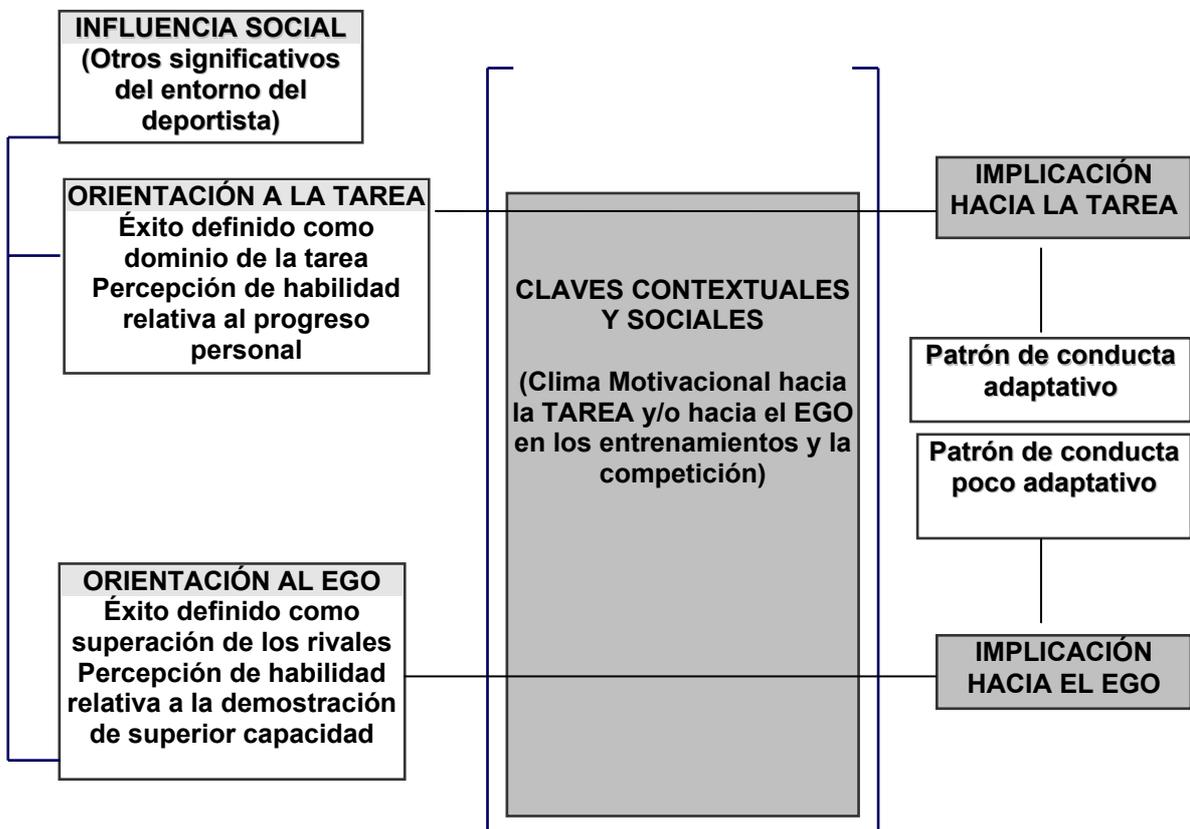
La interacción de estas respuestas psicofisiológicas, tienen a corto plazo un efecto negativo sobre el rendimiento en los entrenamientos, ante lo cual habitualmente, los entrenadores incrementan los estímulos de entrenamiento. Este aumento o mantenimiento de los estímulos de entrenamiento, con pocos periodos de recuperación trae como consecuencia a medio y largo plazo, la aparición del sobreentrenamiento. Una vez ha aparecido el síndrome de sobreentrenamiento, el mantenimiento de los estímulos de entrenamiento, tiene como resultado la aparición del síndrome de burnout, lo cual puede llevar al abandono de la actividad.

1.1.2. La teoría de las metas de logro

La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989), ha sido y es una de las aportaciones teóricas más fructíferas para el estudio de la motivación deportiva, y por tanto, también para la comprensión del abandono deportivo.

Esta teoría, explicativa de la motivación de logro, parte del supuesto de que los patrones conductuales están determinados, por un conjunto de elementos que incluyen aspectos disposicionales, sociales y contextuales y de desarrollo (figura 5).

Figura 5. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2000).



Los elementos disposicionales determinan cual es la concepción que se tiene sobre lo que es tener habilidad en el deporte. Así, una orientación disposicional a la tarea consiste en la creencia de que la posesión de habilidad se relaciona con el dominio de la tarea que se está ejecutando, considerándose el sujeto exitoso cuando mejora su nivel de ejecución y maestría sobre la tarea. No existe comparación social con los demás para determinar si se ha tenido o no éxito en el desempeño deportivo. Por otra parte, una orientación disposicional hacia el ego se considera la creencia de los deportistas acerca de que la posesión de habilidad consiste en demostrar superior capacidad que los deportistas con los que se interactúa. Existe una comparación social para determinar si se ha tenido éxito o no en el deporte.

Estas orientaciones motivacionales están expuestas a lo que se denominan climas motivacionales. Los climas motivacionales son el conjunto de señales del entorno en las cuales se determinan cuales son las claves de éxito o fracaso para cada situación deportiva. Por tanto, existe una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el deportista (Cervelló y Jiménez, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Jiménez, Santos-Rosa, García, Iglesias y Cervelló, 2003; Ntoumanis y Biddle, 1999; Weigand, Carr, Petherick y Taylor, 2001). Sin embargo, falta por determinar a través de estudios longitudinales, tal y como expresan Cruz (1997), Escartí y Gutiérrez (2001) y Welk y cols. (2003), si la exposición continua a uno u otro tipo de clima motivacional puede generar modificaciones estables en las orientaciones motivacionales de los deportistas.

1.2. Teoría de las perspectivas de meta

De esta manera y sin ninguna duda, entre todos los modelos mencionados, será la teoría cognitiva la que suponga un importante avance en la investigación sobre la motivación para el deporte o el ejercicio, destacando las dos últimas décadas, donde ha surgido una línea de investigación muy fructífera, en el estudio de la motivación de logro en el terreno deportivo desde la perspectiva de la teoría de metas (Duda, 1992, 1993; Escartí y Brustad, 2000).

Así, al profundizar en los inicios de esta teoría, vemos como ya en el año 1980, Maehr y Nicholls, agruparon en categorías las distintas conductas que observaron en los entornos de logro, en relación con las metas que los sujetos se plantean cuando participan en actividades físicas:

- *Conductas orientadas a demostrar capacidad.* La fuente de información que utilizan para juzgar su capacidad y para definir su ejecución como

éxito o fracaso es la comparación social, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

- *Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta.* Las conductas consisten en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea.
- *Conductas orientadas a la aprobación social.* El éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros, independientemente de los resultados de la ejecución.
- *Conductas orientadas a alcanzar las metas.* Los sujetos definen el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas.

A partir de aquí, se elaboran dos perspectivas de metas que reflejan el criterio por el que los individuos juzgan su competencia, y por el que subjetivamente definen el éxito y el fracaso en el contexto de logro: *Orientación a la Tarea y Orientación al Ego*. En la primera, el sujeto juzga su nivel de capacidad, teniendo en cuenta el dominio que tiene sobre la tarea que está realizando, mientras que, en la segunda, el sujeto juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás (Castillo, Balaguer y Duda, 2000).

Cuando los sujetos se encuentran en un *estado de implicación a la tarea* la meta de su comportamiento es dominar la tarea y aprender cosas nuevas. En este estado el sujeto percibe los fracasos como elementos que se encuentran inmersos en el proceso de aprendizaje y que proporcionan las claves para mejorar la ejecución futura. Por el contrario, cuando un sujeto, se encuentra en *un estado de implicación al ego*, su principal objetivo es demostrar que tiene más capacidad que los demás. Este estado supone que los sujetos que tienen baja percepción de competencia tienden a esforzarse poco en la tarea y la abandonan con facilidad cuando se presenta alguna dificultad (Escartí y Brustad, 2000).

Para Balaguer y cols. (1997), la orientación a la tarea predice positivamente la práctica de actividades deportivas y negativamente el consumo de sustancias perjudiciales para la salud, correspondiéndose con un patrón motivacional adaptativo, tanto en el contexto del aula como en un contexto saludable. Mientras que la orientación al ego no resultó ser un factor predictor de las conductas de salud.

En otras palabras, Escartí y Brustad (2000) sugieren que los sujetos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, que incrementa el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir

las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte. Por otra parte, los sujetos orientados al ego, perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, conseguir riqueza económica y enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social.

De hecho, para Cervelló (2000) existen evidencias, tanto en el terreno de la Educación Física como del deporte de competición, de que los sujetos que se implican en criterios de éxito relativos al dominio de la tarea, presentan conductas de logro más adaptativas y consiguen mejores resultados, persistiendo más ante las dificultades, mientras que los sujetos que se implican hacia el ego, suelen tener mayores problemas de ejecución y no persisten tanto cuando los niveles de habilidad no son muy altos.

La probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad depende tanto de factores personales como situacionales, por lo que la adopción de una determinada meta de logro dependerá de la importancia que tenga para la persona y de su valor en relación con otras metas, así como también de las experiencias de socialización y de la influencia de los otros significativos que refuerzan o enfatizan una u otra perspectiva de meta (Nicholls, 1989; citado por Escartí y Brustad, 2000).

La teoría de las perspectivas de meta sugiere que las orientaciones se desarrollan como resultado de las experiencias de socialización en contextos de logro, a principios de la infancia, y son promovidas por la estructura de meta situacional o contextual más sobresaliente. Si un adolescente ha desarrollado sus habilidades deportivas en un ambiente que está marcado por el énfasis en los resultados de la ejecución, la evaluación y la comparación social, será más probable que desarrolle una implicación en el ego o estará altamente orientado al ego. Por el contrario, si crece en un ambiente en el que se refuerza la progresión y la mejora personal de una habilidad y no se le da importancia a la comparación social, tenderá a orientarse a la tarea (Gutiérrez, 2000b).

En la línea de estas investigaciones, el trabajo de Castillo y cols. (2000) defiende la interdependencia entre la orientación a la tarea y la importancia de los motivos intrínsecos y de las dimensiones sociales de la experiencia deportiva, mientras que, por el contrario, una orientación al ego va a estar relacionada con motivos vinculados a la competición, así como con el reconocimiento y el estatus social en el dominio deportivo. Además, los resultados reflejan diferencias significativas por género, siendo los chicos los que están más preocupados por ganar y demostrar su capacidad en los contextos de logro, por lo que presentan

valores mayores en la orientación al ego que las chicas a pesar de que el tipo de educación y las expectativas generadas en ambos géneros eran muy similares (Balaguer y cols., 1997; Fernandes y cols., 2003).

Al aplicar la perspectiva de las metas de logro al contexto educativo de las clases de Educación Física, se comprueba como los profesores pueden transmitir claves para que los alumnos determinen cuáles son los criterios de éxito y fracaso y, a su vez, favorecer la aparición de ciertas conductas adaptativas a los objetivos curriculares que se pretenden alcanzar. Por ello, en un clima orientado a la tarea, el profesor se esfuerza para que los alumnos generen modelos de autodirección, relacionados positivamente con una mayor coeducación y mayores comportamientos de disciplina, mientras que en un clima orientado al ego, los profesores se muestran más preocupados por un excesivo control en la dinámica de la clase y suelen recompensar a los discentes mejor dotados, facilitando una mayor discriminación e indisciplina en las clases de Educación Física, además de una baja autodeterminación de los estudiantes, ya que este ambiente impone criterios externos de evaluación (Cervelló y Jiménez, 2001).

Concretamente, Cervelló y Santos-Rosa (2000) mostraron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea por parte del profesor, eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción con experiencias de maestría, la diversión, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la Educación Física. Mientras que, por el contrario, la orientación al ego, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado al ego, aparecieron como predictores de la preferencia por tareas fáciles, la satisfacción con el éxito normativo, el aburrimiento, la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la Educación Física.

Por eso, cuando los estudiantes perciben un clima de dominio en las clases de Educación Física van a desarrollar criterios de éxito en los cuales el aprendizaje de nuevas destrezas e incrementar el conocimiento es lo prioritario, con un mayor interés y satisfacción en dichas clases y una influencia positiva sobre la intención de practicar actividad físico-deportiva extraescolar. Por el contrario, cuando los alumnos perciben un clima motivacional competitivo, van a disfrutar menos y se van a sentir más presionados, lo cual acarrea una menor satisfacción hacia la práctica deportiva y una menor intención de practicar en un futuro próximo (Escartí y Gutiérrez, 2001).

En definitiva, la percepción de un clima orientado al dominio de la tarea es importante para aumentar y mantener la motivación de los estudiantes en las clases de Educación Física, ya que se relacionan con conductas adaptativas, una baja ansiedad, una alta motivación intrínseca y actitudes positivas hacia las lecciones y hacia la intención de práctica (Fernandes y cols., 2003; García, Jiménez, Santos-Rosa, Iglesias y Cervelló, 2003; Jiménez y cols., 2003; Ntoumanis y Biddle, 1999; Weigand y Burton, 2002).

Recientemente, encontramos un mayor número de trabajos dedicados a destacar la importancia que tiene el clima motivacional, que crean las personas significativas del entorno de los niños y jóvenes, sobre la orientación motivacional que éstos adoptan (Escartí y Gutiérrez, 2001; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Welk, Wood y Morss, 2003). Así, Gutiérrez (2000b), resalta las siguientes correlaciones positivas, entre las orientaciones de meta y el entorno familiar y escolar de los adolescentes:

- En primer lugar, entre las orientaciones de meta de los adolescentes y la percepción que ellos tienen en cuanto a las orientaciones de meta de sus padres, profesores de Educación Física y entrenadores.
- Por otra parte, la intención de practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas correlaciona positivamente y de manera muy significativa con la orientación a la tarea de los padres y el profesor y con la satisfacción en la clase de Educación Física, siendo en todos los casos una mayor orientación a la tarea de padres y profesores lo que hace que los adolescentes se sientan más satisfechos con la clase de Educación Física y manifiesten mayor predisposición a practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas.
- Son los adolescentes masculinos quienes presentan una mayor orientación al ego, mientras que las mujeres se encuentran más orientadas a la tarea. Además, el género también establece diferencias en la intención de practicar actividad física y deportiva y, en la percepción de los criterios de éxito aplicados por los padres, siendo los chicos más que las chicas quienes más intenciones expresan en este sentido y quienes consideran, tanto al padre como a la madre, más orientados al ego.
- El tipo de deporte que practican los adolescentes también determina su orientación de metas y la percepción que tienen sobre la orientación de metas de sus padres, de tal modo que, quienes practican deporte federado se encuentran más orientados al ego y perciben la orientación de meta de sus padres en este mismo sentido, mientras que, los

adolescentes que practican deporte escolar perciben a su madre más orientada a la tarea.

- La práctica actual o pasada de actividad deportiva de los padres supone un cierto grado de influencia, aunque tal vez no en la dirección esperada, ya que, precisamente son los hijos de aquellos padres y madres que practican o han practicado deporte quienes les perciben más orientados a la tarea. No obstante, sí parece haber quedado muy claro que el hecho de vivir en un ambiente en el que uno de los padres o ambos, así como los hermanos, son o han sido practicantes de algún deporte, constituye un facilitador importante para una mayor predisposición de los adolescentes hacia la práctica de actividades físicas y deportivas.

También las investigaciones de Weigand y Burton (2002) y Weigand y cols. (2001) sugieren que las personas significativas como los padres, entrenadores, profesores, héroes del deporte y científicos deportivos, van a facilitar el desarrollo de la motivación del logro a través de las expectativas, valores, creencias y comportamientos demostrados a los participantes deportivos, sin olvidarnos de que esta influencia es modificable en función del estado de desarrollo de los individuos y los contextos en que se encuentran. Para estos autores, los niños están orientados hacia la tarea, y es posteriormente cuando se vuelven susceptibles a las influencias situacionales y a las interacciones con otras personas de su entorno, asumiendo la posibilidad de desarrollar una orientación al ego. Por eso, los padres van a representar el agente social que más influye durante la infancia, hasta la llegada de la adolescencia donde serán los profesores y el grupo de compañeros los agentes más destacados. Concretamente, una alta orientación a la tarea estará relacionada con percepciones de un clima de aprendizaje por parte del profesor, mientras que una alta orientación al ego estará vinculada a las percepciones de un clima de comparación por parte de los compañeros.

Por el contrario, los análisis realizados por Fernandes y cols. (2003) divergen de los anteriores en que verifican una relación negativa entre la edad y la orientación hacia el ego. De esta manera, a medida que los alumnos envejecen van a poseer una menor orientación hacia el ego, ya que van a utilizar cada vez menos la comparación normativa para definir sus niveles de competencia y capacidad.

Teniendo en cuenta estos datos, consideramos de gran importancia la promoción de un clima orientado hacia la tarea dentro del campo de la Educación Física y el Deporte (Cecchini-Estrada, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Escartí y Gutiérrez, 2001). Matizando la existencia de tres tipos de

metas dentro de las motivaciones centradas en la tarea o en el aprendizaje (Coll y cols., 1993):

- Metas relacionadas con el deseo de incrementar la propia competencia motriz.
- Metas relacionadas con el deseo de que lo que se hace responda a un interés propio.
- Metas relacionadas con la naturaleza de la tarea.

En el cuadro 1, Cervelló (2000) presenta una propuesta de intervención sobre cuales deberían ser las áreas en las que intervenir para fomentar un estado de implicación hacia la tarea.

Cuadro 1. Descripción de las Áreas de Actuación y Estrategias Motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Cervelló, 2000).

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

1.3. La motivación

Entre las numerosas definiciones existentes, vamos a partir de la motivación como la filosofía que utilizan los educadores para que sus estudiantes puedan aprender y, a partir de ahí, trasladar esa creencia a la práctica instruccional y

conocer qué motiva a los sujetos, de manera que los objetivos estén orientados al logro de metas en función de la motivación del alumnado (Martínez y Galán, 2000). De hecho, en la concepción contemporánea del deporte es de gran importancia trasladar la naturaleza de la motivación y su desarrollo a los programas deportivos, para poder flexibilizarlos atendiendo al objeto de potenciar una práctica deportiva saludable en la población, teniendo en cuenta que una buena política para promover la salud debe comenzar en las escuelas, donde los hábitos de conducta no se han consolidado, y los sujetos pueden aprender a interiorizar estilos de vida más saludables que posteriormente mantendrán en la edad adulta, cuando abandonen el sistema educativo formal (De Andrés y Aznar, 1996).

Sin embargo, llegados a este punto, consideramos necesario matizar la diferencia existente entre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. Utilizando las palabras de De Andrés y Aznar (1996), la motivación intrínseca se refiere a los beneficios y las satisfacciones inherentes de la propia actividad, frente a la extrínseca que hace referencia a aquellas razones no directamente vinculadas con el desarrollo de la actividad. Por tanto, mientras la motivación intrínseca nos proporciona diversión, un sentimiento de competencia, habilidad o autorrealización, dando lugar a una mayor entrega y persistencia de la actividad; será la motivación extrínseca la que se encargue de las recompensas externas de cualquier tipo que conlleve la participación, especialmente cuando es exitosa. Lo cual explicaría la tendencia encontrada por Tabernero (1998), que indica que a medida que aumenta el nivel de competición, los deportistas valoran más las recompensas extrínsecas. Aspecto que nos lleva a pensar que, para las personas que practican un deporte y están motivadas extrínsecamente, cuando las recompensas se hacen difíciles de obtener, el interés en la actividad puede perderse, con la consiguiente merma del rendimiento o incluso el abandono de la práctica deportiva o el cambio de modalidad (Bakker y cols., 1993; Jara, 1997; Torre, 1998).

A modo de ejemplo, para López y González (2001), la tendencia a la máxima satisfacción por la clase de Educación Física se expresa esencialmente a partir de motivos intrínsecos centrados en la actividad, observando que entre los 15 y los 18 años, aparece con cierta importancia una serie de motivos de carácter extrínseco, tales como *“es una asignatura obligatoria y es necesario aprobar para pasar de año”*. No obstante, la máxima insatisfacción estará asociada, de forma general, a motivos de carácter extrínsecos vinculados a la incorrecta actuación pedagógica y didáctica del profesor, a la no selección de los contenidos y actividades en correspondencia con las necesidades e intereses de los alumnos y a la falta de condiciones apropiadas para la práctica.

Esta misma situación se presenta también en otras investigaciones como la realizada por Martín-Albo (2000), que dice que en el inicio de la actividad deportiva, influyen tanto aspectos de índole intrínseco como extrínseco, predominando los primeros, sobre todo, la diversión. También Tabernero (1998) y Moreno (1999) son de la misma opinión, tal y como se puede apreciar en las palabras de este último autor *"...la participación en las actividades físicas posee un importante valor intrínseco.... El placer intrínseco ha figurado como uno de los motivos más importantes para que la gente practique..."*. Sin embargo, encontramos trabajos como el realizado por López y Márquez (2001), donde se afirma que cuánto más temprana es la edad a la que los sujetos empiezan a entrenar en los deportes de lucha, tanto mayor es la motivación orientada hacia los resultados, con lo que no es posible una generalización de la hipótesis, según la cual, durante la etapa de iniciación deportiva los motivos de participación de carácter intrínseco son siempre más importantes que los de carácter extrínseco.

En concreto, el estudio de Hassandra, Goudas y Chroni (2003) sobre la variedad de factores asociados con la motivación intrínseca en Educación Física, señala la importancia de las diferencias individuales y de los factores socio-ambientales. Así, entre los primeros menciona el nivel de competencia y autonomía percibida, la apariencia física y la orientación de metas, mientras que de los segundos destaca el contenido de las lecciones, el profesor de Educación Física, los compañeros de clase y las instalaciones deportivas escolares, seguidos de los comportamientos físico-deportivos de la familia, la participación en actividades físicas extraescolares, los medios de comunicación, los valores culturales y las preconcepciones sociales.

Además, desde el punto de vista de la perspectiva de las metas de logro Castillo y cols. (2000) y Nicholls (1989), citado por Escartí y Brustad (2000), afirman que la orientación a la tarea debe estar asociada a mayores niveles de motivación intrínseca, ya que el compromiso con una meta de tarea supone concebir el deporte como un fin en sí mismo. Por otra parte, el compromiso con una meta orientada al ego, debe disminuir la motivación intrínseca, pues el deporte se ve como un medio para conseguir otros fines, como es batir a los demás o conseguir prestigio social. O lo que es lo mismo, en general la motivación intrínseca se relaciona positivamente con la orientación para la tarea y negativamente con la orientación para el ego, permitiendo predecir la intensidad y persistencia con que los individuos se envuelven en la práctica de una cierta actividad (Fonseca y Paula-Brito, 2000; Georgiadis, Biddle y Chatzisarantis, 2001).

Debido a lo previamente expuesto, Fonseca y Paula-Brito (2000) llevaron a cabo una investigación, con el objetivo de diferenciar los jóvenes que pensaban practicar una actividad física o deportiva con una cierta regularidad en los tiempos más próximos, de otros que no pensaban hacerlo, o estaban indecisos en cuanto a esa posibilidad, con base en el conocimiento sobre sus concepciones relativas a la competencia deportiva, sus objetivos de logro, y sus niveles de motivación intrínseca y de competencia percibida. Así, fue posible verificar el objetivo inicial, corroborando además que, a la intención de practicar actividad física o deportiva se asocian las variables relativas a la motivación intrínseca, a la competencia percibida, a la orientación para la tarea y a las concepciones de que la competencia deportiva resultante del aprendizaje, es mejorable y específica. Por el contrario, la intención de no practicarla, o la indecisión en hacerlo, se asocia con las variables respecto a la orientación para el ego y a las concepciones de que la competencia deportiva es algo con que se es dotado naturalmente, general y estable.

Como podemos observar, atendiendo a las investigaciones que acabamos de enumerar, las motivaciones intrínsecas y extrínsecas son constructos multidimensionales que no tienen la misma efectividad en la regulación de la actividad del alumno (Martens y Webber, 2002). Mientras que unos autores describen que la motivación sustentada en motivos intrínsecos es mucho más efectiva que aquella que se sustenta en motivos extrínsecos, por ser la que asegura una cierta continuidad deportiva y un estilo de vida más saludable (Torre, Cárdenas y García, 2001), otros advierten de que ambas coexisten dentro de los individuos en diferentes grados (Hassandra y cols., 2003). En cualquier caso, el estudio de las motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, se convierte en un aspecto muy importante para el profesor, ya que le permitirá elaborar estrategias educativas dirigidas a potenciar el desarrollo del interés por la práctica de actividades físicas (López y González, 2001).

Pero, para finalizar el tema que nos ocupa, no debemos olvidar hacer mención de aquellas limitaciones que se han producido en la investigación, al aplicar la teoría de metas al contexto del deporte y la Educación Física (Escartí y Brustad, 2000):

- La primera se encuentra relacionada con la concepción de que existen dos únicas metas de logro en el contexto deportivo. Las metas de tarea y ego se desarrollaron a partir de las investigaciones realizadas en el contexto educativo, por lo que, es posible que no representen todas las posibles metas de logro que se pueden producir en el deporte.

- Otra de las limitaciones deriva de que no se han considerado en su globalidad las diferentes variables que componen la teoría. La motivación es el resultado de la interacción de dos variables: la motivación o perspectiva de meta y la percepción de competencia que poseen los individuos. De este modo, no es posible entender la motivación en su totalidad analizando únicamente la orientación de la motivación.
- Por último, una tercera consideración se relaciona con que esta teoría del desarrollo no es especialmente apropiada para estudiar diferentes grupos de edad. Los niños menores de 12 años no entienden completamente el rol de la dificultad de la tarea, el esfuerzo y la habilidad en los resultados de logro, por lo que las investigaciones deben tener en cuenta estos aspectos del desarrollo cuando trabajan con poblaciones preadolescentes.

No obstante, las dificultades no terminan ahí, en la tesis doctoral de Martín-Albo (2000), comprobamos que este autor nombra, como las dos limitaciones más importantes en la investigación de la motivación en el deporte: la utilización exclusiva de muestras universitarias y la utilización de instrumentos de medida no específicos del contexto deportivo.

Efectivamente, este último aspecto resulta imprescindible debido a la necesidad de utilizar métodos estandarizados y precisos, y escoger las herramientas adecuadas para poder evaluar correctamente las actividades físicas. En nuestro país, son escasos los estudios destinados a la validación de cuestionarios y a su correspondiente adaptación a la población española, por lo que será necesario tener en cuenta la forma de administración, el período de recopilación de la información, la duración de la administración del cuestionario, el carácter de la actividad y el nivel de dificultad en la recopilación de la información, a la hora de seleccionar el más adecuado para la investigación que pretendamos llevar a cabo (Tuero y cols., 2001).

En la revisión que hacen Tuero y cols. (2001), de los procedimientos de autoinforme para la estimación de la actividad física, han seleccionado los principales: el diario, los cuestionarios de recuerdo de las actividades físicas, los cuestionarios sobre los antecedentes de la actividad física y los cuestionarios de orden general. A continuación describiremos las características y los modelos más utilizados en cada uno de los procedimientos de autoinforme, tal y como se recoge en la tabla 1.

Tabla 1. Modelos y referencias bibliográficas de los cuestionarios de valoración de la actividad física (modificado de Tuero y cols., 2001).

Procedimiento de autoinforme	Características	Modelos	Fuentes Bibliográficas
Diario	<ul style="list-style-type: none"> - Registro periódico de las actividades que realiza el individuo - Se evita la figura del observador ya que es autoadministrable - Dificultad de utilización para grandes muestras 		<ul style="list-style-type: none"> - Riumallo y cols., 1989 - Laporte, 1979 - Gorsky y Calloway, 1983 - Durnin, 1967 - Bouchard y cols., 1983 - Collin y Spurr, 1990
Cuestionarios de recuerdo de las actividades físicas	<ul style="list-style-type: none"> - Período de recogida de datos de 1 a 7 días - Entrevista personal, por teléfono o cuestionario enviado por correo - Se usan en estudios epidemiológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario dirigido a los Funcionarios Británicos - Cuestionario de Bouchard - Cuestionario de Paffenbarger/Alumnos de Harvard - Cuestionario del Proyecto de las Cinco Ciudades 	<ul style="list-style-type: none"> - Yasin, 1967 - Bouchard y cols., 1983 - Paffenbarger y cols., 1978, 1986, 1987, 1991; Lee y cols., 1993 - Blair y cols., 1985; Sallis y cols., 1985, 1988; Gross y cols., 1990
Cuestionarios sobre los antecedentes de las actividades físicas	<ul style="list-style-type: none"> - Datos relativos a la actividad física realizada - Recogida de datos durante largos períodos de tiempo - Pueden ser autoadministrables o con un entrevistador - Se utilizan en estudios epidemiológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Tecumseh - Cuestionario de Actividad Física durante el Tiempo Libre (<i>LPTA</i>) - Encuesta de Condición Física de Canadá 	<ul style="list-style-type: none"> - Montoye, 1971 - Sobolski y cols., 1988 - Taylor y cols., 1978; Laporte, 1979 - Boisvert y cols., 1988; Craig y cols., 1988
Cuestionarios de orden general	<ul style="list-style-type: none"> - Información solicitada muy general - Estimación global y subjetiva del nivel habitual de actividad física - Se utilizan en estudios epidemiológicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de Plan de Seguridad para la Salud de Nueva York - Cuestionario de Baecke - Cuestionario de Framinhgam - Estudio del Programa de Corazón de Honolulu - Cuestionario de Condición Física (<i>PAR-Q</i>) - Cuestionario de Aptitud para la Actividad Física (<i>C-AAF</i>) - versión revisada del <i>PAR-Q</i> - Escala de Niveles de Actividad Física (<i>NAF</i>) - Escala de Perfil de Actividad Física (<i>PAF</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Washburn y cols., 1986 - Baecke y cols., 1982 - Kannel y Sorlie, 1979 - Yano y cols., 1984 - Chisholm y cols., 1975, 1978; Thomas y cols., 1992 - Rodríguez, 1994 - Rodríguez y cols., 1998a y 1998b - Sánchez Barrera y cols., 1995