

1. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

1.1. Introducción

La educación física y el deporte proporcionan oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social y las habilidades relacionadas con el deporte. Por ello, resulta importante comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los jóvenes en los ámbitos de educación física y el deporte, para 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), pues como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), las orientaciones motivacionales de los alumnos son predictoras de la persistencia de los comportamientos.

La tarea principal para la perspectiva social-cognitiva de la motivación es estudiar el modo en el que los seres humanos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Dentro de la visión cognitiva-social, existen diferentes teorías que tratan de analizar y comprender como las cogniciones o pensamientos gobiernan la conducta. En esta línea, existen una serie de teorías consideradas por autores como Ntoumanis (2001), Wang y Biddle (2001) y Standage y Treasure (2002) integrantes de lo que se ha venido a denominar como Teorías de la Motivación, entre ellas, las más utilizadas en entornos educativos y deportivos son: la Teoría de la Auto-eficacia (Bandura, 1977, 1982, 1986), Teoría de la Percepción de Competencia (Harter, 1975, 1978, 1980, 1981), Teoría de la Auto-determinación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000; Ryan, 1982), Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1987; Dweck, 1986; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros), y Teoría Personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992).

Las investigaciones existentes sobre la motivación de los jóvenes en la actividad física han demostrado la importancia que tiene conocer la manera en la que la gente joven define el éxito, tema central de la Teoría de las metas de logro.

A continuación, realizamos una amplia revisión de las hipótesis defendidas por la Teoría de las Metas de Logro, considerada como una de las teorías encaminadas a entender la motivación, así como las conductas de ejecución de los sujetos, ampliamente utilizada tanto en el ámbito educativo como en el deportivo, constituyendo uno de los soportes teóricos de la presente investigación.

1.2. Conceptualización de la perspectiva teórica

La Teoría motivacional de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros), y se aplicó posteriormente en el ámbito deportivo (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996). Esta teoría se engloba, como hemos señalado anteriormente dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que se van a construir, a la vez, sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar.

Esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a). El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por estos contextos logro aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos aspectos son: concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas.

Concepto de habilidad. Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984b) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.

Constructo Multidimensional. En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro, considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

Metas. Consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que aparte de las diferencias individuales de cada sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por meta aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución. De esta forma, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por lo tanto, el éxito o el fracaso después del resultado de una acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro.

Maehr y Nicholls (1980) indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que han de mostrar competencia y en los que deben conseguir alguna meta. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas: conductas orientadas a la demostración de capacidad, conductas orientadas a la aprobación social, conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea y conductas orientadas a la consecución de las metas.

Conductas orientadas a la demostración de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. En otras palabras, 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 a la aprobación social. Tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener con ello reconocimiento social. En este caso el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

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

Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar. Es decir, el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

Nicholls (1984b, 1989), al respecto, propone tres factores a los que según él se encuentran unida la percepción de éxito y fracaso. Estos son:

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

1.3. Orientaciones de la teoría de metas

Según esta teoría, en los contextos de logro existen dos orientaciones predominantes: una orientación hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992b) o aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988), en la que el término meta significa mejora de la competencia personal. Por ello, los alumnos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling, y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000, entre otros), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999a; Wang y Biddle, 2001). Dicha orientación incrementa el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, siendo percibido el éxito cuando el dominio es demostrado y concibiendo el esfuerzo como la mayor causa de éxito

(Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Standage y Treasure, 2002, entre otros). Por otro lado, los alumnos orientados el ego (Nicholls, 1989), o rendimiento (Dweck y Leggett, 1988), perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Escartí y Brustad, 2000; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003, entre otros). Ahora bien, la adopción por parte del sujeto de una orientación y otra dependerá fundamentalmente de dos factores que veremos a continuación.

1.4. Factores que influyen en la implicación del individuo

La adopción de una orientación u otra va a depender de factores disposicionales y factores situacionales.

El factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo por las que tenderá a ser orientado a la tarea o al ego, también denominado “orientaciones motivacionales”. Mientras, los criterios situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “Clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

1.4.1. Orientaciones motivacionales

Al margen de la situación o contexto en la que se encuentra el sujeto, existen diferencias individuales en la preferencia por un tipo de concepto de habilidad u otra, consideradas como disposiciones individuales, siendo definidas en términos de “orientaciones motivacionales”. Nicholls (1989, 1992) al respecto nos explica que los pensamientos, los estados afectivos y los comportamientos de los sujetos en contextos de logro son considerados expresiones racionales de sus metas de logro.

Según este modelo, el significado de habilidad puede variar de una persona a otra, y esta es la principal diferencia de la teoría de las metas de logro respecto al resto de teorías motivacionales. La perspectiva de las metas de logro, no considera la habilidad

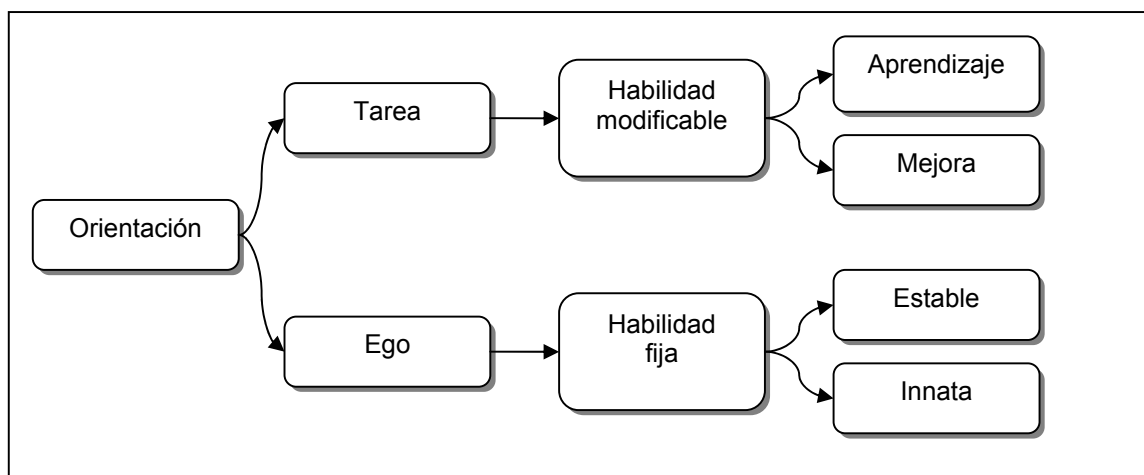
como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de las cuales se desarrollan otras perspectivas de meta fundamentales que son perseguidas por los sujetos en los contextos de ejecución (Nicholls, 1984a, 1984b). Al respecto, diferentes estudios (Biddle, Soos, y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Dweck y Leggett, 1988; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox, y Dury, 1996) defienden que las metas de logro de los sujetos pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad entendida como estable o modificable, general o específica, así como de sus determinantes entendidos como innatos o productos del aprendizaje.

La primera concepción de habilidad se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. En este caso, la conducta de una persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca de esa capacidad, mayor percepción de éxito. Dado que en una perspectiva de orientación a la tarea la capacidad no es fija de antemano y puede verse incrementada con más esfuerzo, el fracaso no se entiende como una falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en la tarea”, por Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje” y por Ames (1984a) “meta de maestría”. En 1989, Nicholls, la renombró “orientación a la tarea”, siendo la denominación más utilizada por los investigadores en la actualidad.

La segunda concepción de habilidad se corresponde con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. De esta forma, estas personas se esfuerzan por evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otras. Por ejemplo, ganar una competición o realizar una actividad de un mismo nivel junto a otras personas pero con menor esfuerzo, serían fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada al ego (Nicholls, 1984b, 1989). Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en el yo” o “compromiso del yo”, por Dweck (1986) “meta de ejecución” y por Ames (1984a) “meta centrada en la habilidad”. En 1989,

Nicholls la renombra como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad (Figura 1).

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



Por lo tanto, la premisa básica de la teoría de la perspectiva de metas es que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y a evitar sentirse incompetentes. Las bases donde se asientan las predicciones cognitivas, afectivas y conductuales se encuentran en la manera en que se interpreta la competencia (desde una orientación a la tarea y una orientación al ego) y en el nivel de esa competencia. La teoría de la perspectiva de las metas propone una relación entre la orientación a la tarea y la orientación al ego, la capacidad percibida y los consiguientes patrones de logro (Nicholls, 1989, 1992).

Nicholls (1989), considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en contextos de logro, su interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y se encuentran asociadas, además, a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea. En esta línea, los resultados del estudio de Ommundsen (2001a) reflejan que la percepción de habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes en educación física, de modo que la concepción de la habilidad como fija (estable, innata y general) incrementa los niveles de ansiedad y reduce la satisfacción en las clases en sujetos orientados al ego, mientras que la concepción de

habilidad como modificable (mejorable y específica) facilita la satisfacción en las clases en sujetos orientados a la tarea.

Dweck (1986), Dweck y Legget (1988) y Hardy, Jones, y Gould (1996) consideran que estos dos tipos de meta son bipolares, mientras que autores como Duda (2001a), Duda, y Whitehead (1998), Harwood, Ardí, y Swain (2000), Nicholls (1984a, 1984b), Pensgaard y Roberts (2003), Roberts, Treasure, y Balagué (1998), Roberts, Treasure, y Kavussanu (1996) y Walling y Duda (1995), defienden que estas perspectivas son ortogonales y se encuentran en relación a cómo el individuo construye su nivel de competencia en una situación particular.

Según diferentes autores (Allen, 2003; Maehr, y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985) existen diferencias individuales en la construcción del concepto habilidad, o lo que es lo mismo, orientación a la tarea o al ego de cada individuo, fruto de las primeras experiencias de socialización así como de factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992). Por lo tanto, una persona puede presentar una baja orientación al ego y una alta orientación a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Duda, 1989a).

Trabajos recientes (Biddle et al., 2003; Cury, De Tonac, y Sot, 1999; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, 2001) indican que los sujetos con alta orientación al ego y baja percepción de capacidad poseen una tercera meta que puede ser incluida dentro de la orientación al ego, denominada meta de evitación del esfuerzo (performance avoidance goal). Skaalvick (1997) apunta al respecto que se trataría de dos dimensiones de la orientación al ego: de aproximación al ego (asociada con mantener juicios favorables de competencia normativa) y de evitación (se centra en la evasión de juicios desfavorables de competencia normativa), independientemente de la nomenclatura que adopten los diferentes autores. Así, las investigaciones centradas en esta perspectiva han indicado que los individuos orientados a una meta de evitación del rendimiento presentan patrones motivacionales no adaptados (altos índices de ansiedad y baja evaluación de la competencia) en comparación con aquellos orientados a una meta de aproximación al rendimiento (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres, y Sarrazín, 2003).

Al respecto, Cury, Da Fonseca, Rufo, y Sarrazín (2002) investigaron la relación entre la teoría implícita de habilidad y las metas orientadas a la tarea y a la evitación-aproximación al rendimiento, indicando que las metas de evitación-aproximación al

rendimiento se asociaban positivamente con el concepto de habilidad como entidad fija y negativamente con el concepto de habilidad modificable. Por el contrario, la meta orientada a la tarea se relacionó con la teoría de habilidad modificable.

Según Maehr (1984), el ámbito educativo o deportivo no sólo implica estudiar una determinada asignatura o una determinada habilidad deportiva en un ambiente orientado al rendimiento u orientado a la maestría, sino que los individuos y especialmente los adolescentes, pueden mantener múltiples metas para interactuar con el medio en el que se encuentran, determinando todo ello la motivación hacia la actividad, la fuerza aplicada en la acción y la persistencia y el compromiso del sujeto en la actividad o deporte a realizar. Por ello, Maehr (1984) propone la existencia de cuatro amplias categorías de metas de logro: metas de maestría o tarea (tales como trabajar duro para mejorar, comprender las cosas, experimentar sensaciones de novedad, etc.), meta de comparación social o ego (tales como ser mejor que los demás, etc.), meta de solidaridad social (tales como agradar a los compañeros, hacer feliz a los demás, etc.) y metas extrínsecas (tales como trabajar para el reconocimiento o la consecución de alguna recompensa). El autor explica que limitar el estudio de la motivación de los individuos a la mera comparación entre las metas de maestría frente a las de rendimiento resultaría una cuestión reduccionista.

En cuanto a la estabilidad de las metas de logro, a lo largo de la vida del individuo existen dos puntos de vista antagónicos, uno defiende que las metas de logro son características que permanecen estables (Mc Clelland, 1984), de tal manera que el patrón motivacional que posee el individuo en la infancia perdurará en la adolescencia, edad adulta y vejez. Cross y Markus (1991) indican al respecto que los individuos adoptan en su vida los motivos de logro que le han sido exitosos en el pasado, por ejemplo, aquellos individuos que sean muy competitivos en su infancia, serán competitivos a lo largo de toda su vida. Contrariamente, el otro punto de vista defiende que las orientaciones de meta varían de acuerdo a las experiencias de socialización de cada individuo (Maehr, 1974; Maehr, y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984; Veroff, Atkinson, Feld, y Gurin, 1960). De acuerdo con esta perspectiva, las orientaciones de meta pueden sufrir cambios sustanciales como resultados de las demandas situacionales y/o de las expectativas sociales. Esta perspectiva asume que la interacción con las influencias externas (padres, entrenadores, iguales, profesores, etc.) ayuda a modelar y formar las orientaciones de meta de los sujetos. Sin embargo, pocas investigaciones han estudiado la adopción de determinadas metas de logro en relación a la edad del individuo. La mayoría de los estudios existentes en este campo defienden

una modificación tanto en la orientación disposicional como en la percepción del clima motivacional situacional de los sujetos conforme avanzan en edad, de tal manera que en la primera etapa de vida (infancia) predominan los objetivos competitivos, las metas orientadas al ego y la percepción de un clima de rendimiento y conforme se acerca la adolescencia y edad adulta imperan las metas orientadas a la tarea y la percepción de un clima de maestría (Duda y Tappe, 1989; Harter, 1981; Nicholls, 1989).

Por ello, señalamos que existen importantes relaciones entre las perspectivas de meta, la capacidad percibida y la conducta en función de la edad de sujeto. Relaciones que han sido explicadas por Nicholls (1989) a través de los niveles de diferenciación tratados en el apartado anterior.

1.4.2. Climas motivacionales

Como hemos avanzado anteriormente además de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales) existen otros factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional.

El hogar, el aula, el gimnasio, el terreno de juego y otros ambientes, envuelven a los niños 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 adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora. En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro.

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984a, 1992b) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. En este sentido, según Ames (1987), Maehr (1984), Maehr y Braskamp (1986) y Nicholls (1989) los “climas psicológicos” creados por los otros significativos pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o

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

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

De este modo, el clima orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995, entre otros), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indican que en las estructuras cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

Por el contrario, el clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Theeboom et al., 1995; Walling et al., 1993, entre otros), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002).

Del mismo modo que ocurría con las orientaciones motivacionales, Ames y Archer (1988), Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, y Durand (1995) y Papaioannou (1994) defienden que estos climas motivacionales son independientes. Por el contrario, autores como Kavussannu y Roberts (1996), Walling et al. (1993) opinan que los climas se encuentran significativa y negativamente relacionados.

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

- En “clima psicológico” hace referencia al papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984, Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989). Es decir, a las valoraciones subjetivas que el individuo realiza de una experiencia determinada, que van a influir en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986).
- En lo que respecta al “clima motivacional creado por los otros significativos” (padres, madres, entrenadores, iguales, etc.), es en la familia donde se producen las primeras experiencias de socialización en todos los ámbitos en general y en el deportivo en particular. Diferentes estudios defienden que existen relaciones significativas entre el interés de los padres hacia la práctica físico-deportiva y los niveles de participación deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Higginson, 1985; Melcher y Sage, 1978), resultando especialmente importante el interés de los padres por el deporte para el niño de mismo sexo (Greendorfer y Ewing, 1981; McElroy y Kirkendall, 1980; Smith, 1979; Snyder y Spretzer, 1973). A partir de la adolescencia, la influencia de la familia disminuye a favor del grupo de los iguales de mismo sexo (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco, y Arango, 1994; Escartí, y García-Ferriol, 1994; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá, y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994), fundamentalmente, en la primera etapa de la adolescencia (Brustad, 1992). Del mismo modo, el entrenador también es considerado un agente influenciador de la socialización deportiva del sujeto, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los deportistas, así como por su influencia como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994). Investigaciones al respecto

(Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez, y Guzmán, 2003; Stenberg y Hasbrook, 1987) han señalado que los deportistas noveles prefieren que la información de sus rendimientos sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas experimentados prefieren sus criterios personales, así como la comparación de su competencia con la de otros.

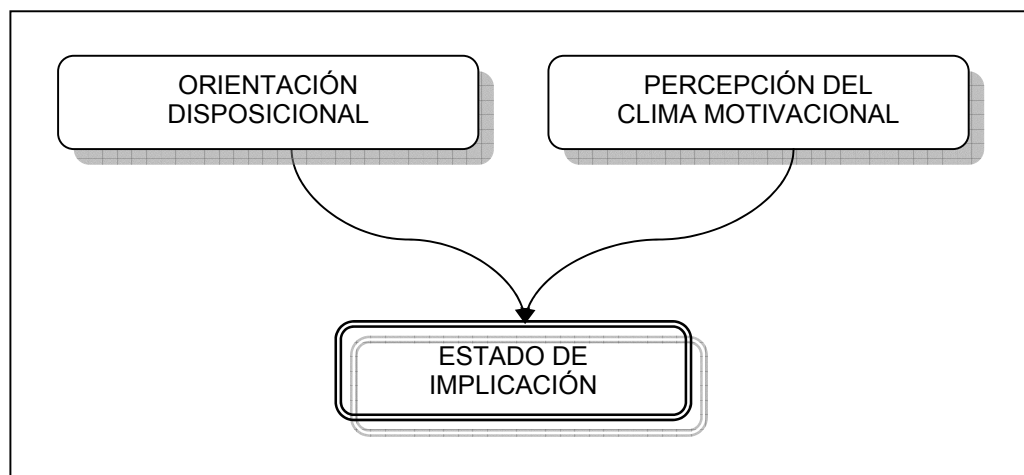
- El “clima contextual”, se refiere al clima generado por el profesor dentro de las clases de educación física a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los alumnos, el sistema de recompensas, etc.
- Nos referimos al “clima situacional”, como el clima motivacional que el alumno percibe en una situación particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas al impartir la clase en dicho momento.

En el contexto de la educación física, algunos estudios han demostrado que la adopción de una u otra meta presenta consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales en el proceso de la motivación (Escartí y Gutiérrez, 2001). En este sentido, la adopción de un clima motivacional que promueva la orientación hacia la maestría en las clases de educación física favorece en mayor medida los patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y comportamental) adaptados en los estudiantes, mientras que los climas orientados hacia la competitividad promueven en mayor medida los patrones motivacionales no adaptados (Cervelló et al., 2004; Escartí y Gutiérrez, 2001; Standage y Treasure, 2002, entre otros).

1.4.3. Estados de implicación

El estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo (clima motivacional) y se encuentra relacionado, a su vez, con las conductas de logro de los sujetos (Figura 2). Así, la orientación marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular.

Figura 2. Concepto del estado de implicación (Jiménez, 2004).



Nicholls (1984b) considera que cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda por una persona, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada a la hora de evaluar su ejecución. La implicación en una concepción de capacidad indiferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación a la tarea” (task-involvement), por Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje”, por Ames (1984a) “meta de maestría” y por Roberts (1992) “meta de maestría”. Por el contrario, la implicación en una concepción de capacidad diferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación al ego” (ego-involvement), por Dweck (1986) “meta de performance”, por Ames (1984a) “meta centrada en la capacidad” y por Roberts (1992), “meta de competitividad”.

Estas dos concepciones distintas de capacidad van a determinar los objetivos de los sujetos en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos (Nicholls, 1989).

Así, el concepto de capacidad indiferenciada o estado de implicación a la tarea (Dweck, 1986), se caracteriza por perseguir una meta de comportamiento centrada en el dominio de la tarea, fundamentalmente de aquellas que resultan desafiantes y requieren de gran esfuerzo para su ejecución, provocando su logro el aumento de sentimientos de competencia al conseguir el aprendizaje. Por lo tanto, el sujeto

implicado a la tarea se asocia con conductas de ejecución adaptadas, esforzándose y manteniendo la motivación de la actividad.

Por el contrario, el concepto de capacidad diferenciada o estado de implicación al ego (Roberts, 1984), presentan como objetivo la demostración de una capacidad superior a la de los demás. Bajo esta condición, el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos, conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia (Duda y Whitehead, 1998; Kalhovd, 1999), por ello se evitan los desafíos, se atribuye el fracaso a la falta de habilidad y se reduce la persistencia ante la dificultad (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999). Por lo tanto, el sujeto implicado al ego se asocia a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que llevan consigo el abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 1992; Escartí, Cervelló, y Guzmán, 1996).

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. En concreto, las situaciones en las que se enfatiza la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames, y Felker, 1977; Butler, 1989), hace que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la concepción de capacidad diferenciada resulta irrelevante, implicándose el sujeto en objetivos relativos a la tarea (Jiménez, 2004).

Así, la percepción de habilidad adquirida por el individuo puede predecir la adopción de conductas de ejecución adaptadas o desadaptadas, dependiendo del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro (García-Calvo, 2004).

Respecto a los estados de implicación, Harwood y Hardy (2001) opinan que son difíciles de declarar en un momento dado, y por lo tanto de medirse, ya que se trata de estados más subconscientes que conscientes. Además, añaden que se puede estar de forma simultánea implicado a la tarea y al ego. Mientras que, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames, y Maehr (2001) aclaran que estos estados se pueden medir y que el sujeto en un momento dado puede fluctuar desde un estado de implicación a otro, pero

al contrario de lo que opinaban otros autores, no es posible estar implicado a la tarea y al ego al mismo tiempo.

1.5. Interacción entre las variables disposicionales y situacionales

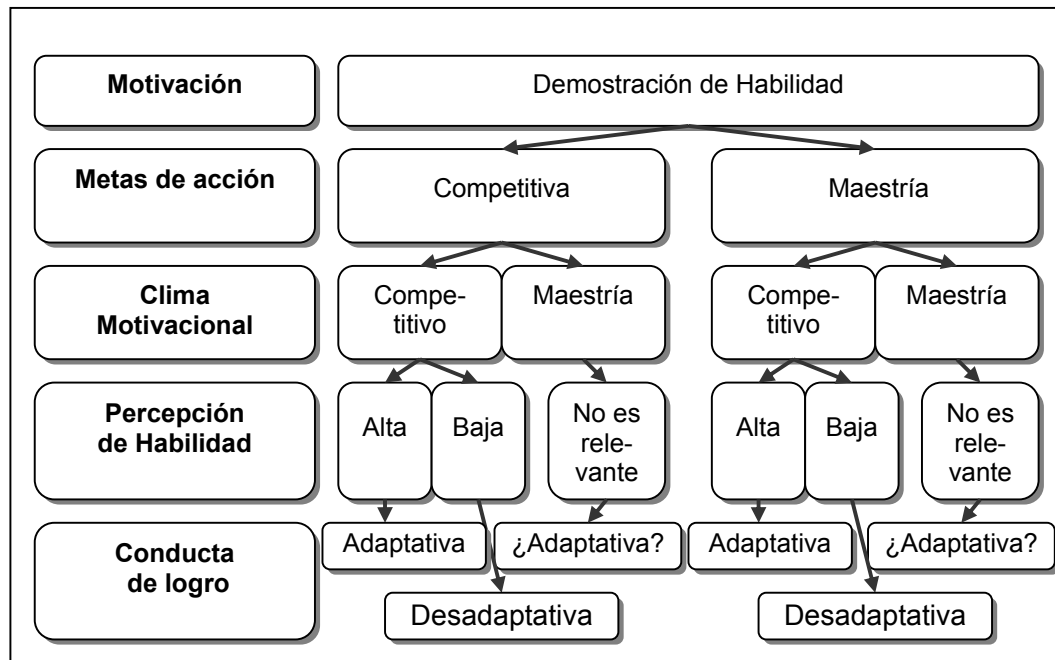
Las respuestas cognitivas y afectivas de un individuo (desde un punto de vista interaccionista) pueden variar en función de la interacción que se produzca entre las diferencias individuales en la orientación de metas y la percepción del clima motivacional. Ahora bien, en función de la fuerza de cada uno de los factores predominará la orientación inicial del individuo o la percepción del clima en el que se encuentre. Referido al ámbito educativo, en una situación en la que las orientaciones del entorno no premien claramente una y otra orientación, actuarán las disposiciones individuales del sujeto respecto a sus metas de logro. Inversamente, cuando claves del entorno enfatizan de forma consciente uno u otro tipo de orientación, los sujetos actuarán de acuerdo con estas claves y los comportamientos serán más homogéneos (Jiménez, 2004). Para Kavusannu y Roberts (1996), Newton y Duda (1999) y Treasure y Roberts (1998), el grado en el que las orientaciones disposicionales predicen el criterio de éxito adoptado por el sujeto va a depender de la fuerza del clima motivacional percibido en el contexto particular. Por su parte, Duda y Hall (2001) indicaron que si la variable dependiente está más relacionada con la situación, la percepción del clima motivacional resulta relevante, mientras que si la variable dependiente está más relacionada con la disposición, serán las orientaciones de metas las mayores predictoras de la motivación del sujeto. La relevancia de las variables situacionales o de las variables disposicionales, depende de lo importantes que sean estas variables situacionales y de lo arraigadas que estén las predisposiciones individuales. Cuanto más fuertes sean estas predisposiciones, más intensas deberán ser las claves del entorno para poder modificarlas, y viceversa. Además estas modificaciones del efecto de las orientaciones disposicionales a través de la manipulación del clima motivacional, serán más efectivas en jóvenes que en adultos (Treasure, 2001; Treasure y Roberts, 1995).

Diferentes estudios (Biddle et al., 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; y Spray, 2000) tratan de determinar el factor que más predice los resultados motivacionales en educación física, obteniendo que si el interés intrínseco no es alto, el clima situacional resulta más decisivo a la hora de determinar la motivación que las orientaciones. Cury et al. (1996) y Spray (2000) concluyen que el hecho de la obligatoriedad de la participación en la actividad (como

sucede en las clases de educación física) hace que el clima motivacional sea más influyente. Por su parte, Biddle (2001) añade dos posibles explicaciones: la primera es que cuando la motivación intrínseca es baja, el clima motivacional puede aumentar el interés, y la segunda posible interpretación es el hecho de que los estudios han medido las metas como orientaciones disposicionales y no como medidas del estado de implicación específico del contexto de estudio.

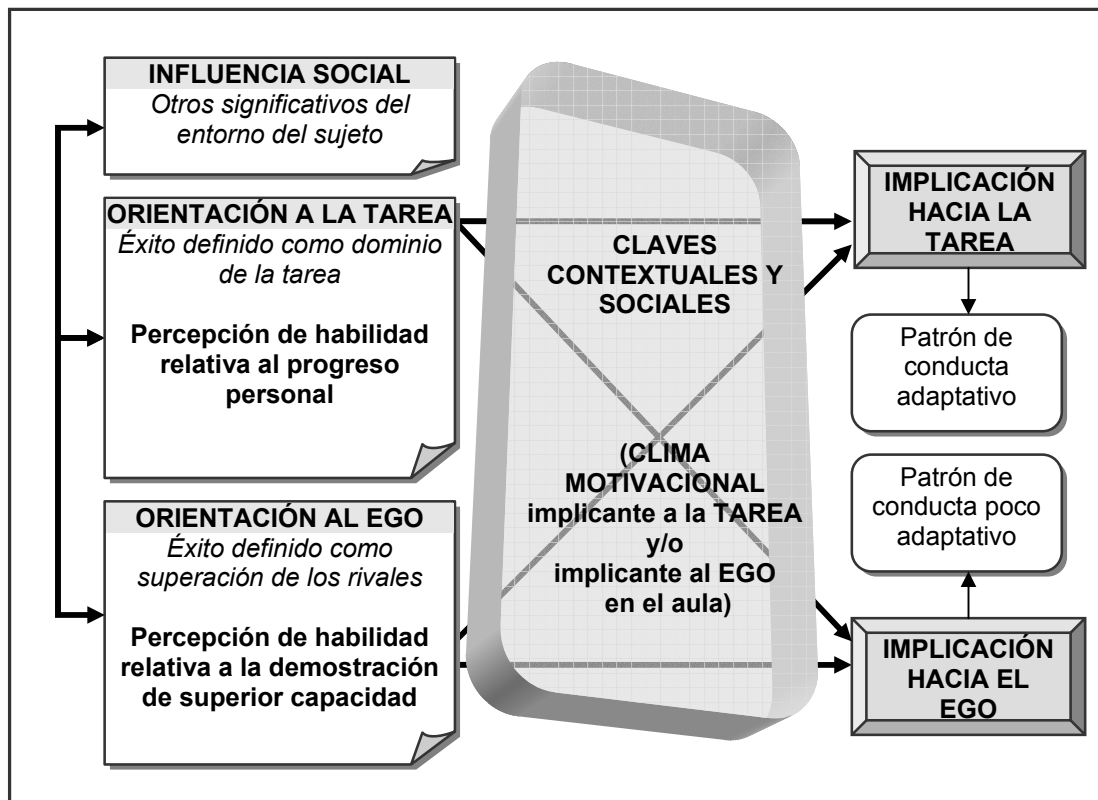
Partiendo de la relación existente entre el efecto de las variables situacionales y disposicionales en la motivación de los sujetos y apoyándose en una perspectiva interaccionista, Roberts (1992) creó un modelo denominado, "Proceso dinámico de la motivación" (Figura 3), basado en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico. Este modelo, aplicable al deporte, al aula y en general al ejercicio físico, considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptativas dependen de las variables disposicionales y situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de habilidad. La idea fundamental del modelo es que en el deporte el objetivo primario que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia, y considera que las respuestas conductuales variarán de acuerdo con la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales, de ahí los interrogantes que aparecen en el modelo, los cuales se desplazarán hacia uno u otro tipo de conducta en función de la fuerza de las variables y la situación específica en la que se encuentre el sujeto.

Figura 3. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1992)



A partir de este modelo, Cervelló (2002) desarrolla otro modelo en el que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales, así como su relación con las metas de logro y los patrones de conducta resultantes (Figura 4). Según este modelo, existe una interacción entre las variables disposicionales y las situacionales, dando origen esta interacción al estado de implicación final del sujeto. En esta relación, ambas variables pueden ser coincidentes o por el contrario conflictivas entre ellas, en cuya situación la implicación del individuo dependerá de la variable que presente mayor fuerza en esa situación particular (Roberts, 1992). Así, en función de la evaluación subjetiva que realice el individuo de su habilidad en una situación de ejecución particular, el sujeto desarrollará un esfuerzo adaptativo o desadaptativo. Los patrones motivacionales adaptativos aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, incluyendo para ello procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, siendo patrones típicos de sujetos implicados a la tarea (Dweck, 1986; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1997), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992b; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). Por el contrario, los patrones motivacionales no adaptativos reducen la persistencia ante la dificultad, siendo patrones típicos de sujetos implicados al ego (Roberts, 1984; Roberts et al., 1997) que perciben un clima de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001).

Figura 4. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).



1.6. Instrumentos de medida

Podemos encontrar diferentes instrumentos que han sido diseñados para medir las orientaciones disposicionales, el clima motivacional y el estado de implicación de los sujetos. A continuación efectuamos una revisión de cuáles han sido estos instrumentos y las críticas que sobre ellos han aparecido.

1.6.1. Instrumentos de medida de las orientaciones de metas disposicionales

El primer instrumento diseñado para medir las orientaciones de meta disposicionales fue creado por Ewing (1981), basándose en las aportaciones teóricas de la perspectiva de metas de Nicholls (1989), al que denominó: *“Achievement Orientation Inventory (AOI)”*. La escala quedó compuesta por tres factores denominados: orientación hacia la capacidad deportiva (mide el deseo de las personas de mostrarse superiores a los demás en el deporte), orientación a la tarea (evalúa la

disposición del sujeto para centrarse en el proceso de dominio de la tarea en vez de en el resultado final) y orientación hacia la aprobación social (evalúa la necesidad de los sujetos de recibir aprobación y reconocimiento social por parte de los “otros significativos”). Este cuestionario ha sido criticado por el hecho de considerar las orientaciones disposicionales de forma dicotómica, es decir, según esta escala los sujetos se debían orientar hacia uno u otro factor, no pudiendo estar orientados a más de uno de ellos a la vez.

Vealey (1986) diseñó otro instrumento para medir las orientaciones de meta disposicionales en el terreno deportivo denominado: “*Competitive Orientation Inventory (COI)*”. Esta escala mide las diferencias individuales que muestran los deportistas al tratar de conseguir determinados tipos de metas en el deporte, quedando constituida por dos factores: orientación a la ejecución y orientación a los resultados. Balaguer, Escartí, Soler, y Jiménez (1990) lo validaron al contexto deportivo español y fue criticado por su validez, ya que los constructos psicológicos que mide el COI no corresponden exactamente con las dos metas disposicionales adoptadas por los individuos (orientación a la tarea y al ego), debido a la formulación ambigua de los ítems que la componen (Duda, 1992).

Gill (1993) y Gill y Deeter (1988) desarrollaron el “*Sport Orientation Questionnaire (SOQ)*” como una medida multidimensional para evaluar las diferencias individuales en la orientación de logro de los deportistas. A través de diferentes estudios, los autores determinaron la existencia de tres factores que definían las orientaciones de las personas en entornos de logro: competitividad (mide el deseo por conseguir éxito en la competición deportiva, incluyendo, del mismo modo, ítems relativos al esfuerzo y la mejora personal), victoria (mide el deseo por conseguir mejores resultados que los demás en la competición deportiva) y orientación a la meta (refleja el deseo de conseguir metas personales en el deporte). Esta escala fue validada por Marsh (1994), encontrando que el factor “victoria” reflejaba la orientación al ego de los deportistas, mientras que el factor “meta” reflejaba la orientación a la tarea. Sin embargo, el factor “competitividad” reflejaba ambos tipos de meta disposicionales, debido a que los ítems que lo componen no indicaban si la competición se realizaba contra otros sujetos (con lo que se asociaría con una orientación al ego) o bien si se competía bajo criterios auto-referenciales (con los que se relacionaría con una orientación a la tarea). Aspecto que constituyó su principal crítica por parte de los especialistas en la temática.

Thill y Crecoisier (1994) elaboraron una escala denominada "*Personal Standards Evaluation Questionnaire (PSEQ)*" compuesta por dos factores: metas con patrones internos (metas orientadas a la maestría que miden el aprendizaje o progreso personal) y metas con patrones externos (metas orientadas al rendimiento que miden la comparación con los demás). Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). La validez y consistencia interna del instrumento fueron corroboradas por Thill y Cury (2000), comprobando correlaciones entre ambos factores, así como con otras escalas que miden la orientación disposicional de los sujetos.

El instrumento probablemente más utilizado para la medición de las orientaciones de metas en el ámbito deportivo, ha sido el "*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*" creado por Duda (1989a) y compuesto por dos factores denominados: orientación a la tarea y orientación al ego, constituidos cada uno de ellos por 8 ítems respectivamente. Los ítems son precedidos por la frase: "Me siento realmente exitoso en clase de educación física cuando...", siendo las respuestas puntuadas en una escala tipo Lickert con valores que oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). Esta escala es una adaptación del instrumento diseñado originalmente por Nicholls et al. (1985) en el ámbito educativo y ha sido ampliamente validada tanto en el contexto deportivo (Duda, 1989a, 1992; Duda, Olson, y Templin, 1991; Hanrahan y Biddle, 2002; Lochbaum y Roberts, 1993) como en el educativo (Guinn, Vicent, Semper, y Jorgensen, 2000; Spray, Biddle, y Fox, 1999; Xiang y Lee, 1998; Xiang, McBride, y Guan, 2004), así como en deportes específicos con muestras españolas (Balaguer, Guivernau, Duda, y Crespo, 1997; Balaguer, Tomás, y Castillo, 1995; Castillo, Balaguer, y Duda, 2000).

Otro de los instrumentos de medida utilizados con éxito para medir las metas de logro disposicionales en el deporte es el "*Perception of Success Questionnaire (POSQ)*" diseñado por Roberts y Balagué (1989, 1991) y Roberts et al. (1998). Este cuestionario consta de dos factores denominados: orientación a la competitividad (mide la orientación al ego de los sujetos) y orientación a la maestría (mide la orientación a la tarea de los deportistas), compuestos ambos por seis ítems y siendo las respuestas recogidas en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). En esta línea, diferentes autores (Roberts, Treasure, y Hall, 1994; Treasure y Roberts, 1994) han encontrado coeficientes de consistencia interna o Alfa de Cronbach altos en las subescalas que componen el POSQ tanto en el ámbito educativo, con diferentes muestras de alumnos

noruegos (Ommundsen, 2001b; Ommundsen y Roberts, 1996; Roberts y Ommundsen, 1996), como en el deportivo (Pensgaard y Roberts, 2003). La versión española de este cuestionario (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Cervelló y Jiménez, 2001; Escartí et al., 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006), también ha mostrado una distribución factorial, así como coeficientes de fiabilidad semejantes a los obtenidos en estudios con muestras compuestas por deportistas y alumnos/as de educación física americanos.

Del mismo modo, Kilpatrick, Bartholomew, y Riemer (2003) a partir del instrumento "*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*" creado por Duda (1989a), crearon una escala para medir las orientaciones de meta en el ámbito del ejercicio físico denominada "*Goal Orientation in Exercise Scale (GOES)*". La escala quedó compuesta por dos factores: orientación a la tarea con una fiabilidad de .79 y orientación al ego con una fiabilidad de .90. Igualmente, el análisis confirmatorio realizado confirmó la estructura factorial del instrumento obteniendo unos índices fit adecuados (GFI = .98; AGFI = .96; NFI = .96; NNFI = .97; RMSEA = .08). Los datos obtenidos sugirieron la posible relación de esta escala con otras áreas de la Psicología del ejercicio que puedan aumentar el conocimiento sobre la motivación de logro.

1.6.2. Instrumentos de medida de los climas motivacionales

El primer instrumento para medir el clima motivacional percibido por los sujetos en el aula fue diseñado por Ames y Archer (1988) al que denominaron "*Classroom Achievement Goals Questionnaire*".

Basándose en esta primera escala, Seifriz et al. (1992) crearon el primer cuestionario para medir las percepciones del clima motivacional en el ámbito deportivo, denominado "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-1)*". Para su elaboración se creó una primera escala compuesta por 106 ítems que se pasó a una muestra jugadores de baloncesto americanos quedando reducida posteriormente a 21 ítems agrupados en dos factores: clima de maestría y clima de rendimiento, con una fiabilidad por encima de .80 para ambos factores. Este cuestionario (PMCSQ-1) ha demostrado tener una validez y fiabilidad aceptable tanto en el contexto deportivo (Duda y Whitehead, 1998; Kavussanu y Roberts, 1996; Ommundsen, Roberts, y Kavussanu, 1998; Walling et al., 1993) como en el educativo (Solmon, 1996; Solmon y Lee, 1997; Treasure, 1993).

Posteriormente Newton y Duda (1993a) desarrollaron una nueva versión del cuestionario anterior a la que llamaron "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-2)*". Apoyándose en el cuestionario PMCSQ-1, así como en los trabajos desarrollados por Ames (1984a, 1984b, 1992a, 1992b) y Ames y Archer (1988), diseñaron un total de 300 ítems que finalmente redujeron a 29 ítems, agrupados en dos dimensiones: clima orientado al ego y clima orientado a la tarea, que a su vez, se estructuraron en seis subescalas denominadas: 1) aprendizaje cooperativo, 2) esfuerzo/mejora, 3) reconocimiento desigual, 4) castigo por errores 5) rivalidad intra-grupo e 6) importancia del rol. Posteriormente, Newton y Duda (1996) lo validaron en el terreno deportivo, mientras que Newton, Duda, y Yin (2000) mediante una muestra compuesta por 385 jugadoras de voleibol americanas, aplicaron un análisis factorial confirmatorio para probar su modelo jerárquico, determinando que la estructura jerárquica del PMCSQ-2 se ajusta mejor que el modelo diseñado en el PMCSQ-1.

En España Balaguer, Guivernau, Duda, y Crespo (1997) han validado este instrumento quedando reducida la escala a 24 ítems agrupados en cinco factores (eliminan la subescala "importancia del rol"), habiendo sido validada esta versión, del mismo modo, en el ámbito educativo por Jiménez, Cervelló, y Julián (2001) y Jiménez, Fenoll, y Cervelló (2001). Las críticas a esta escala se centran únicamente en el aspecto de que sólo mide algunas de las dimensiones que componen la estructura del TARGET.

Otro cuestionario desarrollado para medir, esta vez, las percepciones de los niños sobre del clima motivacional originado por sus padres en el entorno deportivo es el "*Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-1 (PIMCQ-1)*" de White, Duda, y Hart (1992) compuesto por 14 ítems. Estos mismos ítems fueron administrados tanto a los padres como a las madres. Los ítems quedaron agrupados en tres factores, similares para ambos grupos, denominados: clima que induce a la preocupación (relacionado con el clima de rendimiento), clima de obtención de éxito sin esfuerzo (relacionado con el clima de rendimiento) y clima orientado al aprendizaje (relacionado con el clima de maestría), obteniendo una consistencia interna aceptable (alphas $>.75$).

En esta línea, White (1996) validó la escala diseñada por White et al. (1992), ampliando el número de ítems que la componían a 36 para reflejar aspectos referentes a la diversión experimentada por los sujetos, denominándose, "*Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-2 (PIMCQ-2)*". Tras un análisis factorial, los nuevos ítems añadidos se unieron con los ítems integrantes del factor "orientación al

aprendizaje” configurando un nuevo factor que se llamó “*clima aprendizaje/diversión*”, manteniendo los otros dos factores. White (1996) mostró que la percepción de un clima de éxito sin esfuerzo enfatizado por los padres estaba correlacionado significativamente con la orientación al ego, mientras que la percepción de un clima de aprendizaje/diversión estaba asociado significativamente con la orientación a la tarea, mostrando así la validez predictiva del PIMCQ-2. Aún así, la validez de constructo de estos instrumentos no ha sido demostrada, y su fiabilidad es limitada.

A través de los trabajos de Ames y Archer (1988) sobre el clima motivacional en el aula, Papaioannou (1994) desarrolló el “*Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)*” para medir el clima motivacional en las clases de educación física, constituido por un total de 27 ítems y dos factores de primer orden (*clima orientado al aprendizaje y al rendimiento*) y cinco factores de segundo orden (orientación hacia la tarea por el profesor/a, orientación hacia la tarea por los alumnos/as, orientación hacia el ego por los estudiantes, preocupaciones de los estudiantes por los errores y orientación hacia el resultado sin esfuerzo).

Esta escala ha sido validada por Papaioannou (1994, 1995) con una muestra compuesta por estudiantes griegos; por Goudas y Biddle (1994) con estudiantes franceses, denominando a la escala obtenida “*L’Echelle de Perception du Climat Motivational (PECCS)*”; así como por Biddle et al. (1995) con una muestra de estudiantes ingleses llamándola “*Perceived Motivational Climate Scale (EPCM)*” o Escala de medición de la percepción del clima motivacional en clases de educación física, compuesta por 19 ítems, de los cuales nueve miden la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y otros 10 la percepción del clima motivacional implicante al ego, habiendo sido demostrada, del mismo modo su validez por Guzmán y García Calvo (2003).

Otro instrumento diseñado para medir el clima motivacional en las clases de educación física es el creado por Mitchell (1996) denominado “*Physical Education Learning Environment Scale (PELES)*” con una muestra de estudiantes americanos, no habiendo sido demostrada su validez.

Con el objetivo de medir la percepción de los sujetos del clima motivacional generado por los “otros significativos” (compañeros de equipo, amigos no pertenecientes al grupo deportivo, entrenador, padre, madre y compañeros de clase) en

entornos deportivos, Cervelló (1996) diseñó el “*Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS)*”, compuesto por 16 ítems, agrupados en dos factores que miden las dos dimensiones del clima motivacional, de los cuales, ocho ítems miden la percepción de un clima orientado al ego y otros ocho miden la percepción de un clima orientado a la tarea. Las respuestas a los ítems estaban reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación de 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 100 (*totalmente de acuerdo*). Esta escala ha sido validada y adaptada por Cervelló y Santos-Rosa (2000) al contexto de las clases de educación física, pasando a denominarse “*Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el Profesor de educación física*”.

Basándose en la afirmación de que los chicos y adolescentes pueden ser influenciados por las metas de logro adoptadas por sus héroes deportivos, Carr, Weigand, y Jones (2000) elaboraron una escala denominada “*Sport Heroes Influence*”. El instrumento original estuvo compuesto por tres subescalas que reflejaban la percepción de los chicos: percepción de orientación a la tarea en sus héroes (constituido por 12 ítems), percepción de una orientación al ego en sus héroes deportivos (constituido por siete ítems) y percepción de preocupación por ganar en sus héroes deportivos (constituido por cinco ítems). Posteriormente, Carr y Weigand (2002) validaron la escala, eliminando el factor referente a la “percepción de preocupación por ganar en los héroes deportivos”, quedando constituida finalmente la escala por 19 ítems, 12 de los cuales medían la percepción de una orientación a la tarea en los héroes y siete la percepción de una orientación al ego en los mismos. Las respuestas fueron puntuadas en una escala tipo Likert cuyos rangos oscilaban entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

Curtner-Smith y Todorovich (2002) crearon un instrumento denominado “*Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI)*”, para medir el clima motivacional percibido en las clases de educación física y en las prácticas deportivas a través de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basándose en las áreas del TARGET. Validado, posteriormente, por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003).

De igual forma, Ntoumanis y Vazou (2005) desarrollaron una nueva escala para medir la percepción del clima motivacional generado por los iguales en los jóvenes, denominada “*Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (Peer MCYSQ)*”. La escala fue testada a través de tres estudios. En el primer estudio el análisis factorial

confirmatorio con una muestra de 431 atletas de edades entre los 11 y los 16 años sugirió que la escala estaba compuesta por 6 factores que podían incluirse dentro de los dos tipos de clima motivacional: mejora, relación y esfuerzo (dentro del clima motivacional implicante a la tarea); competición en el equipo, habilidad normativa y conflicto dentro del equipo (dentro del clima motivacional implicante al ego). Posteriormente, en el segundo y tercer estudio se testó la estructura factorial obtenida en el primer estudio a través de un análisis confirmatorio con una muestra de 606 atletas de similar edad. Los resultados de estos estudios mostraron que la solución de seis factores resultaba problemática, prefiriendo la estructura de cinco factores denominados: mejora, relación, esfuerzo, competición/habilidad en el equipo y conflicto en el equipo. Por ello, según los autores, son necesarias más investigaciones para poder aumentar la comprensión de los diferentes tipos de clima motivacional que influyen en los jóvenes deportistas.

Recientemente, Cervelló, Moreno, Del Villar, y Reina (2006) han elaborado una escala denominada "*Cuestionario de Percepción de las Estrategias Motivacionales en las clases de educación física (CPEMEF)*", compuesto en su primera versión por 78 ítems que medían las diferentes áreas del TARGET en cada una de sus dimensiones: clima implicante al ego y clima implicante a la tarea. Tras un análisis factorial, quedó reducida a 24 ítems agrupados en cuatro factores (dos para la dimensión rendimiento y dos para la dimensión maestría) que reflejaban cada una de las áreas del TARGET. El α obtenido fue de .76 para la subescala "percepción de estrategias motivacionales orientadas al rendimiento" y de .77 para la subescala "percepción de estrategias orientadas a la maestría".

1.6.3. Instrumentos de medida del estado de implicación

Recordando de apartados anteriores, el estado de implicación se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular, surgiendo de la interacción entre las metas disposicionales (orientación personal) y los factores situacionales (clima motivacional percibido). Su medición ha sido cuestionada, constituyendo un objeto de análisis en numerosas ocasiones, por lo que se han empleado diferentes medidas.

Harwood y Swain (1998) y Swain y Harwood (1996) utilizaron un único ítem para medir la disposición hacia la mejora de la ejecución o hacia la superación de los demás, realizándose dicha medición antes de empezar una clase, competición o entrenamiento.

Otra forma de medir la implicación situacional del individuo consiste en adaptar instrumentos de medida disposicionales en entornos de educación física o de deporte. Los instrumentos más empleados son el POSQ y el TEOSQ (Hall y Kerr, 1997; Hall, Kerr, y Matthews, 1998; Williams, 1998). Dicha medición se recogía inmediatamente antes de la clase, competición o entrenamiento.

Contrario a esto, Cervelló et al. (2003) optaron por realizar la medición del estado de implicación a posteriori, pudiendo así registrar los diferentes estados de implicación por los que el sujeto ha pasado durante el transcurso de la clase, competición o entrenamiento deportivo. Los resultados de esta investigación mostraron que el estado de implicación en una sesión de entrenamiento puede ser predicho tanto por la orientación motivacional como por el clima motivacional situacional percibido en dicha sesión. De este modo se corroboran los postulados de la perspectiva de metas de logro, los cuales indican que el estado de implicación es el resultado de la interpretación del clima motivacional situacional y la orientación disposicional del individuo.

1.7. Investigaciones desde la perspectiva teórica de las metas de logro

En este apartado pretendemos dar una visión de estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales, la percepción del clima motivacional y la interacción entre ambas en el entorno educativo. Junto a estos estudios, añadimos otros experimentales realizados también en entornos educativos.

1.7.1. Estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales

Existen numerosos estudios en el terreno educativo y deportivo que analizan las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta disposicionales y diferentes variables. Centrándonos en el entorno educativo revisaremos estudios relacionados con las siguientes aspectos:

- Metas de logro y creencias sobre las causas de éxito.
- Metas de logro, percepción de habilidad, elección de tareas, tipo de evaluación y valoración de la educación física.
- Metas de logro y la percepción de la finalidad que representa la educación física.
- Metas de logro y las variables motivacionales (satisfacción, diversión y motivación intrínseca).

- Metas de logro y diferencias según sexo del alumno.
- Metas de logro y diferencias según la edad del alumno.
- Conclusiones de los estudios que analizan las metas de logro y diferentes variables analizadas.

1.7.1.1. Estudios que analizan las metas de logro y las creencias sobre las causas de éxito

Existen numerosas investigaciones que han demostrado la relación entre las metas de logro disposicionales (o como las personas tendemos a definir el éxito) y las creencias sobre las causas o determinantes que llevan al éxito en los entornos de logro (Nicholls, 1989). Así, diferentes estudios (Duda y Nicholls, 1992; Lochbaum y Roberts, 1993; Roberts y Ommundsen, 1996; Spray et al., 1999, entre otros), han encontrado que la orientación disposicional a la tarea se relaciona con la creencia de que el trabajo duro, la comprensión de la información para la realización de la actividad en vez de su memorización, la cooperación con los compañeros y el esfuerzo son factores que determinan el éxito en la clase, mientras que la orientación al ego se relaciona con la creencia de que la superioridad frente a los demás compañeros, la validez de todo tipo de estrategias como trampas y engaños para conseguir el éxito y el reconocimiento público son factores que conllevan a consecución del éxito de la actividad.

En otros estudios en el ámbito escolar, Maerhr y Braskamp (1986) y Thorkildsen (1988) encontraron relaciones entre la orientación a la tarea y la satisfacción con el trabajo escolar. Con resultados similares, Nicholls y Thorkildsen (1988) encontraron en una muestra de alumnos que la orientación a la tarea estaba relacionada con la creencia de que el éxito en la escuela consistía en ayudar a los demás, en interesarse por las tareas, en esforzarse y en intentar aprender, mientras que se encontraba negativamente asociada al deseo de causar buena impresión al profesor. Por otra parte, la orientación al ego, estaba relacionada con la creencia de que el éxito consistía en ser mejor que los compañeros.

Vlachopoulos y Biddle (1997) estudiaron a 1070 estudiantes de educación física británicos obteniendo que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la percepción de éxito, no estando moderada esta relación por la percepción de habilidad de los sujetos. Por el contrario, la orientación al ego se relacionaba con las atribuciones personales controlables siendo mediada esta relación por la percepción de habilidad del discente. De tal manera que, aquellos alumnos con baja orientación al ego y baja

percepción de habilidad se relacionaban con atribuciones personales incontrolables, mientras que aquellos con baja orientación al ego y alta percepción de habilidad se asociaban con atribuciones personales controlables.

En línea con Tressure y Roberts (1994), Cervelló (1996) demostró que las personas que se encontraban orientadas al ego presentaban dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, mayores patrones de conducta inadaptada y abandonaban la práctica cuando la percepción de competencia era baja, mientras que cuando la percepción de competencia resultaba alta, presentaban mayores conductas adaptativas, se esforzaban y persistían en la actividad. De forma contraria, los sujetos orientados a la tarea se esforzaban en la actividad y persisten en ella, independientemente de la percepción de competencia, percibiéndose el fracaso como un elemento de aprendizaje que ayudaba a mejorar.

1.7.1.2. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de habilidad

Como hemos descrito anteriormente, existe una relación clave entre la percepción de habilidad de los sujetos y las orientaciones motivacionales, de forma que en función de cómo perciba el individuo su habilidad adquirirá una orientación al ego o a la tarea. La mayoría de los estudios relacionados con esta variable se han llevado a cabo en la etapa infantil, siendo poco lo conocido acerca del concepto de habilidad adquirido en la adolescencia, especialmente respecto al proceso de adquisición del concepto de habilidad en el ámbito de la educación física. Sin embargo, preocupados por el importante descenso de participación en actividades físico-deportivas durante la adolescencia, resulta de gran interés conocer cómo construyen los sujetos a esta edad el propio concepto de habilidad en entornos de actividad físico-deportiva, pudiendo con ello, motivar a los alumnos hacia la práctica de actividad físico-deportiva en educación física.

En este sentido, Nicholls et al. (1985) en un estudio analizan la relación entre las orientaciones disposicionales de los alumnos y la percepción de dos formas distintas de habilidad (una percepción de habilidad auto-referenciada en la que se preguntaba a los alumnos sobre su habilidad para practicar deporte y una percepción de habilidad normativa en la que se les preguntaba sobre su nivel de habilidad en comparación con el de los demás). Los resultados obtenidos revelaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban de forma positiva con ambas formas de percibir la habilidad. Por su parte, Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik, y Tonymon (1995)

encontraron resultados similares en sus investigaciones. También, Duda y Nicholls (1992) obtienen resultados similares, pero en este caso se utilizó una medida de habilidad normativa.

Los resultados obtenidos por Fry y Duda (1997) y Xiang y Lee (1998) en sus respectivos análisis de la relación entre la percepción de habilidad y las metas de logro, se encuentran en la misma línea. La muestra del primer estudio estuvo compuesta por 144 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 13 años, mientras que la del segundo estuvo formada por 308 estudiantes. Los resultados de ambos fueron coincidentes al afirmar que los alumnos de mayor edad estaban más orientados al ego y fueron más propensos a tener un concepto diferenciado de habilidad.

En contraste con estos estudios, Lee, Carter, y Xiang (1995), examinaron el concepto de habilidad de los alumnos en las clases de educación física mediante un estudio cualitativo. Los datos mostraron que los alumnos más jóvenes estaban más orientados a la tarea y fueron más propensos a considerar el esfuerzo o la maestría (dominio) como confirmación de su habilidad en educación física. Aunque los alumnos de mayor edad presentaron un concepto más maduro de habilidad como capacidad estable, muchos de ellos no revelaron una fuerte creencia sobre la eficacia del esfuerzo, estando por tanto, más orientados al ego.

En esta línea, Xiang, Lee, y Williamson (2001) estudiaron cómo los niños y adolescentes conceptualizan su propia habilidad en educación física. Los resultados revelaron que el criterio de los niños y adolescentes usado para juzgar su propia habilidad difiere en función del curso en el que se encuentren, aunque la mayoría tendían a evaluar su habilidad en términos de comparación social. Sólo unos pocos mostraron un concepto indiferenciado de habilidad, manteniendo su creencia en la efectividad del esfuerzo.

Posteriormente, Cervelló y Santos-Rosa (2000) ampliaron las variables del estudio y analizaron las relaciones existentes entre las metas disposicionales, las percepciones de habilidad y el clima motivacional percibido con la preferencia por las tareas con diferente grado de dificultad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración por parte de los alumnos acerca de las clases con una muestra de 280 alumnos. Los resultados reflejaron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad auto-referencial y la percepción de un clima de maestría predecían la preferencia por tareas desafiantes, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al

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

Como podemos observar a modo de resumen, la orientación a la tarea contribuye a una valoración del esfuerzo, independientemente del nivel de habilidad percibida, así como la preferencia por tareas desafiantes. Por el contrario, una orientación al ego puede disminuir la percepción de éxito, la competencia percibida y el esfuerzo a realizar, sobre todo en aquellos sujetos con bajos niveles de habilidad, unido a la elección de tareas que no les permite el progreso, con el fin de proteger su competencia frente a los demás compañeros.

Ommundsen (2001a) estudió la relación entre la teoría implícita de habilidad, las metas de logro, la percepción de competencia y las respuestas afectivas positivas y negativas hacia las clases de educación física, con una muestra compuesta por 217 alumnos (101 chicos y 116 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Los resultados mostraron que el concepto de habilidad creciente se asoció con la meta disposicional orientada a la tarea y ésta, a su vez, con mayores sentimientos de satisfacción. Por el contrario, el concepto de habilidad fijo se relacionó con la meta disposicional orientada al ego, y esta, con estados de ansiedad en los alumnos. No se encontraron, sin embargo, relaciones significativas directas entre las metas de logro y los estados afectivos, siendo mediada esta relación por la percepción de habilidad del sujeto. Los autores justificaron este aspecto indicando que la percepción de habilidad (en comparación con las metas de logro) puede ser un predictor de mayor fuerza de los estados afectivos.

Ommundsen (2001b), en un segundo estudio, investigó el rol que desempeña la teoría implícita de habilidad (Dweck, 1999) o concepto de habilidad (Nicholls, 1989) y las metas de logro en las estrategias de auto-obstaculización (self-handicapping), aplicadas en las clases de educación física, con una muestra compuesta por 343 alumnos (166 chicos y 177 chicas) noruegos. Entendemos por auto-obstaculización a los intentos creados por los alumnos para seleccionar o crear ambientes de rendimiento basados en criterios ambiguos de feed-back para controlar su auto-estima y justificar de forma anticipada el fracaso como consecuencia de una falta de habilidad (Jones y Berglas, 1978). Los resultados obtenidos mostraron que el concepto de habilidad fijo o diferenciado se asoció positivamente con el uso de estrategias de auto-obstaculización.

Por el contrario, el concepto de habilidad creciente o indiferenciado se relacionó negativamente con el uso de estos tipos de estrategias, estando mediado por la orientación a la tarea de los alumnos. Del mismo modo, se encontró que una alta competencia percibida se correlacionaba con la adopción de conceptos fijos o diferenciados de habilidad, así como con el uso de estrategias de auto-obstaculización.

Esta relación analizada en la investigación de Ommundsen (2011a) ha sido estudiada recientemente, por Jiménez (2004), con una muestra de 500 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, mostrando relaciones positivas entre ambas disposiciones individuales (orientación a la tarea y al ego) con la percepción de habilidad auto-referencial y normativa, contrario a los resultados anteriores, aunque el peso de la correlación será mayor entre la orientación al ego y la habilidad normativa y entre la orientación a la tarea y la percepción de habilidad auto-referencial.

1.7.1.3. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de la finalidad que desempeña la educación física

La relación que se establece entre las metas disposicionales y la percepción de la finalidad que desempeña la educación, así como la práctica de actividad físico-deportiva para cada individuo, es un aspecto significativo a tener en cuenta. Según Nicholls (1989), debería existir una relación lógica entre las metas de logro de los individuos y la percepción que estos tienen sobre la función que cumple dicha experiencia de logro.

Diversas investigaciones realizadas en el ámbito educativo encuentran relaciones positivas entre la orientación de meta del sujeto y sus creencias acerca del propósito general de la educación, hallando que la orientación a la tarea se asocia con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo y del interés, así como de los intentos por aprender nuevas tareas, provocando todo esto actitudes positivas hacia la clase, diversión y disfrute, capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social. Por el contrario, la orientación al ego se asocia con la creencia de que la educación es un medio para conseguir un fin externo a la propia actividad, considerando que el éxito se consigue a través de la comparación, la aprobación social, la consecución de recompensas externas y de estatus en la sociedad, provocando actitudes negativas tales como el aburrimiento o insatisfacción por la actividad, así como una mayor preocupación por el resultado final y no por el proceso de aprendizaje en las clases de educación física. Estos mismos patrones de

creencias han sido encontrados en el ámbito deportivo (Duda y Nicholls, 1992; Roberts et al., 1996, 1997; Treasure, Carpenter, y Power, 2000).

Papaioannou y McDonald (1993) coincidiendo con estos resultados encontraron, en una amplia muestra de estudiantes griegos, relaciones positivas entre la orientación a la tarea y la creencia de que el propósito de la educación física era incrementar la autoestima, promover el fitness, desarrollar la ciudadanía y fomentar la maestría y la cooperación, mientras que la orientación al ego se relacionó con la creencia de que el propósito de la educación física era incrementar la autoestima personal y el estatus social.

Walling y Duda (1995) examinaron, también estas relaciones, indicando que los alumnos orientados a la tarea defendían que las clases de educación física les permitía la mejora, el aprendizaje, la motivación intrínseca, trabajar con esfuerzo y la cooperación, mientras que aquellos orientados al ego creían que la educación física les permitía aumentar su habilidad y ser más exitosos y competitivos. Resultados también hallados en el terreno deportivo (Duda, 1989b; McCarthy, Kavussanu, y White, 1996; Roberts y Ommundsen, 1996).

En esta línea, diferentes estudios (Cury, Biddle, Sarrazín, y Famose, 1997; Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong, 1994; Ginn et al., 2000; Spray y Biddle, 1997) han analizado dichas relaciones junto a otras variables tales como la persistencia y adherencia a la actividad, así como la participación voluntaria, encontrando relaciones positivas entre dichas variables.

En resumen, esto demuestra que los resultados hallados en las investigaciones revelan relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias y funciones de la educación física y el deporte. Así, los sujetos orientados a la tarea perciben la educación física y el deporte como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, que incrementa el interés por el aprendizaje, por esforzarse al máximo, por mejorar la salud y las habilidades propias de la actividad física y el deporte y en definitiva, que permite desarrollar estilos de vida físicamente activos. Por otra parte, los sujetos orientados al ego, perciben la actividad física y deportiva debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, y aumentar la popularidad. Podemos ver que las percepciones de los propósitos de la educación y el deporte relacionados con la orientación a la tarea son más intrínsecas, mientras que aquellas percepciones relacionadas con la orientación al ego son más extrínsecas.

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

Duda (1993) considera que desde un punto de vista motivacional, las personas tienden a persistir en aquellas actividades que son divertidas e inherentemente interesantes. Podemos apuntar que la diversión ha sido considerada en numerosos estudios como variable dependiente al ser uno de los principales motivos de motivación intrínseca. En este sentido Deci y Ryan (1985) indican que la motivación intrínseca hace referencia a la participación en determinadas actividades por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación. Desde el punto de vista de la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989; Dweck, 1985), la orientación a la tarea debería estar asociada con mayores índices de satisfacción en la actividad y con mayores niveles de motivación intrínseca debido a que se considera la actividad como un fin en sí mismo, centrándose el sujeto en el proceso de mejora de la tarea, mientras que la orientación al ego lo estaría con mayores índices de insatisfacción, motivación extrínseca y desmotivación, debido a que considera a la actividad como un medio para conseguir un fin generalmente externo a la propia actividad.

Los estudios que relacionaron la motivación intrínseca y las metas de logro en el ámbito escolar (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Dorobantu y Biddle, 1997; Goudas, Biddle, y Fox, 1994a; Spray et al., 1999) encontraron una relación positiva entre la orientación a la tarea y el interés intrínseco por las clases de educación física (entendiendo por interés o satisfacción intrínseca como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentaban cuando hacían actividad física y deportiva), y una relación negativa con el aburrimiento en dicha práctica. De la misma manera encontraron que la orientación al ego se relacionó positivamente con el aburrimiento en el caso de la escuela y tenía efectos negativos y minimizaba los efectos positivos de la práctica en individuos con baja percepción de capacidad. Además, Goudas, Underwood, y Biddle (1993) encontraron que el interés intrínseco predecía las intenciones de los estudiantes para mantener la participación en las clases de educación física. También, Vlachopoulos y Biddle (1996) y Dorobantu y Biddle (1997) con una muestra compuesta por estudiantes británicos y rumanos, respectivamente, comprobaron que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

Otros estudios (Lochbaum y Roberts, 1993; Nyheim, Kavussanu, Roberts, y Treasure, 1996; Treasure y Roberts, 1994) han comprobado que el interés intrínseco derivado de la participación deportiva, en términos de satisfacción y diversión, puede variar según la meta de logro adoptada. Los resultados parecen sugerir que la orientación a la tarea se asocia con mayores niveles de satisfacción hacia la práctica deportiva cuando ésta es considerada como el interés intrínseco que los sujetos muestran hacia la actividad, mientras que los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen aprobación por parte de sus otros significativos.

Ntoumanis y Biddle (1999a) realizaron un meta-análisis con 41 muestras independientes, obteniendo de forma global relaciones poco significativas entre las orientaciones de meta y los sentimientos afectivos hacia la actividad. Apuntaron que esta relación entre la orientación a la tarea y los sentimientos afectivos positivos hacia la actividad física resultaba ser más fuerte en el terreno educativo que en el deportivo (Duda y Nicholls, 1992) y recreacional (Cervelló y Santos-Rosa, 2001). En este caso, el papel de la motivación en las clases de educación física podría ser un determinante de esta relación positiva.

Por su parte, Lintunen, Valkonen, Leskinen, y Biddle (1999), estudiaron la intención hacia la actividad física a través de la perspectiva de las metas de logro, encontrando que la diversión hacia la actividad y la intención de participar en actividades físico-deportivas eran mediadas por la orientación a la tarea de los sujetos independientemente de sus percepciones de competencia. Por el contrario, la intención de participar en futuras actividades se encontraba mediada por la percepción de competencia del sujeto cuando el sujeto estaba orientado al ego.

De forma similar, Ommundsen (2001a) analizó las respuestas afectivas de una muestra compuesta por 217 estudiantes noruegos de educación física, obteniendo que la orientación al ego se correlacionaba con la ansiedad y la orientación a la tarea con la satisfacción y el aprendizaje en las aulas de educación física.

Cervelló (1996) de acuerdo con Treasure y Roberts (1994) describe que las personas que están orientadas al ego tienen dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, presentan patrones de conducta inadaptada y abandonan la actividad mientras que cuando la percepción de competencia es alta

presentan conductas adaptativas, se esfuerzan en la actividad y la mantienen. En cambio, las personas con una orientación disposicional a la tarea se esfuerzan en la actividad y persisten en la práctica independientemente de la percepción de competencia, y el fracaso se percibe como un elemento de aprendizaje que ayuda a mejorar. Desde el punto de vista de las consecuencias que presentan los dos tipos de orientación sobre la motivación intrínseca podemos encontrar una serie de características que se asocian a las diferentes metas de logro (Tabla 1).

Tabla 1. Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1999).

Orientación a la tarea	Orientación al ego
Alta motivación intrínseca	Alta motivación extrínseca
Baja motivación extrínseca	Baja motivación intrínseca
Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación	Metas inalcanzables, con grandes retos
Comparación con las propias actuaciones	Comparación con las actuaciones de los demás
Bajas tasas de decepción	Altas tasas de decepción
Factores de éxito más controlados	Factores de éxito menos controlados

En relación a los estudios que analizan la autoestima, Steinberg y Maurer (1999) obtienen que la orientación al ego de los sujetos se relaciona significativamente con el aumento de la autoestima cuando se les da la oportunidad de determinar su nivel de éxito al comparar sus habilidades con las de los otros.

En la misma línea de investigación, Ginn et al.(2000) con estudiantes de educación física de 12 a 16 años de edad, encuentran que existe una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, no encontrando dicha asociación con los sujetos orientados al ego. Del mismo modo, la meta orientada a la tarea predecía en mayor medida la implicación de los sujetos en la actividad. Introduciendo la variable referente al género del alumno, los datos obtenidos mostraron mayores índices de orientación a la tarea tanto en alumnos como en alumnas.

1.7.1.5. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según el sexo del alumno

En cuanto a las metas de logro y el género del alumno, los estudios (Balaguer et al., 1995; Carr y Weigand, 2001; Escartí et al., 1996; Jiménez, 2001, entre otros) nos indican que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen mostrar una mayor tendencia a la orientación a la tarea que los

chicos. No obstante, Duda y Horn (1993), Ginn et al. (2000), Petherich y Weigand (2002) y White y Zellner (1996) no han mostrado estas diferencias en sus resultados. Del mismo modo, los datos revelaron mayores asociaciones entre el género femenino y la creencia de que el éxito se debe al trabajo duro, y entre el género masculino y la creencia de que el éxito se debe a la capacidad y a factores externos (Newton y Duda, 1993b; White y Duda, 1994).

Del mismo modo, esta relación entre la orientación de meta disposicional a la tarea y el género femenino, así como entre la orientación de meta disposicional al ego y el género masculino ha sido corroborada por Duda (1986a, 1988, 1989a), Duda et al.(1991) y Walling y Duda (1995).

Uno de los pocos estudios centrados en estudiar las diferencias respecto al género en la adopción de las metas disposicionales, ha sido realizado por Jiménez (2004) con una muestra compuesta por 500 alumnos de educación física. Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes se encontraban más orientados a la tarea que al ego. En cuanto a las diferencias por género, la hipótesis planteada fue corroborada parcialmente, ya que encontró relaciones más altas entre el sexo masculino y la orientación al ego que entre el femenino y la orientación a la tarea, que a su vez, obtuvo puntuaciones altas en los dos géneros.

1.7.1.6. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la edad del alumno

Existen pocos estudios que traten de analizar las relaciones entre la adopción de metas de logro disposicionales y la edad del sujeto, tanto en el ámbito educativo como en el deportivo pues el desarrollo de esta área de investigación constituye una línea crítica para comprender el proceso de la motivación de logro de los sujetos en ambos entornos de logro (Xiang y Lee, 2002).

En esta línea, Harter (1981) y Nicholls (1989) señalan en su estudio que los sujetos en su primera etapa de vida (infancia) se encuentran orientados a la tarea, modificando progresivamente conforme avanzan en edad su orientación hacia el ego. De forma similar ocurre con la percepción del clima motivacional, donde los individuos cambian la percepción de un clima de maestría a uno de rendimiento a lo largo de su vida (Chaumeton y Duda, 1988).

Brodkin y Weiss (1990) indicaron en su estudio que la participación de los deportistas jóvenes se relacionaba con aspectos de reconocimiento social a diferencia de los motivos de los deportistas de mediana y avanzada edad. De forma similar, Duda y Tappe (1989) encontraron menos objetivos competitivos en los deportistas adultos que en los adolescentes.

Por su parte, Steinberg, Grieve, y Glass (2002), estudiaron las metas de logro de los deportistas atendiendo a tres grupos de edad (18-30 años, 31-50 años y más de 50 años). Los datos obtenidos mostraron diferencias significativas en la meta disposicional orientada al ego, de tal manera que, los deportistas masculinos con edades superiores a los 50 años mostraron índices inferiores de esta meta en comparación con los sujetos pertenecientes a los otros dos grupos (18-30 años y 31-50 años). Por el contrario, no obtuvieron diferencias significativas entre la meta orientada a la tarea y la edad de los deportistas. Por ello, los autores sugirieron que la preparación de los deportistas debería ser diferente atendiendo a la edad de los sujetos, por lo que el entrenador deberá potenciar más la implicación a una meta u otra en función de la edad de sus deportistas.

1.7.1.7. Conclusiones de los estudios que analizan la relación entre las metas de logro y diferentes variables analizadas

El estudio llevado a cabo por Biddle, Wang, Kavussanu, y Spray (2003) se centra en revisar sistemáticamente todos aquellos estudios que han examinado la relación entre las metas de logro disposicionales y las siguientes categorías: creencia sobre la causas del éxito, creencia sobre el propósito del deporte y la educación física, el uso de estrategias de aprendizaje y competitivas, la percepción de competencia, los motivos de participación, sentimientos afectivos positivos y negativos, actitudes hacia actos agresivos, violación de reglas y engaño, percepción de las orientaciones de meta de los “otros significativos” y comportamientos relacionados con la motivación. La muestra estuvo compuesta por 98 estudios con un total de 110 muestras diferentes. Los estudios analizados debían haber utilizado las medidas del POSQ (cuestionario de percepción de éxito) o el TEOSQ (cuestionario de orientación a la tarea y al ego en el deporte), así como haber sido publicados en lengua inglesa durante los años 1990-2000.

Los resultados obtenidos muestran las siguientes relaciones entre:

La orientación a la tarea con:

- La creencia de que el esfuerzo produce el éxito.
- Los motivos de práctica se centran en el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo.
- La creencia de que el propósito de la educación física y el deporte es fomentar el dominio (maestría) de la tarea, el fitness y la auto-estima.
- Percepción de competencia.
- Sentimientos afectivos positivos.
- Orientación a la tarea de los padres.
- Comportamientos disciplinados.

La orientación al ego con:

- La creencia de que poseer capacidad produce el éxito.
- Los motivos de práctica se centran en aumentar el estatus, así como el reconocimiento social y la competición.
- La creencia de que el propósito de la educación física y el deporte es mejorar el estatus social.
- Percepción de competencia.
- Comportamientos antideportivos, agresivos e indisciplinados.
- Orientación al ego en los padres.

1.7.2. Estudios que analizan las variables situacionales (climas motivacionales)

Encontramos un amplio número de investigaciones centradas en el análisis de los factores situacionales (climas motivacionales) y sus repercusiones tanto en la implicación final del individuo como en diferentes variables motivacionales.

Revisaremos a continuación los estudios agrupados del siguiente modo:

- Clima motivacional y su influencia en la implicación del alumno.
- Clima motivacional y creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y autoeficacia).
- Climas motivacionales creados por los “otros significativos”.
- Clima motivacional y diferencias según el género del alumno.

1.7.2.1. Estudios que analizan el clima motivacional y su influencia en la implicación del alumno

Existen estudios que muestran que el clima motivacional puede reforzar los comportamientos específicos asociados con una meta particular (Ames, 1992b). Otros, aluden a una aproximación interaccionista en la que la orientación disposicional es considerada una variable que influye en la probabilidad de perseguir unos patrones particulares de comportamiento, mientras que los factores situacionales, tales como el clima motivacional, son considerados influenciadores de esta probabilidad (Dweck y Leggett, 1988).

Encontramos numerosas investigaciones (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Papaioannou y Theodorakis, 1996) centradas en determinar las influencias situacionales que se producen en el aula, demostrando que la estructura y demandas del ambiente de aprendizaje influyen en la adopción de una u otra implicación por parte del alumno, así como en sus patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y conductuales) resultantes.

En el análisis de los efectos de las variables situacionales, uno de los primeros estudios que analiza esta relación fue el realizado por Butler (1987). Este autor encontró una alta implicación al ego cuando los estudiantes recibían comentarios por parte de su profesor sobre su rendimiento en comparación con el de los demás compañeros, mientras que, por el contrario, encontró una alta implicación a la tarea cuando los comentarios se centraban en aspectos relacionados con la propia tarea (qué hacían bien y qué debían mejorar).

Respecto a la influencia del clima motivacional creado por el profesor, se ha demostrado que éste influye en las percepciones de metas implícitas de los alumnos así como en ciertos aspectos relacionados con su aprendizaje, de tal manera que, las actitudes positivas y los niveles de logro de los alumnos aumentan cuando perciben que el profesor es entusiasta, conoce bien la materia que imparte, es respetuoso y merecedor de confianza (Frazier, 1985; Trickett y Moos, 1973; Walberg, 1968).

Ames y Archer (1988) identificaron cuáles eran las dimensiones teóricas que definían un entorno que potenciaba la implicación del alumno a la tarea, y estudiaron la relación entre la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea (o clima de maestría) en el aula y algunas experiencias relacionadas con el logro (estrategias

efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas-reto, creencias atribucionales y actitud hacia la clase). Los datos obtenidos mostraron que existía una alta relación entre la percepción de un clima implicante a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes, de manera que, aquellos alumnos que percibían un clima motivacional de maestría, utilizaron estrategias efectivas de aprendizaje, mostraron preferencia por las tareas-reto, les gustaron más las clases y creyeron que el esfuerzo y el éxito estaban relacionados.

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

De la misma forma, Maehr y Ames (1989), examinaron estas relaciones en dos grupos de sujetos clasificados como sujetos de alto riesgo (sujetos que dominaban pocas habilidades específicas, poca destreza física, poco preparados cognitivamente para el aprendizaje, con falta de confianza y poco comprometidos con las tareas escolares) y sujetos de bajo riesgo (sujetos que mostraban patrones de conducta adaptados). Los resultados mostraron que cuando los sujetos percibían un clima motivacional implicante a la tarea se establecían relaciones positivas con el uso de estrategias de aprendizaje, con la motivación intrínseca, con una actitud positiva hacia la clase y con la preferencia por tareas desafiantes o de reto para ambos grupos.

Ntoumanis y Biddle (1998) evaluaron las relaciones entre las metas de logro y la percepción del clima motivacional en estudiantes de educación física. Los datos mostraron que la percepción de un clima motivacional de rendimiento se relacionaba con la orientación al ego mientras que la percepción de un clima de maestría se asociaba con la orientación a la tarea de los sujetos.

Recientemente, Jiménez (2004) analizó, entre otros aspectos, la relación existente entre la percepción del clima motivacional desarrollado por el docente y la orientación motivacional de 500 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, encontrando asociaciones positivas entre la percepción de un clima motivacional de maestría y la orientación a la tarea del alumno, así como entre la percepción de un clima de rendimiento y la orientación al ego del mismo.

1.7.2.2. Estudios que analizan el clima motivacional, las creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y autoeficacia)

Existe un amplio número de estudios que muestran correlación entre la percepción del clima motivacional y diferentes variables motivacionales.

Investigaciones realizadas en el ámbito de la educación física como la realizada por Ames y Archer (1988) han revelado que la percepción de un clima motivacional de maestría se encuentra asociado con mayores índices de satisfacción, motivación intrínseca y con la creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito. Contrariamente, la percepción de un clima de rendimiento era asociada con la creencia de que la habilidad y los sentimientos de decepción constituyen la causa del éxito, disminución de la motivación intrínseca y aumento de sentimientos de aburrimiento.

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

Encontramos varios estudios que añaden a esta relación otras variables (Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle, y Fox, 1994b; Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Papaioannou, 1994, 1995, 1998) afirmando que el clima motivacional de maestría se relaciona positivamente con alumnos con mayores índices de competencia, mayor

motivación intrínseca, diversión y esfuerzo, y con menor tensión y ansiedad que aquellos que percibían un clima motivacional de rendimiento. En esta línea, Treasure y Roberts (1995) mantienen que aquellos alumnos que perciben un clima de maestría, su percepción de competencia no estará influenciada por la motivación intrínseca, pero sí será determinante en aquellos que perciben un clima de rendimiento, de manera que si perciben baja competencia disminuirá su motivación intrínseca hacia la actividad.

Treasure (1993) en clases de educación física en las que los sujetos practicaban aspectos técnicos relacionados con el fútbol, halló a través de una versión modificada del PMCSQ, que la percepción de un clima motivacional de maestría en el aula se relacionaba con actitudes positivas hacia las clases de educación física, la elección de tareas desafiantes, la satisfacción y el interés, la percepción de capacidad y la creencia de que la motivación y el esfuerzo constituían las claves para alcanzar el éxito en la práctica del fútbol. A su vez, la percepción de este tipo de clima motivacional se encontraba negativamente relacionado con sentimientos de aburrimiento. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se relacionaba positivamente con pocas actitudes positivas hacia las clases, preferencia por las técnicas fáciles de realizar, poca satisfacción e interés, gran aburrimiento, así como la creencia de que los factores externos producían el éxito, relacionándose negativamente con la creencia de que el esfuerzo y la motivación ayudaban a alcanzar el éxito en esta actividad.

Otro estudio desarrollado por Kavussanu y Roberts (1995) examina la relación entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta disposicionales, la motivación intrínseca y la autoeficacia en una muestra de 285 estudiantes de educación física, en concreto, en ciertas tareas relacionadas con el tenis, tales como el servicio, golpes de derecha, revés y volea. Los datos mostraron que la percepción de un clima motivacional de maestría se asociaba positivamente con la aparición de mayor diversión, esfuerzo y autoeficacia en la ejecución del revés, golpe de derecha y volea y negativamente con sentimientos de tensión, relacionándose éstos últimos positivamente con la percepción de un clima de rendimiento. Las orientaciones de meta disposicionales predecían en mayor medida los niveles de motivación intrínseca, mientras que la percepción del clima motivacional lo hacía de la autoeficacia.

A través de un análisis de ecuaciones estructurales, Cury et al.(1996) muestra que la percepción del clima motivacional de maestría aumenta el interés de los estudiantes por las clases de educación física y la percepción de capacidad.

Solmon (1996) proporcionó información válida para la creación de climas implicados a la maestría en el contexto de la educación física. Los resultados de su estudio reflejaron relaciones entre el clima motivacional de maestría y actitudes de voluntad para persistir ante tareas desafiantes a diferencia de aquellos alumnos implicados en un entorno de rendimiento, quienes fueron más propensos a atribuir las causas del éxito a factores como la habilidad normativa de los sujetos y emplearon poco tiempo para intentar aprender la actividad.

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

Del mismo modo, Treasure (1997) reporta que existen correlaciones positivas entre la percepción del clima motivacional y los procesos motivacionales adaptativos que ocurren en las clases de educación física. Así, los alumnos que percibían un clima alto hacia la maestría y moderado hacia el rendimiento, mostraban actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, creencia de que el esfuerzo y la capacidad son la causa del éxito y sentimientos de satisfacción hacia la asignatura. Por el contrario, los alumnos que percibían un clima alto hacia el rendimiento y bajo hacia la maestría, mostraron actitudes negativas hacia las clases, consideraban la capacidad causa del éxito y presentaban sentimientos de aburrimiento.

Estos datos han sido confirmados dentro del ámbito educativo en diferentes países, con estudiantes de educación física ingleses (Carpenter y Morgan, 1999), griegos (Papaioannou y Kouli, 1999), coreanos (Yoo, 1997) y españoles (Cervelló y Santo-Rosa, 2000), así como en situaciones especiales como son niños con dificultades en el movimiento (Dunn, 2000).

Además, Papaioannou y Kouli (1999) también examinan la relación entre las orientaciones de meta, la percepción del clima motivacional, el estado ansiedad y el flow en los estudiantes. Los resultados indican que ni las metas de logro ni el clima motivacional se relacionan con la ansiedad cognitiva, que cuando el profesor enfatiza la orientación hacia el aprendizaje (clima motivacional implicante a la tarea) correlaciona de forma negativa con la ansiedad somática, y por último que el énfasis del profesor en crear un clima que implique al ego se asocia de forma positiva con la ansiedad somática. Referente al estado de flow, encuentran que tanto la orientación disposicional a la tarea como la percepción del clima implicante a la tarea correlacionan de forma positiva con dicho estado de concentración, experiencia autotélica y pérdida de conciencia.

Todos estos datos han sido confirmados en un meta-análisis realizado por Ntoumanis y Biddle (1999b) con 14 muestras diferentes en las que se relacionaba el efecto del clima motivacional en las respuestas cognitivas y afectivas tanto en el ámbito educativo como en el deportivo. Los datos mostraron una relación positiva entre la percepción de un clima de maestría y resultados motivacionales positivos, es decir, con una mayor satisfacción, persistencia, actitudes positivas hacia las clases, motivación intrínseca, etc. Contrariamente, la percepción de un clima de rendimiento se relacionaba negativamente con estos resultados motivacionales y positivamente con el aumento de la preocupación y el énfasis en la capacidad normativa.

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

Treasure y Roberts (2001) examinaron la relación entre la percepción del clima motivacional y la creencia acerca de las causas del éxito, preferencia por tareas desafiantes y la satisfacción en las clases de educación física con una muestra compuesta por 114 alumnos (58 chicas y 56 chicos). Los datos mostraron que la percepción de un clima de maestría se relacionaba con la creencia de que la motivación y el esfuerzo constituían la causa del éxito y se asoció negativamente con la elección de tareas desafiantes. Según los autores, los resultados reflejan la importancia del rol del profesor a través de la creación de climas de maestría, optimizando con ello la motivación de los alumnos hacia la educación física.

Posteriormente, Xiang y Lee (2002) y Parish y Treasure (2003) corroboraron los datos de estudios anteriores, al encontrar que la percepción de un clima de maestría o rendimiento influye en la motivación y los comportamientos de logro de los estudiantes. Concretamente, la percepción de un clima de maestría se asociaba con altos niveles de persistencia, comportamientos de dominio de la tarea y creencia de que el éxito resultaba del esfuerzo. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se asociaba con una disminución de la motivación intrínseca de los sujetos y la creencia de que el éxito resultaba de la habilidad.

Papaioannou, Marsh, y Theodorakis (2004), basándose en una amplia muestra constituida por clases de educación física (2786 estudiantes, 200 clases y 67 profesores), evaluaron los efectos del clima motivacional y la orientación disposicional del alumno en las respuestas motivacionales y actitudinales de los alumnos, así como en su autoconcepto físico y sus intenciones hacia el ejercicio físico. La investigación se desarrolló durante un año escolar, administrándose los cuestionarios al comienzo del curso y al finalizar el mismo. Los datos mostraron diferencias significativas en la percepción del clima motivacional percibido en la segunda administración de los cuestionarios en comparación con la primera medición del mismo. Coincidiendo con las investigaciones sobre la temática estudiada, encontraron que la percepción de un clima de maestría promovía la motivación intrínseca en educación física, intenciones hacia el ejercicio y percepción de control comportamental hacia el ejercicio. A su vez, la percepción de un clima de maestría y la orientación a la tarea facilitaban el esfuerzo y la diversión en la clase, así como actitudes e intenciones positivas hacia el ejercicio. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento y la orientación al ego tuvieron efectos positivos en el autoconcepto físico pero no en la motivación intrínseca. Del mismo modo, una alta orientación a la tarea y al ego influyeron positivamente en el autoconcepto y negativamente en la diversión y las actitudes hacia el ejercicio.

Coincidiendo con diferentes estudios, no encontraron relación entre las metas disposicionales (orientación a la tarea y al ego) y la percepción de climas motivacionales (clima de maestría y de rendimiento). Finalmente, la combinación entre la percepción de un clima alto a la maestría y al rendimiento tuvo efectos positivos tanto en la orientación a la tarea como en la diversión, mientras que los efectos del clima de rendimiento sobre estos factores resultaron negativos cuando la percepción de un clima de maestría resultaba baja.

Posteriormente, Xiang y Cunningham (2005) han examinado si las relaciones entre las metas de logro y la satisfacción de los alumnos en las clases de educación física se encuentran relacionadas por el clima motivacional percibido, con una muestra compuesta por 304 alumnos universitarios (136 chicos y 168 chicas). Los resultados obtenidos mostraron relaciones positivas entre la meta orientada al ego y la percepción de un clima implicado al rendimiento, pero no tuvo esta relación efectos directos ni indirectos en la satisfacción del alumno hacia la clase de educación física. Por el contrario, la meta orientada a la tarea se asoció con la percepción de un clima motivacional implicado a la maestría y ambas afectaron positivamente a la satisfacción del alumno por la clase. Sin embargo, la percepción de un clima de maestría por sí sola mostró efectos indirectos en la satisfacción de los alumnos.

1.7.2.3. Estudios que analizan los climas motivacionales creados por los “otros significativos”

Diferentes autores (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989) han afirmado que los padres, profesores y entrenadores (englobados dentro del término “otros significativos”) generan “climas psicológicos” que pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en el ego o en la tarea y, consecuentemente, influir en la implicación final del individuo, cada uno dentro de su contexto particular de ejecución. Nicholls (1989) señala al respecto que las orientaciones de meta personales se originan como resultado de la unión entre los factores personales y las experiencias de socialización que se producen en contextos de logro, siendo éstas promovidas por las interacciones de los niños con sus “otros significativos”. Así, estos “otros significativos” ejercen, según Peiró (1999), una gran influencia en los individuos, fundamentalmente, en niños y adolescentes, ya que se encuentran en constante interacción con ellos, manifestando actitudes y expresando valores acerca de lo que resulta importante, e incluso, demostrando a menudo con sus acciones conductas de logro determinadas (García Calvo, 2004).

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

Padres

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

En otra investigación, Hess y Azuma (1991) estudiaron las diferencias de las fuentes de motivación entre los niños japoneses y americanos, encontrando evidencia de cómo los agentes sociales modulan las orientaciones de metas de los sujetos. Los resultados mostraron como las prácticas sociales en Japón se encontraban orientadas al mantenimiento de la persistencia en la tarea, aún cuando estas resultaban aburridas o desmotivantes, siendo sus motivos de logro el máximo esfuerzo y la aprobación de los “otros significativos”. Eran más auto-críticos con sus fracasos y sus deficiencias en el aprendizaje eran atribuidas a la falta de esfuerzo. Por el contrario, los niños americanos centraban su atención en aspectos relacionados con las auto-percepciones de capacidad e interés y consideraban a sus padres y profesores como menos buenos y comprensivos que los japoneses.

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

Ablard y Parker (1997) analizaron el perfeccionismo y su relación con las metas de logro, indicando que el clima motivacional creado por los padres se correlaciona con las

dimensiones de perfeccionismo que muestran los alumnos. En este sentido, mostraron que aquellos niños cuyos padres generaban un clima de rendimiento presentaban mayores posibilidades de exhibir preocupaciones por los errores, por las ejecuciones y expectativas, así como mayores críticas de sus padres.

Del mismo modo, Xiang, Bruene, y McBride (2004) analizaron la relación entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos en 102 alumnos de educación física. Los datos mostraron que la creencia de competencia de los padres sobre sus hijos se asociaba al esfuerzo y persistencia mostrada por los mismos en la ejecución de la tarea.

Entrenadores y profesores

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

White, Kavussanu, y Guest (1998) en relación con la variable género y la correlación existente entre las orientaciones de meta y los climas motivacionales creados por los “otros significativos”, demostraron con una muestra compuesta por 110 sujetos participantes de actividades deportivas extra-escolares y de clases de educación física, que las chicas percibían en mayor medida que su mejor amigo valoraba la diversión en el aprendizaje de nuevas habilidades físicas a diferencia de los chicos, quienes estaban más orientados al ego que las chicas. Del mismo modo, las chicas orientadas a la tarea percibían que su madre valoraba un clima motivacional de maestría cuando aprendían nuevas habilidades físicas, así como que el clima promovido por su entrenador en las actividades extraescolares implicaba a la maestría. Por el contrario, las chicas orientadas al ego, tendían a percibir el clima motivacional de los ambientes deportivos extraescolares implicantes al rendimiento. En lo que respecta al género masculino, aquellos orientados al ego creían que su mejor amigo creaba un clima de preocupación hacia la ejecución de la tarea, mientras que aquellos orientados a la tarea percibían que el clima del ámbito deportivo extraescolar estaba implicado a la maestría, mientras que el clima generado por su padre estaba caracterizado por la preocupación y el de la madre se relacionó negativamente con la orientación a la tarea de sus hijos.

La relación entre la percepción de los criterios de éxito que los sujetos percibían en sus “otros significativos” y las orientaciones de meta disposicionales en el deporte y en la educación física fue analizada por Peiró (1999). La muestra estuvo compuesta por 277 deportistas, 228 alumnos de educación física, 268 padres, 256 madres, 28 entrenadores y 9 profesores de educación física. Los datos revelaron que el grupo de alumnas de educación física orientadas de forma alta y negativa hacia el ego y de forma moderada a la tarea se relacionaban con la percepción de criterios de éxito positivos hacia la maestría y negativos hacia el rendimiento en su padre, madre y profesor, mientras que aquellas que presentaban una orientación baja al ego y alta a la tarea, percibían que su padre, profesor y madre utilizaban criterios altos hacia la maestría. En lo referente a la relación entre las metas disposicionales y los criterios de éxito utilizados por los “otros significativos”, encontró que una orientación alta al ego y negativa a la tarea se asociaba positivamente con la utilización de criterios de éxito relacionados con el rendimiento y negativamente con la maestría tanto en la madre como en el padre. Del mismo modo, las chicas con una moderada orientación a la tarea y al ego percibían que la madre y el padre empleaban criterios de éxito moderados hacia el rendimiento, mientras que sólo la madre lo hacía de forma moderada también hacia la maestría. En lo que respecta al grupo de alumnos de educación física, una orientación alta y negativa al ego y moderada y negativa a la tarea, se asociaba con la percepción de criterios de éxito implicados negativamente a la maestría y al rendimiento del padre, la madre y el profesor, mientras que aquellos con una orientación alta a la tarea y moderada y negativa al ego, percibieron que su madre, padre y profesor empleaban criterios de éxito orientados a la maestría, así como que su padre y madre utilizaban también criterios negativamente implicados al rendimiento. En cuanto a la relación entre las orientaciones disposicionales y los criterios de éxito, demostraron que una orientación moderada y negativa orientación al ego y a la tarea, se asoció con criterios de éxito negativos hacia el rendimiento y la maestría tanto del padre, como de la madre, mientras que una orientación alta y negativa al ego y moderada y positiva a la tarea, se correlacionaba con criterios de éxito negativos hacia el rendimiento y positivos hacia la maestría de los padres.

Profesores de educación física

Goudas y Biddle (1994) y Papaioannou (1994, 1995) han estudiado la influencia del clima motivacional creado por los profesores de educación física, indicando que la percepción de un clima de rendimiento en las clases de educación física se encontraba

asociado con la orientación al ego en los alumnos, mientras que la percepción de un clima de maestría se relacionaba con alta orientación a la tarea en los alumnos.

Grupo de iguales

Según Smith (2003) la influencia de los iguales puede contribuir a la calidad de las experiencias en educación física, siendo el entorno de actividad física un contexto ideal para fomentar la comprensión de estas relaciones. El desarrollo de competencia social, la aceptación de los iguales y calidad de la amistad son algunos de los aspectos que han atraído a los investigadores de la psicología deportiva (Brustad, 1992; Smith, 2003). Los resultados encontrados en esta línea han mostrado que la percepción de los chicos de su competencia en el deporte está fuertemente correlacionada con la idea de ser exitosos en su relación con los iguales y percibir ser aceptados por el grupo de iguales (Weiss y Duncan, 1992). Más aún, aquellos chicos y adolescentes que han creído ser respetados como componentes del grupo de iguales han exhibido altos sentimientos afectivos relacionados con el rendimiento (Duncan, 1993). Así, los iguales se convierten en un factor de gran influencia en la temprana adolescencia (Brustad, Babkes, y Smith, 2001) y, en este sentido, son propensos a influir significativamente en la motivación de los sujetos. Por ejemplo, a la hora de juzgar la competencia física, los chicos jóvenes (menores de 10 años) muestran preferencias por el feed-back de los adultos para juzgar su competencia, mientras que en la etapa de primera adolescencia, la fuente central de información de competencia se basa en la comparación con los iguales y el feed-back proporcionado por los mismos (Horn y Weiss, 1991; Weigand, Carr, Petherick, y Taylor, 2001).

Autores como Carr, Weigand, y Hussey (1999) han sugerido la gran influencia que ejercen los iguales en el desarrollo de metas disposicionales en el alumno. Estos autores analizaron la influencia de padres, iguales y profesores en varias respuestas afectivas y cognitivas, así como en las experiencias de los alumnos. Los resultados indicaron que los alumnos orientados a la tarea se asociaron con la percepción de un clima poco preocupado por los iguales. Por el contrario, los alumnos orientados al ego se relacionaron con la percepción de altas comparaciones y baja promoción del aprendizaje enfatizado por los iguales.

Héroe deportivo

Carr y Weigand (2001) en el análisis por conocer el rol que ejercen los “otros significativos” sobre las orientaciones de meta del estudiante, añaden como otro significativo al héroe deportivo. Así, en un estudio realizado con una muestra de 266 alumnos de educación física del Reino Unido y basándose en los resultados obtenidos en un estudio anterior realizado por Carr et al. (2000) en el ámbito deportivo, los resultados mostraron que la orientación a la tarea se relacionaba con el clima motivacional hacia la maestría creado por los padres, compañeros, profesor e ídolo deportivo, mientras que la orientación al ego se asoció a la percepción de un clima de rendimiento creado por los mismos “otros significativos”.

La relación entre las metas disposicionales de alumnos de educación física y sus percepciones del clima motivacional creado por los héroes deportivos no ha sido suficientemente estudiada. Al respecto, Carr y Weigand (2002) propusieron en su estudio analizar la relación entre la percepción del clima motivacional creado por los profesores, iguales y héroes deportivos y las diferentes orientaciones de meta adoptadas por los alumnos en las clases de educación física. La muestra del estudio estuvo compuesta por 266 (145 chicos y 121 chicas) alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. Los resultados indicaron que los alumnos con alta orientación a la tarea y baja al ego, así como con alta tarea y alto ego, percibían climas motivaciones de maestría por parte de su profesor y compañeros y climas de rendimiento por parte de los héroes deportivos, a diferencia de aquellos con perfiles bajos de orientación a la tarea y al ego. Contrariamente, los alumnos con alta orientación al ego y baja a la tarea, así como aquellos con alta orientación a la tarea y al ego, tendían a percibir altos climas de comparación y rendimiento por parte del profesor, los iguales y los héroes deportivos que aquellos con baja orientación al ego y alta a la tarea y baja orientación tanto a la tarea como al ego. Así, los resultados revelaron que los profesores promovían un clima de maestría, los iguales un clima de rendimiento y los héroes deportivos promovían climas tanto de maestría como de rendimiento.

Un aspecto negativo encontrado en el estudio del rol que desempeñan los “otros significativos”, según Duda (2001a) hace referencia a las técnicas de análisis de datos utilizados, ya que existen dudas acerca de si los resultados del análisis de varianza explicada obtenidos provienen de dichos “adultos significativos” o del propio instrumento de medida aplicado.

1.7.2.4. Estudios que analizan el clima motivacional y las diferencias en función del sexo del alumno

La mayoría de investigaciones que analizan la variable referente al género del alumno coinciden en afirmar que el género masculino percibe en mayor medida un clima motivacional de rendimiento frente al femenino (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; 1989b; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999a) siendo, del mismo modo, mayor el impacto negativo que genera este tipo de clima en los chicos que en las chicas. Por el contrario, una minoría de estudios no han encontrado correlaciones positivas en la percepción de un determinado clima motivacional y el género del alumno (Jiménez et al., 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes, y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002).

En concreto, Jiménez (2004), en su estudio con una muestra de 500 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, no corroboró sus hipótesis planteadas al no encontrar diferencias en función del género, y es más, obtuvo una puntuación media mayor en la relación entre el género masculino y la percepción de un clima de maestría respecto a la del género femenino y la media obtenida de la relación de los chicos con el clima de rendimiento.

1.7.3. Estudios experimentales en entornos educativos

Los estudios que hemos revisado anteriormente, parecen indicar que los criterios de éxito que los sujetos perciben en su entorno están relacionados tanto con las metas de logro que adoptan como con un conjunto de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos tienen un diseño correlacional. En este apartado haremos una revisión de los estudios de corte experimental que han manipulado las estructuras de metas, distinguiendo dos entornos de meta diferentes, aquellos que se basan en aspectos relativos al progreso personal y dominio de la tarea, fomentando, por lo tanto, la implicación a la tarea del individuo, y aquellos basados en aspectos relativos a la comparación social y la demostración de capacidad superior al resto de sujetos, fomentando, por lo tanto, la implicación al ego de los individuos.

1.7.3.1. Estudios experimentales que manipulan las metas de logro en entornos educativos

Podemos adelantar, tras la revisión hecha, que la mayoría de las investigaciones que vamos a revisar en este apartado concluyen que se debería promover un clima implicante a la tarea en las clases, por ser éste el más adecuado para la formación de los alumnos, dado los patrones adaptativos que desarrolla. Veremos a continuación de forma más pormenorizada algunas investigaciones.

Una de las primeras investigaciones que tratan de estudiar las metas de logro desde un diseño experimental fue la realizada por Elliott y Dweck (1988) en la que encontraron que los individuos bajo un ambiente implicado a la maestría manifiestan patrones adaptados cognitivos, afectivos y comportamentales independientemente de su nivel de competencia percibida hacia el rendimiento de la tarea a realizar. Por el contrario, los individuos inmersos en un entorno de rendimiento, exhibían patrones motivaciones dependientes de su nivel de competencia percibida. Así, aquellos sujetos que evaluaron su nivel de competencia de forma alta mostraron patrones adaptados, mientras que aquellos con baja percepción de competencia o habilidad, exhibieron patrones no adaptados.

En esta línea, Hall (1990) mediante el diseño de una tarea referente al equilibrio y en la que se examinó el efecto de un entorno situacional orientado al rendimiento frente a otro entorno situacional orientado a la maestría en la percepción de competencia, en las atribuciones sobre el esfuerzo, percepción de capacidad y de rendimiento, los resultados revelaron que los sujetos con baja percepción de capacidad expuestos a una estructura situacional implicante al ego, mostraron menor esfuerzo y menores perspectivas de rendimiento al compararles con los sujetos con baja percepción de capacidad en la situación orientada a la maestría, así como con aquellos con alta percepción de capacidad en ambas situaciones. Del mismo modo, los sujetos con baja percepción de capacidad expuestos a una situación orientada al rendimiento, reflejaron menor rendimiento que aquellos con baja percepción de capacidad pero que se encontraban en una situación orientada a la maestría. Curiosamente, los sujetos con alta percepción de capacidad sometidos a una situación orientada al rendimiento, dudaron sobre sus posibilidades de éxito y capacidad en pruebas sucesivas, de ahí que el autor concluyera afirmando que la percepción de un clima de rendimiento repercute en la percepción de competencia de los individuos, independientemente de su nivel de capacidad percibida.

Walsh, Crocker, y Bouffard (1992) analizaron una habilidad motora en situaciones implicantes al rendimiento y a la maestría con una muestra compuesta por estudiantes de educación física. Los datos obtenidos reflejaron que la situación de maestría promovía el desarrollo de los alumnos de nuevas estrategias para aumentar la cantidad de habilidad, mientras que la situación de rendimiento repercutía en el pensamiento de que la habilidad tenía que ser juzgada mediante un criterio fijo. Contrario a sus hipótesis, el grupo con baja percepción de capacidad no se diferenciaba significativamente en términos de afectividad negativa y persistencia hacia la tarea en una situación implicate al rendimiento respecto a los que poseían alta percepción de competencia en la misma condición experimental. Estos datos pueden ser explicados atendiendo a la idea de que Walsh et al. (1992) testaron la interacción entre la percepción de competencia y la estructura situacional, mientras que la teoría de metas de logro se refiere a la relación entre la percepción de competencia y las orientaciones de meta.

Ames (1992b) realizó una manipulación del clima motivacional basada en las dimensiones del TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo) con el objeto de incrementar la posibilidad de que los alumnos de “riesgo” desde el punto de vista motivacional y académico, desarrollaran patrones de motivación adaptados, debiendo aumentar, para ello, el clima motivacional de maestría. Los resultados revelaron que los alumnos sometidos a un clima de maestría, presentaban mayor motivación intrínseca, así como mayores actitudes positivas que el grupo control.

Pero sin duda, el estudio más significativo que ha manipulado los factores situacionales en educación física ha sido el realizado por Treasure (1993) con una muestra compuesta por 114 alumnos que desarrollaban un conjunto de habilidades de fútbol (conducción de balón, cambio de dirección, regate, pase y control) con el fin de examinar los efectos de la manipulación del clima motivación en aspectos conductuales, afectivos y cognitivos relacionados con la experiencia en la clase. Tras el análisis de las orientaciones de meta, las percepciones de capacidad y las actitudes hacia la actividad de los alumnos, éstos fueron asignados a un entorno situacional de maestría y de rendimiento. Partiendo de los estudios realizados por Ames (1992b) se manipularon las dimensiones del TARGET, concretamente cinco dimensiones del clima: la estructura de la tarea, el sistema de recompensas, la forma de agrupación de los sujetos, el procedimiento de la evaluación y el tiempo otorgado por el docente al desarrollo de las habilidades. Los resultados mostraron que en un clima implicado al rendimiento, los alumnos practicaban siempre las mismas actividades, la comunicación

y las recompensas se administraban de forma controlada y los discentes no intervenían en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la clase. Los reconocimientos eran públicos y basados en la demostración de rendimiento superior al de los demás. Los alumnos se agrupaban teniendo en cuenta los niveles de capacidad de los sujetos, haciendo grupos competitivos con altos niveles de comparación social. La evaluación se realizaba comparando sus resultados con el resto de integrantes del grupo en pruebas de control sobre las habilidades citadas. Por último, el tiempo de práctica estuvo limitado, dedicando la mayor parte del tiempo el profesor a los discentes más competentes. Por el contrario, en el clima motivacional de maestría, hubo mayor diversidad tanto en las tareas desempeñadas como en la forma de agrupar a los sujetos. Así, los niños estuvieron activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones. Las recompensas eran otorgadas de forma privada a cada niño y estuvieron basadas en la mejora personal y en el esfuerzo ejercido. La evaluación fue individualizada y basada en el progreso personal. Las demandas de las actividades coincidían con la capacidad del niño y el tiempo dedicado por el docente a cada alumno era el mismo independientemente de su competencia futbolística.

La intervención se realizó durante 10 clases de educación física, después de las cuales se volvieron a analizar las orientaciones disposicionales y la percepción de capacidad, así como las conductas de logro de los discentes y algunas respuestas cognitivas y afectivas sobre las clases, tales como la preferencia por tareas desafiantes frente a tareas fáciles, la satisfacción y el interés en las clases de fútbol, la actitud hacia la asignatura y hacia el profesor y las creencias sobre los determinantes de éxito en fútbol. Los resultados de esta intervención revelaron que los alumnos con alta capacidad en un clima de rendimiento aumentaron sus percepciones de capacidad a diferencia de los sujetos con baja capacidad. Aquellos que se percibían altamente capaces en un entorno de maestría, aumentaron sus percepciones de capacidad después de la intervención, mientras que sin ser significativos, los sujetos poco capaces antes de la intervención también incrementaron su percepción después de la misma. En este sentido, a diferencia de otros estudios (Kavussanu y Roberts, 1995; Seifriz et al., 1992) que defienden que tanto las orientaciones disposicionales como las percepciones del clima motivacional predicen las respuestas motivacionales, Treasure (1993) mantiene que la influencia de las metas disposicionales puede ser anulada si las claves situacionales resultan ser lo bastante fuertes.

Goudas, Biddle, Fox, y Underwood (1995) estudiaron el uso de técnicas de enseñanza empleando un único estilo de enseñanza (instrucción directa) o estilos

diferenciados según los niveles de los participantes. Los resultados indicaron que los discentes que recibieron clases con diversos estilos de enseñanza se implicaron más en la tarea y mostraron mayor esfuerzo y diversión que aquellos que fueron instruidos en un único estilo de enseñanza.

Del mismo modo, Swain (1996) analizó a 96 alumnos de educación física quienes tenían que hacer una tarea basada en recorrer 30 metros en sprint bajo tres condiciones diferentes: de forma individual, en equipo pero con rendimiento individual, y en equipo sin identificar su rendimiento personal. Los datos mostraron que los discentes con una orientación baja a la tarea y alta al ego revelaban menos rendimiento en la tercera condición experimental (equipo sin determinar el rendimiento individual) que en las restantes, mientras que los discentes con alta orientación a la tarea y baja el ego mostraba mayor consistencia en la ejecución de la actividad en las tres condiciones señaladas.

Siguiendo la línea de estos estudios, Cecchini et al. (2001), manipulan los factores situacionales en clases de educación física a través de las estructuras del TARGET, analizaron a una muestra compuesta por 115 estudiantes durante 12 sesiones de atletismo previas a la participación en la competición, en las que midieron las respuestas motivacionales de los discentes, su auto-confianza y la ansiedad pre y post-competitiva. Los resultados obtenidos reflejaron que el clima de maestría provocaba en los alumnos mayor diversión, mayor percepción de habilidad y esfuerzo en las clases, así como mayor ansiedad somática pro-competitiva y vigor post-competitivo. Contrariamente, el clima de rendimiento se relacionó con altos índices de auto-confianza, vigor pre-competitivo y estrés post-competición.

Otro de los estudios clásicos de intervención es el de Escartí y Gutiérrez (2001) que estudiaron la influencia de un clima motivacional de maestría frente a otro de rendimiento. Sus datos mostraron que los alumnos de educación física que se encontraban en un ambiente implicado a la maestría, mostraban mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca e intención para practicar actividad física y deportiva, a diferencia de aquellos que se encontraban en un ambiente implicado al rendimiento, quienes mostraban un mayor aumento de tensión, disminución de sentimientos de diversión, así como del interés por la práctica físico-deportiva.

Al respecto, Treasure y Roberts (2001), en clases de educación física, con una muestra de 96 sujetos y una intervención de 2 semanas de duración bajo dos

ambientes diferentes (de implicación a la maestría y de implicación al rendimiento), demostraron que los sujetos que se encontraban en un ambiente de maestría creían que el éxito era la consecuencia del esfuerzo y obtenían mayor satisfacción, mientras que los que se encontraban bajo un clima de rendimiento creían que el engaño constituía la causa del éxito, relacionándose negativamente con la preferencia hacia tareas desafiantes o complicadas.

En otro estudio, Chrisodoulidis, Papaioannou, y Digelidis (2001) analizaron la influencia de un programa de aplicación de un año de duración en estudiantes de educación física griegos. Los datos mostraron que los alumnos del grupo experimental, que se encontraban bajo un clima implicante a la maestría, mostraban mayores actitudes positivas hacia el ejercicio, mayor esfuerzo aplicado y mayor participación en las actividades frente a los discentes del grupo control. Del mismo, encontraron que estos efectos desaparecían 10 meses después de la intervención.

Weigand y Burton (2002) replicaron el estudio realizado por Treasure (1993) y examinaron los efectos de manipular el clima motivacional, según las estructuras del TARGET, en las metas de logro, sentimientos de satisfacción/aburrimiento y competencia percibida en determinadas habilidades del fútbol enseñadas en clase de educación física, con una muestra compuesta por 40 alumnos ingleses (32 chicos y 8 chicas) durante 5 semanas de duración, y en el que se obtuvieron los mismo resultados del estudio replicado. Los datos obtenidos mostraron que los alumnos del grupo experimental (inmersos en un clima de maestría) experimentaron altos niveles de orientación a la tarea y de competencia percibida, así como mayores sentimientos de satisfacción y menores de aburrimiento en la post-intervención en comparación con la pre-intervención y con el grupo control (inmerso en una metodología tradicional). Además, los alumnos orientados al ego del grupo experimental disminuyeron sus índices de orientación de la pre a la post-intervención aunque no se diferenciaron significativamente en relación a los otros grupos.

En la misma línea de intervención, Morgan y Carpenter (2002) manipularon el clima motivacional con una muestra compuesta por 153 alumnos para comprobar las respuestas cognitivas y afectivas que se producían en los discentes tras estar sometidos a un clima motivacional de maestría (grupo experimental) durante unas sesiones de atletismo, utilizando las estructuras del TARGET. Los datos mostraron que el grupo experimental aumentó su orientación a la tarea, su preferencia por tareas

desafiantes, así como sus actitudes positivas y sentimientos de satisfacción hacia las clases de educación física a diferencia del grupo control.

Todorovich y Curtner-Smith (2002) trataron de determinar en una muestra de 72 alumnos de educación física (27 chicas y 45 chicos) de 11 años, la influencia del clima motivacional utilizando, al igual que en estudios anteriores, las áreas del TARGET, durante 10 sesiones en las que al grupo experimental se les enseñaba habilidades de hockey con un clima implicante al rendimiento y al grupo control bajo un clima implicante a la maestría, sin que ninguno de los grupos hubiera tenido experiencias previas con dicha actividad. Del mismo modo, durante 10 sesiones, al grupo control se les instruía en actividades de béisbol. Los datos reflejaron una relación entre el clima motivacional tanto implicante al rendimiento como a la maestría y las orientaciones tanto al ego como a la tarea respectivamente. Además, respecto a la posible influencia de la manipulación del clima motivacional en la orientación disposicional de los alumnos en relación a su sexo, los datos obtenidos no indicaron diferencias significativas en función del género del discente.

Continuando en la línea de los estudios anteriores, Todorovich y Curtner-Smith (2003) con una muestra compuesta por 80 alumnos manipularon nuevamente el clima motivacional durante 30 sesiones de educación física, obteniéndose resultados similares que en las investigaciones anteriormente citadas, de tal manera que, el clima motivacional de rendimiento implicaba una mayor orientación al ego en los discentes, mientras que el clima de maestría lo hacía hacia la orientación a la tarea en los alumnos, no encontrando diferencias de género en los resultados.

Digelidis, Papaioannou, Lapidis, y Christodoulidis (2003), estudiaron los efectos de un programa de intervención de un año de duración en 262 alumnos (130 chicos y 132 chicas) griegos de educación física con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años en el clima motivacional percibido, las orientaciones de meta adquiridas y las actitudes desarrolladas hacia el ejercicio y una dieta saludable. El programa fue evaluado al comienzo y al final de la intervención, así como 10 meses después de su finalización. Los datos obtenidos mostraron que los alumnos del grupo experimental, en comparación con los del grupo control, presentaban actitudes más positivas hacia el ejercicio y la dieta saludable, puntuaciones más altas en orientación a la tarea y bajas en la orientación al ego y percibieron en mayor medida, que su profesor ponía más énfasis en la creación de un clima de maestría y menos en el clima de rendimiento. Por ello, estos autores concluyen afirmando que los profesores de educación física pueden

crear un clima motivacional positivo y consecuentemente, influir en la implicación a la tarea de los discentes y en sus actitudes hacia el ejercicio físico.

Añadiendo nuevas variables de estudio, Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías, y Requena (2003) estudiaron con una muestra compuesta por 21 sujetos de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, la influencia existente entre la aplicación de diferentes tipos de feed-back afectivo en las clases de educación física, sobre la percepción del clima motivacional del aula, la valoración de la asignatura y la preferencia por el tipo de tareas. La muestra fue dividida en tres grupos: grupo experimental que recibía un feed-back afectivo negativo, grupo experimental que recibía un feed-back afectivo positivo y grupo control que recibía un feed-back neutro en el aprendizaje de las habilidades acrobáticas. Los datos mostraron que los alumnos bajo un feed-back negativo presentaban mayores niveles de clima implicante al rendimiento que aquellos que habían recibido un feed-back positivo. En cuanto a la percepción de un clima de maestría, los datos mostraron que aquellos sujetos que habían recibido un feed-back positivo percibían mayores niveles de clima implicante a la maestría al compararlos con los que lo habían recibido negativo o neutro. Así, en cuanto a la valoración de la asignatura, los que habían recibido un feed-back positivo valoraban de forma más positiva las clases que los que lo había recibido de forma negativa.

Recientemente, Wallhead y Ntoumanis (2004) analizaron la influencia de un programa de intervención de educación en el deporte en alumnos de educación física. Los datos reflejaron que el grupo que había recibido este programa, mostraron un aumento de la percepción del clima motivacional implicante a la maestría, mayor diversión, percepción de esfuerzo, de competencia y autonomía a diferencia del grupo control en el que se había impartido un programa de enseñanza tradicional en el deporte.

2. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

2.1. Introducción

El aprendizaje cualquiera que sea su contenido o materia posee características comunes. Comienza con un cierto nivel de conocimientos y habilidades que el estudiante aporta y que se amplían y perfeccionan en función de este. El aprendizaje implica el uso de estrategias y la utilización de aspectos relacionados con el procesamiento de información tales como: atención, percepción, organización, almacenamiento y recuperación, entre otros. A esta lista podemos añadir la motivación como aspecto implicante.

Para conocer mejor la motivación de los estudiantes en los contextos de logro, utilizaremos como hilo conductor la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), que hace referencia a la idea de que los sujetos necesitan sentir sensaciones de competencia, así como participar en acontecimientos que promuevan dichos sentimientos con el fin de incrementar su motivación intrínseca, agrupándose en ella aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999b; Jiménez, Cervelló, Gusi, y Gálvez, 2000; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976).

Esta teoría se ha aplicado en una variedad de contextos, tanto en educación (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991) como en deporte (Vallerand, Deci, y Ryan, 1987) para explicar cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad.

2.2. Teorías de la Autodeterminación

La teoría de la Autodeterminación 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, 1985), es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación se especifica el concepto de necesidades psicológicas básicas como algo innato, universal, y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). Son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. La teoría de la Autodeterminación considera tres necesidades básicas: competencia, autonomía y relación con los demás. La necesidad de competencia implica un deseo del individuo a interactuar efectivamente con el medio, para experimentar un sentido de competencia al producir resultados deseados y prevenir eventos no deseados (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Harter, 1978; White, 1959). La necesidad de autonomía refleja un deseo de comprometerse en actividades por propia elección, siendo el origen de la propia conducta (de Charms, 1968; Deci, 1975, 1980; Deci y Ryan, 1985a). Finalmente, la necesidad de relaciones sociales (Bowlby, 1988; Harlow, 1958; Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993) se refiere a sentir que uno pertenece a un entorno social dado (Baumeister y Leary, 1995).

La teoría de la Autodeterminación asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y desarrollo y que se esfuerzan por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad. Esta tendencia humana natural no opera automáticamente, sino que requiere estímulos continuos y apoyos del ambiente social para funcionar eficazmente. Es decir, el contexto social puede apoyar o puede frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico.

La Teoría de la Autodeterminación se ha desarrollado a través de cuatro mini-teorías. 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.

2.2.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982)

Es una subteoría de la Teoría de la Autodeterminación, que explica cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca para aumentarla o disminuirla.

Esta teoría argumenta que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción, pueden desarrollar la motivación intrínseca. Así, los desafíos óptimos, el feedback que promueva la eficacia, y la libertad ayudarán a lograr esa motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Ahora bien, estos sentimientos de competencia no mejorarán la motivación intrínseca a menos que estén acompañados por la sensación de autonomía o por un locus de control interno de causalidad (de Charms, 1968). Así, las personas deben experimentar no sólo la competencia o eficacia, sino que también deben experimentar su conducta como autodeterminada (generando una mayor sensación de autonomía) para que la motivación intrínseca sea evidente. Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995).

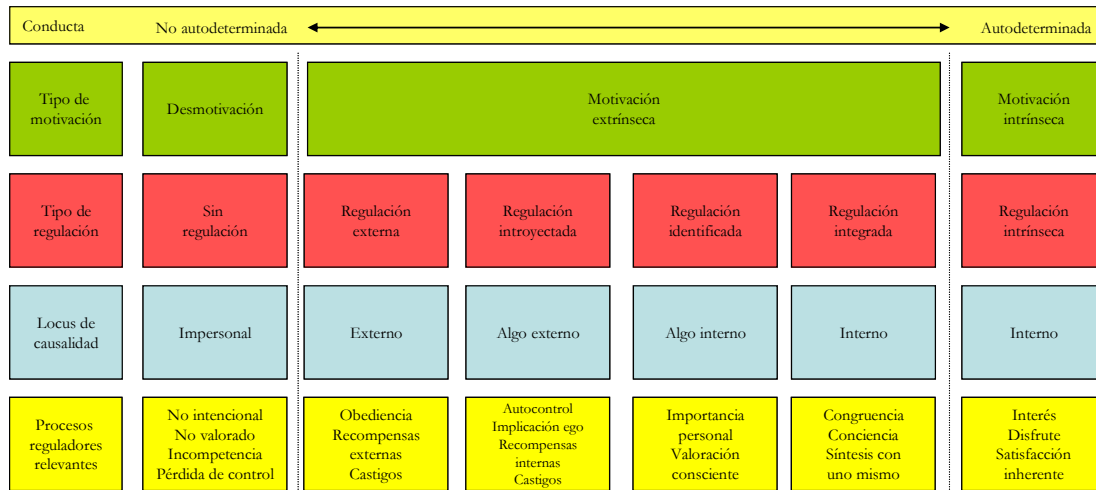
En el mismo sentido, las investigaciones revelan que los premios tangibles o recompensas, así como las amenazas, las fechas tope, las directivas, las evaluaciones bajo presión y las metas impuestas disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un locus externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000).

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.

2.2.2. Teoría de la Integración del Organismo

Deci y Ryan (1985) introdujeron esta segunda subteoría donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta autodeterminada hasta la conducta no-autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Figura 5). A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa.

Figura 5. Continuo de autodeterminación, tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).



La motivación intrínseca constituye el primer grado y representa la mayor autodeterminación. Entendemos por motivación intrínseca, la participación en determinadas actividades por su propio bien, por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación. Aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de ejecutar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Refleja situaciones en que los individuos realizan una actividad para experimentar diversión, aprender cosas nuevas o desarrollar sus competencias. Esta motivación intrínseca se mantiene 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. Estos sentimientos de competencia vendrán promovidos, entre otros, por factores sociales tales como el feedback, la información normativa, la competición o el clima transmitido por el entrenador (Vallerand, 2001) así como por la experiencia del individuo.

El segundo nivel lo formaría la motivación extrínseca, que constituye un menor grado de motivación. La motivación extrínseca aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismo sino que se describen como un medio para lograr ciertos resultados deseables. Según Ryan y Deci (2000) la motivación extrínseca está compuesta por cuatro dimensiones clasificadas de menor autodeterminación a mayor: regulación externa, introyección, regulación identificada y regulación integrada. Pero para entender estos conceptos debemos explicar previamente el concepto de interiorización, como proceso por el cual la gente acepta valores y procesos

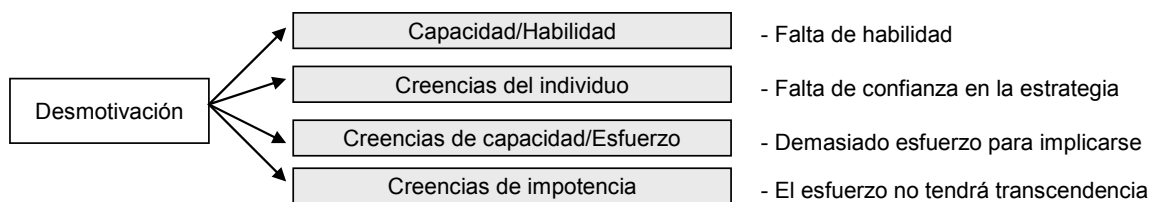
reguladores que son establecidos por el orden social, pero no intrínsecamente atractivos. Principalmente, la relación con los demás es la que proporciona el ímpetu primario para interiorizar estos valores y procesos reguladores. Puede haber mayores o menores niveles de integración, y por tanto, se pueden describir tres tipos de regulación interiorizada que difieren en la cantidad de autodeterminación.

El primer tipo, regulación externa, se refiere a la motivación extrínseca tal y como se concibe en la literatura. En este caso no se da ningún tipo de interiorización, siendo la conducta regulada a través de medios externos como premios y obligaciones. Por ejemplo, algunos estudiantes participan en educación física para aprobar la asignatura. El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, el individuo empieza a analizar las razones de sus acciones sin embargo, no es autodeterminada ya que una fuerza de control externa sustituye a la interna. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden considerar su participación en educación física por agradar al profesor, o para evitar un sentimiento de culpabilidad asociado a la no participación. El tercer tipo de motivación extrínseca, la regulación identificada, se produce cuando la conducta es altamente valorada y juzgada como importante para sí mismo, comienza a ser regulada internamente. Este tipo de motivación conlleva a realizar una actividad libremente aunque no sea del agrado del sujeto. Por ejemplo, los estudiantes que consideran la flexibilidad como una cualidad importante en la condición física, y por consiguiente, deciden participar activamente en las clases, aunque les resulte aburrido realizarla. El cuarto tipo de motivación extrínseca es la regulación integrada. La regulación integrada supone realizar una actividad libremente, no obstante el interés no se limita a la propia actividad, sino a un planteamiento más amplio en coherencia con otros aspectos de sí mismo. Por ejemplo, los estudiantes que deciden participar activamente en clase porque ellos consideran la actividad física como integrante de un estilo de vida saludable.

Finalmente, el tercer nivel de la autodeterminación sería la desmotivación, entendiendo por ella, aquellos comportamientos que no han sido motivados ni intrínseca ni extrínsecamente, no percibiendo los alumnos relación alguna entre sus comportamientos y los resultados obtenidos, experimentando sentimientos de incompetencia, carencia de control y creencia de que el éxito es inalcanzable o altamente improbable. Según Coakley y White (1992) este estado se produce en los estudiantes que no valoran la actividad, o cuando creen que no pueden alcanzar el resultado deseable; entonces se sienten aburridos e incompetentes y perciben que pierden el tiempo en clase.

Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière (1998), consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación (Figura 6): una desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad, por lo que la desmotivación es el resultado de la falta de habilidad para realizar una conducta; un segundo tipo resultado de las creencias del individuo, que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado; otra tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo, en la que la conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo; y un cuarto tipo de desmotivación relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

Figura 6. Tipos de desmotivación (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 1998)



Ryan y Conell (1989) realizan aportaciones a esta conceptualización a partir de un estudio en el que se preguntaba a un grupo de niños sobre las razones para trabajar en clase. Los resultados mostraron que las razones se ordenaban en un continuo de autodeterminación que iba desde la inexistencia de razones a las razones más intrínsecas, pasando por las razones externas, introyectadas e identificadas. Además encontraron que los estilos más autodeterminados (identificación y razones intrínsecas) 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 para evaluar las razones de participación de los estudiantes en el contexto académico, encontrando resultados similares.

2.2.3. Teoría de la Orientación de Causalidad

Esta aproximación describe las diferencias individuales de las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000), describen

tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de autonomía, la orientación de control y la orientación impersonal.

La orientación de autonomía implica regular el comportamiento en base a la propia iniciativa del sujeto con un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados. La orientación al control implica orientarse hacia las directrices que indican cómo comportarse, y se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Por último, la orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma (asociada con un locus externo). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones y experimentan las tareas como algo dificultoso. Este tipo de orientación está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o la ansiedad fuerte. 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).

2.2.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (mediadores psicológicos)

En la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades especifican los aspectos psicológicos innatos y esenciales para el crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos, etc. Como se ha señalado anteriormente, la Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: la necesidad de autonomía, competencia y relación social. Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de

experimentar un “locus” interno de causalidad. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991).

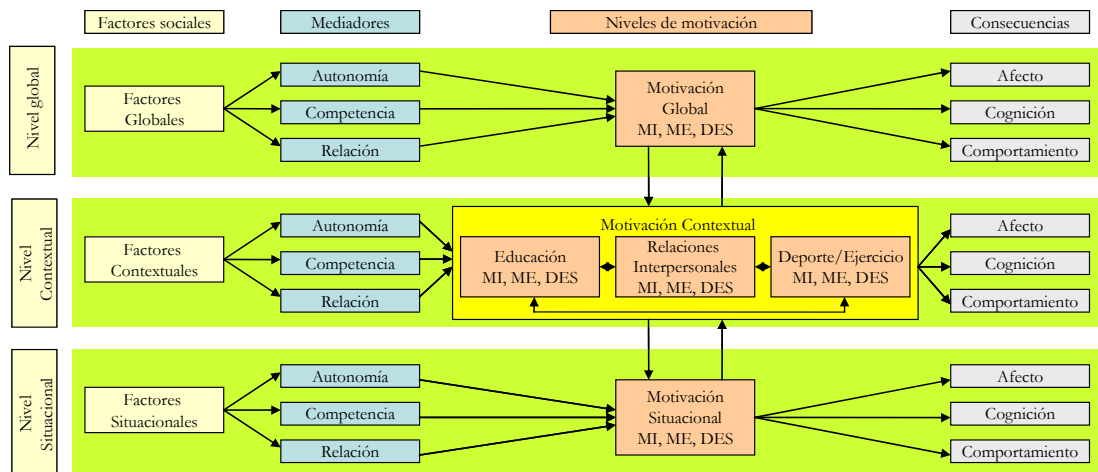
Estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar 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.

2.3. 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 7), donde propone una integración de las relaciones de los niveles de motivación, tomando en consideración la variedad de formas en que la motivación se representa en el individuo, cómo estas representaciones motivacionales están relacionadas entre sí, sus determinantes y consecuencias.

En este apartado trataremos de explicar este modelo y mostrar que proporciona un marco para organizar y entender los mecanismos básicos subrayando los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos encontrados en el deporte y en el ejercicio.

Figura 7. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



MI: motivación intrínseca, ME: motivación extrínseca, DES: desmotivación

Básicamente, el modelo será analizado atendiendo a cuatro puntos:

2.3.1. El triple constructo de motivación

Al hablar del triple constructo de motivación nos referimos a los conceptos de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación (Ryan, Vallerand, y Deci, 1984; Vallerand, Deci, y Ryan, 1987; Vallerand y Reid, 1990; Whitehead y Corbin, 1997), que van a suponer un elemento fundamental para comprender los procesos psicológicos que subyacen en la conducta y han sido tratados con detalle en el apartado anterior.

2.3.2. Niveles de generalidad dentro del Modelo Jerárquico de la Motivación

Este triple constructo (motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación) existe dentro del individuo a tres niveles jerárquicos de generalidad, que nos van a permitir estudiar la motivación con precisión. Estos tres niveles son: el situacional (o estado), el contextual (o esfera de la vida) y el global (o personalidad). Nos detendremos en cada uno de ellos.

El nivel situacional constituye el escalón más bajo en el modelo jerárquico. Está referido a la motivación que los individuos experimentan cuando se comprometen en una actividad en un momento determinado. Se centra en la motivación de las personas cuando y donde ellas la experimentan. Un ejemplo puede ser el alumno que en clase de baloncesto siente una especial sensación cuando hace girar el balón en el tiro libre.

El nivel contextual incluye la motivación en un contexto específico, o un área determinada de la actividad humana, como pueden ser: trabajo, relaciones interpersonales, deporte, educación, salud, etc. La importancia de incorporar el nivel contextual dentro del presente modelo se debe, al menos, a dos razones: por un lado porque la orientación motivacional de la gente puede variar drásticamente de un contexto a otro (Graef, Csikszentmihalyi, y Gianinno, 1983), es decir, una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia el colegio y las actividades interpersonales, pero extrínsecamente motivada hacia el deporte; por otro lado, dado que la motivación contextual está más sujeta a variaciones que la motivación global, es más probable que sea más útil para explicar y predecir los cambios en los resultados que puedan tener lugar en los contextos específicos.

La motivación en el nivel global es una orientación motivacional general para interactuar con el medio de forma intrínseca, extrínseca o “no motivada”. Carratalá (2004), lo identifica como la representación de la personalidad en la investigación de la motivación intrínseca y extrínseca. Así pues, puede decirse que un alumno presenta una orientación global de la motivación intrínseca cuando participa en las actividades porque disfruta de ellas.

Los diferentes tipos de motivación están planteados para coexistir dentro del sujeto en los tres niveles de generalidad; según esto, un alumno puede estar intrínsecamente motivado en la clase de educación física hacia los Juegos y deportes y extrínsecamente motivado hacia la Expresión Corporal.

De la misma manera pueden coexistir los diferentes tipos de motivación en los diferentes niveles de generalidad, a nivel global un sujeto puede tener personalidad con motivación intrínseca, cosa que la predispone a presentar este tipo de motivación en otros contextos como puede ser hacia el colegio y las relaciones interpersonales, pero puede presentar una motivación extrínseca hacia la práctica deportiva en el nivel situacional.

2.3.3. Factores determinantes de la motivación

Entre los factores determinantes de la motivación distinguimos por un lado, los factores sociales y por otro los efectos “arriba-abajo” de la motivación hacia el nivel de generalidad más próximo. El impacto de estos factores sociales sobre la motivación estará mediado por las percepciones de competencia (interactuar efectivamente con el

medio ambiente), autonomía (sentirse libre de elegir uno mismo el curso de la acción) y las relaciones sociales (sentirse conectado significativamente a otros).

2.3.3.1. Los factores sociales como determinante de la motivación deportiva

Por factores sociales nos referimos a factores humanos y no humanos de nuestro medio social, distinguiendo determinantes situacionales, contextuales y globales dependiendo del nivel en la jerarquía. Los factores situacionales se refieren a variables que están presentes en un tiempo concreto pero no permanente, por ejemplo, recibir retroalimentación positiva del profesor de educación física ante un gesto determinado en un momento determinado. Los factores contextuales se refieren a variables que están presentes en un contexto específico y no en otro, por ejemplo, el clima motivacional que el profesor de educación física proporciona en la clase influirá en las percepciones de los alumnos hacia el ego o hacia la tarea. En el contexto deportivo, el estilo de dirección del entrenador influirá en la percepción de los alumnos de situaciones más colaborativas o competitivas. Respecto a estos dos tipos de factores, debería tenerse en cuenta que el impacto de un factor situacional dado sobre la motivación situacional no puede durar mucho, especialmente si el factor se presenta sólo una vez (Loveland y Olley, 1979). Por tanto, para que estos factores situacionales tengan un efecto más largo sobre la motivación, pueden necesitar ser presentados en una base más regular y en el mismo contexto, y es en ese punto donde se convierten en factores contextuales.

Finalmente, los factores globales son factores sociales cuya presencia es tan dominante que son parte de la mayoría de aspectos de la vida de la persona, por ejemplo, vivir durante una temporada en una residencia para atletas de un determinado deporte, como ocurre con las concentraciones de algunos deportes en verano. El estar confinado en tal medio durante largo tiempo puede tener importantes consecuencias en la motivación global de un atleta.

Estos factores sociales van a actuar en la motivación de los deportistas a través de sus percepciones de autonomía, competencia y de relaciones personales (mediadores psicológicos explicados anteriormente) en sus respectivos niveles de la jerarquía. En concreto, el papel mediador de la percepción de autonomía, competencia y de relaciones sociales entre la actuación y la motivación autodeterminada en el nivel situacional ha sido determinado por Blanchard y Vallerand (1996a), aplicados al nivel

contextual en el deporte (Blanchard y Vallerand, 1996c) y en el ejercicio físico (Cadorette, Blanchard, y Vallerand, 1996).

El impacto de los factores sociales sobre la motivación de los atletas ha sido objeto de investigación en el terreno deportivo, siendo estos básicamente tres: éxito/fracaso, competición/cooperación y el comportamiento del entrenador hacia los deportistas. Así, los factores sociales estarían actuando sobre una serie de variables importantes en el entorno deportivo:

La percepción de éxito / fracaso

Los resultados (éxito y fracaso) representan un factor social importante en el deporte, de hecho los resultados muestran una relación clara entre las percepciones de competencia y la motivación, de manera que las experiencias de fracaso conducen a niveles bajos de motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981), y lo mismo ocurre en el terreno deportivo (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983). Al respecto, Blanchard y Vallerand (1996a) han revelado que los efectos de los resultados (éxito y fracaso) sobre la autodeterminación estaban mediados tanto por la percepción de competencia, como por la percepción de autonomía y las relaciones sociales.

Competición/cooperación

Otro factor social que puede afectar a la motivación intrínseca es la competición, como parte integrante del deporte que permite medir la habilidad de unos frente a otros. Algunos autores han sugerido que la competición (vencer a otro) puede disminuir la motivación intrínseca hacia la actividad (Deci, Betley, Kahle, Abrams, y Porac, 1981; Vallerand y Halliwell, 1986). De forma similar, Deci y Ryan (1985b, 1991) argumentaron que realizar una actividad por razones instrumentales (locus de control externo) más que por razones propias (locus de control interno), debería conducir a una pérdida de la percepción de autonomía y consecuentemente a una disminución de la motivación intrínseca hacia la actividad. Sin embargo, el contexto social deportivo puede influir sobre la motivación de los deportistas no solamente a través de la percepción de autonomía, sino también a través de sus percepciones de competencia, tal y como hemos visto anteriormente. Investigaciones en el campo deportivo revelan que los ganadores (Vallerand, Gauvin, y Halliwell, 1986a; Weinberg y Ragan 1979) y aquellos que tienen un sentimiento subjetivo de hacerlo bien en la competición (McAuley y Tammen, 1989) presentan niveles más altos de motivación intrínseca que los perdedores y que aquellos que sienten no haberlo hecho bien en competición.

Podemos decir que el elemento clave en los eventos competitivos podría ser animar a los sujetos hacia objetivos orientados a la dimensión de maestría en la actividad y no tanto hacia los orientados a una dimensión extrínseca (Burton, 1989).

También la cooperación será un factor social que afecte profundamente la motivación intrínseca de los deportistas. Muchas investigaciones de la psicología general muestran que la cooperación conlleva efectos más positivos que la competición sobre distintas variables (aprendizaje, rendimiento, satisfacción y desarrollo moral) (Argyle, 1991, Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, y Skon, 1981).

La conducta del entrenador

Tal vez las relaciones sociales más importantes en el deporte sean las que se producen entre el entrenador y los deportistas y esta relación también se observa en la motivación, pues los deportistas que perciben las relaciones con su entrenador como más positivas, presentan también mayores niveles de motivación intrínseca hacia la práctica de su deporte (Losier y Vallerand, 1995).

Esta conducta del entrenador puede percibirse a través de dos estilos interactivos: estilo controlador (más directivo) y estilo con soporte a la autonomía (más democrático), de modo que, tal y como muestran algunas investigaciones como las de Pelletier et al. (1998) en un estudio con nadadores, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais (1995) en estudios con varios deportes y Goudas et al. (1995) en el campo de la educación física, será la conducta del entrenador con un estilo de soporte a la autonomía la que podría facilitar la motivación de los deportistas de forma positiva.

Ahora bien, esta conducta del entrenador (como ocurría con otros factores sociales) tendrá efectos sobre la motivación de los deportistas debido a que esta influirá en su percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales, como así lo constatan Blanchard y Vallerand (1996b) en un estudio en el que encontraron que cuanto mayor era la percepción que tenían los deportistas acerca del estilo con soporte a la autonomía del entrenador, mayor era el sentimiento de percepción de competencia, autonomía y de relación social con el equipo.

Una vez tratados los factores sociales y sus efectos pasaremos a analizar las interacciones entre los diferentes niveles de generalidad.

2.3.3.2. Interacciones entre los diferentes niveles de generalidad

El modelo jerárquico afirma que la motivación en un nivel dado de la jerarquía también representa un importante determinante de la motivación en los niveles más bajos de la jerarquía. Esto lleva a la afirmación de que la motivación en un nivel dado también depende de los efectos de la motivación en el nivel superior más próximo dentro de la jerarquía. Esta proposición reconoce el impacto potencial de la motivación hacia los niveles más próximos dentro del modelo jerárquico, así, la motivación contextual debería tener un impacto más fuerte en la motivación situacional que en la motivación global, del mismo modo que la motivación global debería tener un fuerte impacto en la motivación contextual. Se propone, por tanto, que la motivación autodeterminada en el nivel más alto facilitará los niveles autodeterminados en el siguiente nivel inferior.

En este sentido, Blanchard y Vallerand (1998a) demostraron que cuanto más autodeterminada estaba la motivación global, más autodeterminada estaba la motivación contextual hacia el ejercicio. En la misma línea, Blanchard, Vallerand, y Provencher (1998) demostraron que cuanto más autodeterminada era la motivación

contextual, más autodeterminada era la motivación situacional. Todo esto indica que la motivación puede producir efectos “arriba-abajo” sobre la motivación en el siguiente nivel inferior de la jerarquía.

Desde el modelo jerárquico se sugiere que la influencia de los determinantes sociales de la motivación son específicos en al menos tres formas.

Primera, los efectos de los tres tipos de factores sociales en la motivación son específicos al correspondiente nivel en la jerarquía, es decir, cada factor debería influir principalmente en su correspondiente nivel de motivación. Aunque no hay soporte para esta hipótesis en el campo de deporte y el ejercicio, existe algún apoyo en el contexto del ocio (Vallerand, 1996).

El segundo tipo de efecto específico se refiere al hecho de que la motivación situacional hacia una actividad específica, jugar al fútbol, debería ser influido principalmente por la motivación contextual directamente relacionada con esta actividad, y no tanto por las motivaciones contextuales no relevantes como la motivación hacia el colegio o hacia las relaciones interpersonales. Las investigaciones de Vallerand, Chantal, Guay, y Brunel (2000) apoyan esta predicción.

Por último, es lógico aplicar el mismo razonamiento a los acontecimientos situacionales. Es decir, debería haber un efecto específico sobre la motivación intrínseca y extrínseca tal que los acontecimientos situacionales se relacionasen más con las actividades en las que se esta comprometido en un determinado momento que aquellos factores situacionales no relevantes. Como soporte a esta hipótesis encontramos el estudio llevado acabo por Provencher y Vallerand (1995).

Es importante anotar que esto no es negar la influencia potencial que otras motivaciones contextuales y factores situacionales irrelevantes pueden tener sobre la motivación. Sin embargo, como demostró Provencher y Vallerand, (1995), tales fuerzas deberían tener un impacto más débil sobre la motivación que aquellas directamente relevantes para la actividad que se esta realizando.

Un determinante final sobre la motivación propuesto por el modelo jerárquico hace referencia a los efectos que la motivación de los niveles más bajos de la jerarquía puede influir sobre el nivel inmediatamente superior, es decir, podría esperarse que repetidas experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional durante la

práctica deportiva (repetidas experiencias de éxito) podrían llevar con el tiempo a desarrollar una motivación contextual intrínseca hacia el deporte. De forma similar, el cultivo de formas de motivación autodeterminadas en varios contextos de la vida debería tener efectos positivos en la motivación global.

Este hecho fue descrito por Vallerand (2001) como un efecto recurrente “abajo-arriba” entre la motivación en un nivel con el siguiente nivel superior de la jerarquía. En esta línea, Harter (1985) indica que los elementos más específicos de la personalidad contribuyen en una base temporal a las autoconcepciones globales. Por ejemplo se espera que la conducta emitida en varias situaciones sea contextualizada y sea poco a poco percibida por los niños como propias de áreas específicas, por lo tanto, experiencias positivas en situaciones específicas pueden llevar a los niños a pensar con el tiempo: “soy bueno en los deportes”. Pasado el tiempo, tales autoconcepciones específicas contribuirán a una autoestima general (Harter 1985).

De esta manera podrían explicarse como la interacción entre los diferentes niveles de motivación puede llevar a cambios en la misma con el paso del tiempo. Por ejemplo, un atleta que experimenta éxito y que tiene una motivación contextual intrínseca hacia el deporte estará predispuesto a estar intrínsecamente motivado a nivel situacional hacia las actividades deportivas, y a su vez, el estar intrínsecamente motivado en el nivel situacional debería conducir al atleta a estar más intrínsecamente motivado en el nivel contextual hacia el deporte con el paso del tiempo, hipótesis que ha sido corroborada por los estudios de Blanchard, Vallerand, y Provencher (1998), Blanchard y Vallerand (1998a).

2.3.4. Consecuencias de la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación

Para finalizar el análisis de este modelo jerárquico nos detendremos en las consecuencias que produce la motivación.

Estas consecuencias han sido clasificadas en la literatura como cognitivas, afectivas y de conducta. La concentración, la atención y la memoria son ejemplos de consecuencias cognitivas que han sido estudiadas. Las consecuencias afectivas que han sido particularmente estudiadas son la diversión, satisfacción y aburrimiento. Finalmente, la conducta elegida, la persistencia en la tarea, la intensidad, la

complejidad de la tarea y el rendimiento son ejemplos de consecuencias conductuales (Vallerand, 1997).

Esta clasificación va a ayudar a determinar las relaciones motivación-consecuencias de forma más precisa, considerando la situación o el contexto en el que los sujetos interactúan, ya que, es posible que ciertos tipos de motivación conlleven diferentes consecuencias dependiendo de la situación o el contexto particular en el que están operando (Ryan, Koestner, y Deci, 1991). En este sentido, Vallerand y Rousseau (2001) postularon que la motivación hacia el deporte y el ejercicio estaría relacionada con determinadas consecuencias a nivel afectivo, cognitivo y de conducta, considerando además, que estas consecuencias serían más positivas en la medida que las experiencias de los sujetos fueran más intrínsecas y más autodeterminadas.

Pocas investigaciones han estudiado la relación entre las consecuencias afectivas más positivas en el deporte y la motivación intrínseca (Blanchard y Vallerand, 1996b, 1998b; McAuley y Tammen, 1989; y Vallerand y Rousseau, 2001;). En esta línea Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron que las repuestas afectivas más positivas encontradas tras un partido de baloncesto estaban positivamente relacionadas con la motivación intrínseca y formas autodeterminadas de motivación. A partir de estos resultados y tomando como referencia el continuo de autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (1985a) podemos considerar que las diferentes motivaciones van a afectar a los resultados de forma distinta, de manera que las consecuencias más positivas serán producidas por la motivación intrínseca, mientras las más negativas serán engendradas por la desmotivación y ciertos tipos de motivación extrínseca como la regulación externa. Estas consideraciones se pueden aplicar en los distintos niveles de generalidad.

En la relación entre la motivación y las consecuencias a nivel situacional en el deporte y el ejercicio físico, Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron en un grupo de deportistas que la motivación situacional estaba correlacionada con las variables que evaluaban las consecuencias situacionales, concentración y emociones positivas. Los resultados fueron confirmados en un segundo estudio (Blanchard y Vallerand, 1998b) con individuos comprometidos en un programa de pérdida de peso basado en el ejercicio y en cambios dietéticos. En ambos estudios se observó que las correlaciones más positivas fueron obtenidas con la motivación intrínseca, seguido de la regulación identificada, mientras que las correlaciones con la regulación externa fueron negativas o cercanas a cero. Finalmente, las correlaciones con la desmotivación fueron fuertemente

negativas. Resultados similares los encontramos en estudios llevados a cabo por Guay, Vallerand, y Blanchard (2000) con consecuencias situacionales como la concentración, las emociones y el compromiso con la tarea, y en los de Deci y Ryan (1987) y Vallerand, (1997) quienes han confirmado este resultado, encontrando que la motivación intrínseca lleva a las consecuencias más positivas.

A nivel contextual encontramos resultados similares. Así, en el contexto del deporte (Pelletier et al., 1995; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001) y del ejercicio físico (Fortier y Grenier, 1999), se ha demostrado que consecuencias tales como el esfuerzo, la intención de continuar en la actividad y una persistencia real están positivamente correlacionadas con las formas más autodeterminadas de la motivación contextual, motivación intrínseca y regulación identificada, pero negativamente con la desmotivación que es la forma menos autodeterminada de la motivación. De manera similar, Biddle y Brooke (1992) han descubierto que la motivación intrínseca conduce a altos niveles de actuación en los niños en una tarea de educación física. Pelletier, et al. (1995) han confirmado este hecho de forma inversa al demostrar que una consecuencia cognitiva negativa, como la distracción, estaba negativamente correlacionada con la motivación intrínseca y la regulación identificada, pero positivamente correlacionada con la desmotivación. En esta línea de trabajo Hodgins, Yacko, Gottlieb, Goowin, y Rath (2002), encontraron en una población de escolares que aquellos que presentaron una mayor motivación intrínseca rindieron mejor en una prueba en maquina de remo que aquellos con un estado motivacional extrínseco.

En cuanto a la relación entre la motivación global y sus consecuencias, hemos de señalar las escasas investigaciones encontradas al respecto. Entre ellas Guay, Blais, Vallerand, y Pelletier (1996), descubrieron que los tres tipos de motivación global intrínseca de la Escala de la Motivación Global fueron positivamente correlacionadas con la satisfacción en la vida, mientras que la regulación externa y especialmente la desmotivación obtuvieron una correlación negativa. De forma similar Vallerand y Blanchard (1998) descubrieron que los participantes de un programa de ejercicio físico que mostraban un perfil más autodeterminado de motivación global experimentaron bajos niveles de afecto negativo en relación a aquellos con un perfil menos autodeterminado de motivación global.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de la motivación intrínseca revelan que esta conlleva a consecuencias más positivas, ha habido algunas excepciones. La regulación identificada en ocasiones ha tenido

consecuencias más positivas que la motivación intrínseca (Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996; Pelletier, Vallerand, Blais, Brière, y Green-Demers, 1996). La explicación que se da al respecto es que este resultado dependería de la tarea sobre la que evaluamos, de manera que cuando una tarea es percibida como no interesante, la regulación identificada puede llegar a ser un determinante más importante de consecuencias positivas que la motivación intrínseca. Además es posible que ciertos tipos de motivación menos autodeterminadas, regulación externa y regulación introyectada, pueda, a veces, llevar a efectos positivos como contribuir al rendimiento en atletas de elite adultos, así ocurre en algunos países con una cultura de fuerte control social (Chantal, Guay, Dobрева-Martinova, y Vallerand, 1996). De forma similar, Rovniak, Blanchard, y Koestner (1998) descubrieron que la regulación introyectada predecía positivamente el número de días en que los sujetos iban al centro a hacer ejercicio. Por tanto, aunque puede esperarse que las formas de motivación más autodeterminadas conduzcan a consecuencias positivas, las formas de motivación no autodeterminadas pueden también, en ocasiones, producir algunos efectos positivos, caso que probablemente tendría lugar en condiciones de control (Chantal et al., 1996) y a corto plazo (Rovniak et al., 1998).

Resumiendo, diremos que la motivación es particularmente importante en la vida de las personas, en gran parte porque produce importantes consecuencias, cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales pueden presentarse en cada uno de los niveles de generalidad en función de la motivación que las produce y que irán decreciendo de positivas a negativas conforme nos movamos desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación.

2.4. Instrumentos de medida de la autodeterminación en la actividad físico-deportiva

Existen diferentes instrumentos según el contexto en el que nos encontremos. Así, en el contexto del deporte contamos con la Escala de Motivación Deportiva (Sport Motivation Scale, SMS), cuya versión original en francés fue desarrollada por Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier (1995) y validada al inglés por Pelletier et al. (1995). Esta escala mide la desmotivación, la regulación externa, la introyección, la identificación, y la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución, y ha sido validada en diferentes investigaciones, destacando las realizadas por Li y Harmer (1996), y Martens y Weber (2002) con deportistas universitarios estadounidenses, aunque esta última propone que se redefina en futuras investigaciones al obtener

índices bajos en el análisis factorial confirmatorio. Dicha escala está compuesta de 4 ítems para cada uno de los factores, de tal forma que cuenta con un total de 28 ítems, que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (no corresponde en absoluto) a 7 (corresponde exactamente). La SMS ha sido traducida al búlgaro (Chantal et al., 1996) y al griego (Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis, 2001), y validada al contexto español por Carratalá (2003) manteniendo la estructura factorial de la versión original. Podemos encontrar otra versión traducida al castellano, pero en este caso validada en México, y denominada escala de motivación en el deporte (López, 2000), que presenta bastantes diferencias respecto a la original canadiense.

En el ámbito de la actividad física Mullen, Markland, e Ingledew (1997) crearon el Cuestionario de Regulación Conductual en el Ejercicio (Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire, BREQ), que mide la regulación externa, introyección, identificación y motivación intrínseca. Li (1999) desarrolló la Escala de Motivación en el Ejercicio (Exercise Motivation Scale, EMS). Posteriormente, Markland y Tobin (2004) modificaron el BREQ para incluir ítems que midieran la desmotivación, desarrollando así el BREQ-2 que muestra una buena validez factorial. Dicho cuestionario mantiene la misma estructura que el BREQ (4 ítems para la regulación externa, 3 ítems para la introyección, 4 ítems para la identificación y 4 ítems para la motivación intrínseca) pero además incluye 4 ítems para medir la desmotivación. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert que va de 0 (no es cierto para mí) a 4 (muy cierto para mí).

En lo que se refiere al ámbito de la educación física, Goudas, Biddle, y Fox, (1994a) crearon la Escala del Locus Percibido De Causalidad (PLOC Scale), que mide la regulación externa, introyección, identificación y motivación intrínseca, basándose en el Cuestionario de Auto-Regulación de Ryan y Conell (1989) y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, Blais, Brière, Pelletier, Senecal, y Vallieres (1992). También existe una versión de la SMS para la educación física, denominada SMSPE (Sport Motivation Scale for Physical Education), que fue desarrollada por Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi (2004).

A nivel situacional Guay y Vallerand (1995) y Guay et al. (2000) desarrollaron la Escala de Motivación Situacional (Situational Motivation Scale, SIMS), que está compuesta de 16 ítems diseñados para medir la motivación intrínseca, identificación, regulación externa y desmotivación. No está restringida a un contexto concreto, ya que se administra después de realizar una actividad y se pregunta al sujeto por qué está actualmente comprometido con dicha actividad, y por tanto, se puede utilizar tanto en

clases de educación física como en la actividad físico-deportiva. Sin embargo, Standage, Treasure, Duda, y Prusak (2003), proponen la eliminación de dos ítems para obtener un mejor índice, tras realizar dos estudios (uno de campo y otro en laboratorio) con deportistas, alumnos de educación física y practicantes de fitness, si bien consideran que esta no puede ser la versión definitiva y se deben añadir más ítems en las subescalas de identificación y regulación externa.

2.5. Investigación en el estudio de la autodeterminación en la actividad físico-deportiva

Existen bastantes investigaciones que han tratado de analizar la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, utilizando diferentes puntos de vista. A continuación se procede a una revisión de las mismas, agrupándolas en función de las variables analizadas.

2.5.1. Necesidades psicológicas básicas

Los estudios que analizan las relaciones entre los mediadores psicológicos (competencia percibida, autonomía y relación con los demás) y los distintos tipos de motivación encuentran que cuanto mayor es la motivación autodeterminada más plenamente satisface las necesidades psicológicas básicas. Entre los diversos trabajos que lo confirman, se destaca (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas y Biddle, 1994; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005a) encontrando relaciones positivas entre la competencia percibida y la motivación intrínseca. Idénticos resultados se encontraron entre la autonomía percibida y la motivación intrínseca (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra et al. 2003; Markland y Hardy, 1997; Pelletier, 2000), también entre la relación con los demás y la motivación intrínseca (Losier y Vallerand, 1995; Paava, 2001).

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 motivación extrínseca de identificación.

La posibilidad de elección también se relaciona positivamente con los tipos de motivación más autodeterminada como se ha demostrado en los trabajos de Dwyer (1995) cuyos resultados muestran que las mujeres participantes en clases de aeróbic que tenían posibilidad de elegir la música estaban más motivadas intrínsecamente.

Igualmente, Avans (2000), en un estudio con jóvenes luchadores, encontró que aquellos que asistían por decisión propia a un campamento, estaban más motivados intrínsecamente hacia la ejecución y la estimulación, que aquellos que estaban por decisión de su entrenador o de sus padres, mostrando mayor motivación de carácter introyectada. En la misma línea, Prusak et al. (2004) en un estudio experimental con chicas en clases de educación física, hallaron, a nivel situacional, que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), estaba más motivado intrínsecamente, experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección. A nivel contextual las correlaciones con la desmotivación fueron disminuyendo.

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.

Otros estudios analizaron el efecto mediador del comportamiento del entrenador y la cohesión del equipo en la percepción de las necesidades básicas y la motivación autodeterminada. Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron en un estudio con jugadores de baloncesto que la percepción de un estilo de dirección a favor de la autonomía y una cohesión de equipo, les hacía sentirse más competentes, autónomos y conectados con los demás, mostrando más motivación intrínseca y extrínseca autodeterminada. En relación a la autonomía percibida, Pelletier y Vallerand (1985) y Vallerand y Pelletier (1985), en un estudio con nadadores adolescentes que percibían en sus entrenadores un estilo más autónomo, mostraron mayores niveles de competencia percibida y motivación intrínseca que los que percibían a sus entrenadores como más controladores.

Los resultados de un meta-análisis con 21 artículos de investigación, (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, y Wang, 2003) mostraron que la motivación introyectada y la motivación intrínseca mediaban los efectos de la competencia percibida en la actividad física. Del mismo modo, encontraron que los efectos de la competencia percibida sobre las intenciones variaban según el locus percibido de causalidad (PLOC).

2.5.2. Climas motivacionales y autodeterminación

Diversos estudios realizados en clases de educación física y en el contexto deportivo señalan que la transmisión de un clima motivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los sujetos (García Calvo, 2004; Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle et al., 1995; Papaioannou, 1994, 1995, entre otros).

En esta línea, Papaioannou (1994) estableció una relación positiva entre la percepción de un clima motivacional implicante 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. Del mismo modo, mostró una relación negativa entre la percepción de un clima motivacional implicante al resultado y la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad de la lección.

En la misma línea, Parish y Treasure (2003) con alumnos de educación física encontraron que el clima motivacional implicante a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima implicante al ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y desmotivación).

Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional implicante a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, y desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional implicante al ego podía disminuir dichas necesidades, desarrollando así la motivación extrínseca y la desmotivación.

En este sentido, 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. Relacionado con esto, los resultados obtenidos por Mitchell (1996) y Koka y Hein (2003), apuntaban la necesidad de que los profesores de educación física desarrollaran un clima no amenazante, que propusieran retos, y proporcionaran un feedback positivo para desarrollar la motivación intrínseca.

Por último y más reciente, Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter (2005), establecieron, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, con deportistas adolescentes, que la competencia y autonomía percibida predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictor la relación con los demás. La dimensión “castigo por errores” del clima motivacional implicante al ego se relacionó negativa y significativamente con las variables de motivación, mientras que las dimensiones de “aprendizaje cooperativo”, “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” del clima motivacional implicante a la tarea predecían al menos una de las tres necesidades psicológicas básicas. Además, las dimensiones de “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” incidían directamente en la motivación autodeterminada.

2.5.3. Orientaciones de meta y autodeterminación

Duda y Ntoumanis (2003) apuntan que las diferencias en objetivos de logro también han sido vinculadas con las diferencias de niveles en la autodeterminación. Así, Ames y Archer (1988) y Seifriz et al. (1992) encontraron que la motivación intrínseca estaba negativamente relacionada o no relacionada con la orientación al ego. White y Duda (1994) mostraron que los 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 et al. (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, muestra una relación positiva entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (espíritu de equipo, desarrollo de habilidades) y una relación negativa entre la orientación a la tarea y el motivo de estatus/reconocimiento. Sin embargo, la orientación al ego estaba asociada con la motivación extrínseca (estatus/reconocimiento).

Boyd et al. (2002) con chicas estudiantes que participaban en clases de actividad física, obtuvieron resultados similares, así la orientación a la tarea, y la autopercepción de competencia deportiva, de condición física y de fuerza física, se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego no se relacionaba con ésta. Además la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con la tensión/presión.

Por su parte, Standage y Treasure (2002), en un trabajo con escolares británicos de educación física, pretendían corroborar el importante papel que juega la orientación a la tarea en la autodeterminación, mostrando que en los grupos con mayor orientación a la tarea es donde más relación se encuentra.

En otra investigación realizada por Liukkonen, Jaakola, Biddle, y Leskinen (2003) con adolescentes, se mostraba también esta relación, de tal forma que la orientación a la tarea predecía altos niveles de motivación autodeterminada y baja desmotivación. Además, la motivación autodeterminada predecía una elevada intención de ser activo y la realización de actividad física, mientras que la desmotivación predecía bajos niveles en la intención de ser activo y en la práctica de actividad física. García (2004) en el contexto español, también halló una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca con futbolistas de 14 y 15 años.

También encontramos resultados contrarios. Kim y Gill (1997) con una muestra de deportistas coreanos adolescentes hallaron una relación positiva tanto de la orientación a la tarea como de la orientación al ego 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 et al. (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.

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".

2.5.4. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

Existen algunos estudios que aplican el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001), así, Ferrer-Caja y Weiss (2000) en clases de educación física, hallaron que el clima motivacional implicante al aprendizaje predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que el clima motivacional implicante 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 género 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.

También en clases de educación física, con alumnos británicos de 14 a 16 años, Ntoumanis (2001) encontró que el aprendizaje cooperativo predecía positivamente la necesidad de relación con los demás; que el énfasis en la mejora por parte del profesor predecía positivamente la competencia percibida; y que 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, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury (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 implicante al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima implicante 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.

2.5.5. Autodeterminación y otras variables

Otras investigaciones analizan la relación de la autodeterminación con diferentes variables.

En cuanto a la personalidad deportiva, entendida 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” (Vallerand y Dossier, 1994 y Chantal y

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

En relación al esfuerzo, Pelletier et al. (1995) con deportistas canadienses encontraron que la motivación intrínseca lo predecía positivamente, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente, no hallándose relación con la regulación externa y la introyección. Igualmente, Goudas, Biddle, y Underwood (1995) en clases de educación física mostraron una relación positiva de la autodeterminación con el esfuerzo y el placer. Además, diferentes investigaciones destacan que los deportistas que están intrínsecamente motivados o autodeterminados son más persistentes (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 muestran que la represión intrapersonal (represiones internas relacionadas con los estados psicológicos y las características personales) predice positivamente la desmotivación y negativamente la motivación intrínseca. Además, la desmotivación predice negativamente la frecuencia de práctica, mientras que la motivación intrínseca y extrínseca la predicen positivamente.

En otro estudio, Hagger, Chatzisarantis, y Biddle (2002) con adolescentes de 12 a 14 años, trataron de relacionar el Locus Percibido de Causalidad con la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985), hallando que la motivación intrínseca ejercía un efecto indirecto en las intenciones de actividad física, a través de las actitudes y las percepciones de control hacia la actividad física. Igualmente, Chatzisarantis, Hagger, Biddle, y Karageorghis (2002), con alumnos 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.

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

Hassandra et al. (2003) examinaron de forma cualitativa los factores asociados a la motivación intrínseca en clases de educación física, encontrando una influencia de factores sociales tales como los contenidos de clase, el profesor 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 alumnos), 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 sujetos entrevistados dieron muchas razones de participación en las clases de educación física, lo que

sustenta el establecimiento de la motivación intrínseca y extrínseca como constructos multidimensionales.

Otra investigación relaciona los tipos de liderazgo del entrenador 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 sujetos tenían que realizar una tarea nueva, Li, Lee, y Solmon (2005a) hallaron que los que tenían una concepción de que la habilidad era algo estable (creencia de entidad de la habilidad), mostraron menos interés, disfrute, esfuerzo y motivación intrínseca, mientras que los que consideraban que la habilidad se podía mejorar por medio del esfuerzo y el aprendizaje (creencia incremental de habilidad), estaban más motivados intrínsecamente y se esforzaban más. Del mismo modo, la competencia percibida tanto antes como después de la práctica se correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, de manera que los sujetos que se sentían más competentes estaban más motivados intrínsecamente. Por último, los resultados muestran que el rendimiento predice significativamente la motivación intrínseca y está altamente correlacionado con la competencia percibida, por tanto, aquellos individuos que tengan una mejor actuación se sentirán 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. También sugieren que cuando los sujetos consideraban que la habilidad se podía mejorar, era más probable que mantuvieran una alta motivación intrínseca aunque la actuación no fuera buena. Los individuos que rendían bien en la tarea estaban intrínsecamente motivados independientemente de su concepción de habilidad.

En consonancia con esto, existen investigaciones 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.

2.5.6. Diferencias por género en la autodeterminación

Entrando ya en los estudios que analizan las diferencias por género en cuanto a la autodeterminación y con resultados similares, podemos destacar las siguientes investigaciones:

Cuddihy y Corbin (1995) con una muestra de 1265 estudiantes de instituto, hallaron que la motivación intrínseca hacia la actividad física se incrementaba en cursos más altos, y que los chicos mostraban mayores niveles de interés/disfrute en ser activos y de competencia percibida en su actuación en la actividad física que las chicas. Del mismo modo, Kim y Gill (1997), por medio de un análisis multivariante, encontraron que los chicos puntuaban más alto en dos dimensiones de la motivación intrínseca, medida a través del Inventario de Motivación Intrínseca, (IMI, Intrinsic Motivation Inventory) (McAuley, Duncan, y Tammen, 1989) que las chicas. También, Amorose y Horn (2000), utilizando el IMI con deportistas universitarios, encontraron en los chicos mayores niveles de motivación intrínseca que en las chicas, y Darvill, Macnamara, Moseley, Pelma, y Quigley (1999) empleando la SMS con chicos de 11 y 12 años, hallaron diferencias significativas en el factor motivación intrínseca hacia la estimulación, a favor del género 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 motivadas intrínsecamente 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 motivadas intrínsecamente que los hombres, y Miller (2000) que el género 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.

2.5.7. Perfiles motivacionales

Estudios recientes tratan de establecer diferentes perfiles motivacionales apoyándose en la Teoría de la Autodeterminación, así Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000), partiendo del trabajo de Vallerand y Fortier (1998), establecen cuatro perfiles motivacionales: (a) el perfil tradicional autodeterminado, en el que los sujetos puntúan alto en las formas de motivación autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación) y bajo en las formas no autodeterminadas (introyección y regulación externa); (b) sujetos con puntuación alta tanto en las formas autodeterminadas como en las no autodeterminadas; (c) sujetos con alta puntuación sólo en formas no autodeterminadas; y (d) sujetos con baja puntuación en las dos formas de motivación. Los autores consideran que la probabilidad de encontrar sujetos 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), en una investigación con adultos practicantes y no practicantes de actividad física, sí encontraron los cuatro perfiles establecidos por Vlachopoulos et al. (2000), introduciendo una pequeña modificación en

el grupo con puntuaciones altas en las dos formas de autodeterminación, ya que ellos obtuvieron puntuaciones moderadas. Así establecen el perfil motivacional “autodeterminado”, el perfil motivacional “moderado”, el perfil motivacional “no autodeterminado” y el perfil “desmotivado”. Los resultados indican que el perfil motivacional “autodeterminado” (que puntúa alto en motivación intrínseca e identificación, y más bajo en introyección, regulación externa y desmotivación) se caracteriza por más sujetos practicando deporte de forma regular durante un periodo de tiempo superior a seis meses. El perfil motivacional “moderado” (puntuaciones moderadas en todas las formas de motivación) muestra más sujetos realizando deporte de forma irregular. El perfil motivacional “no autodeterminado” (que puntúa alto en regulación externa e introyección y más bajo en el resto) revela más sujetos 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 sujetos que no practican deporte.

En clases de educación física, con adolescentes de 14 y 16 años, Ntoumanis (2002) establecieron sólo tres perfiles motivacionales, de tal forma que los dos últimos se fusionaban 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 muestra una moderada orientación a la tarea, alta al ego, puntúa alto en las diferentes formas de motivación extrínseca e intrínseca, y bajo en desmotivación, y por tanto continuará en la práctica del deporte. Finalmente, un perfil “altamente orientado a la tarea”, y además con baja

orientación al ego, baja regulación externa y desmotivación, a los que probablemente no les guste la competición pero disfruten de la maestría y el deporte por sí mismo.

Por su parte, Wang y Biddle (2001) en una investigación con estudiantes ingleses con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, introdujeron más variables en la determinación de los perfiles motivacionales. En este sentido, los resultados desvelaban cinco perfiles: Un perfil “autodeterminado”, caracterizado por alta orientación a la tarea y baja orientación al ego, alta creencia de que la habilidad se puede mejorar y baja de que la habilidad es estable, alta percepción de competencia, alta autodeterminación, baja desmotivación, participación activa en la actividad física y alto autovalor. En este grupo existía un equilibrio en el número de chicos y chicas. Un perfil “altamente motivado”, que mostraba los mayores niveles de orientación a la tarea, al ego, creencias de que la habilidad es algo estable, creencias de que la habilidad se puede mejorar, competencia percibida, nivel de actividad física (sobre todo competitiva) y autovalor, y que además mostraba una moderada autodeterminación. Dicho grupo estaba compuesto de más chicos que de chicas. Un perfil “pobrementemente motivado”, que puntuaba bajo en orientación al ego y a la tarea, en la creencia de que la habilidad se puede mejorar y en competencia percibida. La práctica de actividad física, la autodeterminación y el autovalor eran bajos en relación a los dos perfiles anteriores. Cabe destacar un mayor número de chicas que de chicos. 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 que la habilidad es algo estable y desmotivación, y que mostraba una participación deportiva y autovalor mayores que el perfil anterior. Además el número de chicos y chicas estaba equilibrado. Y un último perfil “desmotivado”, que mostraba los niveles más bajos de orientación a la tarea, competencia percibida y autodeterminación, y los más altos de desmotivación. Además se caracterizaba por una baja creencia de que la habilidad se puede mejorar, una alta creencia de que la habilidad es algo estable, y el nivel más bajo de participación en la actividad física y autovalor. Este grupo estaba compuesto fundamentalmente por las chicas de mayor edad.

Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007), analizaron la motivación desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), a través de perfiles motivacionales, relacionándolos con el flow disposicional como consecuencia. Para ello se empleó una muestra de deportistas con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los resultados del análisis cluster revelaron la presencia de tres perfiles, un

“perfil autodeterminado”, con mayor puntuación en la percepción de un clima implicante a la tarea y en la orientación a la tarea, un “perfil no autodeterminado”, con mayor puntuación en la percepción de un clima implicante al ego y en la orientación al ego, y un “perfil con puntuaciones bajas en los dos tipos de motivación”, que revelaba el flow disposicional más bajo. Además, existían diferencias por género, frecuencia de práctica y tipo de deporte.

Respecto al género, el cluster 1 se asociaba negativamente al 72.4% de los hombres y positivamente con el 27.6% de las mujeres, mientras que en el cluster 3 el 88.9% de hombres se asociaba positivamente y negativamente el 11.1% de las mujeres. En relación a los días de práctica semanales, se podía apreciar que el cluster 1 estaba asociado negativamente al 66.1% de deportistas que practicaban 2 o 3 días a la semana, y positivamente al 33.9 % de deportistas que practicaban más de 3 días a la semana, mientras que en el cluster 3 se podía ver que el 80.0% que practicaba 2 o 3 días a la semana se asociaba positivamente y negativamente el 20.0% que practicaba más de 3 días. Finalmente, en lo referente al tipo de deporte, el cluster 1 se asociaba positivamente con el 57.5% de deportistas de deportes individuales, y negativamente con el 42.5% de deportistas de deportes colectivos, mientras que el cluster 3 se asociaba negativamente con el 35.6% de deportistas de deportes individuales, y positivamente con el 64.4% de deportes colectivos.

Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló, y Ruiz (2007), analizaron la motivación en las clases de educación física desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), a través de perfiles motivacionales, relacionándolos con la competencia percibida y la condición física. Para ello se empleó una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Tras un análisis de cluster se identificaron cuatro perfiles: “Perfil altamente autodeterminado y no autodeterminado” puntuaba alto en orientación al ego, orientación a la tarea, motivación intrínseca y extrínseca, y bajo en desmotivación. También, presentaba las puntuaciones más elevadas en competencia percibida y condición física. “Perfil no autodeterminado” puntuaba alto en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación, y bajo en orientación a la tarea, motivación intrínseca y motivación extrínseca introyectada. “Perfil autodeterminado” puntuaba alto en orientación a la tarea, motivación intrínseca, motivación extrínseca identificada e introyectada, y bajo en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación. “Perfil bajo en motivación autodeterminada y no autodeterminada” Presentaba puntuaciones

negativas en todas las variables excepto en la desmotivación que puntuaba positivamente. Los valores de la competencia percibida y la condición física eran los más bajos de todos los grupos.

Respecto al género en los clusters 1 y 2 predominaban los chicos, mientras que en los clusters 3 y 4 predominaban las chicas. En relación a la práctica físico-deportiva extraescolar, el 87.5% de los que realizaban actividad físico-deportiva extraescolar se encontraban en el cluster 1, en cambio, el 50.5% de los que no realizaban ninguna actividad físico-deportiva pertenecían al cluster 4.

En esta misma línea, Wang et al. (2002) buscaron las posibles relaciones que se establecían entre la orientación de metas, la autodeterminación y la competencia percibida mediante un análisis de cluster. Establecieron tres perfiles motivacionales: el "poco motivado" con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el "muy motivado" con puntuaciones altas en las tres variables, y el "medianamente motivado" con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo "muy motivado" reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas en la motivación no autodeterminada que el "poco motivado". Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor cantidad de desmotivación que el grupo "medianamente motivado".

3. DISCIPLINA

3.1. Introducción

El estudio de los procesos de optimización del aprendizaje de los alumnos en las clases de educación física es uno de los temas que despierta gran interés entre los docentes, ya que a través de la escuela tratamos de mejorar la formación de las personas de manera íntegra (física, psíquica y socialmente).

Deteniéndonos a analizar las clases de educación física, con frecuencia nos encontramos ante situaciones en las que el comportamiento inapropiado de los alumnos dificulta al profesorado desarrollar su docencia en un clima propicio para el aprendizaje. Los docentes, tendrán que realizar continuas interrupciones dedicando gran parte del tiempo de aprendizaje a la imposición del orden y responsabilidad entre los alumnos.

Desde este punto de vista, la disciplina se considera como uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de tratar que conciernen al ámbito educativo (Graham, 1992; Kiridis, 1999; Piéron, 1988; Robertson, 1998), ya que sin ella, la enseñanza resultaría inefectiva. Puesto que uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo es conseguir conductas pro-sociales en niños y jóvenes (Anderson, Avery, Pederson, Smith, y Sullivan, 1997) la comprensión de los mecanismos cognitivos relacionados con los comportamientos disciplinados e indisciplinados que tienen lugar en clase de educación física será uno de los aspectos que suscite gran interés entre los profesionales e investigadores en el ámbito de la educación física (Lewis, 1997, 2001; Siedentop, 1991).

Desde el punto de vista de la motivación, la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro se han mostrado como modelos teóricos que más aportaciones han efectuado a la comprensión de los comportamientos de disciplina de los estudiantes en las clases de educación física (Kavussanu y Roberts, 2001; Papaioannou, 1998b; Spray y Wang, 2001; Spray, 2002).

A partir de estos aspectos, consideramos de gran importancia la necesidad de adentrarnos en el conocimiento de los comportamientos de disciplina e indisciplina que tienen lugar en el aula de educación física, ya que tal y como indica Ishee (2004), una mayor comprensión de la percepción de las conductas que surgen en el aula, tanto del

profesor como del alumno, conducirá a caminos más efectivos de control y, en definitiva, de disciplina en el entorno educativo. Aspecto que tratamos en el siguiente apartado.

3.2. Conceptualización de los términos disciplina, indisciplina y actitud deportiva

3.2.1. Concepto de disciplina

Dado que cada educador formula su definición de disciplina en función de sus propósitos educativos, no existe una definición específica y generalizada del término. En este sentido, con independencia del término que se utilice, los trabajos relacionados con la disciplina escolar reflejan las distintas perspectivas con las que se enfoca este concepto.

Desde un punto de vista etimológico, el término disciplina proviene de la misma raíz que discípulo y discente. Su significado implica la relación entre el maestro, la enseñanza, la educación y el propio discípulo. De esta forma, se habla de disciplina escolar cuando hacemos referencia a las relaciones peculiares que se establecen entre los elementos personales (docentes y alumnos) en orden a la educación, dentro de una institución educativa (Gómez, Mir, y Serrats, 1999).

Consideramos que la disciplina es un componente importante en la educación y que puede ser abordada desde un punto de vista positivo o negativo (Siedentop, 1998). Desde un punto de vista positivo se podría definir como “comportamiento consistente en las metas educacionales de una situación específica” así como “entrenamiento para comportarse de acuerdo con las reglas”, mientras que la definición de disciplina desde un punto de vista negativo haría referencia a la “ausencia de comportamientos apropiados” o “castigo llevado a cabo para evitar comportamientos no apropiados”, entendiéndose por comportamiento apropiado aquel comportamiento coherente con las metas educacionales de un escenario educacional específico. Así, según Suárez (2004), la disciplina crea un espacio tanto para el control como para el castigo.

En la misma línea, Del Villar (2001), define la disciplina como un conjunto de normas que regulan la convivencia en el aula y que permiten el mantenimiento del orden colectivo para la organización de las tareas de aprendizaje.

En definitiva, según Suárez (2004) cuando nos referimos al término disciplina escolar puede entenderse como problemas generados por los alumnos (con funciones bien preventivas, bien correctivas), como una condición para la creación de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje, o como un instrumento de gran valor para la institución escolar.

3.2.2. Concepto de Indisciplina

La indisciplina en el aula se relaciona con la violencia en el centro educativo, así como con la existencia de comportamientos disruptivos (Black, 2003; Todd, Hayghen, Yerson, y Spriggs, 2002). El comportamiento violento surge de la combinación entre características específicas de los sujetos (control de los impulsos, conocimiento, actitudes, habilidades, expectativas y necesidades) y situaciones establecidas (normas, reglas, cultura, estructura de las tareas y de las recompensas, etc.).

Fernández (2001) por su parte, cita entre los comportamientos disruptivos más frecuentes: violar las normas establecidas dentro del aula (ej.: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, etc.), alterar el desarrollo de las tareas (e.j.: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otra actividad, no traer el material requerido, etc.), oponerse a la autoridad del profesor (e.j.: hablar a la vez que el profesor, amenazar a un profesor, etc.) y la agresión hacia otros compañeros (e.j.: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultarles, etc.).

Estos comportamientos indisciplinados implican múltiples consecuencias (Doyle, 1986), entre otras cosas, una enorme pérdida de tiempo, incomunicación en las aulas, una relación directa con el incremento del absentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y una influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos, disruptivos o no (Torrego y Moreno, 1999), relacionándose, según Ruchkin, Kuposov, Eisemann, y Hägglöf (2001) este tipo de conductas con el futuro comportamiento antisocial del alumno.

Generalmente, la aparición de conductas indisciplinadas lleva implícito, entre otras cosas, el castigo, entendido como una situación que sufre un sujeto al haber infringido una norma (Suárez, 2004). En la mayoría de los casos, la simple existencia de la amenaza de castigo, la creencia de que hasta los mínimos detalles pueden ser objeto

de penalización, sumerge a los alumnos en una universalidad castigable, en un castigo virtual que existe y se sufre aunque no se ejecute (Suárez, 2004).

3.3. Predictores de conductas indisciplinadas

Es aceptado por todos los docentes que los comportamientos indisciplinados de los alumnos resultan perjudiciales y se oponen completamente a los propósitos educativos del centro escolar. Ahora bien, estos comportamientos disruptivos son casi siempre consecuencia de una serie de condiciones y factores desfavorables que actúan sobre el pensamiento de los alumnos perjudicando el desarrollo normal de las clases (Romi y Freund, 1999). Por todo ello, se hace necesario conocer las causas que conllevan la aparición de tales conductas en el aula de educación física. Estas están categorizadas en relación a factores sociodemográficos, tales como el género del alumno (Haapasalo y Tremblay, 1994; Jenson y Howard, 1999), vivir en condiciones de pobreza (Bolger, Patterson, Thompson, y Kupersmidt, 1995) y vivir en familias monoparentales (Astone y McLanahan, 1991; Thompson, Alexander, y Entwisle, 1988) han sido asociados a mayores incidentes antisociales y con problemas de comportamiento (Patterson, Kupersmidt, y Vaden, 1990).

Entre los factores educativos, los estilos de enseñanza utilizados por el profesor van a mostrar relación con las conductas de los alumnos en las clases de educación física, siendo los métodos reproductivos y autoritarios los principales predictores de conductas indisciplinadas (Matsagouras, 1999a, 1999b). También las características personales del profesor y su organización del proceso educativo (Aravanis, 1998; Matsatouras, 1988; Papaioannou, Theodorakis, y Goudas, 1999) son a veces la causa de las conductas de indisciplina que ocurren en el aula de educación física. En esta línea, Fernández-Balboa (1990) las señaló como la principal causa de dichas conductas.

Por último, las características personales de los alumnos tales como el temperamento, los problemas de personalidad, la conducta antisocial, etc, son para Calvo (2002) causas de conductas disruptivas. En esta línea, Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk, y Spallanzani (1992) coinciden en señalar las causas de este comportamiento más a características personales de los alumnos que a factores que pueden tener un cierto control, como es el modo de organización de las actividades. Estas consideraciones coinciden con las de Chen y Dornbusch (1998) al apuntar que los alumnos con altas expectativas académicas y altos niveles de

compromiso escolar presentan niveles más bajos de comportamientos disruptivos que aquellos alumnos con bajos niveles de expectativas y compromiso escolar.

Los factores sociales serán también predictores de conductas indisciplinadas, de tal manera que aquellos alumnos que se encuentren en entornos caracterizados por actividades criminales y de bandas, violencia, carencia de supervisión y carencia de preocupación por el barrio (Farrington y West, 1993; Garbarion, DuBrow, Kostelny, y Pardo, 1992; Mason, Cauce, Gonzales, Hiraga, y Grove, 1994) presentarán mayores índices de conductas indisciplinadas tanto en la sociedad en general como en el centro educativo en particular.

En cuanto a los factores familiares, el nivel de implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se relaciona con el desarrollo de problemas de conductas y comportamientos manifestados en el aula. En relación a esto, Calvo (2002) señala que situaciones como la separación de los padres, el divorcio, el trabajo de ambos cónyuges, la permisividad y sobreprotección, el incumplimiento de castigos, etc, son causas de estas conductas. Así, aquellos padres que se implican en el desarrollo de sus hijos (Bronstein, Clauson, Stoll, y Abrams, 1993; Herman, Dornbusch, Herron, y Herting, 1997), que proporcionan mayores aspectos emocionales (Fox, Platz, y Bentley, 1995; Stormshak, Bierman, McMahon, y Lengua, 2000), y supervisan de forma consistente las actividades de sus hijos (Herman et al., 1997; Kurdek, Fine, y Sinclair, 1995), provocarán altos niveles de competencia académica, así como escasos problemas de comportamiento en sus hijos (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Jones, Tabor, Beuhring, Sieving, Shew, Irely, Bearinger, y Udry, 1997). Contrario a estas aportaciones, Mantizicopoulos (1997) y Reynolds y Gill (1994) defienden que un excesivo control de los padres en el éxito académico de sus hijos (tales como tener altas expectativas en sus hijos de estudios universitarios), pueden provocar en ellos un efecto inverso, desencadenando, por lo tanto, bajos niveles académicos, así como conductas indisciplinadas.

Posiblemente todas estas causas estén contribuyendo en distinta medida al deterioro de la convivencia escolar y sea necesario intervenir sobre ellas, así como profundizar en el análisis de las mismas para determinar en qué medida contribuye cada causa a la aparición del problema (Muñoz, Carreras, y Braza, 2004).

3.4. Instrumentos de medida de los comportamientos disciplinados-indisciplinados en entornos educativos

Entre los trabajos encaminados a desarrollar instrumentos para medir los comportamientos de disciplina e indisciplina del alumnado en clase de educación física destacamos el Modelo de responsabilidad de Hellinson (Hellinson, 1985, 1995; Hellinson y Templin, 1991) que fue de los pioneros en desarrollar estrategias orientadas a la consecución de responsabilidad por parte del alumno. Contenía cinco niveles orientados a la adquisición por parte de los alumnos de auto-responsabilidad hacia sus propios comportamientos. Estos niveles fueron denominados:

- Irresponsabilidad (que implican ausencia de control por parte del alumno y disciplina).
- Auto-control (que implican la adopción de respuestas externas e internas de comportamiento).
- Implicación (que incluye razones intrínsecas e identificadas para comprometerse en una actividad y comportarse bien).
- Responsabilidad (que implica responsabilidad en sus acciones para desarrollar una identidad integrada).
- Interés (donde los alumnos apoyan y ayudan a sus compañeros).

Del mismo modo, Brunelle et al. (1993), crearon una escala orientada a los alumnos universitarios de educación física. La escala fue denominada “*Report Card on Disciplinary Incident (RCDI)*” y estaba constituida por 25 preguntas abiertas y cerradas dirigidas hacia la creación de incidentes disciplinarios a los que los alumnos universitarios debían dar respuesta en función de la naturaleza del comportamiento indisciplinado (ej.: “¿Describe de forma precisa lo que los alumnos están haciendo?”); en función de las reacciones que ellos adoptarían (ej.: “¿Cómo sería tu reacción?”); y de la atribución dada para explicar el comportamiento disruptivo (ej.: “¿Cuál es la causa del incidente disciplinario ocurrido?”).

Por otro lado, Papaioannou (1998) creó dos escalas relacionadas con la conducta disciplinada que tienen lugar en clase de educación física. La primera de estas escalas fue denominada “*Reasons for Discipline Scale*” (RDS), teniendo como finalidad medir las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de educación física. La mayoría de los ítems del instrumento original fueron adaptados de la escala de Ryan y Connell (1989) para medir las razones intrínsecas, identificadas, de regulación intrínseca y externas para actuar. El resto de ítems fueron adaptados de la escala de desmotivación de Vallerand et al. (1992) y Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal, y Vallières (1993), en concreto los ítems integrantes del factor “razones para no ser

disciplinado”, así como del modelo de responsabilidad de Hellinson (1985, 1995), en concreto los ítems integrantes de los factores “razones de responsabilidad para ser disciplinado” y “razones de preocupación para ser disciplinado”. El instrumento original creado por Papaioannou (1998) quedó compuesto por 26 ítems agrupados en 6 factores: razones intrínsecas para ser disciplinado, razones externas para ser disciplinado, razones de desmotivación, razones de regulación intrínseca para ser disciplinado, razones de responsabilidad para ser disciplinado y razones de preocupación para ser disciplinado. Los ítems que componían el instrumento fueron precedidos por la frase: “*Cuando soy disciplinado en clase de educación física es porque...*”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). Los alphas de los factores oscilaron entre .87 y .79.

La segunda de las escalas creadas por Papaioannou (1998) fue denominada “*Strategies to Sustain Discipline Scale (SSDS)*”. Este instrumento incluía 27 ítems que medían la percepción de los alumnos de las estrategias empleadas por su profesor para mantener la disciplina en clase. El proceso para el desarrollo de los ítems integrantes de la escala fue similar al descrito anteriormente. En este sentido, basándose en la escala de Ryan y Connell (1989), Papaioannou (1998) creó 4 ítems para cada una de las razones establecidas previamente por Ryan y Connell (1989) en su escala: intrínsecas, identificadas, responsabilidad, interés, regulación intrínseca y externas. La creación de los ítems integrantes de cada uno de los factores se llevó a cabo basándose en los ítems que componían la escala descrita anteriormente. Tan solo se introdujo un factor nuevo a la escala creada por Ryan y Connell (1989) denominado “indiferencia del profesor para mantener la disciplina”. La escala quedó compuesta por los siguientes factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas, énfasis del profesor en razones de regulación intrínsecas, énfasis del profesor en razones extrínsecas e indiferencia del profesor para mantener la disciplina en el aula. Los ítems que componían el instrumento fueron precedidos de la frase: “*Para mantener la disciplina en clase de educación física, el profesor...*”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Los alphas de los factores oscilaron entre .94 y .78.

Papaioannou (1998) creó, igualmente, dos preguntas para medir la disciplina que cada uno de los discentes opinaba que mantenía en clase de educación física. Estas preguntas hacían referencia a: “¿Te comportas bien en clase?” y “¿Con qué frecuencia

te comportas bien en clase de educación física?”. Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 7 (mucho/siempre) y 1 (no del todo/nunca). Del mismo modo, Papaioannou (1998) formuló una pregunta para los profesores de educación física investigados, siendo ésta: “¿Cómo es el comportamiento de (nombre del alumno) en tu clase de educación física? Las respuestas fueron recogidas, igualmente, en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 7 (*muy bien*) y 1 (*no muy bien*).

Posteriormente, Spray y Wang (2001) realizaron una adaptación del instrumento original griego (“*Reasons for Discipline Scale*, RDS”) creado por Papaioannou (1998) al contexto inglés. La versión inglesa de Spray y Wang (2001) queda compuesta por 18 ítems agrupados en cinco factores: desmotivación, razones externas, razones de regulación intrínseca, razones identificadas y razones intrínsecas para ser disciplinado. Los alphas de los factores oscilaron entre .93 y .64. Los ítems fueron precedidos de la frase: “cuando me comporto bien en clase de educación física es porque...”, siendo recogidas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

Del mismo modo, Spray (2002) realizó una adaptación del instrumento original griego “*Strategies to Sustain Discipline Scale*” creado por Papaioannou (1998) aplicándolo al contexto inglés. Esta adaptación quedó compuesta por 19 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca, indiferencia del profesor y énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad. Los alphas de los factores oscilaron entre .85 y .72.

Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar, y Santos-Rosa (2002) crearon, igualmente, una escala orientada a la medición de comportamientos disciplinados-indisciplinados en clase de educación física denominada “*Inventario de Conductas de disciplina-indisciplina en educación física* (ICDIEF)”. La escala estaba compuesta por 19 ítems, agrupados en dos factores: “disciplina”, formado, a su vez, por 9 ítems (ej.: “En clase de educación física obedeces las reglas establecidas para el funcionamiento de la clase”); e “indisciplina”, compuesto por 10 ítems (ej.: “No prestas atención a las explicaciones del profesor”). Los ítems que componían el instrumento fueron precedidos de la frase: “Consideras que en las clases de educación física...”, siendo puntuadas las

respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 0 (*totalmente en desacuerdo*) y 100 (*totalmente de acuerdo*). Este cuestionario muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Jiménez, 2001) obteniendo unos alpha de .83 para la subescala disciplina y .79 para la subescala indisciplina.

En línea con la temática tratada en el presente estudio, encontramos un instrumento creado por Kulinna, Cothran, y Regulaos (2003) denominado "*Instrument to Measure Student Disruptive Behavior (EMSDB)*" orientado a medir los comportamientos disruptivos de los alumnos que pueden afectar al control del aula. Este instrumento se compone de 59 ítems agrupados en seis factores: Agresividad (hace referencia a actitudes de violencia e irascibilidad por parte del alumno, ej.: "intimidación"); bajo compromiso o irresponsabilidad (se refiere a momentos de desidia y desgana por parte del alumno, así como a irresponsabilidad hacia sus deberes y obligaciones, ej.: "Olvidar la ropa en el gimnasio"); no sigue las instrucciones (se refiere a las actitudes referentes a falta de respeto hacia las normas y tareas dictadas por profesor, ej.: "No ir en la línea correcta"), ilegal o dañino (hace referencia a comportamientos dañinos enfocados al profesor o a los compañeros, así como situaciones que incurren en delito, ej.: "Uso de drogas"), se distrae o distrae a los demás (se refiere a comportamientos caracterizados por falta de atención, interrupción de la clase, molestando al profesor y los compañeros, ej.: "Reír de manera nerviosa") y poco auto-control (hace referencia a situaciones donde el alumno no puede controlar su comportamiento, ej.: "Retraso en la tarea"). Los alphas obtenidos del análisis de consistencia interna oscilaron entre .91 y .53 respectivamente.

Martínez Galindo (2006) realizó una adaptación de las escalas "*Reasons for Discipline Scale, RDS*" y "*Strategies to Sustain Discipline Scale*" creadas por Papaioannou (1998), al contexto educativo español. El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por un total de 356 alumnos, de edades comprendidas entre los 14 y 16 años y pertenecientes a los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Respecto a la primera escala "*Reasons for Discipline Scale, RDS*", mediante el análisis factorial de componentes principales se eliminó del instrumento original un factor "razones externas para ser disciplinado" y se modificó ligeramente la composición del resto de factores. El primer factor de la escala recibe el nombre "razones de responsabilidad" e incluye ítems referentes a las razones de responsabilidad para ser disciplinado en clase de educación física (ej.: "Intento ser una

persona responsable”). El segundo factor de nuestra escala recibe el nombre de “razones intrínsecas” y hace referencia a las razones intrínsecas para ser disciplinado en clase de educación física, es decir, a aquellas razones determinadas por el propio bien y por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de la participación en una actividad, generando, a su vez, un comportamiento disciplinado en el alumno (ej.: “Disfruto de las clases”). El tercer factor recibe el nombre “razones de regulación intrínseca” e incluye ítems referentes a las razones empleadas por el alumno caracterizadas bien por fuentes de presión externas (recompensas, castigos, etc.) bien por fuentes de presión auto-impuestas (auto-culpabilidad, etc.) para ser disciplinado en clase de educación física, constituyendo su principal meta la evitación de una auto-evaluación negativa, así como de sentimientos de culpabilidad y ansiedad (ej.: “Me sentiré mal si no soy disciplinado”). El cuarto factor de la escala recibe el nombre “razones para no ser disciplinado” o “desmotivación” y hace referencia a las razones por las que el alumno no es disciplinado, o lo que es lo mismo, a la desmotivación del alumno para ser disciplinado en clase de educación física, (ej.: “no sé por qué soy disciplinado”). El quinto y último factor de la escala española recibe el nombre “razones de preocupación e interés” y se encuentra integrado por ítems que hacen referencia a las razones de interés o preocupación que muestra el alumno hacia sus compañeros, motivándole éstas a ser disciplinado en clase de educación física, (ej.: “Es importante para mí que mis compañeros entiendan lo correcto e incorrecto”). Los alphas de los factores oscilaron entre .86 y .58

Del mismo modo, Martínez Galindo (2006) realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax de la segunda escala “*Strategies to Sustain Discipline Scale*”, obteniendo una organización similar a la versión realizada por Spray (2002) aunque más completa debido a que de los 8 ítems que elimina Spray en su versión inglesa, en esta escala se eliminan únicamente 3 ítems pertenecientes al instrumento original griego. El primer factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad” e incluye ítems referentes a las razones de preocupación (ej.: “Nos ayuda para que al final hagamos lo que decimos”) y responsabilidad (ej.: “Nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso”) para mantener la disciplina en clase de educación física. El segundo factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas” y hace referencia a las razones intrínsecas (ej.: “Hace las clases divertidas”) y a las razones identificadas (ej.: “Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidad y juegos”) mantenidas por el profesor y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en clase de educación

física. El tercer factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca” e incluye ítems referentes a las razones establecidas por el profesor y percibidas por el alumno caracterizadas bien por fuentes de presión externas (recompensas, castigos, etc.) bien por fuentes de presión auto-impuestas (auto-culpabilidad, etc.) para mantener la disciplina en clase de educación física, constituyendo su principal meta la evitación de una auto-evaluación negativa, así como de sentimientos de culpabilidad y ansiedad por parte del alumno si no muestra conductas disciplinadas en clase (ej.: “Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados”). El cuarto y último factor recibe el nombre “indiferencia del profesor para mantener la disciplina” e incluye ítems que hacen referencia a las razones de indiferencia mostradas por el profesor para mantener la disciplina en clase de educación física (ej.: “Nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase”).

Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “*En clase de educación física...*” y “*El profesor de educación física...*” respectivamente, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 100 (*totalmente de acuerdo*). Los alphas de los factores oscilaron entre .88 y .70.

3.5. Estudios que analizan las conductas disciplinadas en entornos educativos

En este apartado se presentan las aportaciones de una amplia revisión de trabajos basados en los comportamientos de disciplina e indisciplina en el aula de educación física, relacionándose, algunos de ellos con la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985 y 1991) y con otras variables de estudio.

3.5.1 Disciplina, teoría de metas de logro y la autodeterminación

Tomando como base los postulados de la teoría de metas de logro y la autodeterminación se han realizado diversos trabajos que analizan el comportamiento disciplinado/indisciplinado de los estudiantes de educación física. Doyle (1986) investiga acerca de estrategias útiles para mantener el orden en la clase de educación física. La mayoría de estas estrategias se encuentran basadas en la idea de que los profesores pueden mantener el orden en la clase mediante recompensas apropiadas a los comportamientos ocurridos, previniendo o castigando el mal comportamiento.

Hellinson (1985, 1995) desarrolló por su parte, una serie de estrategias con el fin de ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento. Estas estrategias recibieron el nombre de "*Modelo de Responsabilidad*", quedando estructuradas en cinco niveles de desarrollo: Irresponsabilidad (implica ausencia de control y disciplina por parte del alumno), auto-control (implica la adopción de respuestas externas e internas de comportamiento), implicación (incluye razones intrínsecas e identificadas para comprometerse en una actividad y comportarse de forma disciplinada), responsabilidad (implica conductas responsables en las acciones realizadas para desarrollar una identidad integrada) e interés (implica sensaciones de satisfacción y motivación por la actividad desarrollada). En línea con esta temática, Ryan y Conell (1989), llevaron a cabo un estudio en el que preguntaron a los alumnos que indicaran las razones para comportarse en clase. Los datos obtenidos confirmaron un continuo de estilos reguladores que pueden ser ordenadas a lo largo de una dimensión simple de auto-determinación. Encontraron que los estilos más auto-determinados (intrínseco e identificado) se encontraba positivamente relacionado con sensaciones de disfrute en el centro educativo, trabajo con esfuerzo, trabajo activo y percepción de un contexto en el aula autónomo, a diferencia de los estilos menos auto-determinados (introyectados y externos), hasta una ausencia de razones, quienes se relacionaron con sentimientos de ansiedad y trabajo sin esfuerzo.

En base a estos modelos, Papaioannou (1998), realizó un estudio con alumnos griegos de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. En este estudio, Papaioannou (1998) creó dos escalas para medir las razones de los alumnos para ser disciplinados ("*Reasons for Discipline Scale, RDS*"), así como las estrategias empleadas por los docentes percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en clase de educación física ("*Strategies to Sustain Discipline Scale, SSDS*") y las relacionó con la orientación motivacional del alumno, así como con el clima motivacional percibido en clase. Los resultados obtenidos demostraron que la orientación a la tarea se encuentra positivamente relacionada con los motivos de implicación en educación física, tales como habilidad, desarrollo del fitness y afiliación, así como con las respuestas intrínsecas motivadas para dicha implicación, relacionándose estas respuestas intrínsecas con mayores conductas positivas para ser disciplinados en clase, mientras que la percepción de un clima implicante al ego fue positivamente relacionado con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo en el aula. En definitiva, los resultados revelan que los profesores que promueven una fuerte orientación a la tarea en sus alumnos y ayudan a adoptar

mayores razones auto-determinadas para ser disciplinados dispondrán de un ambiente más ordenado en la clase.

Del mismo modo, Papaioannou y Kouli (1999), encontraron que la orientación a la tarea y la percepción de un clima orientado a la maestría se encontraban positivamente relacionados con conductas referentes a mayores índices de concentración, experiencias autotéticas y pérdida de auto-conciencia dentro de las clases de educación física, permitiendo, a su vez, reducir la probabilidad de experiencias elevadas de estados de ansiedad, así como mantener grandes niveles de atención.

Posteriormente Spray y Wang (2001) realizaron un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de logro de los alumnos y la disciplina mediante la teoría metas de logro y la teoría de la autodeterminación, así como validar la escala creada por Papaioannou (1998), "*Reasons for Disciplina Scale*" al contexto educativo inglés, con una muestra de estudiantes de educación física de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Los resultados revelaron que los alumnos más disciplinados eran aquellos que reportaban una alta orientación a la tarea y al ego, percibían competencia y sentimientos de autonomía a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntuaban bajo en estas variables. Así, estos autores apuntan que el docente debería promover un clima implicante a la tarea que refuerce la orientación a la tarea del alumno, así como el uso de estrategias que aumenten los sentimientos de competencia y de autodeterminación favoreciéndose de este modo los comportamientos de disciplina en el aula.

En la misma línea, Spray (2002) realizó un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de los alumnos y la disciplina en el contexto educativo de las clases de educación física, así como validar la escala creada por Papaioannou (1998), "*Strategies to Sustain Discipline Scale*", al contexto educativo inglés. La muestra la componían estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años pertenecientes a diferentes colegios ingleses. Las correlaciones canónicas manifiestan que existe una correlación positiva entre las percepciones del alumno de un clima implicante a la tarea y las estrategias que aplica el docente para lograr la disciplina. Contrariamente, la percepción de un clima implicante al ego se correlaciona con la utilización de un foco externo de causalidad. Es decir, la percepción de un docente que enfatiza razones más intrínsecas que extrínsecas se relacionan con un clima implicante a la tarea, así como con estrategias que favorecen la disciplina en el aula. Del mismo modo, los resultados revelaron que los alumnos orientados a la tarea,

resultaban ser más propensos a emplear razones auto-determinadas para participar y actuar apropiadamente en clase de educación física.

De modo similar, Cervelló, Del Villar, Fenoll, Jiménez, Ramos, y Santos-Rosa (2002) analizaron las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta, la percepción de los climas motivacionales y los comportamientos de disciplina e indisciplina en estudiantes de educación física. Los análisis realizados muestran una relación positiva y significativa tanto de la orientación a la tarea como de la percepción de un clima implicante a la tarea con los comportamientos de disciplina, mientras que la orientación al ego y la percepción de un clima implicante al mismo se relacionan con la aparición de comportamientos indisciplinados de los alumnos en las clases de educación física.

En relación con las investigaciones realizadas por Papaioannou (1998b), Zounhia, Hatziharistos, y Emmanouel (2003) realizaron un estudio centrado en determinar las razones mostradas por los alumnos para comportarse apropiadamente en clase, así como las estrategias empleadas por el profesor y percibidas por el alumno, para mantener la disciplina en el aula, extendiendo, esta vez el estudio a las diferentes áreas del currículum griego. La muestra del estudio estaba compuesta por alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, de los cuales, 68 alumnos fueron de género masculino y 77 de género femenino, pertenecientes a centros de enseñanza secundaria griegos. Los resultados obtenidos mostraron similitudes con investigaciones anteriores (Papaioannou, 1998; Spray y Wang, 2001 y Spray, 2002). En cuanto a los resultados relacionados con las estrategias mostradas por el profesor en el aula, revelaron la existencia de dos tipos diferentes de estrategias empleadas por los profesores para controlar el comportamiento de la clase. La primera de ellas hace referencia a las estrategias basadas en la idea de que el profesor puede mantener el orden en la clase mediante el uso de recompensas apropiadas al comportamiento disciplinado y mediante el uso de castigos en el caso de conductas indisciplinadas (Graham, 1992; Matsagouras, 1988, 1999b; Siedentop, 1995; Wan y Salili, 1996), estas estrategias promueven razones externas en el alumno para comportarse apropiadamente en clase. La segunda categoría hace referencia a las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento, consiguiendo así incrementar su auto-determinación (Lavay, French, y Henderson, 1997, Hellinson, 1985, 1995; Hellinson y Templin, 1991). En cuanto a los resultados encontrados referentes a las razones del alumno para ser disciplinado, obtuvieron que las razones auto-determinadas de los alumnos se encuentra relacionadas con mayores

conductas disciplinadas en el aula, siendo estas razones mostradas fundamentalmente en las áreas de educación física, Ciencias, Matemáticas y Lengua griega.

Cervelló et al. (2004), realizaron un estudio con la finalidad de comprender como las orientaciones de meta disposicionales y la percepción de diferentes climas motivacionales se encuentran relacionados con la percepción de los estudiantes del trato de igualdad recibido en función del género del alumno, así como en relación con la aparición de comportamientos disciplinados e indisciplinados en clase de educación física. Para la consecución de este último objetivo emplearon el “Inventario de Conductas de disciplina-indisciplina en educación física (ICDIEF)” creado por Cervelló et al. (2002). Los análisis realizados mostraron que la orientación al ego constituye un fuerte predictor de comportamientos indisciplinados en clase, mientras que la orientación a la tarea se encuentra positivamente relacionada con la disciplina. Del mismo modo, la percepción de un clima impicante al ego se encuentra negativamente relacionado con la aparición de comportamientos disciplinados en clase de educación física.

Por su parte, Jiménez (2004), en su tesis sobre motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física realizada con un muestra de estudiantes de edades entre los 14 y 19 años, reveló relaciones significativas y positivas entre la orientación disposicional a la tarea y la disciplina y entre la orientación al ego y la indisciplina, así como correlaciones negativas sin llegar a la significatividad entre la orientación al ego y la disciplina, además de relaciones negativas y significativas entre la orientación a la tarea y la indisciplina. De forma análoga a lo demostrado con las orientaciones de meta, respecto a la percepción del clima motivacional, encontró correlaciones positivas entre el clima motivacional impicante al ego y la indisciplina, así como entre el clima motivacional impicante a la tarea y conductas disciplinadas de los alumnos. Además, el análisis de ecuaciones estructurales revela como el clima motivacional impicante a la tarea se muestra como mayor predictor de las conductas de disciplina que la orientación a la tarea, enfatizándose así la importancia de las claves que transmite el docente al impartir las clases. En relación al género del alumno y las conductas disciplinadas e indisciplinadas del alumno en clase de educación física, obtiene diferencias significativas con respecto a la variable indisciplina, siendo los chicos los que muestran mayor puntuación, mientras que las chicas presentan mayores conductas disciplinadas respecto al género masculino, aunque no de forma significativa, coincidiendo con otros estudios (Jiménez, 2001; Jiménez et al., 2001). Por último, referente a las diferencias respecto al tipo de

centro de pertenencia de los discentes, encuentra diferencias significativas en la variable indisciplina, de modo que los estudiantes de los centros privados perciben más indisciplina que los de los centros públicos.

Igualmente, Cervelló, del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003), mostraron como la percepción de un clima de maestría y la orientación hacia la tarea provocaban mayores conductas disciplinadas en los alumnos en clase de educación física, mientras que la implicación al ego, lo hacía con las conductas indisciplinadas en los alumnos, coincidiendo estos resultados con autores como Cervelló et al. (2004) y Papaioannou (1998), entre otros. Bajo este tipo de ambiente, los alumnos percibirán que sus profesores enfatizan el rol, la evaluación y la humillación bien para persuadirles y aumentar su esfuerzo, bien para calmarlos y silenciarlos durante el desarrollo de la clase.

Otros estudios recientes, Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló (2005) realizaron una investigación con un muestra compuesta por sujetos de ambos géneros, de edades comprendidas entre los 13-14 años pertenecientes a segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, orientada al estudio de las relaciones existentes entre la motivación, las conductas de disciplina, la percepción de trato de igualdad y el flow en estudiantes de educación física. Los resultados obtenidos mostraron relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional implicante a la tarea con mayores conductas de disciplina, así como entre la orientación al ego, el clima motivacional implicante al ego y mayores conductas de indisciplina. Del mismo modo, se estudió la relación existente entre las variables género del alumno, tipo de centro educativo, gusto por la educación física, práctica extraescolar y frecuencia de dicha práctica con las variables señaladas anteriormente, encontrando diferencias significativas únicamente entre la variable sociodemográfica género del alumno y disciplina, de tal manera que los alumnos de género masculino presentan mayores conductas de indisciplina que las alumnas de género femenino quienes presentan mayores conductas de disciplina en el aula.

Por su parte, Martínez Galindo (2006), en su tesis de motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de educación física realizada en una muestra de estudiantes de edades entre los 14 y los 16 años pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria, reveló que una orientación disposicional fuerte a la tarea se mostraba como uno de los factores más determinantes en las respuestas conductuales disciplinadas de los alumnos. Mostró que la orientación a la tarea y la percepción de un clima

motivacional implicante a la tarea se asociaba con mayores razones del alumno para ser disciplinado en el aula, así como con un profesor preocupado por mantener la disciplina en el aula, mientras que la orientación disposicional al ego y la percepción de un clima motivacional implicante al ego se asociaban con mayores conductas de indisciplina en el aula, así como la percepción de un profesor que no otorga importancia a la disciplina en clase. Estos resultados coincidían con los señalados por Alonso (2006) en su tesis sobre motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de educación física de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

En definitiva, coincidimos con Cervelló et al. (2002), Cervelló y Santos Rosa (2000, 2001), Duda, Olson, y Templin (1991), Papaioannou (1998b) y Shields y Bredemier (1995) entre otros, al afirmar que la promoción de un clima orientado a la tarea constituye un objetivo a perseguir y conseguir por parte de todos los alumnos, ya que favorece que los estudiantes interioricen los valores de la disciplina, respeten y comprendan las normas, adopten conductas de juego limpio, se comporten adecuadamente y se conviertan en buenos estudiantes. Además, no solo favorece una educación menos discriminatoria y disciplinada, sino que también permite la creación de un entorno ideal para la mejora del aprendizaje y el incremento del compromiso y la responsabilidad cooperativa de los alumnos.

Afirmamos que el contexto educativo debe proporcionar a los alumnos una educación basada en la colaboración y no en la competición contra los demás, dotarlos de una serie de habilidades básicas que les permitan resolver sus conflictos constructivamente y que les permita un desarrollo integral basado en el respeto y la responsabilidad.

3.5.2. *Disciplina y otras variables*

En relación con la aportación del docente al fomento de conductas disciplinadas en clase de educación física, Del Villar (1993) defendió que una actitud docente adecuada disminuía los problemas de disciplina, permitía el control del grupo y otorgaba al profesor más tiempo para la corrección y retroalimentación a los alumnos, aumentando la participación y la eficacia de los mismos en el aula, y consecuentemente, el aprendizaje, viéndose favorecidos todos estos factores por un clima implicante a la tarea.

Diferentes investigaciones se han llevado a cabo con el fin de estudiar la percepción que los profesores obtienen del comportamiento indisciplinado de sus alumnos durante el desarrollo de la clase bien en educación primaria (Wheldall y Merret, 1988) bien en educación secundaria (Houghton, Wheldall, y Merret, 1988) obteniendo como resultados, en general, un excesivo gasto por parte de los profesores del tiempo real de la clase para controlar y dominar el comportamiento de sus alumnos.

A partir de un método de investigación cualitativo, Scarlett (1989) determinó el significado del término disciplina que se encontraba incluido dentro de las percepciones tanto del alumno como del profesor. Los resultados encontrados indicaron que la disciplina constituía un fenómeno complejo que necesitaba de la unión de ambas perspectivas (profesor-alumno).

Jonhson, Whittington, y Oswald (1994) centraron su investigación en describir la percepción que mostraba el profesor sobre las conductas disciplinadas que tenían lugar en clase, a partir de las respuestas obtenidas de administrar unos cuestionarios sobre cuatro métodos de enseñanza: tradicional, progresivo liberal, crítico social y liberal. Los resultados revelaron que la percepción más dominante era cuando se utilizaba el método tradicional, mostrando en este método una percepción unidireccional entre comunicación y aprendizaje, en la que el rol del profesor se centraba en enseñar y en controlar a los alumnos, mientras que el del alumno se centraba en el respeto hacia el profesor. Frente a estos resultados, la percepción menos dominante se daba cuando se utilizaba el método progresivo liberal, caracterizada por la percepción de estrategias de colaboración y actitudes democráticas para la consecución de conductas disciplinadas. Jonson et al. (1994) atribuyeron las causas del escaso empleo de este último método por parte de los docentes a una serie de inconvenientes como: las expectativas sociales del profesor para controlar a los alumnos, el elevado número de alumnos en el aula, los escasos conocimientos del profesor para conseguir la autodisciplina de sus alumnos y además la carencia de habilidades adecuadas para alcanzar dichas aproximaciones.

Relacionado con estas investigaciones, Cantana (1991) en un estudio dirigido a describir la percepción del profesor sobre el “control efectivo de la clase” revelaba que el profesor señala que el control de la clase se da, en primer lugar, cuando se da énfasis a la necesidad de controlar el comportamiento de los alumnos y, en segundo lugar, cuando se organiza y planifica el trabajo académico.

Haroun y O'Hanlon (1997) a partir de las investigaciones realizadas por Scarlett (1989), Jonson et al. (1994) y Cantana (1991) se centró en determinar las diferencias y similitudes mostradas por el profesor y sus alumnos en su percepción sobre la disciplina escolar con una muestra de 800 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 19 años. Los resultados revelaron que la percepción de los alumnos sobre la importancia de la disciplina en el centro educativo estaba asociada a una concepción pasiva del rol que desempeñaban en el proceso de mantenimiento de conductas disciplinadas en el aula. En este sentido, tanto profesores como alumnos presentaban una visión positiva de los que se entendía por comportamiento apropiado en el aula, encontrándose una visión en armonía con los constructos teóricos sobre disciplina defendidos por el centro.

Goyete, Doré, y Dion (2000) con universitarios y futuros profesores de educación física llevaron a cabo un estudio centrado en las respuestas del profesor ante los comportamientos disruptivos de los alumnos. Los resultados obtenidos mostraron que las principales causas atribuidas a estos comportamientos correspondían a las características personales de los alumnos (ej.: mala actitud, carencia de motivación), especialmente cuando tenían lugar conductas severas de indisciplina (Bropy y Rohrkemper, 1981; Rubin y Mills, 1990). También los resultados revelaron que el tipo de reacción usado por los futuros profesores difería de unos a otros en función del comportamiento indisciplinado. En este sentido observaron como estos estudiantes empleaban exclusivamente reacciones directas cuando el mal comportamiento respondía a bajos niveles de indisciplina y empleaban una combinación de reacciones directas e indirectas cuando el mal comportamiento resultaba severo.

Han sido pocos los trabajos que han analizado la relación existente entre los diferentes estilos de enseñanza y el comportamiento disciplinado en el ámbito educativo, encontrando resultados que indican que tanto el estilo como las técnicas de disciplina empleadas por los profesores en las clases guardan relación con elementos tales como la responsabilidad de los estudiantes, actitudes hacia el trabajo escolar y la distracción en el trabajo, indicando, además, que las técnicas empleadas consistentes en la compensación por el buen comportamiento e implicación de los alumnos en la toma de decisiones, incrementan la disciplina en el aula (Lewis, 2001).

Por su parte, Bertone, Meard, Flavier, Euzet, y Durand (2002), estudiaron la transición profesor-alumno en relación con las situaciones de indisciplina ocurridas a lo largo de dos sesiones de educación física. La transición profesor-alumno se producía por la discusión intercambiada entre ambos de las acciones ocurridas en el aula. El

estudio se llevó a cabo mediante la observación de dos clases dirigidas por un mismo profesor. La clase "A" estuvo compuesta por 20 alumnos, 10 del género masculino y 10 del género femenino, de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, con características relacionadas con la desobediencia y la inactividad, siendo la meta de los alumnos jugar al fútbol, descrita por el profesor como una clase difícil. Por el contrario, la clase "B" estuvo compuesta por 24 alumnos de 14 años, de los cuales 11 eran del género masculino y 13 del femenino, caracterizados por actitudes de interés, obediencia y buen nivel de habilidades, centrándose sus metas en trabajar para conseguir el éxito académico, siendo descrita por su profesor como una buena clase. La investigación se llevó a cabo mediante la observación y grabación de los grupos A y B del mismo profesor. Se puso de manifiesto que en aquellas situaciones negociadas en las que el profesor aclaró a los estudiantes las actividades a realizar y la forma de conducirse, no se produjeron actos de indisciplina, en presencia del profesor, disminuyendo el número de actos de indisciplina de forma general. En cuanto a la diferencia entre ambos grupos, se pudo observar como cuando en el grupo A se producían acciones de indisciplina al principio de la clase, la negociación del profesor resultaba eficaz, mientras que, por el contrario, cuando en el grupo B no se producían actos de indisciplina al principio de la sesión, las correcciones del profesor, realizadas a lo largo de la clase, generaron situaciones de indisciplina.

Posteriormente, Supaporn, Dodds, y Griffin (2003), investigaron la comprensión de los alumnos de las conductas indisciplinadas que tiene lugar en el aula de educación física. El estudio se centró en un profesor de género masculino y en sus 14 alumnos de séptimo y octavo grado durante el desarrollo de diez unidades de baloncesto. Los investigadores observaron la totalidad de las clases y entrevistaron tanto al profesor como a los alumnos con el fin de obtener datos relacionados con su percepción de las conductas indisciplinadas. Los resultados obtenidos en relación a la comprensión del término indisciplina, mostraron como tanto el profesor como los alumnos caracterizaban su definición de mal comportamiento refiriéndose a la acción en sí misma, a la manera en la que ésta afectaba a los alumnos y al profesor, así como a la manera en la que el profesor respondía a esta acción. A menudo el profesor ignoraba el mal comportamiento de los alumnos y respondía a los incidentes que consideraba disruptivos o que podían desencadenar incidentes graves en los alumnos. La clasificación realizada por el profesor y los alumnos de los diferentes niveles de mal comportamiento fueron de menor a mayor severidad: insultar (ejemplo de un comportamiento disruptivo leve), tirar a canasta mientras el profesor se encuentra

dando las instrucciones (ejemplo de un comportamiento disruptivo intermedio) y pelearse (ejemplo de un comportamiento disruptivo severo).

Suárez (2004) se centró en las percepciones que muestran los alumnos del castigo y de otros métodos disciplinarios a partir de un enfoque biográfico-narrativo, con una muestra compuesta por 120 narradores (98 mujeres y 22 hombres) nacidos entre 1940 y 1979, escolarizados casi en su totalidad en centros de la provincia de Ourense. La información se estructuró en cuatro bloques. En el primero de ellos, tipos de castigo, los resultados revelaron la existencia de castigos físicos (en proporción semejante en chicos y chicas, siendo de forma esporádica en la década de los ochenta) y castigos psíquicos, que suponían la destrucción de la autoestima. En el segundo bloque, las conductas objeto de castigo podían clasificarse en relación al rendimiento académico y al comportamiento de los alumnos. Las estrategias empleadas por los alumnos de supervivencia a los castigos (tercer bloque) eran variadas, muchas de ellas en la línea de no llamar la atención y no perturbar el orden establecido, aunque otras se acercaban a actos de rebeldía (individual o colectiva) intentando manifestar su oposición a la cultura escolar. Por ello, la imagen más extendida de la escuela (cuarto bloque) era aquella del colegio como cárcel, como ejército bajo el mando de un profesor autoritarios, violento, inaccesible, severo y exigente, en el que predominaba un clima de aula en el que los alumnos no tenían derecho a opinar y debían obedecer las órdenes sin refutarlas.

Este estudio muestra el reflejo de las ideas de la sociedad de la época en el Sistema Educativo, excesivamente controladoras y autoritarias, dejando por el contrario, poco margen de decisión al alumno en la responsabilidad de su propio comportamiento. Las acciones disruptivas eran corregidas a partir de procesos reguladores externos (castigos) que anulan la posibilidad de implicarse personalmente en el control de sus acciones.

Kulinna et al. (2003) en relación a las investigaciones existentes sobre el comportamiento indisciplinado del alumno, señalaron la presencia de serios defectos en algunas de ellas. En primer lugar, apuntaron que un profesor o adulto observador no podía ser consciente de la totalidad de las situaciones que se dan en una clase (Cothran y Ennis, 1997). Kounin (1970) explicó este problema a través del término fenómeno multi-acontecimiento, diciendo que el profesor no podía controlar dicha complejidad. En segundo lugar, señalaron que algunos alumnos probaban a esconder su mal comportamiento frente al profesor dentro del aula (Hastie y Siedentop, 1999;

Tousignant y Siedentop, 1983), tratando de camuflar o disfrazar su verdadero comportamiento ante el profesor. Supapor (2000) se refirió a esta conducta en uno de sus estudios al identificar algunos comportamientos de estudiantes en diferentes situaciones de clase. En tercer lugar, los profesores, fundamentalmente los inexpertos, podían aferrarse a falsas expectativas sobre lo que sucedía o debería suceder en su clase (Fernández-Balboa, 1990). Los alumnos se encontraban activamente involucrados en la interpretación e influenciación de los ambientes de aprendizaje desde su propia y única perspectiva (Nicholls, 1992). En este sentido, con el fin de comprender y saber interpretar la acción de los alumnos en el contexto de educación física, los docentes deben conocer y analizar la perspectiva tomada por sus alumnos sobre las situaciones ocurridas en clase, así como saber diferenciar su perspectiva personal respecto a la de sus alumnos.

4. AUTOCONCEPTO FÍSICO

4.1. Introducción

El autoconcepto físico se define como las percepciones que los sujetos tienen sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Stein, 1996). Para Marchago (2002), Cash y Pruzinsky (1990), el autoconcepto físico es una representación mental multidimensional que las personas tienen de su realidad corporal incluyendo elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales y otros aspectos relacionados con lo corporal.

Por su parte, para Thompson, Penner, y Atabe (1990), el autoconcepto físico es una actitud hacia la dimensión física del self, proponen la existencia de tres componentes del autoconcepto físico: componente perceptual, componente cognitivo-afectivo y componente conductual. También, Franzoi y Shields (1984) informaron sobre tres dimensiones del autoconcepto físico: habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso. Por su lado, Burns (1990) distinguía entre esquema corporal, conocimiento obtenido de las sensaciones corporales y de la posición de sus partes, e imagen corporal, que es una resultante de la evaluación del yo físico.

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

En cuanto al origen del autoconcepto físico, autores como Musitu, Buelga, Lila, y Cava (2001) consideran que los niños y adolescentes van desarrollando su autoconcepto a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social; siendo las autopercepciones en estos uno de los principales predictores de la práctica deportiva presente (Kimieck, Horn, y Shurin, 1996) y futura (García y King, 1991; McAuley, 1992; Reynolds, Killen, Bryson, Maron, Taylor, Maccoby, y Farquhar, 1990; Sallis, Hovell, Hofstetter, y Barrington, 1992). Por tanto,

podemos decir que existe una evolución en el tiempo, llegando a cobrar gran importancia cuanto mayor es el individuo sobre todo en la etapa de la adolescencia.

4.2. La multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto

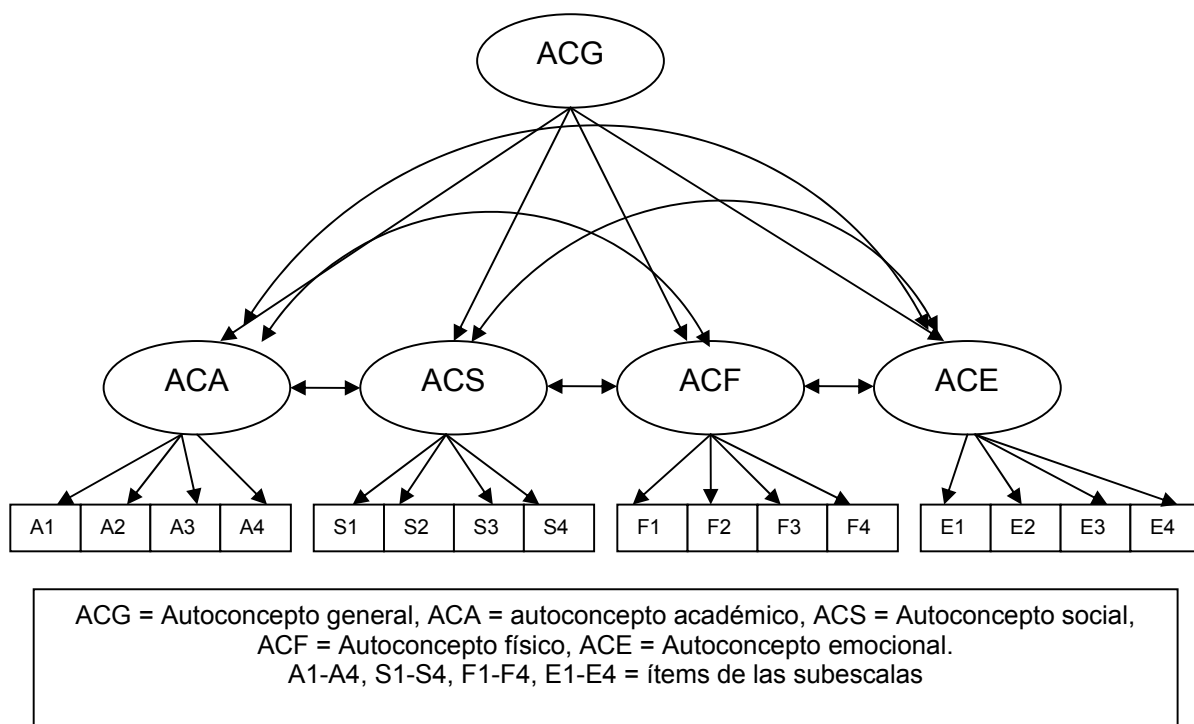
Coopersmith (1967) consideraba que el autoconcepto era un constructo unidimensional, puesto que existe un factor general que domina sobre sus múltiples dimensiones. Posteriormente se ha aceptado su multidimensionalidad (Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976), aceptando que las personas poseen, por un lado sentimientos generales de valía y por el otro, autovaloraciones específicas de adecuación en distintos dominios vitales (Harter, 1985, 1988 y Rosenberg, 1979). Entre los autores que defienden la multidimensionalidad del autoconcepto destacamos a Burns (1990), que entiende que el autoconcepto está constituido por una constelación de actitudes que están focalizadas sobre uno mismo y que incluyen los tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y comportamental. Otros autores que apuestan por la multidimensionalidad del concepto son James (1890), Epstein (1973) y L'Ecuyer (1985), que consideran que autoconcepto y autoestima se componen de múltiples facetas y su organización es jerárquica. Existe suficiente soporte empírico que apoya dicha estructura multidimensional y jerárquica (Fleming y Courtney, 1984; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976).

L'Ecuyer (1985) concibe el concepto de sí mismo como una organización jerárquica de los elementos bajo percepciones centrales y secundarias que son modificadas a lo largo del desarrollo. Su visión es evolutiva y supone que el autoconcepto va configurándose y evolucionando a lo largo de toda la vida del sujeto, siendo la edad una variable central en su desarrollo. Para este autor el autoconcepto, como estructura multidimensional, está articulado en tres niveles: estructuras (delimitan las partes globales del autoconcepto), subestructuras (cada una incluye un fragmento menor del sí mismo) y categorías (las subestructuras implican a su vez las múltiples facetas del sí mismo).

Uno de los modelos multidimensionales más aceptados es el de Shavelson et al. (1976) (Figura 8), que conciben el autoconcepto como una percepción que el individuo tiene de sí mismo formada a través de las experiencias con su entorno y la interpretación del mismo (Marsh, 1997). Dicha percepción está basada especialmente en las relaciones con los otros significativos y en las atribuciones que el individuo hace acerca de su propia conducta. El modelo jerárquico y multifacético asume la existencia

de un autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía actuando como un resultado de percepciones del self en los dominios (académico, social, emocional y físico). Cada dominio representa los efectos combinados de percepciones de mayor especificidad situacional en un nivel inferior de la jerarquía. El autoconcepto académico, por ejemplo, representa una combinación de percepciones de competencia en matemáticas, inglés, historia y ciencias, y el autoconcepto físico es el resultado de una combinación de habilidad física y apariencia física. Por debajo de este nivel, existen otros niveles que suponen percepciones de mayor especificidad.

Figura 8. Modelo Jerárquico del autoconcepto (Shavelson, 1976).



A partir de la década de los sesenta, se han llevado a cabo numerosos programas dirigidos a la mejora del autoconcepto de los alumnos, tratando de lograr un autoconcepto favorable entre ellos y mejorar este, generando así importantes beneficios al sujeto (Zulaika, 1999). Así lo indica el trabajo de Gurney (1987) que muestra evidencias de que el autoconcepto puede variar aunque una vez estructurado tiende a la estabilidad y se resiste al cambio siendo más factible

durante la infancia y la adolescencia. De esta forma se pueden mejorar facetas específicas del autoconcepto sin modificar otros ámbitos o este en general.

En cuanto a la relación entre autoconcepto y logro académico se ha reconocido la existencia de una relación de causalidad bidireccional (Weiss, McAuley, Ebbeck, y Wiese, 1990), aunque no está libre de debate. Por un lado se encuentran los que consideran que el autoconcepto es una causa del rendimiento y trata de mejorarlo para lograr buenos resultados académicos y por otro lado están los que defienden que dependerá del concepto que se forme de sí mismo dando lugar a dos tipos de modelos de intervención:

- Modelo de mejora del autoconcepto. El concepto influye en los niveles de logro académico empleando programas de intervención (Brookover, Le Pere, Hamakerk, Thomas, y Erikson, 1965) basados en actividades concretas para mejorar el autoconcepto: mecanismos de feedback, counseling, refuerzos, apoyos a las personas significativas.
- Modelo de desarrollo de habilidades. El logro y el nivel de habilidad determinan el autoconcepto que es consecuencia del rendimiento académico (Calsyn y Kenny, 1977). Trabajando el ámbito académico del alumno, coincidiendo con los objetivos propios de la escuela con la educación compensatoria e individualizada.

En la actualidad la mayoría sostienen que existe una relación no unidireccional sino de reciprocidad: entre el autoconcepto y el rendimiento interaccionando e influyendo mutuamente. Por ello, se recomienda trabajarlas simultáneamente.

Como conclusión a este estudio se reconoce la tendencia a la estabilidad del autoconcepto, pero se acepta la capacidad de ser modificado por medio de un programa de intervención que sea planificado, sistematizado, consistente, intensivo, seguido, perdurable, con contenido adecuado. Los más utilizados son los insertados en el marco educativo considerando eficaces los aplicados a la educación física y a las actividades deportivas.

4.3. La contribución del autoconcepto físico al autoconcepto global. Instrumentos de medida

La dimensión física del autoconcepto (su función, apariencia o habilidades) ha sido considerada tradicionalmente por la investigación como un ámbito esencial de la autoestima y del autoconcepto (Zulaika, 1999) y su contribución al autoconcepto global ha sido corroborada en todas las etapas evolutivas del ser humano, acentuándose su importancia en la adolescencia, ya que el aspecto físico se convierte en el centro de sus preocupaciones (Meyer, 1987).

Reconociendo dicha contribución del dominio físico, y con el objeto de medir su alcance, se han diseñado numerosos cuestionarios que lo contemplan, citando entre otros:

- Tennessee Self-Concept Scale (Fitts, 1965), evalúa los dominios físico, moral, personal, familiar, social, y crítico.
- Attitudes Toward Physical Activity (Kenyon, 1968): mide las actitudes hacia seis subdominios físicos.
- The Physical Estimation Scale (Sonström, 1976) que ofrece un puntuación global del autoconcepto físico.
- The Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale (Martinek y Zaichkowsky, 1977) basada en respuestas no verbales ante la apariencia física.
- The Physical Self-Efficacy Scale (Rykman, Robbins, Thornton, y Cantrell, 1982): que mide la autocompetencia física y las expectativas de éxito y que presenta las subescalas de valoración de la habilidad física y la autorrepresentación física.
- Perceived Competence Scale for Children (Harter, 1982b) entre sus cinco subescalas, incluye una sobre competencia física.
- Body Steem Scale (Franzoi y Shields, 1984), que evalúa la habilidad, la apariencia y las conductas de control del peso.
- Self-Worth Scale (Fleming y Courtney, 1984) que presenta dos subescalas: habilidad física y apariencia física.
- Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985) que incluye 6 subescalas: apariencia física, competencia atlética, conducta, aceptación social, competencia académica y autovaloración global.
- Shortened Physical Estimation Scale (Fox, Corbin, y Couldry, 1985) que hace referencia a fuerza, coordinación, cronometraje y liderazgo (capacidad de mando).

- Self Description Questionnaire (SDQ) (Marsh, 1986): que en sus tres versiones, incluye 2 subescalas referidas a la habilidad física y a la apariencia física, entre las dimensiones no académicas del autoconcepto.
- The Physical Self-Perception Profile (Fox, 1990; Fox y Corbin,1989): que presenta 5 subescalas: percepciones de la competencia deportiva, condición física, atractivo corporal, autovaloración física, y fuerza.
- The Perceived Importance Profile (Fox, 1990): que mide la importancia atribuida por el sujeto a las dimensiones del PSPP.
- Physical Self Description Questionnaire (PSDQ) (Marsh, Richards, Jonson, Roche, y Tremaye, 1994). Desarrollado a partir del SDQ y específicamente diseñado para medir las autopercepciones físicas en 11 subáreas diferentes, organizadas según la capacidad física y a la apariencia física.
- Escala de Autoconcepto (AF-5) (García y Musitu, 1999): consta de 5 subescalas, siendo una de ellas el autoconcepto físico.

4.4. La autoestima y las motivaciones adolescentes para la práctica de actividad físico-deportiva

Distintos autores tratan de predecir la motivación hacia la práctica deportiva considerando la autoestima como predictor. En relación a esto, Ingledew y Sullivan (2002) lo hicieron teniendo en cuenta las preocupaciones que mostraban los chicos por su masa corporal y las de las chicas por su autoimagen física. Aunque no hallaron relaciones significativas en este estudio, estos autores afirmaron que masa corporal e imagen física aparecían en la adolescencia como potentes predictores para la adhesión al ejercicio físico.

Observamos que niños y adolescentes practican deporte y actividades físicas por tres motivos principales (Weiss, 1993; Weiss y Ferrer-Caja, 2002; Harter, 1987; Weiss, 2000): demostrar y desarrollar su capacidad física (habilidades atléticas, salud física y aspecto físico), obtener aceptación social y diversión. Estos tres motivos están contemplados en el modelo de motivación hacia la actividad física y autoestima de Harter (1987) (Figura 9), adaptado por Weiss y Ebbeck (1996) al dominio de la actividad física, en el que la competencia percibida y el apoyo social representan los determinantes de la autoestima, y el placer y el comportamiento de actividad física representan los resultados. De este modo, aquellos jóvenes que creen que sus capacidades físicas son elevadas, probablemente disfrutarán más de la actividad y mantendrán su interés por la participación continuada que aquellos

otros adolescentes que creen que su nivel de capacidad física es bajo (Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer-Caja, 2002).

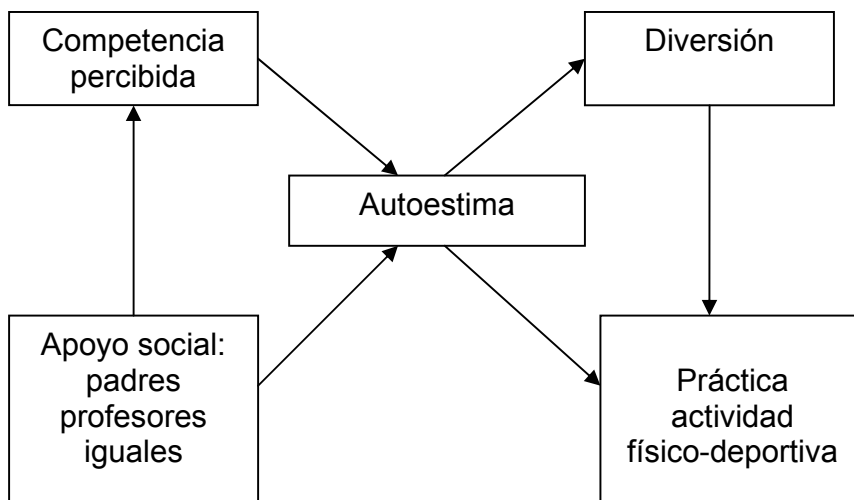
En este caso, las fuentes de información sobre la propia capacidad en la actividad física se concretan en los resultados obtenidos (éxitos, recompensas externas, salud, etc), las fuentes sociales (feedback y refuerzos de otros significativos, comparación con los pares) y las fuentes internas (mejora sobre ejecución pasada, esfuerzo, placer de la actividad, logro de objetivos personales) (Weiss, 2000). El empleo de estas fuentes muestra diferencias en función del género y de la edad (Horn y Harris, 1996).

Los niños (5-9 años) autoperciben su capacidad física en función del dominio de las tareas simples, la fuerza de sus intentos, el placer obtenido y el feedback de sus padres. Desde los 10 a los 15 años se hacen más competitivos y procuran conseguir más éxitos que sus pares. Sus autopercepciones comienzan a depender de la aprobación de sus profesores y entrenadores. De los 16 a los 18 años se mantiene el énfasis sobre la comparación con los pares y los juicios del entrenador, pero se desarrollan fuentes internas como el logro de objetivos y la mejora personal.

Las diferencias sexuales aparecen durante la educación secundaria (Horn y Harris, 1996): los chicos se autoperciben en función de sus resultados competitivos y en función de su facilidad para aprender nuevas habilidades. Las chicas, por el contrario, se basan más en fuentes internas (atracción hacia la actividad física y el logro de objetivos) y en fuentes sociales (feedback de adultos y pares), lo que puede reflejar diferencias en los procesos de socialización.

Por otro lado, algunas de las principales fuentes de placer en la actividad física son las interacciones sociales positivas, el apoyo y la participación de los padres, entrenadores e iguales, las autopercepciones de capacidad física, el reconocimiento social, el esfuerzo, la demostración de habilidades y las sensaciones derivadas por el movimiento corporal (Scanlan y Simon, 1992; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, y Keeler, 1993; Klint y Weiss, 1986; Coakley y White, 1992). Todo ello contribuye a desarrollar un sentimiento intrínseco que promueve la participación en actividades atléticas (Rowland y Freedson, 1994).

Figura 9. Modelo de motivación hacia la actividad física y la autoestima (Harter, 1987). Adaptado por Weiss y Ebbeck (1996).



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

4.5.1. Efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima

En numerosos estudios se ha confirmado que la actividad física como la práctica deportiva, independientemente de otras variables tales como el sexo, la edad, el deporte practicado, o el nivel educativo, muestran relaciones positivas con el autoconcepto físico (Sonströem, Speliotis, y Fava, 1992) y con el autoconcepto general (Blackman, Hunter, Hilyer, y Harrison, 1988; Bowlsby e Iso-Ahola, 1980; Deo y Bhullar, 1974; Felker y Kay, 1971, entre otros). También se han hallado relaciones positivas entre actividad física e imagen corporal (Ho y Walker, 1982; Marsh y Pearts, 1988; Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975) y entre actividad física y autoestima (Meyer, 1987; Schuele, 1980; Sonströem, 1984; Zion, 1965) de modo que los sujetos con alta autoestima tienen mayores probabilidades de iniciar y mantener actividades físicas con regularidad (Fontane, 1996; Gauvin y Spence, 1996). Por el contrario, los sujetos con baja autoestima tienen menores probabilidades de implicarse en actividades deportivas (Mueller, Field, Yando, Harding, González, Lasko, y Bendell, 1995). Esta relación entre actividad física y autoestima es recíproca y circular, es decir, las personas con mayor autoestima se implican más en la actividad física y ésta contribuye a mejorar su autoestima (Boyd y Hycenko, 1997; Platzer, 1976; Whitehead y Corbin, 1997). No obstante, Deci y Ryan (1996) señalan que la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando el sujeto practicante esté motivado intrínsecamente.

Al respecto, Fox (1992) propone que las percepciones de la apariencia física incluyen algunas competencias físicas y componentes de la forma corporal (coordinación, grasas corporales, fuerza, etc.), por lo que la actividad física, al mejorar las condiciones físicas incrementaría estas percepciones sobre la apariencia. Según Tomás (1998), se podría considerar que la participación en actividades físicas permitiría potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se mejoraría el autoconcepto físico y con él, el autoconcepto global. Existen numerosas investigaciones (Balaguer y García Merita, 1994; Morgan y Pollock, 1978; Sonströem y Morgan, 1989; Taylor, Sallis, y Needle, 1985) que sostienen que cuando se practica ejercicio de modo regular, tanto si se trata de práctica de actividad física en general como si se trata de práctica deportiva, se mejora el autoconcepto y otros constructos autorreferentes (Zulaika, 1999b).

Los primeros trabajos que relacionaban la autoestima, la actividad física, el ejercicio y el deporte son amplios, pero con muchas deficiencias teóricas y generados con instrumentos carentes de fiabilidad y validez. En cambio, los estudios que utilizan instrumentos que evalúan el autoconcepto multidimensional aportan resultados más concluyentes a la relación de la práctica físico-deportiva con el autoconcepto. Entre dichos estudios destacamos el realizado por Colchico, Zybert, y Basch (2000) utilizando el Perfil de Autopercepciones para Niños o SPPC (Harter, 1985), para evaluar el impacto de 12 semanas de actividad física extracurricular en una pequeña muestra de chicas afroamericanas e hispanas de entre 11 y 14 años. Respecto a las dimensiones del autoconcepto, tras las 12 semanas del programa de intervención, aparecieron mejoras evidentes en cuatro de las cinco dimensiones específicas del SPPC (competencia académica, aceptación social, competencia deportiva y comportamiento/conducta), además de en la autovalía global. Por otra parte, Walters y Martin (2000), con el mismo instrumento (SPPC), evalúan el efecto de un programa de ejercicio aeróbico intenso en niños de 3º a 5º (8 a 10 años) sin encontrar mejoras significativas en ninguna de las subescalas. Asçi, Kosar e Isler (2001), con adolescentes turcos, de ambos géneros, de 11 a 14 años, utilizan únicamente la subescala de competencia deportiva del SPPC para evaluar las diferencias en la competencia deportiva respecto al nivel de actividad física. Sus resultados mostraron un efecto significativo del nivel de actividad física sobre la competencia deportiva percibida. Atienza, Balaguer, García-Merita, y Moreno (1997) y Moreno (1997) estudian la relación del autoconcepto físico y la práctica de ejercicio y deporte en adolescentes valencianos evaluado con el Perfil de Autopercepción Física (PSPP), se discriminó, independientemente de grupos por sexo, entre grupos de práctica y no práctica a partir de las puntuaciones del cuestionario. Los resultados indicaron que las puntuaciones de los cinco dominios propuestos eran más altas en ambos sexos para el grupo de los que realizaban ejercicio físico, siendo la diferencia entre ambos grupos significativa para todos los dominios en el caso de los chicos y para la mayoría de ellos en el caso de las chicas (condición física, fuerza y deporte), lo cual mostraba una relación entre la autopercepción física y la práctica de ejercicio físico. Además los resultados mostraron que la autopercepción física era capaz de clasificar correctamente a un alto porcentaje de chicos y chicas según la frecuencia de entrenamiento y que la Condición física era el mejor predictor de la práctica de ejercicio físico tanto para chicos como para chicas.

Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke, y Fox (1993) con una muestra de niños relacionaron la ejecución en una prueba de carreras con las puntuaciones del PSPP. La

ejecución aparecía correlacionada positiva y significativamente con competencia deporte, condición y autovaloración física.

Lintunen (1995) utilizó una escala de elaboración propia para evaluar longitudinalmente la competencia física percibida en adolescentes finlandeses de 11 años en ambos géneros, durante un periodo de 4 años. Agrupó a los sujetos de su muestra en tres grupos según su nivel de actividad física (sedentarios, activos y muy activos). Los resultados obtenidos en las chicas iban en la línea del modelo de cambio, el cual preconiza que los cambios producidos en el autoconcepto y en la autoestima son consecuencia de la práctica de ejercicio (Lintunen, 1995). Mientras que al principio del estudio no había diferencias en cuanto a la forma física percibida de las chicas de los tres niveles de actividad física, durante los años posteriores se observó una mejor percepción de la forma física de las chicas activas y muy activas respecto a las sedentarias. Los resultados obtenidos con los chicos parecen apoyar el modelo de la selección, el cual postula que aquellas personas que posean una alta percepción de sus habilidades físicas es más probable que se comprometan en la práctica de ejercicio. Al principio del estudio ya existían diferencias en cuanto a la percepción de la forma física de los activos y muy activos respecto a los sedentarios; siendo los dos grupos de activos los que presentaban una percepción más positiva. Observamos cómo existen diferencias en la percepción de forma física entre los chicos y chicas que practican deporte y aquellos que no practican, por lo que se puede explicar la relación positiva que existe entre ambos.

Los estudios realizados por Moreno y Cervelló (2005) sobre el autoconcepto físico y el efecto del género, la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar y la frecuencia de práctica en una muestra de estudiantes de educación física, utilizando el instrumento PSPP adaptado al contexto español (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999b), mostraron que los alumnos que practican y lo hacen con mayor frecuencia, mejoran las autopercepciones en competencia percibida, atractivo corporal, condición física y fuerza.

4.5.2. Autoconcepto físico y género

La autoimagen corporal relacionada con la autoestima es un aspecto significativo y relevante para las personas y en especial para las mujeres, (Cardenal, 1999), cuyas autopercepciones sobre la propia imagen corporal estarían más diferenciadas que en los hombres (Koff, Rierdan, y Stubbs, 1990). Franzoi y Shields (1984) señalan en sus

estudios que existen diferencias en la importancia de los diferentes subcomponentes de la autoimagen corporal entre chicos y chicas. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia corresponde a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas son el atractivo sexual, el peso y la condición física. Quizá la explicación que se pueden dar a estos datos la encontramos en la presión social y excesiva importancia que otorga nuestra sociedad al atractivo físico, unido a la dificultad de ajustarse al ideal de belleza femenina imperante y que corresponde a un cuerpo extremadamente delgado.

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

Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, familiares y socioculturales y de las expectativas adversas como catalizadores de esta imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de la conducta alimenticia (Gardner, Stark, Friedman, y Jackson, 2000; Gowers y Shore, 2001; Leung, Thomas, y Waller, 2000; Thompson y Chad, 2000).

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

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

Los estudios sobre los efectos del género y la interacción del género con la práctica físico-deportiva ante la autopercepción física por parte de los adolescentes españoles de Moreno y Cervelló (2005), muestran en los chicos valores más elevados que en las chicas en competencia percibida, atractivo corporal, condición física y fuerza física.

Respecto a la interacción del género y la práctica, Mendoza (1994) confirmó estas diferencias sexuales, teniendo los chicos una autoestima física más positiva, y matizó que las chicas ofrecen menores niveles de autoestima cuando la tarea deportiva tiene connotaciones masculinas, cuando la situación es competitiva, y cuando el feedback es ambiguo (Lenney, 1977; Lirgg, 1991; Petruzello y Corbin, 1988; Stewart y Corbin, 1981). Moreno y Cervelló (2005) diferencian los valores otorgados a la competencia percibida, condición física y fuerza en chicas practicantes de las no practicantes, siendo

las primeras las que realzan dichos valores. En los demás estudios no aparecen diferencias significativas.

4.5.3. Autoconcepto físico y edad

Una de las dimensiones del autoconcepto que mayor relevancia tienen en la etapa adolescente es el autoconcepto físico (Ferron, 1997; Harter, 1998) puesto que contribuirá decisivamente en la valoración de sí mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la propia identidad (Harter, 1998; Lujan, 2002; Coleman, 1985).

En general, la literatura refleja un aumento de la autoestima con la edad (Butcher, 1989; Cairns, McWhirter, Duffy, y Barry, 1990; Crain y Bracken, 1994, entre otros). Sin embargo, en la adolescencia temprana (10-13 años) se produce un descenso a los 11 años llegando al nivel más bajo a los 13 años aproximadamente (Rosenberg, 1986). Este declive de la autoestima puede deberse, entre otros, a los cambios de la pubertad, que tiene lugar a esta edad (Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, y Yee, 1989). Una vez que el individuo se adapta a estas transformaciones la autoestima aumenta de nuevo (Simmons y Blyth, 1987).

Las conclusiones obtenidas en los estudios que hacen referencia a la influencia de la edad sobre los dominios del autoconcepto son contradictorias. Eccles et al., (1989) encuentran que la competencia física percibida disminuye entre los 11 y los 12 años. Por el contrario, Nottelman (1987) encuentra un aumento en estas mismas edades. Van der Berg y Marcoen (1999), utilizando el Perfil de Autopercepción para Niños (SPPC) de Harter (1985) con niños de 4º, 5º y 6º grado (9 a 12 años), encuentran que los niños más pequeños tenían puntuaciones más altas en las subescalas de apariencia física y comportamiento/conducta. En la misma línea, Bolognini, Plancherel, Bettschart, y Halfon (1996) encuentran que la percepción de la apariencia física y de la aceptación social a los 12 años es mayor que a los 14. Sin embargo, estos autores encuentran que la percepción de la competencia académica es mayor a los 14 años que a los 12. Marsh (1989, 1991), basándose en sus múltiples estudios transversales y en la revisión de la literatura (Dusek y Flaherty, 1981; Marsh, Parker, y Barnes, 1985; Marsh, Smith, Marsh, y Owens, 1988, entre otros), sugiere un efecto en forma de U en la evolución de los dominios del autoconcepto durante la adolescencia. En general, al inicio de la adolescencia las puntuaciones en las dimensiones bajan debido a los cambios que tienen lugar en esta etapa y empiezan a ascender durante la adolescencia media (O'Malley y Bachman, 1983).

Maïano, Ninot, y Bilard (2004), analizan los efectos de la edad y el género en las autopercepciones físicas en un grupo de adolescentes de ambos géneros, de edades comprendidas entre 11 y 16 años. Utilizan en la investigación el instrumento PSPP (Fox y Corbin, 1989), adaptado y validado al francés, Physical Self Inventory (PSI) por Ninot, Delignières y Fortes (2000). Los resultados muestran para la autoestima global, los valores más bajos en los 12 años respecto de los 15. Para la autovaloración física, los 11 años presentan los valores más elevados respecto de los 12 y 13 años. El atractivo corporal presenta valores más bajos en 11 y 12 años respecto de los 15 y 16, también los 13 años puntúan más bajo respecto de los 16 años.

Otros estudios en los que interaccionan la práctica físico-deportiva con la edad, encuentran que la práctica deportiva correlaciona positivamente con la competencia percibida por los chicos en la adolescencia temprana (10-13 años) y media (14-17 años), igual correlación encuentra en las chicas durante la adolescencia media (Pastor y Balaguer, 2001). De igual manera, Boyd y Hrycaiko (1997), en una muestra de muchachas adolescentes y preadolescentes, hallaron que la actividad física sólo tenía efecto sobre el autoconcepto físico en las preadolescentes, que se generalizaba produciendo cambios en la autoestima global; sin embargo estos efectos no los halló en las adolescentes tempranas y medias.