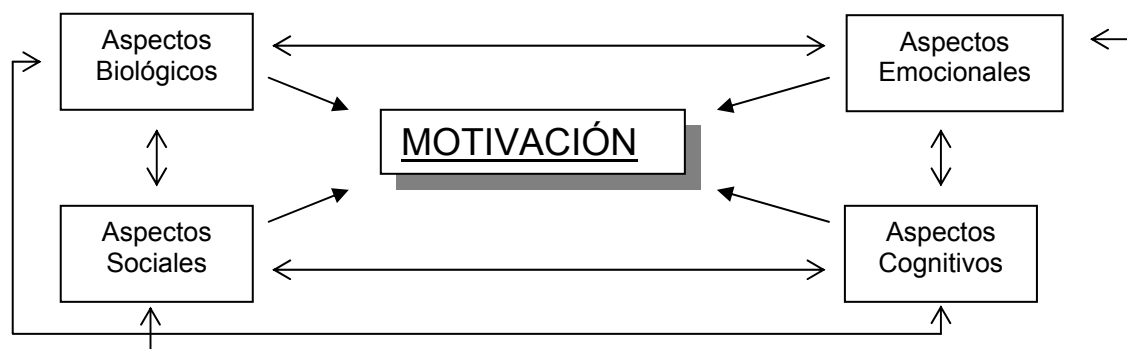


### III.4. MODELOS TEÓRICOS APLICADOS AL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DEPORTIVA

Teniendo en cuenta las aportaciones de Pavón (2001), y tal como citan Valero y Latorre (1998), Cervelló (1966), va a realizar en su tesis doctoral un análisis de las distintas teorías dentro del campo de la Psicología, estableciendo que la motivación está influenciada por un conjunto de aspectos, interrelacionados entre sí, y subyacentes al resultado final que es la conducta observable (cuadro 8).

**Cuadro 8. Variables relacionadas con la motivación (Cervelló, 1996; tomado de Valero y Latorre, 1998).**



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

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

conocer cuales eran los motivos que llevaban a los sujetos tanto a practicar deporte como a abandonar la práctica del mismo, hasta formulaciones teóricas más complejas en las que se han intentado determinar tanto los elementos personales como sociales relacionados con estas conductas (Cervelló, 2000).

No obstante, las investigaciones más numerosas en relación con las actividades físicas, son las que se refieren al nivel y frecuencia de la práctica y las actitudes hacia el deporte, aunque con variaciones significativas en cuanto al contenido, la metodología y la composición de la muestra.

A pesar de ello, es interesante resaltar, que los estudios psicosociales sobre el deporte en nuestro país son relativamente recientes y, desde luego, podemos apuntar que son paralelos al aumento de la práctica deportiva. De este modo, siguiendo el trabajo de Añó (1995) podemos realizar una clasificación de los estudios realizados en España, agrupándolos en tres campos, según su sistematización y su metodología:

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

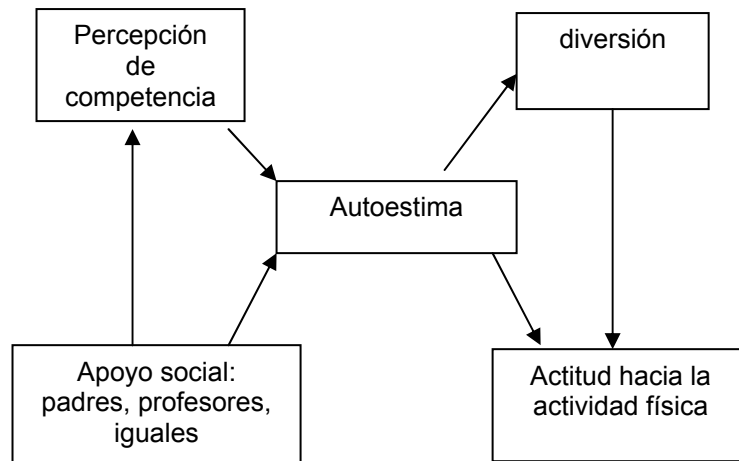
En lo que sí parecen coincidir las diferentes investigaciones realizadas, es en que la consolidación de hábitos de práctica física tiene lugar en las etapas tempranas y, una vez formados son muy difíciles de modificar. Numerosos trabajos (Piéron y cols., 1999; Gutiérrez, 2000a) confirman que cualquier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

#### ***III.4.1. Modelos y principios que explican la motivación de los niños hacia la actividad física***

En relación con este tema, Weiss y Ebbeck (1996), basándose en el modelo de autoestima de Susan Harter (1987), desarrollaron un modelo para la comprensión de la motivación hacia la actividad física en niños. Este modelo recoge los orígenes y las consecuencias de la autoestima en la actitud hacia la actividad física. La competencia percibida y el apoyo social representan los determinantes de la autoestima, y el disfrute y la

actitud hacia la actividad física son los resultados, como podemos comprobar en el cuadro 9.

**Cuadro 9. Modelo mediacional de autoestima global adaptado al campo físico (Modificado de Weiss y Ebbeck, 1996).**



Scanlan y Simons (1992) situaron la diversión dentro de un modelo de motivación al que denominaron “Modelo de compromiso con el deporte” (cuadro 10). El compromiso con el deporte se define como el deseo y la resolución de seguir participando en una actividad (Scanlan y cols., 1993). El modelo consta de cinco determinantes que influyen en el compromiso hacia una actividad de forma positiva o negativa:

— El *disfrute con el deporte*, se define como una respuesta positiva eficaz que refleja sensaciones de placer, gusto y diversión.

— Las *alternativas de implicación* reflejan el atractivo de otras actividades que podrían rivalizar con la participación continuada en la actividad actual.

— Las *inversiones personales* hacen referencia al tiempo, esfuerzo, energía y todos aquellos recursos que se perderían en el caso de dejar la actividad.

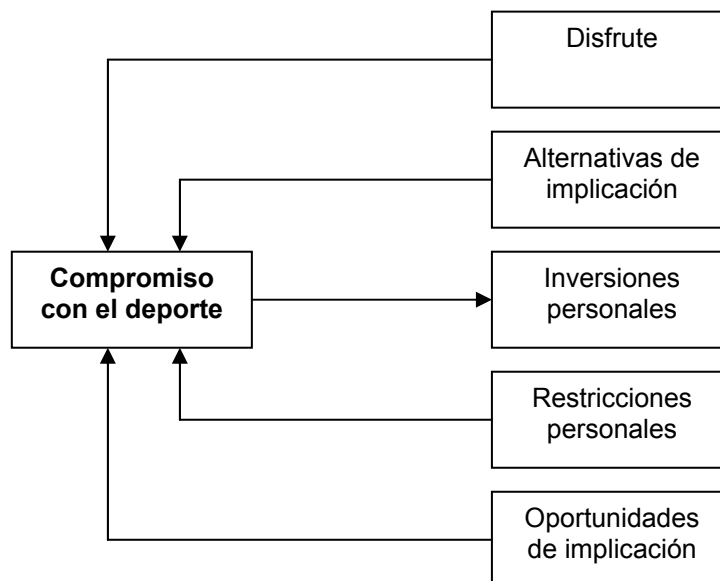
— Las *restricciones sociales* se refieren a la presión percibida por parte de compañeros y adultos importantes para continuar con la actividad, que imprimen un sentido de obligación para continuar con la implicación.

— Las *oportunidades de implicación* son los beneficios anticipados logrados con la participación continuada de actividad física, como amigos,

interacciones positivas con adultos, dominio de destrezas y la mejora de la apariencia o condición física.

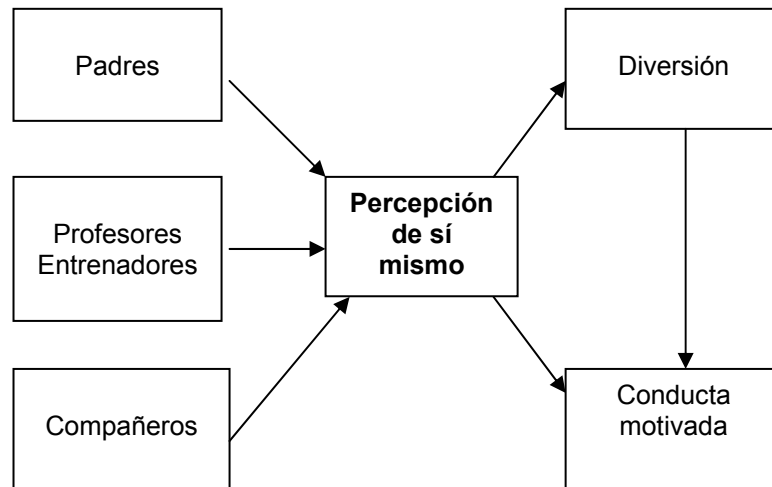
En los estudios sobre el compromiso con el deporte, el disfrute ha aparecido como el indicador más fuerte de que niños y adolescentes decidan continuar con la práctica deportiva y la actividad física (cuadro 10).

**Cuadro 10. Modelo de compromiso con el deporte (Scanlan y cols.,1993).**



Para finalizar esta referencia bibliográfica, destacamos el papel que juegan los compañeros y adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en la percepción de competencia y disfrute con la actividad física, actuando por tanto como determinantes del compromiso con la actividad, como podemos observar en el cuadro 11. Los padres, profesores/entrenadores y compañeros, a través de la retroalimentación, refuerzo, presentación de modelos y estructuración de oportunidades, ejercen una fuerte influencia en las percepciones que poseen los niños sobre la competencia física, el disfrute, la autoestima, la motivación y los comportamientos hacia la actividad física.

**Cuadro 11. Influencia de los compañeros y adultos significativos en las percepciones sobre uno mismo, el disfrute y la motivación (Weiss y Ebbeck, 1996).**



En esta misma línea Gutiérrez (2000a) va a destacar que los dos principios más importantes del comportamiento humano, con respecto a la participación de los niños en actividades físicas son:

— El *Principio de percepción de competencia*. Las personas necesitamos sentirnos competentes en alguna de las áreas del ser humano: intelectual, afectivo-social y física o motriz. Proporcionar sentimientos de competencia derivados de la participación en actividades físico-deportivas constituye un importante refuerzo, ya que muchos problemas sociales son el resultado de un fracaso en el desarrollo de percepciones positivas de uno mismo.

— El *Principio de diversión*. Comprende contenidos relacionados con la teoría hedonística, los niveles óptimos de estimulación o niveles de arousal y las teorías de satisfacción y disfrute. Para que los niños adquieran el conocimiento, la habilidad y el aprecio para ser físicamente activos, debemos dar prioridad a que los procesos de aprendizaje sean lo más divertidos posible.

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

— El *Principio de modelado*. Se basa en que los niños copian la conducta de los otros significativos.

— El *Principio del refuerzo*. Los niños tienden a repetir las conductas por las que han sido recompensados positivamente y evitan las conductas por las que han sido castigados.

— *Principio de la autodeterminación.* Los niños prefieren realizar las actividades elegidas por ellos más que las impuestas por otros.

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

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

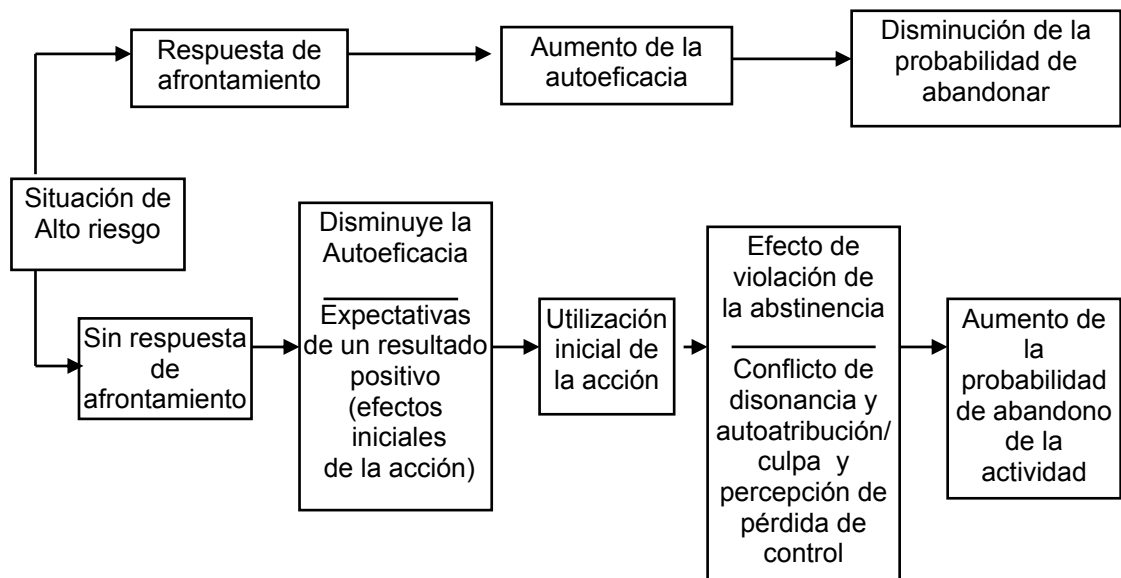
- *Teorías del aprendizaje y del comportamiento*, para prevenir la extinción del cambio de conducta con el uso de *refuerzos* (parece ser que los que tienen más influencia en relación al mantenimiento de la actividad física son: la integración social, el asesoramiento y la potenciación de la autoestima), la *cohesión grupal* (la percepción de grupo cohesionado disminuye los retrasos, el absentismo y el abandono de la actividad), y las *técnicas de control de estímulos* (la propia elección de la actividad, por ejemplo, aumenta el compromiso del practicante hacia esa actividad).

- *Teorías cognitivo-sociales*, engloban estrategias de autocontrol como la *especificación de objetivos a corto, medio y largo plazo*, o la implicación de los participantes en el proceso de *toma de decisiones* para facilitar la adherencia al ejercicio.

- El concepto de *automotivación*, destacando que los individuos altamente motivados no se ven influidos, en gran medida, por los factores motivacionales externos, mientras que, por el contrario, los individuos con baja motivación se ven beneficiados de las intervenciones programadas que se lleven a cabo.

- *Teoría del aprendizaje social*, que ha desarrollado el *modelo de prevención del abandono* (cuadro 12), incidiendo directamente en el problema del mantenimiento a largo plazo de las nuevas conductas de ejercicio físico y salud, y el *modelo de auto-eficacia*, basado en que la seguridad en la propia habilidad para poner en práctica una determinada conducta está relacionada, en gran medida, con la puesta en práctica exitosa de esa conducta.

**Cuadro 12. Modelo de prevención del abandono (Miquel, 1998).**



Lo cierto es, que tal y como afirma Cervelló (2000), raramente los deportistas manifiestan un solo motivo por el que practican deporte, sino que suelen aparecer varios motivos por los que se inician en la práctica deportiva, destacando además, un paralelismo bastante claro entre los motivos de práctica y los motivos de abandono.

### **III.4.2. Modelos de abandono deportivo**

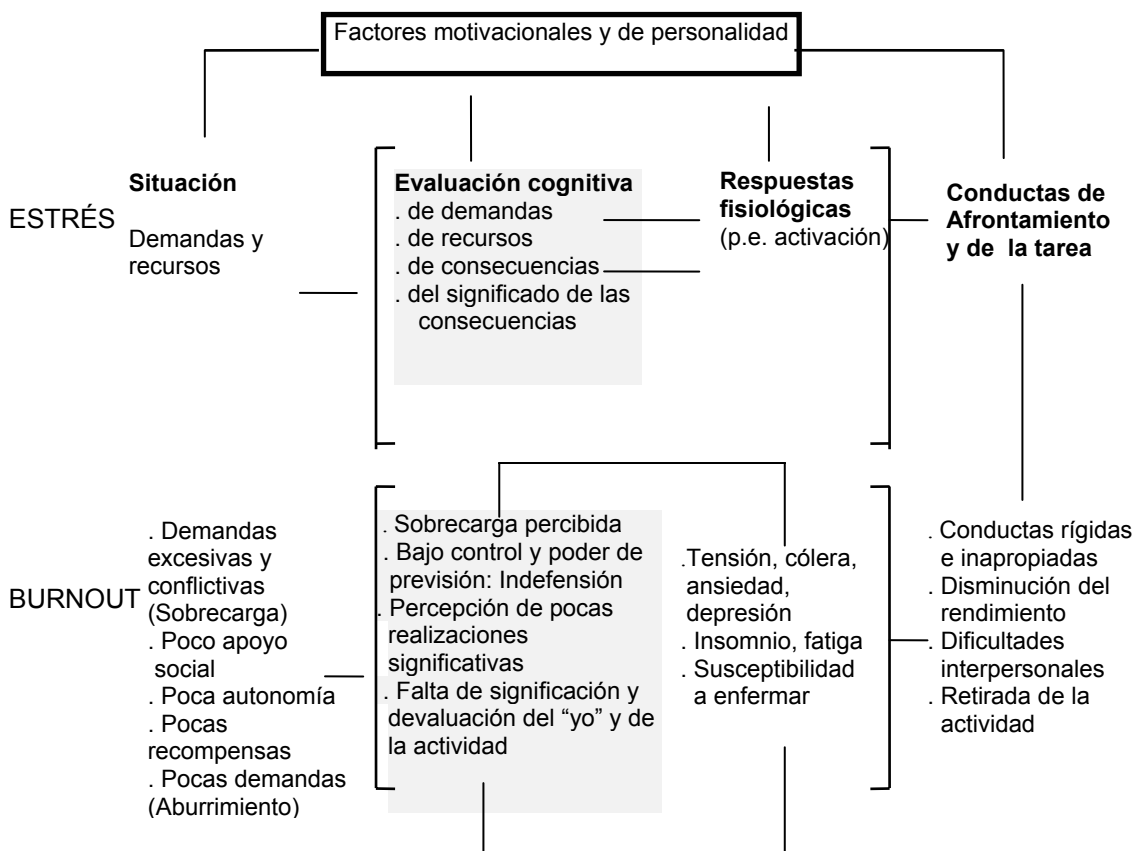
Para este autor, existen dos modelos principales que se han aplicado al desarrollo del abandono deportivo. Estos dos modelos son:

#### **III.4.2.1. Los modelos del burnout deportivo.**

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

- *Modelo afectivo-cognitivo del burnout deportivo de Smith (1986).* Este modelo considera que el burnout deportivo (cuadro 13), es consecuencia de la interacción de un conjunto de variables que engloban componentes situacionales, cognitivo-evaluativos, fisiológicos y conductuales.

**Cuadro 13. El modelo afectivo-cognitivo del burnout deportivo (Smith, 1986).**



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

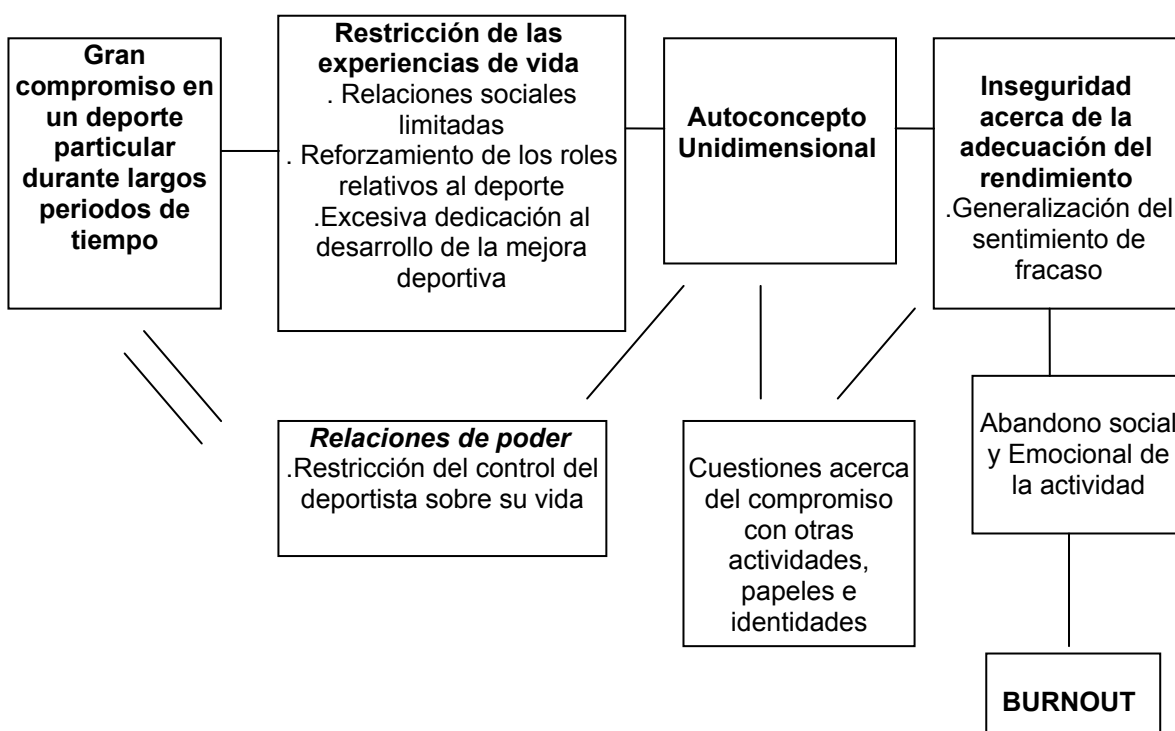
Como se observa, todos los componentes del modelo están influenciados por las características motivacionales y de personalidad de los sujetos. Así, los sujetos excesivamente perfeccionistas, los deportistas orientados a la aprobación social y aquellos sujetos con falta de técnicas interpersonales asertivas,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

- *El modelo del burnout deportivo de Coakley (1992).* Este modelo muestra como idea fundamental que el burnout deportivo, debe ser considerado en primer lugar, como un problema social relativo a la forma en que el deporte está organizado. Concretamente, la estructura



organizativa del deporte obliga al deportista a un intenso compromiso con la actividad deportiva, lo que repercute negativamente en la cantidad y calidad de interacciones del mismo con el entorno social que le rodea. Cuando se produce cierto grado de inseguridad sobre el rendimiento, aparecen sentimientos generalizados de fracaso que tiene como consecuencia un abandono social y emocional del compromiso con la actividad que tiene como consecuencia la aparición del burnout (cuadro 14).

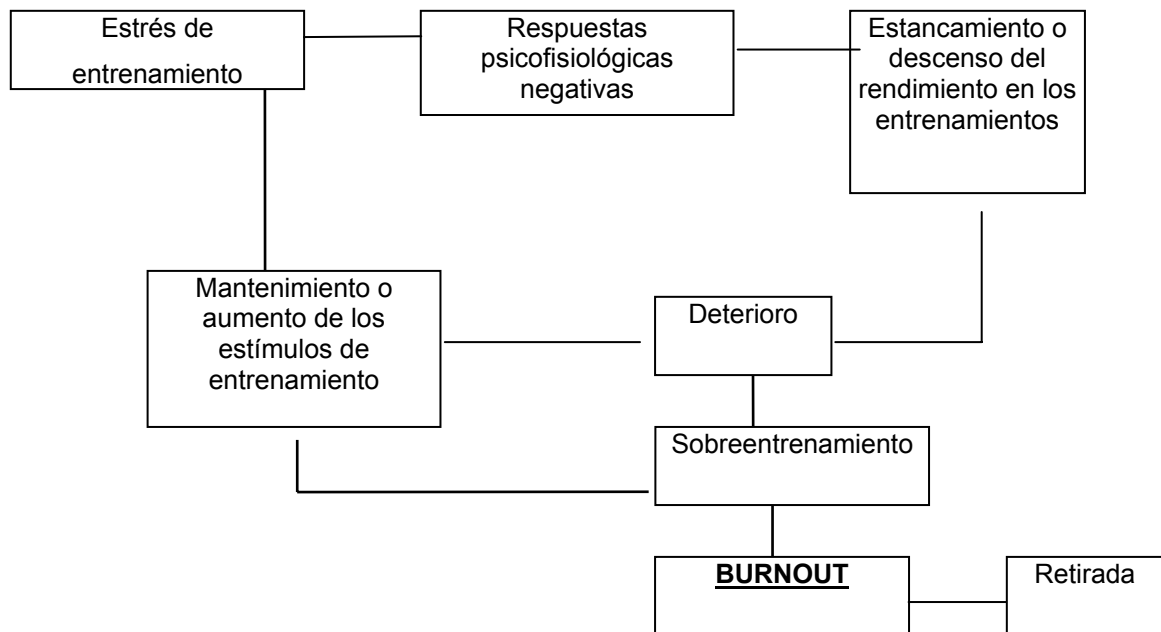
**Cuadro 14. El modelo del Burnout deportivo de Coakley (1992).**



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

- *Síndrome del estrés por entrenamiento de Silva (1990)*. Este modelo parte del supuesto de que las excesivas cargas de entrenamiento (estrés del entrenamiento) a las que se someten los deportistas tienen como consecuencia la aparición de respuestas negativas a nivel psicofisiológico (cuadro 15).

**Cuadro 15. El modelo del estrés del entrenamiento de Silva (1990).**



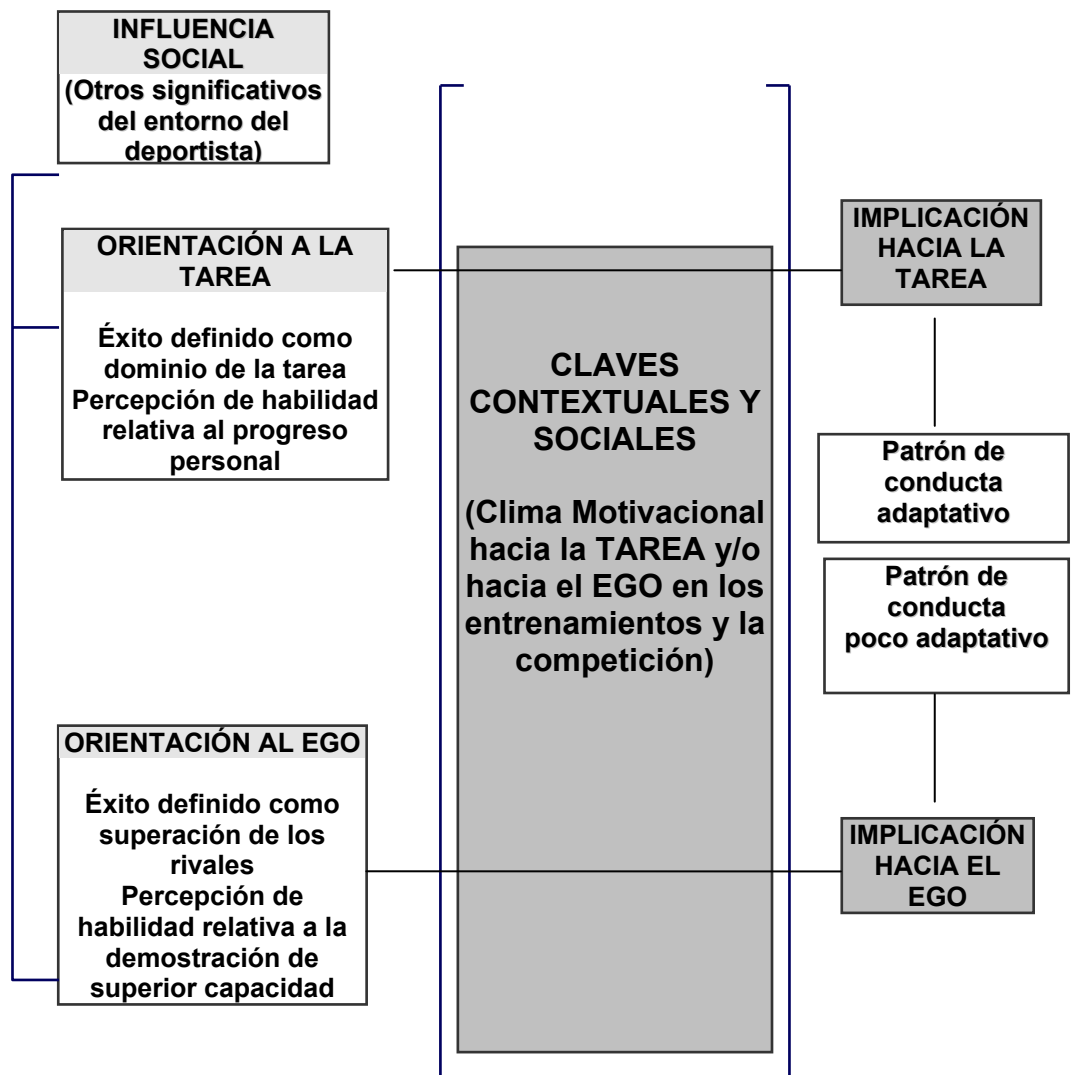
La interacción de estas respuestas psicofisiológicas, tienen a corto plazo un efecto negativo sobre el rendimiento en los entrenamientos, ante lo cual habitualmente, los entrenadores incrementan los estímulos de entrenamiento. Este aumento o mantenimiento de los estímulos de entrenamiento, con pocos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

#### *III.4.2.2. La teoría de las metas de logro*

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

Esta teoría, explicativa de la motivación de logro, parte del supuesto de que los patrones conductuales están determinados, por un conjunto de elementos que incluyen aspectos disposicionales, sociales y contextuales y de desarrollo (cuadro 16).

**Cuadro 16. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2000).**



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

Estas orientaciones motivacionales están expuestas a lo que se denominan climas motivacionales. Los climas motivacionales son el conjunto de señales del entorno en las que se determinan cuales son las claves de éxito o fracaso para cada situación deportiva. Por tanto, existe una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el deportista. Sin embargo, falta por determinar, a través de estudios longitudinales, tal y como expresa Cruz (1997), si la exposición continua a uno u otro tipo de clima motivacional puede generar modificaciones estables en las orientaciones motivacionales de los deportistas.

### **III.4.3. Teoría de metas**

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

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

— *Conductas orientadas a demostrar capacidad.* La fuente de información que utilizan para juzgar su capacidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso es la comparación social, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

— *Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta.* Las conductas consisten en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea.

— *Conductas orientadas a la aprobación social.* El éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros, independientemente de los resultados de la ejecución.

— *Conductas orientadas a alcanzar las metas.* Los sujetos definen el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas.

A partir de aquí, se elaboran dos concepciones de capacidad/habilidad: *Implicación a la Tarea e Implicación al Ego*. En la primera, el sujeto juzga su nivel de capacidad, teniendo en cuenta el dominio que tiene sobre la tarea que está realizando, mientras que, en la segunda, el sujeto juzga su capacidad para realizar una tarea comparándose con los demás.

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

En otras palabras, Escartí y Brustad (2000) sugieren que los sujetos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, que incrementa el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte. Por otra parte, los sujetos orientados al ego, perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, conseguir riqueza económica y enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social.

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

La probabilidad de utilizar una u otra concepción de capacidad, depende tanto de factores personales como situacionales, por lo que estas disposiciones individuales han sido denominadas como: *Orientación al ego y Orientación a la tarea* (Nicholls, 1989; citado por Escartí y Brustad, 2000). La adopción de una determinada meta de logro dependerá de la importancia que tenga para la persona y de su valor en

relación con otras metas, así como también de las experiencias de socialización y de la influencia de los otros significativos que refuerzan o enfatizan una u otra perspectiva de meta.

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

Últimamente, encontramos un mayor número de trabajos dedicados a destacar la importancia que tiene el clima motivacional, que crean las personas significativas del entorno de los niños y jóvenes, sobre la orientación motivacional que éstos adoptan. Así, Gutiérrez (2000), resalta las siguientes correlaciones positivas, entre las orientaciones de meta y el entorno familiar y escolar de los adolescentes:

— En primer lugar, entre las orientaciones de meta de los adolescentes y la percepción que ellos tienen en cuanto a las orientaciones de meta de sus padres, profesores de educación física y entrenadores.

— Por otra parte, la intención de practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas correlaciona positivamente y de manera muy significativa con la orientación a la tarea de los padres y el profesor y con la satisfacción en la clase de Educación Física, siendo en todos los casos una mayor orientación a la tarea de padres y profesores lo que hace que los adolescentes se sientan más satisfechos con la clase de Educación Física y manifiesten mayor predisposición a practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas.

— Son los adolescentes masculinos quienes presentan una mayor orientación al ego, mientras que las mujeres se encuentran más orientadas a la tarea. Además, el género también establece diferencias en la intención de practicar actividad física y deportiva y, en la percepción de los criterios de éxito aplicados por los padres, siendo los chicos más que las chicas quienes más intenciones expresan en este sentido y quienes consideran, tanto al padre como a la madre, más orientados al ego.

— El tipo de deporte que practican los adolescentes también determina su orientación de metas y la percepción que tienen sobre la orientación de metas de sus padres, de tal modo que, quienes practican deporte federado se encuentran más orientados al ego y perciben la orientación de meta de sus padres en este mismo sentido, mientras que, los adolescentes que practican deporte escolar perciben a su madre más orientada a la tarea.

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

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

En el cuadro 17, Cervelló (2000) presenta una propuesta de intervención sobre cuales deberían ser las áreas en las que intervenir para fomentar un estado de implicación hacia la tarea.

**Cuadro 17. Descripción de las Áreas de Actuación y Estrategias Motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992, tomado de Cervelló, 2000).**

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

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



merma del rendimiento o incluso el abandono de la práctica deportiva o el cambio de modalidad (Bakker y cols., 1993; Jara, 1997; Torre, 1998).

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

Esta misma situación se presenta también en otras investigaciones como la realizada por Martín-Albo (2000), que dice que en el inicio de la actividad deportiva, influyen tanto aspectos de índole intrínseco como extrínseco, predominando los primeros, sobre todo, la diversión. También Tabernero (1998) y Moreno (1999) son de la misma opinión, tal y como se puede apreciar en las palabras de este último autor *“...la participación en las actividades físicas posee un importante valor intrínseco....El placer intrínseco ha figurado como uno de los motivos más importantes para que la gente practique...”*.

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

Como podemos observar, atendiendo a las investigaciones que acabamos de enumerar, la motivación intrínseca y extrínseca no tienen la

misma efectividad en la regulación de la actividad del alumno; por lo que se advierte que la motivación sustentada en motivos intrínsecos es mucho más efectiva que aquella que se sustenta en motivos extrínsecos. Por ello, el estudio de las motivaciones, intrínsecas o extrínsecas, se convierte en un aspecto muy importante para el profesor, ya que le permite elaborar estrategias educativas dirigidas a potenciar el desarrollo del interés por la práctica de actividades físicas (López y González, 2001).

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

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

- Otra de las limitaciones deriva de que no se han considerado en su globalidad las diferentes variables que componen la teoría. La motivación es el resultado de la interacción de dos variables: la motivación o perspectiva de meta y la percepción de competencia que poseen los individuos. De este modo, no es posible entender la motivación en su totalidad analizando únicamente la orientación de la motivación.

- Por último, una tercera consideración se relaciona con que esta teoría del desarrollo no es especialmente apropiada para estudiar diferentes grupos de edad. Los niños menores de 12 años no entienden completamente el rol de la dificultad de la tarea, el esfuerzo y la habilidad en los resultados de logro, por lo que las investigaciones deben tener en cuenta estos aspectos del desarrollo cuando trabajan con poblaciones preadolescentes.

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

Efectivamente, este último aspecto resulta imprescindible debido a la necesidad de utilizar métodos estandarizados y precisos, y escoger las herramientas adecuadas para poder evaluar correctamente las actividades físicas. En nuestro país, son escasos los estudios destinados a la validación de cuestionarios y a su correspondiente adaptación a la

población española, por lo que será necesario tener en cuenta la forma de administración, el período de recopilación de la información, la duración de la administración del cuestionario, el carácter de la actividad y el nivel de dificultad en la recopilación de la información, a la hora de seleccionar el más adecuado para la investigación que pretendamos llevar a cabo (Tuero y cols., 2001).

En la revisión que hacen Tuero y cols. (2001), de los procedimientos de autoinforme para la estimación de la actividad física, han seleccionado los principales: el diario, los cuestionarios de recuerdo de las actividades físicas, los cuestionarios sobre los antecedentes de la actividad física y los cuestionarios de orden general. A continuación describiremos las características y los modelos más utilizados en cada uno de los procedimientos de autoinforme, tal y como se recoge en el cuadro 18.

**Cuadro 18. Modelos y referencias bibliográficas de los cuestionarios de valoración de la actividad física (modificado de Tuero y cols., 2001).**

Procedimiento de autoinforme	Características	Modelos	Fuentes Bibliográficas
Diario	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registro periódico de las actividades que realiza el individuo</li> <li>- Se evita la figura del observador puesto que es auto-administrable</li> <li>- Dificultad de utilización para grandes muestras</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riumallo y cols., 1989.</li> <li>- Laporte, 1979.</li> <li>- Gorsky y Calloway, 1983.</li> <li>- Durnin, 1967.</li> <li>- Bouchard y cols., 1983.</li> <li>- Collin y Spurr, 1990.</li> </ul>
Cuestionarios de recuerdo de las actividades físicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Período de recogida de datos de 1 a 7 días</li> <li>- Entrevista personal, por teléfono o cuestionario enviado por correo</li> <li>- Se utilizan en estudios epidemiológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario dirigido a los Funcionarios Británicos</li> <li>- Cuestionario de Bouchard</li> <li>- Cuestionario de Paffenbarger/ Alumnos de Harvard</li> <li>- Cuestionario del Proyecto de las Cinco Ciudades</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yasin, 1967.</li> <li>- Bouchard y cols., 1983</li> <li>- Paffenbarger y cols., 1978, 1986, 1987, 1991; Lee y cols., 1993.</li> <li>- Blair y cols., 1985; Sallis y cols., 1985, 1988; Gross y cols., 1990.</li> </ul>
Cuestionarios sobre los antecedentes de las actividades físicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Datos relativos a la actividad física realizada</li> <li>- Recogida de datos durante largos períodos de tiempo</li> <li>- Pueden ser autoadministrables o con un entrevistador</li> <li>- Se utilizan en estudios epidemiológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de Tecumseh</li> <li>- Cuestionario de Actividad Física durante el Tiempo Libre (<i>LPTA</i>)</li> <li>- Encuesta de Condición Física de Canadá</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Montoye, 1971; Sobolski y cols., 1988.</li> <li>- Taylor y cols., 1978, Jacobs y cols., 1993; Folsom y cols., 1986; DeBacker y cols., 1981; Laporte y cols., 1979 y 1982.</li> <li>- Boisvert y cols., 1988; Craig y cols., 1988.</li> </ul>
Cuestionarios de orden general	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Información solicitada muy general</li> <li>- Estimación global y subjetiva del nivel habitual de actividad física</li> <li>- Se utilizan en estudios epidemiológicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario de Plan de Seguridad para la Salud de Nueva York</li> <li>- Cuestionario de Baecke</li> <li>- Cuestionario de Framingham</li> <li>- Estudio del Programa de Corazón de Honolulu</li> <li>- Cuestionario de Condición Física (<i>PAR-Q</i>)</li> <li>- Cuestionario de Aptitud para la Actividad Física (<i>C-AAF</i>) -versión revisada del <i>PAR-Q</i></li> <li>- Escala de Niveles de Actividad Física (<i>NAF</i>)</li> <li>- Escala de Perfil de Actividad Física (<i>PAF</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Shapiro y cols., 1965; Washburn y cols., 1986.</li> <li>- Baecke y cols., 1982.</li> <li>- Kannel y Sorlie, 1979.</li> <li>- Yano y cols., 1984.</li> <li>- Chisholm y cols., 1975, 1978; Thomas y cols., 1992.</li> <li>- Rodríguez y cols., 1994, 1998a y 1998b.</li> <li>- Sánchez Barrera y cols., 1995.</li> </ul>

#### **III.4.4. La motivación de logro en las clases de Educación Física**

Una de las cuestiones fundamentales para los docentes de Educación Física es cómo aumentar la motivación de los alumnos. Según Epstein (1988, 1989), citado por Cecchini (2002), el profesor juega un papel activo en la construcción de la percepción del clima motivacional y, por consiguiente, en la calidad de la motivación. Epstein (1988, 1989), sostiene además, que el clima motivacional de un contexto de logro está definido por un conjunto de variables interdependientes: la tarea (task), la

autoridad (authority), el premio (reward), el agrupamiento (grouping), la evaluación (evaluation) y el ritmo (timing), todas ellas agrupadas en el término TARGET.

En el contexto de la Educación Física, el profesor puede influir en la motivación de los niños orientando el clima motivacional hacia la implicación en la tarea, para ello interviene en dicho contexto, manipulando cada una de las variables: tarea, autoridad, premios, agrupación, evaluación y ritmo.

- *Tarea*. Las tareas que implican variedad y diversidad facilitan con mayor probabilidad el interés en el aprendizaje y la implicación en la tarea. La utilización de tareas abiertas o predominantemente perceptivas y presentadas de manera global, obligaría a los alumnos a resolver problemas en un contexto cambiante, de este modo centrarían su esfuerzo en la consecución de sus propias metas teniendo menos oportunidades o necesidades de comparar su ejecución con la de los demás.

- *Autoridad*. Según Ames (1992), los sentimientos de habilidad percibida en los niños suele ser más alta en clases en las que el proceso de toma de decisión es compartido entre el profesor y el estudiante. Para aumentar la implicación en la tarea, son especialmente útiles los estilos de enseñanza inductivos, centrados en la figura del alumno, fundamentalmente el “descubrimiento guiado” y la “resolución de problemas”.

- *Premios*. Los premios e incentivos pueden tener efectos perjudiciales cuando están aplicados a un grupo entero de niños con habilidades y niveles de interés diferentes. Para crear un clima de implicación en la tarea deberíamos premiar o reconocer de forma privada los progresos individuales, o las mejores personales, al objeto de proporcionar percepciones autoreferenciadas.

- *Agrupación*. Cuando los niños trabajan juntos, amplían su rango de amistades y contribuyen al desarrollo de habilidades cooperativas; por tanto para alentar un clima motivacional de implicación en la tarea, debemos establecer pequeños grupos cooperativos, procurando que no rivalicen entre sí. Mediante tareas que impliquen un aprendizaje cooperativo, es posible asegurar que los niños que podrían no hacerlo bien de otra manera, tengan éxito en situación grupal.

- *Evaluación*. Las prácticas de evaluación pueden tener efectos no deseados en la motivación cuando están basados en la norma, son públicos y van unidos a la evaluación de la habilidad (Nicholls, 1989), sin

embargo, la evaluación que contemple el progreso hacia metas individuales, la participación y el esfuerzo (evaluación criterial), favorece un clima motivacional de implicación en la tarea.

- *Ritmo*. Dado el efecto de maduración física y psicológica en la ejecución de la actividad física durante la niñez y la adolescencia, el tiempo asignado para completar las tareas influye significativamente en la motivación de los niños. Para generar un clima motivacional implicado en la tarea, el profesor debería permitir que los alumnos participaran en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad.

Como hemos podido comprobar a lo largo de nuestro estudio, las personas practican deporte y realizan actividades físico-deportivas por razones diferentes, que tienen su origen en preferencias personales concretas y estilos de vida determinados. En este sentido, el concepto de estilo de vida y la búsqueda de un estado corporal y psicosocial saludable, son aspectos cada vez más importantes para comprender la conducta deportiva. Si esto lo unimos al incremento de la propia práctica y la diversificación de la oferta, como consecuencia del aumento del tiempo de ocio, nos encontramos con la necesidad de formar profesionales acordes con los intereses de los practicantes. La implantación del ciclo formativo de Actividades Físico-Deportivas en diversos centros docentes de nuestra Región, pretende dar una respuesta a esta nueva situación del fenómeno deportivo preparando y formando profesionales que se ajusten a las características definidas en el perfil de los futuros técnicos en animación deportiva. En los capítulos que siguen a continuación desarrollamos detalladamente el proceso de formación, ofreciendo una breve visión del estado del deporte en nuestra región.