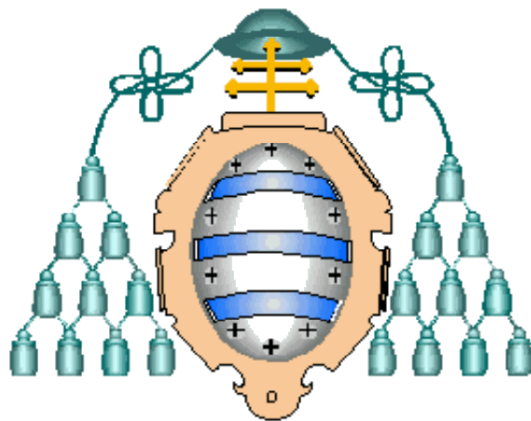


UNIVERSIDAD DE OVIEDO
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**REPERCUSIONES DEL MODELO DELFOS EN JÓVENES
ESCOLARES: ACTIVIDADES COLABORATIVAS
VERSUS COMPETITIVAS**

Christian Cecchini Applegate

TESIS DOCTORAL

REPERCUSIONES DEL MODELO DELFOS EN JÓVENES

ESCOLARES: ACTIVIDADES COLABORATIVAS

VERSUS COMPETITIVAS



Christian Cecchini Applegate

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Autorización

departamento

Autorización

director

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer la inestimable ayuda de mi director de tesis, el Dr. José Antonio Cecchini Estrada, sin el cual probablemente no hubiera terminado este trabajo. Además de cómo director, me gustaría agradecerle especialmente por haber sido, junto a mi padre Juan, y mis tíos Jorge, Bibi, Luís y Cristina, uno de los principales modelos a seguir desde la infancia. También agradecer a toda la familia por haberme educado desde el deporte y la actividad física.

Sobre todo agradecer a mis padres por la educación recibida, fue determinante en la formación de mi persona, gracias por las reuniones, por las horas de pizarra, por los paseos en coche, las aventuras en el Mississippi, por vuestro tiempo, por poder contar con vosotros y por haberlo dado todo por nosotros.

A José Antonio Neketan por la cooperación logística. También a sus padres Marcos y Margarita por su apoyo incondicional en todas las aventuras que emprendo.

A Begoña Pérez-Mira por la ayuda con la maquetación de la tesis y por abrirme las puertas de Louisiana State University que han permitido el desarrollo del presente trabajo.

A Jonny, a mis hermanos, cuñados y sobrinos, por todo el apoyo que me habéis dado y por alegrarme tanto la vida.

Y muy especialmente Kizkitza y a mis hijos Marcos y Juan, por todo el tiempo que tú y los niños me dedicáis y por toda la fe y paciencia demostrada, no solo durante la tesis sino durante toda la vida.

ÍNDICE

CAPÍTULO I. RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

1. Justificación del tema.....	19
1.1. El modelo delfos.....	26
2. Objetivos de la investigación.....	28
3. Hipótesis.....	28
4. Metodología.....	29
4.1. Participantes.....	29
4.2. Cuestionarios e instrumentos de medida.....	29
4.3. Protocolo y procedimientos.....	31

CAPÍTULO II. TEORÍAS MOTIVACIONALES Y MODELOS TEÓRICOS DE APLICACIÓN EN EL CONTEXTO DEPORTIVO.....

33

1. Introducción.....	35
2. Generalizaciones sobre la motivación.....	37
2.1. Definiciones.....	37
3. Orientaciones en las teorías motivacionales.....	40
3.1. Orientación asociacionista.....	41
3.1.1. Hull y la reducción del impulso.....	41
3.1.2. Logan y el incentivo.....	42
3.1.3. Thordike y skinne, la motivación como esfuerzo.....	43
3.2. Orientación cognitiva.....	43
3.2.1. Tolman.....	44
3.2.2. Kurt lewin.....	44
3.3. Orientación humanista.....	45
4. Teoría de la necesidad de logro.....	47
5. Teoría de la ansiedad de prueba.....	49
6. Teoría de la expectativa de reforzamiento.....	53
7. Teoría de la atribución.....	53
8. Autoconfianza – autoeficacia.....	56
8.1. Generalidades.....	56
8.2. Teoría de la autoeficacia.....	57

8.2.1. Logros de ejecución.....	58
8.2.2. Experiencias vicarias.....	60
8.2.3. La persuasión verbal.....	61
8.2.4. Estados psicológicos, emocionales y fisiológicos.....	61
8.2.5. Expectativa de eficacia y expectativa de resultado.....	64
9. Teoría de la competencia percibida.....	66
10. Motivación intrínseca, extrínseca y amotivación.....	69
10.1. Niveles de autoderminación.....	73
10.1.1. La motivación de conocimiento.....	74
10.1.2. La motivación de logro.....	74
10.1.3. La motivación de estimulación.....	74
10.1.4. Motivación extrínseca desde una perspectiva multidimensional.....	75
10.1.5. La regulación externa.....	75
10.1.6. Regulación introyectada.....	76
10.1.7. Regulación identificada.....	76
10.1.8. La amotivación.....	76
10.2. Estudios sobre motivación intrínseca y motivación extrínseca.....	77
11. Teoría de la autodeterminación.....	83
11.1. Investigaciones sobre el bienestar y la autodeterminación.....	85
11.2. Estudios sobre la competición, las recompensas y la motivación intrínseca.....	91
CAPÍTULO III. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y DEPORTIVIDAD.....	95
1. Teoría de meta de logro.....	97
1.1 Orientaciones de meta.....	100
1.2. Orientaciones de meta y deporte.....	105
1.2.1. Orientación de meta y percepción de las causas del éxito deportivo.....	107
1.3. Motivos de participación en actividades deportivas.....	108
1.3.1. Motivos de práctica del deporte recreativo.....	114
1.3.1. Motivos de práctica del deporte competitivo.....	118

2. El clima motivacional	122
2.1. El clima motivacional en la clase de educación física	126
2.2. El clima motivacional en el contexto deportivo	136
2.3. El clima motivacional creado por otros significativos	148
2.3.1. El clima motivacional creado por los entrenadores y profesores	149
2.3.2. El clima motivacional creado por los padres y entrenadores.....	152
2.3.3. La influencia de los compañeros sobre el clima motivacional	159
2.4. Clima motivacional y género.....	161
2.4.1. Estudios sobre discriminación del sexo femenino en las clases de educación física.....	164
2.4.2. Estudios sobre el clima motivacional y género	166
2.5. Manipulación del clima motivacional	172
3. Motivación de logro y deportividad	187
3.1. Direcciones del deporte contemporáneo	188
3.2. Valores en la actividad física y en la práctica deportiva	191
3.2.2. El carácter en la actividad deportiva.....	193
3.2.3. Carácter social y carácter moral.....	195
3.2.4. Valores en la actividad física y en el deporte	199
3.3. Las reglas y la conducta agresiva en el deporte	201
3.3.1. Agresión y violencia	201
3.3.2. Teorías explicativas de la conducta agresiva en el deporte	202
3.3.2.1. Teoría del instinto	202
3.3.2.2. Teoría de la Frustración-Agresión	203
3.3.2.3. Teoría del aprendizaje social	202
3.3.2.4. Teoría actualizada de la Frustración-Agresión	202
3.3.3. Factores que intervienen en el desarrollo de la conducta agresiva	205
3.3.4. Investigaciones sobre la agresión en la práctica deportiva	208
3.4. Concepciones de fair play y deportividad	212
3.5. Investigaciones sobre motivación de logro y deportividad	222
CAPÍTULO IV. LA EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE....	231

1. Introducción.....	233
1.1. Programas de educación en valores a través del deporte.....	236
1.2. El modelo delfos	242
CAPÍTULO V. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y RESULTADOS.....	245
1. Hipótesis.....	247
2. Método.....	247
2.1. Participantes.....	250
2.2. Protocolo y procedimiento.....	250
2.2.1. Principios pedagógicos del programa delfos.....	252
2.2.2. Estrategias docentes	256
2.2.3. Diseño de las sesiones.....	259
2.3. Instrumentos y técnicas utilizadas	261
3. Resultados.....	268
3.1. Diferencias pre-post intervención.....	268
3.2. Hoja de auto-evaluación y entrevistas abiertas.....	270
3.3. Diarios de clase y grupos de discusión	275
4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	281
CAPÍTULO VI. BIBLIOGRAFÍA.....	287
CAPÍTULO VII. ANEXOS.....	323

CAPÍTULO I.

RESUMEN DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

La violencia escolar es un fenómeno que ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En nuestro país parece ser que su incidencia es menor pero empiezan a detectarse manifestaciones preocupantes en los niveles de agresividad de los jóvenes hacia el docente y hacia sus propios compañeros. “El propio profesorado es el primero en argumentar que la escuela ya no es lo que era. Que el alumnado no muestra el mismo «respeto» y predisposición, que la violencia emocional e incluso física se ha convertido en una constante” (Sancho Gil, 2002). No obstante, es una realidad compleja de comprender porque en ella se cruzan factores muy diversos, la investigación y el análisis sobre el fenómeno son aún muy precarios y las respuestas educativas son igualmente limitadas, por lo que hay que reivindicar la función moral de la escuela (Bolívar, 1999).

Algunas voces autorizadas han creído ver en el deporte un medio adecuado para atajar este problema. El deporte es así entendido como una escuela natural de *fair play*: un ideal de conducta ética que se adquiere mediante la confrontación deportiva y que se transfiere a otros ámbitos de la vida. Esta idea está basada en la premisa de que el deporte proporciona un vehículo para aprender a cooperar con compañeros de equipo, a negociar y a dar soluciones a los conflictos morales, a desarrollar el auto-control, a mostrar valor y a aprender virtudes como justicia, lealtad, persistencia y trabajo en equipo (ver Shields y Bredemeier, 1995). Además conlleva una doble afirmación: a) que la práctica del deporte desarrolla el *fair play* o la deportividad, b) que la deportividad manifestada en la práctica del deporte se transfiere de un modo automático a otros contextos de la vida diaria (Cecchini, González y Montero, 2007).

Por desgracia, diferentes investigaciones han evidenciado que estas creencias no se ajustan a la realidad. La investigación inicial, utilizando medidas de madurez moral general, revelaron que jugadores universitarios de baloncesto razonaron en un nivel menos maduro que sus homólogos universitarios no deportistas (Bredemeier y Shields, 1984; Hall, 1981). También se observó que el grado de implicación de los chicos en deportes de contacto alto, como el fútbol americano, la lucha y el judo, y la implicación de las chicas en deportes de contacto medio, como el fútbol europeo y el baloncesto, se asociaban con un razonamiento moral menos maduro y con tendencias agresivas en el deporte y en la vida diaria (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986). Estos descubrimientos fueron corroborados en otros dos estudios que revelaron que la extensa participación en deportes de contacto medio entre gente joven (Conroy, Silva, Newcomer, Walker y Johnson, 2001), y en deportes de contacto alto entre chicos en un campamento de verano (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1987), se correspondieron con juicios que legitimaban los comportamientos agresivos en el deporte. Cecchini, González y Montero (2007, 2008), también observaron cómo los niveles de implicación personal en deportes de contacto medio (fútbol y baloncesto) se asociaban a bajos niveles de fair play en el deporte.

Estos descubrimientos son preocupantes y abren interrogantes sobre la creencia de que el deporte es una escuela de moralidad. Los resultados sugieren que una extensa participación en, por lo menos, algunos tipos de deporte, puede tener efectos perjudiciales en el razonamiento moral y en los niveles de agresividad. La simple práctica deportiva no sólo no garantiza la transmisión de valores positivos, sino que, si ésta no se realiza en determinadas condiciones, el deporte puede suponer el desarrollo de “valores” no deseables, como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc. Sin embargo, como Shields y Bredemeier (1995)

han apuntado, no hay nada intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas. Por este motivo, investigaciones posteriores intentaron identificar los factores que explicaban cómo la participación en el deporte competitivo se relacionaba con diversos aspectos de moralidad, ya que identificar estos factores aumentaría la comprensión de los procesos que operan en el contexto del deporte.

La comunidad científica especializada formuló, a partir de estos antecedentes, dos hipótesis que podrían explicar esta relación: a) que la extensa participación en deportes de contacto generaba esas conductas violentas por la lógica interna de este tipo de actividades físico-deportivas, b) que las causas se debían buscar en el contexto en el que esas actividades deportivas se desarrollaban.

Las investigaciones que se han realizado desde la teoría de metas han arrojado una luz muy interesante sobre esta cuestión. Las metas de logro parecen tener importantes implicaciones para el funcionamiento moral en el deporte. Específicamente, la orientación que cifra el éxito deportivo en ganar, ser mejor que los demás, sobresalir sobre los otros, ha sido relacionada con la aprobación de actos intencionalmente injuriosos entre jugadores de baloncesto de instituto y universidad (Duda, Olson y Templin, 1991; Kavussanu y Roberts, 2001) y jugadores de elite de hockey sobre hielo (Dunn y Dunn, 1999), y se correspondió a bajos niveles de razonamiento moral en jugadores de rugby adultos (Todd y Hodge, 2001). Por el contrario, la orientación que construye el éxito en la mejora personal y el aprendizaje, ha sido relacionada con actitudes deportivas positivas, concretamente el respeto por los convencionalismos sociales y la entrega personal en el deporte (Dunn y Dunn, 1999).

De acuerdo con esta teoría, las orientaciones de meta se desarrollan como resultado de experiencias socializantes (Ames, 1992; Nicholls, 1989). A través de la interacción con padres, profesores y entrenadores, los jóvenes aprenden lo que es

valorado en contextos de logro y adoptan diferentes criterios para el éxito, adoptando por ello diferentes perspectivas de logro (Ames, 1992). Por este motivo se ha sugerido que la variable que verdaderamente predice estos comportamientos violentos en deportes de contacto es la variable contexto: el clima motivacional, el clima social. Los resultados de investigaciones posteriores permiten aceptar esta hipótesis. De hecho, en tres estudios recientes se ha observado cómo la variable que realmente explica las actitudes y comportamientos de fair play en el deporte no era tanto el nivel de implicación en el mismo como el clima motivacional generado por el entrenador o el profesor (Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004).

Lo cierto es que el deporte es un elemento neutro. No hay nada que sea intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas (Shields y Bredemeier, 1995). Es más, en la actualidad se están implementando con éxito programas de educación en valores a través del deporte (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Hellison, 1995). Estos programas se basan en el hecho de que el deporte plantea continuamente situaciones de conflicto que surgen como consecuencia de la interacción social y, por lo tanto, puede ser un vehículo adecuado cuando su práctica se supedita al desarrollo moral.

Los programas que han tenido un mayor impacto se han centrado en los siguientes aspectos: (a) el desarrollo de habilidades para la vida (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997, Danish, Nellen y Owens, 1996), (b) la utilización del deporte para la paz (Ennis, 1999; Ennis *et al.* 1999), (c) la educación socio-moral (Miller, Bremeier y Shields, 1997; Solomon, 1997), (d) el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Hellison, 1995; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Martinek y Hellison, 1997), (e) el juego limpio (Comisión para el Juego Limpio de Canadá, 1986).

El modelo de “Desarrollo de Habilidades para la Vida” ha sido diseñado por Steven Danish al objeto de utilizar la actividad física y el deporte como medio a través del cual niños y jóvenes pudieran desarrollar competencias personales y sociales. Este autor define las “habilidades para la vida” como competencias esenciales que deben ser aprendidas (auto-concepto, auto-control, toma de decisiones, etc.), que pueden ser transferidas a otros dominios y que deben ser mantenidas en el tiempo (Danish, Petitpas y Hale, 1990). El principio básico en el que se basa este modelo es que las habilidades psicosociales aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios (casa, escuela, relaciones entre iguales, etc.), pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito.

El “Deporte para la Paz” es un proyecto educativo, diseñado por Catherine Ennis, al objeto de detectar y atajar los comportamientos disruptivos de los estudiantes en institutos urbanos estadounidenses. Este programa se diseñó en función de las necesidades detectadas en este tipo de jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc. Los conceptos y habilidades recogidos en este programa incluían responsabilidades personales y sociales, habilidades de negociación de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento, y sentido de la comunidad.

Los programas de educación socio-moral a través del deporte se han diseñado para mejorar la responsabilidad social y personal mediante habilidades de comunicación y de cooperación (Solomon, 1997), el desarrollo de la empatía, la madurez del razonamiento moral, el énfasis de la orientación hacia metas de tarea promoviendo la creación de un clima motivacional de maestría y los comportamientos pro-sociales (Miller, Bredmeier y Shields, 1997).

Solomon (1977) implementó con éxito un programa para el desarrollo moral en las clases de educación física dirigido a estudiantes de segundo grado identificados como propensos a mostrar comportamientos disruptivos. Los planes de cada lección fueron cuidadosamente estructurados para asegurar una enseñanza explícita de los valores y habilidades sociales. Los niños que participaron en el programa mejoraron significativamente su razonamiento moral, mostrando cambios positivos en su comportamiento. Los elementos curriculares y estrategias de adiestramiento del programa de educación sociomoral de Solomon (1997) se asemejan a aquellos usados por Romance, Weiss y Bockoven (1986) y Gibbons (Gibbons y Ebbeck, 1997; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1996).

Miller *et al.* (1997) desarrollaron un programa de educación sociomoral que implementaron con éxito durante varios años a niños de cuarto y quinto grado de una escuela urbana de primaria del norte de California. Se fijaron como metas el desarrollo de la empatía (que se estimuló a través de actividades de aprendizaje cooperativo), la madurez del razonamiento moral (que se potenció estructurando una atmósfera moral positiva), la orientación de meta a la tarea (evaluando el éxito en función de la mejora personal y no en función de la comparación con los otros), y los comportamientos prosociales (asumiendo progresivamente los alumnos un grado más elevado de responsabilidad personal).

El modelo de “Responsabilidad Personal y Social” de Hellison (1988; 1995), es una aproximación holística que nace con la finalidad de desarrollar valores en jóvenes propensos a actividades delictivas. Su creador dirige en la actualidad el “Programa de Educación Física para Jóvenes de Riesgo” en la Universidad de Illinois (Chicago). Este programa de intervención se estructura, de forma escalonada, en cinco niveles de responsabilidad. Mantiene, por tanto, una estructura piramidal y progresiva. Los cinco

niveles de responsabilidad son: (a) respetar los derechos y sentimientos de los demás (auto-control, fair play), (b) estar motivado (esfuerzo, persistencia), (c) autonomía (independencia, auto-gobierno), (d) ayuda a los demás (cooperación, altruismo), (e) aplicar estas responsabilidades en otros dominios ajenos al deporte (transferencia, ética social). Estos niveles de responsabilidad describen qué necesidades tienen que ser aprendidas, pero es la implementación de estrategias de intervención las que establecen el logro de los objetivos señalados. Estas estrategias incluyen conversaciones, instrucción directa, toma de decisiones individuales, reuniones para la evaluación del grupo y reflexiones sobre las metas conseguidas. Las conversaciones y la instrucción directa son definidas por el profesor para enseñar a los estudiantes los niveles de responsabilidad e integrarlos en las lecciones de educación física. La toma de decisiones individual, las reuniones en grupo y la reflexión focalizan la carga de la responsabilidad en los estudiantes. De este modo el “poder” se distribuye de manera alternativa entre profesor y alumnos. A medida que el programa se desarrolla los alumnos van alcanzando mayor grado de autonomía.

En respuesta al nivel de violencia y de deterioro de la ética deportiva en Canadá, se crea, en 1986, la Comisión para el Juego Limpio. Esta Comisión incluía educadores, administradores, terapeutas, entrenadores, árbitros, representantes de los medios de comunicación, y atletas olímpicos que cedían voluntariamente su tiempo para promover los principios de juego limpio en el deporte. Entre sus actividades incluían campañas de promoción, actividades educativas, premios a ciudadanos destacados por acciones de juego limpio, e iniciativas de juego limpio de carácter nacional. Las actividades educativas se centraron en desarrollar actitudes y comportamientos que ejemplificasen los ideales del juego limpio identificados por la Comisión: (a) respetar las reglas de juego, (b) respetar a los árbitros y aceptar sus decisiones, (c) respetar a los oponentes,

(d) dar a todo el mundo la oportunidad de participar y, (e) mantener el auto-control. Los procesos de aprendizaje que propusieron fueron: (a) identificar y resolver conflictos morales a través de la discusión y resolución de conflictos, y (b) cambiar los roles y perspectivas (juegos de simulación).

1.1. El Modelo Delfos

Los antecedentes del Modelo Delfos se encuentran en un trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes) cuya finalidad era diseñar un modelo de intervención educativa para erradicar los comportamientos violentos de los jóvenes pertenecientes a los llamados grupos “ultra” en los campos de fútbol. Este programa recogía principios pedagógicos, estrategias de enseñanza, organización y diseño de sesiones y de gestión del proceso educativo con la finalidad de mejorar el fair play, incrementar los niveles de autocontrol y, en última instancia, paliar los comportamientos violentos de estos jóvenes (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). A partir de aquí la Asociación Amigos del Deporte, impulsora de los Premios Delfos y comprometida desde el año 1991 en la promoción y difusión de los valores, actitudes y comportamientos ético-deportivos, desarrolla el Modelo Delfos, subvencionando, para ello, estudios e investigaciones, e implicando en el proceso a profesores de los diferentes niveles del sistema educativo. La finalidad es elaborar un modelo que entretaja los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, así como la experiencia y los hallazgos del equipo de investigación implicado en este proyecto.

En el primer estudio se examinó las repercusiones del Modelo Delfos de educación en valores a través del deporte, sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control en jóvenes escolares. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos

colegios públicos (N=159), de una media de edad de 13.7 años (grupo experimental = 79, grupo control = 80). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol-sala de una hora de duración. Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el auto-control criterial, y las opiniones relacionadas con la diversión. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro y la búsqueda imperiosa de la victoria. En el grupo control no se encontraron cambios significativos (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008b).

En la segunda investigación se examinaron las repercusiones del Modelo Delfos sobre las opiniones y actitudes de fair-play en el deporte y su transferencia a los niveles de auto-control en otros contextos no deportivos. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N=119), de una media de edad de 13.6 años (grupo experimental = 59, grupo control = 60). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol-sala de una hora de duración. En el mismo tiempo el grupo control realizó sesiones de educación física de iniciación al fútbol-sala. Después de la implementación se observaron correlaciones entre las medidas de fair play y de auto-control. El modelo de ecuación estructural (SEM) mostró como el fair play en el deporte predice significativamente el auto-control en otros contextos de la vida diaria, después de la implementación del programa. En el grupo control no se encontraron cambios significativos (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008a).

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- Realizar una fundamentación teórica, a partir de las investigaciones más recientes, que nos permitan determinar el estado de las cuestiones relativas a las interacciones entre el clima motivacional, las actitudes y comportamientos de fair play, la agresividad, la asertividad y la transferencia de actitudes deseables establecidas en un contexto deportivo a otros ámbitos de la vida.
- Examinar las repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte, sobre los comportamientos asertivos y agresivos en jóvenes escolares.

3. HIPÓTESIS

1. Que el Modelo Delfos es un instrumento adecuado para disminuir los niveles de agresividad e incrementar los niveles de asertividad en el deporte.
2. Que estas conquistas se pueden transferir y, por tanto, disminuir los niveles de agresividad e incrementan los niveles asertividad en otros contextos de la vida diaria.
3. Que esto se puede hacer tanto a partir de actividades físicas colaborativas como a partir de actividades competitivas en las que hay contacto físico entre los participantes.

4. METODOLOGÍA

4.1. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 233 niños/as, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, de 5º y 6º curso de Educación Primaria de nueve colegios. Esta muestra estaba integrada por 105 mujeres, de una media de edad de 10.6, y 128 varones, de una media de edad de 10.8.

4.2. Cuestionarios e instrumentos de medida

Los participantes en el estudio cumplimentaron dos cuestionarios. El primero, CATS (Children's Action Tendency Scale), mide comportamientos asertivos, agresivos y de sumisión en niños (Deluty, 1979). En esta escala hay que responder preguntas que implican situaciones de frustración, provocación y conflicto (por ejemplo, “estas armando un rompecabezas con tus amigos. Has tratado de hacerlo bien pero no puedes evitar cometer errores. Tus amigos ya empezaron a burlarse y a ponerte sobrenombres desagradables. ¿Tú que harías?”). A cada una de las situaciones le siguen tres alternativas: agresiva (“Le daría un buen golpe al que me este molestando nada más”); asertiva (“Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciera lo mismo”), y de sumisión (“Dejaría de jugar y me iría a mi casa”). Dichas opciones son presentadas en contraposición (asertividad frente agresividad, asertividad frente sumisión, y sumisión frente agresividad), de forma que están obligados a comparar y elegir la mejor alternativa. En este estudio hemos usado la versión reducida de seis preguntas, que dan lugar a dieciocho respuestas.

El segundo de los instrumentos es el SCATS (Sport Children's Action Tendency Scale) que mide estas mismas variables en situaciones específicas del deporte. Para

elaborar este instrumento (Bredemeier, 1994) tomó como modelo la Escala de las Tendencias de Acción de los Niños (CATS). En este instrumento el participante también tiene que responder a preguntas que implican situaciones conflictivas (“Tu equipo está en un torneo de baloncesto. Un jugador del otro equipo empuja a uno de tus compañeros al suelo haciendo que se lastime la rodilla y abandone el juego. ¿Tú que harías?”) A cada una de las situaciones le siguen tres alternativas: agresiva (“Me enojaría y trataría de tumbar a ese jugador del otro equipo”); asertiva (“Le diría a ese jugador que él no debería jugar de esa manera”), y de sumisión (“Permanecería alejado de ese jugador para que no me fuera a lastimar”), presentadas en contraposición (asertividad frente a agresividad, asertividad frente a sumisión y sus misión frente a agresividad). Las puntuaciones totales para cada sub-escala (asertividad, agresividad y sumisión), oscilarían entre 0 y 20 puntos.

También utilizamos la “Hoja de autoevaluación”, que se pasaba cada semana y en la que se hacían preguntas abiertas. Esta hoja fue elaborada por el equipo de investigación para comprender los aspectos discursivos y conductuales de los alumnos a través de las respuestas que daban sobre situaciones hipotéticas y actividades que se les proponían como aplicación de las sesiones de clase. Además el profesor mantuvo, también, con cada uno de los participantes dos entrevistas, una a la mitad de la experiencia y otra al final. Estas entrevistas eran grabadas y posteriormente registradas de forma escrita por el entrevistador. El objetivo de la entrevista abierta no era contrastar una idea sino acercarse a ideas y creencias del entrevistado y a los significados atribuidos a los objetos o situaciones. El propósito era que el alumno expresase el significado moral de sus experiencias.

Los profesores recogieron en un diario los acontecimientos y circunstancias que ocurrieron en cada una de las sesiones. Este registro debía realizarse: usando citas

exactas cuando era posible; usando pseudónimos para proteger la confidencialidad; describiendo actividades en el orden en que ocurrían; proporcionando descripciones sin inferir un significado, incluyendo información relevante de segundo plano para ubicar el evento; y separando los propios pensamientos y suposiciones de lo que uno realmente observa (Schensul, Schensul, y LeCompte, 1999).

Una vez cada quince días, a lo largo de la implementación del programa, los profesores se reunían con el resto del equipo de investigación al objeto de discutir todo lo observado y recogido en el diario de clase. En total fueron seis reuniones. Estos grupos de discusión tenían como finalidad confrontar las observaciones y la interpretación de las mismas. Se procuró que los participantes del grupo de discusión aportaran informaciones sin modificar las de los demás; no se trataba de imponer criterios personales sino de aportar visiones complementarias.

4.3. Protocolo y procedimiento.

La muestra se dividió en tres grupos: A (n = 79, 35 niñas y 44 niños), B (n = 73, 33 niñas y 40 niños) y control (n = 81, 37 niñas y 44 niños). Cada uno de los grupos se dividió a su vez en cuatro subgrupos que trabajaron de manera independiente. A todos se les pasó dos baterías de cuestionarios para medir los comportamientos asertivos, agresivos y de sumisión. La primera, SCATS (Sport Children's Action Tendency Scale), mide estas variables en el deporte (Bredemeier, 1994), la segunda, CATS (Children's Action Tendency Scale), en otros contextos (Deluty, 1979).

A continuación, durante doce semanas (veinticuatro sesiones de una hora de duración), se aplicó en las clases de educación física el Programa Delfos al grupo (A) a partir de actividades colaborativas y al grupo (B) a partir de actividades competitivas de

contacto. En el mismo tiempo el grupo de control realizó las clases de educación física que estaban programadas pero sin aplicarle el Programa Delfos.

Tras finalizar estas sesiones, un encuestador formado a tal efecto en pequeños grupos, volvió a pasar las mismas baterías de cuestionarios. Una vez a la semana los estudiantes también tenían que cumplimentar una “hoja de autoevaluación”, en la que debían reflexionar sobre una serie de preguntas abiertas, como por ejemplo: ¿has evitado estar enojado, irritado o frustrado con los demás?, ¿has procurado no imponer tu modo de pensar a los demás?, ¿has admitido otras opiniones diferentes a las tuyas? A las seis semanas de iniciado el programa y al final del mismo se realizó también una entrevista abierta a cada uno de los participantes. La “hoja de autoevaluación” y la entrevista abierta tenían también como objetivo recoger una información individual y cualitativa sobre la marcha del programa. Fundamentalmente de las actividades mediadoras empleadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, intentando comprender los aspectos discursivos y conductuales.

Al final de cada sesión el profesor debía recoger en un diario lo acaecido en la misma. Cada dos semanas los profesores participantes se reunían para realizar una puesta en común de toda esa información. La observación participante y los grupos de discusión tenían como finalidad analizar las diferencias contextuales en la aplicación del programa y la secuencia temporal del diseño, así como los aspectos más relevantes y significativos del proceso educativo.

CAPÍTULO 2.
**TEORÍAS MOTIVACIONALES
Y MODELOS TEÓRICOS EN
EL CONTEXTO DEPORTIVO**

1. INTRODUCCIÓN

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 las teorías cognitivo-sociales, que conciben a las personas como activos procesadores de información (Escartí y Brustad, 2000).

La teoría psicoanalítica de Freud, la teoría del aprendizaje de Hull, o la teoría de campo de Lewin representan al ser humano como a un organismo que está operado por unas fuerzas internas o externas que están fuera de su control (e.g., instintos, necesidades, incentivos, refuerzos, impulsos, etc.). Estas teorías dan a entender que para obtener una motivación solo hay que apretar la tecla correcta. Las fuerzas motivacionales transmiten su energía evadiendo la conciencia, estableciendo un estado de equilibrio entre el estímulo y la satisfacción de las necesidades (Gollwitzer y Oettingen 2002).

Teorías más modernas consideran que el ser humano construye todas sus acciones. Así las teorías de expectativa de valor (Atkinson, 1957) asumen que la gente escoge metas de una manera racional, basándose en el total conocimiento de las probabilidades de conseguir esa meta y el valor esperado de la misma. Proponen que la probabilidad subjetiva de éxito y el valor incentivo de haber completado una tarea afectan conjuntamente a que el sujeto escoja una tarea u otra, siendo ambas variables influidas por el grado de dificultad de la tarea.

Por lo que respecta a las teorías atribucionales, Weiner (1992) propone que los determinantes motivacionales de la conducta son explicaciones causales de los resultados de acciones anteriores. Esta teoría contempla a los seres humanos como científicos novatos que exploran por sistema las causas de su conducta. Se espera que

los tipos de causas descubiertas afecten la disposición de la persona a la hora de participar en estas conductas ejerciendo influencia en el afecto y las expectativas.

Más recientemente se ha analizado la importancia del control en la motivación. De acuerdo a la teoría de auto-eficacia de Bandura (1997) los individuos autoeficaces tienen la seguridad de que son capaces de ejecutar el tipo de conductas que una tarea determinada exige. Las personas adquieren esta seguridad en sí mismas reflexionando sobre sus conductas pasadas, observando las conductas de gente similar a ellos, siendo evaluados por personas a las que estiman importantes (e.g., profesores), y observando sus reacciones a la hora de afrontar una tarea. Personas con niveles altos de autoeficacia escogerán objetivos altos, ejercerán grandes esfuerzos para lograr sus objetivos, y saldrán adelante cuando encuentren obstáculos. Estas teorías contemporáneas sobre la motivación conciben al ser humano como estrategias flexibles.

Las numerosas líneas teóricas desarrolladas en el ámbito de la actividad física y el deporte, se concretan en una serie de teorías y modelos, habitualmente provenientes de otras áreas de aplicación. Entre los modelos que han investigado la motivación en el ámbito deportivo destacan:

1. Teorías de la necesidad de logro (Atkinson, 1974; McClelland, 1961).
2. Teorías de la ansiedad de prueba (Mandler y Sarason, 1952).
3. Teorías de la expectativa de reforzamiento (Crandall, 1963).
4. Teorías de la atribución (Weiner, 1986).
5. Teorías de la auto-eficacia (Bandura, 1977).
6. Teorías de la competencia percibida (Harter, 1981).
7. Teorías de orientación de meta de logro (Duda, 1993).
8. Teorías de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985).

En el análisis de cada una de las teorías se incorporará una pequeña introducción y nos centraremos en sus aportaciones y limitaciones para, de esta manera, llegar a entender mejor la motivación en el deporte.

2. GENERALIZACIONES SOBRE LA MOTIVACIÓN

La motivación, que está condicionada por factores y variables de diversa índole, es uno de los constructos más complejos de la psicología. El estudio de este constructo gira en torno a factores de tipo biológico, de aprendizaje y cognitivo que a lo largo de la historia han dado lugar a la creación de diversos enfoques teóricos. La combinación de este tipo de agentes afecta nuestra forma de entender el mundo en que vivimos así como nuestra manera de actuar en el (Kleinginna y Kleinginna, 1981).

2.1. Definiciones

Según el Diccionario de Psicología de Dorsch (1991): “Se trata de supuestos procesos impulsores y orientadores que resultan determinantes para la elección y para la intensidad de la actualización de las tendencias de la conducta. Las variables motivacionales intervinientes deben explicar por qué un hombre (o un animal) se comporta en determinadas circunstancias precisamente de este modo y con esa intensidad”.

Madsen (1980) define la motivación como el conjunto de “todas las variables que suscitan, sostienen y dirigen la conducta”. Propone una taxonomía de variables psicológicas que producen diferentes efectos sobre la conducta:

- Variables dinamogénicas. Son energizadoras o activadoras y tienen un efecto de intensidad sobre la conducta.

- Variables directivas. Son rectoras, reguladoras y organizadoras y tienen un efecto direccional sobre la conducta.
- Variables vectoriales. Determinan tanto la intensidad como la dirección.

Litman (citado por Escartí y Cervello, 1994), considera que “la motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, el cual determina o describe porque, o respecto a que, se inicia, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza la conducta; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le de la situación”.

Roberts (1995) entiende que “el estudio de la motivación consiste en investigar la energización y dirección de la conducta”. Por otra parte, considera que “la motivación se refiere a aquellos factores de la personalidad, variables sociales, y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la cual es evaluado, entra en competición con otros, o intenta lograr un cierto nivel de maestría”.

Para Vila y Fernández (1990), “los conceptos motivacionales (...) hacen referencia a algún tipo de proceso no directamente observable que proporciona la fuerza o energía y mantiene el comportamiento”.

Para Sage (1977) la motivación es la dirección e intensidad del esfuerzo.

Beltrán (citado por Mesonero, 1995) entiende la motivación como “el conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta”.

Weinberg y Gould (1995) consideran que en la motivación se produce una relación directa y proporcional entre intensidad y dirección.

Escartí y Cervelló (1994) creen que la motivación es el resultado de la interacción de determinadas variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una actividad física o deportiva, la intensidad de su práctica, la persistencia en la tarea y, en último término, el rendimiento. Todas estas variables tienen influencia en la persistencia, intensidad y frecuencia de la conducta deportiva y condicionan el aumento, mantenimiento y disminución de esta conducta.

Para Mayor y Tortosa (1990), la motivación se refiere a un proceso o serie de procesos que de algún modo inician, dirigen, mantienen y finalmente detienen una secuencia de conducta dirigida a la consecución de una meta.

Fernández-Abascal (1995), define la motivación como “un proceso multideterminado que energiza y direcciona el comportamiento”.

Navarro (2000), considera la motivación como “el proceso por el cual la conducta deportiva se inicia, mantiene, cambia o abandona con una determinada intensidad”.

Según Arribas (2005), en el ámbito de la práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD), “la motivación se puede definir como el conjunto de variables psicosociales, ambientales e individuales que determinan la elección y la persistencia en la PAFYD”.

Arruza (2005), entiende la motivación como “energía, intensidad y direccionalidad de cualquier conducta humana, por lo que toda implicación del deportista en una de sus actividades se explicará o predecirá sobre las bases que motiven dicha conducta”.

De acuerdo con Cecchini, Echevarría y Méndez (2003), la motivación es el conjunto de móviles de la acción que da respuesta al porqué de la conducta. Según estos investigadores la motivación es concebida como un concepto abstracto,

multidimensional y explicativo de la actitud y del comportamiento. Para entender este constructo hay que analizar sus efectos y consecuencias; esto quiere decir que la motivación no se puede observar directamente sino que hay que inferirla a través de las respuestas afectivas, de los procesos cognitivos y de las pautas de comportamiento y de interacción, como, por ejemplo, la expresión oral, la elección de las tareas, el esfuerzo invertido o el tiempo dedicado.

Si examinamos las definiciones anteriores podemos llegar a la conclusión de que en general coinciden en que la motivación es un factor interno que proporciona energía y dirige el comportamiento humano (Reeve, 1996). Además de estas “cualidades definitorias, de rango cuantitativo y cualitativo respectivamente, la conducta motivada también se define por la persistencia asociada al vigor de la conducta” (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

Consecuentemente, la motivación se entiende como una forma de intención y se manifiesta en las siguientes dimensiones conductuales: dirección, esfuerzo y persistencia.

3. ORIENTACIONES EN LAS TEORÍAS MOTIVACIONALES

Dentro de la investigación motivacional son muchas las teorías que pretenden explicar este constructo psicológico. Desde los planteamientos psicoanalíticos de principios de siglo pasado hasta las teorías cognitivo-sociales, el proceso ha sido una continua búsqueda de nuevas posibilidades. Estas aproximaciones científicas podemos agruparlas en torno a tres líneas: asociacionista, cognitiva y humanista. Evidentemente, no son tres líneas perfectamente definidas, pero suponen tres formas claras de contraste a la hora de interpretar la motivación.

A continuación se abordarán los modelos más relevantes, dentro de la amplia producción científica al respecto.

3.1. Orientación asociacionista

El origen se encuentra en la investigación con animales, y hace referencia a la noción de que un fenómeno puede ser explicado a partir de la asociación de elementos más básicos que el propio fenómeno.

El asociacionismo explica que la motivación es igual que cualquier otra conducta, excepto que se caracteriza por el estímulo persistente. Por ejemplo, en un animal hambriento el hambre solo es el efecto de un estímulo sostenido que persiste hasta que se produce una respuesta instrumental que conduce al objeto a la meta apropiada.

El mejor representante de la orientación asociacionista es Hull (1930), que concibe el impulso como un elemento energizante y no directivo de la conducta.

3.1.1. Hull y la reducción del impulso.

Según esta teoría, la motivación depende de la necesidad que tiene el organismo de reducir sus tensiones y recuperar el equilibrio. Hull lo explica de la siguiente manera: se produce una necesidad a causa de un desequilibrio homeostático (privación de algo necesario para el organismo); este desequilibrio produce un impulso y se inicia una conducta que desemboca en la reducción del impulso y, simultáneamente, en la terminación del estado de necesidad. La secuencia es, por tanto, necesidad, impulso, actividad, reducción del impulso y de la necesidad.

La diferencia o variabilidad en la fuerza de la ejecución se debe a las diferencias en la fuerza del impulso que, a su vez, depende del grado de privación.

Hull estaba convencido de que el estado de necesidad biológica, sólo, no podía explicar la dinámica de la motivación, sino que había que considerar el atractivo de la meta deseada para reducir esa necesidad. Del paradigma de Hull se han derivado tres importantes campos de investigación:

1°. Las diferencias individuales en el impulso, la existencia de diferencias motivacionales y la necesidad de medirlas.

2°. El aprendizaje de las necesidades secundarias. La idea de que las metas y, sobre todo, la motivación del rendimiento pueden ser aprendidas.

3°. El modelo de relación entre el nivel de ejecución y el impulso. La investigación sobre la influencia del nivel del impulso en las tareas simples y complejas de aprendizaje.

3.1.2 .Logan y el incentivo

La interpretación de Logan (1971) de la teoría del incentivo tiene indudables repercusiones en la práctica educativa. Logan afirma que el premio no es un elemento imprescindible para el aprendizaje y que el incentivo es un proceso selectivo de importancia crítica; de tal forma que la intervención del profesor debe procurar disponer adecuadamente las condiciones que hacen posible aprender.

Dentro de la dinámica motivacional, Logan destacó dos factores: impulso e incentivo. El primero, reflejaría los deseos y necesidades de la persona, y, el segundo, las expectativas de satisfacerlos. Por tanto, decir que un deportista/estudiante está motivado por los resultados/notas, quiere decir dos cosas: a) que quiere conseguirlos/as y b) que espera conseguirlos/as, si entrena/estudia. Las personas están naturalmente motivadas a aprender. Hay diferencias individuales en la fuerza del impulso, pero la

forma real de motivar a los estudiantes es suministrar motivaciones de incentivo (Mesonero, 1995).

3.1.3. Thordike y Skinner, la motivación como esfuerzo

El primer psicólogo en destacar el papel que tienen las consecuencias de las respuestas frente a la contigüidad fue Thordinke (1898), con su famosa “Ley del Efecto”. Esta ley establece que de las distintas respuestas que se dan a una situación, aquellas a las que acompaña o sigue inmediatamente la satisfacción del animal, se asociaran más firmemente con la situación, de modo que, cuando la situación vuelva a aparecer, será mas probable que se presenten. Posteriormente Skinner (1953), reformuló la ley del esfuerzo como ley del refuerzo. Defiende que es precisamente el refuerzo quien determina la respuesta y su probabilidad de aparición. Este modelo ha iluminado el ámbito de los reforzadores (“educadores”) suministrando técnicas y programas para establecer y mantener la conducta deseada, dando lugar a una línea de investigación amplia sobre las técnicas de programación y control de la clase.

3.2. Orientación cognitiva

Así como las teorías asociacionistas presentan una concepción puramente mecanicista de la conducta, es decir, el organismo se siente empujado a la meta por conexiones estímulo-respuesta, el enfoque cognitivo afirma que el ser humano es un agente activo. Es decir, es un ser capaz de seleccionar la información de su entorno, procesarla y transformarla de acuerdo a las necesidades que se presentan, realizando los comportamientos pertinentes en su proceso de adaptación continua.

La escuela cognitiva destaca las fuerzas intrínsecas de la motivación, como la satisfacción de aprender una tarea nueva o la de la formación personal, considerando a

los individuos como seres dinámicos y curiosos que buscan información para resolver sus problemas personales llegando a ignorar la sed el hambre o el frío para poder centrarse en las metas elegidas (Mesonero, 1995).

3.2.1. Tolman

La concepción cognitiva de Tolman (1932) sobrepasa la asociacionista de Hull en tanto que, dejando a un lado el esquema mecanicista que concibe el organismo como empujado por asociaciones de estímulo-respuesta, defiende el carácter propositivo de la conducta humana, guiada, en gran medida, por la anticipación a las metas; destacando que los determinantes críticos del aprendizaje no son ni las asociaciones ni los refuerzos, sino la organización cognitiva de las estructuras.

Tolman, es el responsable del cambio completo en la conceptualización del proceso motivacional, un cambio del empuje a la atracción (*from push to pull*). La concepción de que la conducta hacia la meta es empujada a través de un impulso general, es rechazada y con ella los inflexibles estímulos y respuestas. En su lugar, la conducta orientada a la meta parece ser traída por estados de meta anticipatorios, que elicitan respuestas instrumentales que pueden ser rápidamente manifestadas, dado que su manifestación se basa en expectativas acción-consecuencia y no en enlaces E-R (Heckhausen, 1991).

3.2.2. Kurt Lewin

Otra de las figuras más representativas de la orientación cognitiva ha sido Lewin (1936). Su enfoque presenta al individuo como un organismo en busca de metas. Según Lewin, las necesidades tanto fisiológicas como no fisiológicas creaban intenciones, las intenciones producían tensiones, las tensiones aportaban metas al organismo y la

conducta era la acción consumatoria dirigida hacia una meta. El constructo cognitivo de Lewin era la valencia que se refiere al grado de valor positivo o negativo de los objetos del entorno de una persona. Los objetos atractivos o los objetos que satisfacen una necesidad tienen una valencia positiva mientras que los objetos amenazantes que se interponen a la satisfacción de necesidades tienen una valencia negativa. Así la persona busca en el entorno los objetos-meta capaces de satisfacer la intención de reducir la tensión.

Según Beltrán (1987), el concepto de Lewin que ha tenido más honda repercusión educativa ha sido el “nivel de aspiración”, sobre el que realizó las comprobaciones experimentales más refinadas. Se refiere al punto que separa el éxito del fracaso subjetivo en la obtención de una meta. Si el sujeto actúa por debajo de ese nivel, percibe su ejecución como un fracaso, al margen de la ejecución objetiva alcanzada.

3.3. Orientación humanista

En los años 40 del siglo pasado, investigadores de la envergadura de Murray y Maslow consideraron que ni el conductismo ni el psicoanálisis freudiano daban respuesta al porqué las personas se comportaban de una manera determinada (Koelesnik, 1978). Por lo que surgió lo que se denominó la tercera fuerza, que no era otra cosa que un enfoque humanista de la motivación.

Los humanistas enfatizan la libertad personal, la elección, la autodeterminación, y la autorrealización. Por esta razón, como ya hemos indicado anteriormente, los psicólogos humanistas tienden a armonizarse con muchos de los enfoques cognitivos ya que ambas concepciones destacan la motivación interna (Mesonero, 1995).



Figura (1). Pirámide de Maslow (1954)

Henry Murray (1938), realizó la primera clasificación de las necesidades humanas y se basó, en buena parte, en la teoría psicoanalítica que entonces era mirada con profunda desconfianza por los psicólogos. Su lista de necesidades es bastante extensa y no completamente aceptable. Maslow (1954), presentó una clasificación de necesidades humanas más completa y bien delineada. Según Maslow los motivos se agrupan en una jerarquía que va desde los más fuertes a los más débiles. Estos últimos sólo tienen importancia si se han satisfecho los anteriores. Para llegar a la segunda escala de la jerarquía es preciso satisfacer antes las necesidades de la primera y así sucesivamente.

La teoría de Maslow se ha criticado por la evidente razón de que las personas no siempre parecen comportarse de la manera que señala. La mayoría se desplaza hacia adelante y hacia atrás, motivados por necesidades muy diferentes en distintas ocasiones.

4. TEORÍA DE LA NECESIDAD DE LOGRO

Murray (1938), fue el primero en identificar la importancia de la necesidad de logro, de poder y de afiliación y en emplazar estos constructos en un modelo motivacional. Más adelante McClelland y Atkinson subdividieron el constructo original en dos factores: lograr éxito (Ms) y evitar el fracaso (Maf), incluyendo más tarde la motivación extrínseca (Mext) como un factor más de la motivación de logro (ML). También fue una aportación sustancial la inclusión en la fórmula de factores situacionales, como la dificultad de la tarea o, específicamente, la probabilidad individual de éxito (Ps) y el valor incentivo del éxito (Is).

Atkinson y McClelland desarrollaron una fórmula que explica este tipo de motivación (citados por Marrero *et al.*, 1999).

$$ML = (Ms - Maf) (Ps \times Is) = Mext$$

La teoría de la necesidad de logro considera que tanto los factores personales como los situacionales son importantes para la predicción de la conducta. Esta teoría se desarrolla en base a cinco componentes:

1. Factores de personalidad:
 - Alcanzar éxito: *Capacidad de sentir orgullo o satisfacción en las realizaciones* (Gill, 1986).
 - Evitar fracaso: *Capacidad de sentir vergüenza o humillación como consecuencia del fracaso* (Gill, 1986).
2. Factores situacionales:
 - Probabilidad de éxito
 - Valor incentivo de éxito

Ambos dependerán de nuestro adversario y de la dificultad de la tarea.

3. Tendencias resultantes: Dependiendo del nivel del practicante, se buscarán tareas que supongan pequeños retos alcanzables, retos prácticamente inalcanzables en los que el fracaso sea previsible tanto para el propio protagonista como para el resto, o situaciones realmente fáciles de alcanzar en los que no sea evidente su bajo nivel de competencia (Arribas, 2005).
4. Reacciones emocionales: Dependerán de los factores personales. Tanto los deportistas de alto como de bajo rendimiento, desean experimentar orgullo y evitar la vergüenza, los primeros se centran más en el orgullo, mientras que a los deportistas de bajo rendimiento, les preocupa más las consecuencias de la vergüenza (Arribas 2005).
5. Conductas de logro: estarán influenciadas por los puntos anteriores.

Un contexto ejemplar donde se puede estudiar la motivación es en la actividad deportiva ya que ésta posibilita situaciones de logro en las que se evalúa el rendimiento (Marrero *et al.*, 1999). Gill (1986), considera que los eventos deportivos se pueden considerar situaciones típicas de logro que atraen a personas con niveles elevados de necesidad de logro, esto es, a sujetos motivados para alcanzar el éxito y evitar el fracaso. Esta autora entiende la motivación de logro como la orientación del individuo hacia el esfuerzo para obtener éxito en una tarea determinada, la persistencia a pesar de los fracasos y la sensación de orgullo por las ejecuciones realizadas. Este modelo considera que los estados causales suponen el principio de la acción y los estados motivacionales -causa del éxito de la ejecución o la causa de la evitación del fracaso- forman los constructos principales de la teoría (Roberts, 1995).

Roberts (1980, 1984), Scalan (1978), Scalan y Passer (1980) y Scalan y Lewthwaite (1984), han destacado la importancia del contexto de logro en los niños.

Observaron que el deporte es un contexto valioso para los niños porque perciben que desarrollar habilidades físicas es muy importante.

El deporte permite que los niños determinen sus modelos de amistad (Evans y Roberts, 1986). Según Veroff (1969), puede llegar a ser usado por los jóvenes como un instrumento de comparación social que determina su estatus frente a los compañeros y su propio valor personal. Duda (1981), observó que los chicos de bachillerato reportaban que el fracaso en el contexto deportivo era apreciado como más negativo que el fracaso en el contexto académico. Los chicos y las chicas de bachillerato preferían el éxito en el deporte antes que el académico. Con esto queda patente que el contexto deportivo es ideal para desarrollar este modelo.

La motivación de logro es uno de los modelos de más aplicación en el contexto deportivo. No obstante, las conclusiones y las posibilidades todavía se están investigando. Más adelante estudiaremos como este modelo ayuda a complementar el constructo de las metas de logro, teoría en la que fundamentaremos nuestra investigación, ya que ha sido considerada y testada por diversos psicólogos del deporte como un marco conceptual adecuado para el estudio de la motivación (Duda, 1992; Roberts, 1992).

5. TEORÍA DE LA ANSIEDAD DE PRUEBA

Según Sigmund Freud (1973), la ansiedad era un síntoma, señal de peligro procedente de los impulsos reprimidos, era considerada como una reacción del Yo a las demandas inconscientes del Ello que podían emerger sin control. Concebida así, la ansiedad es ese sexto sentido de naturaleza inconsciente, que avisa de la amenaza o del peligro.

Skinner (1979), define la ansiedad como “miedo a un evento inminente, es más expectativa...”, “la ansiedad implica respuestas emocionales ante un estímulo aversivo condicionado”.

Beck y Emery (1985), la definen como “un estado emocional subjetivamente desagradable caracterizado por sentimientos molestos tales como tensión o nerviosismo, y síntomas fisiológicos como palpitaciones cardíacas, temblor, náuseas y vértigo”.

May y Schalter (1968), definen “la ansiedad como la aprensión producida por la amenaza a algún valor que el individuo juzga esencial para su existencia como un yo”, “la ansiedad es la experiencia de la amenaza inminente de no ser”.

Los teóricos conductistas no diferencian entre miedo y ansiedad ya que ambos se manifiestan fisiológicamente de la misma forma y se muestran de acuerdo al afirmar que la ansiedad perturba el funcionamiento y no parece servir a ningún fin práctico (Skinner, 1974; Wolpe, 1981).

En cambio el enfoque Cognitivo distingue la ansiedad del miedo afirmando que “la ansiedad es un proceso emocional y el miedo es un proceso cognitivo. El miedo involucra una apreciación intelectual de un estímulo amenazante y la ansiedad involucra una respuesta emocional a esa apreciación” (Beck y Emery, 1985).

En parte de la literatura sobre la ansiedad hay acuerdo en que puede presentarse como una reacción temporal o como una condición más o menos estable en forma de predisposición (Sadín y Chorot, 1995; Spielberger y Guerrero, 1975).

La *Ansiedad-Estado* es conceptualizada como una condición o estado emocional transitorio del organismo humano, que se caracteriza por sentimientos de tensión y aprensión subjetivos conscientemente percibidos, y por un aumento de la actividad del sistema nervioso autónomo. Los estados de ansiedad pueden variar en intensidad y fluctuar a través del tiempo (Spielberger y Guerrero, 1975).

La *Ansiedad-Rasgo* se refiere a las diferencias individuales, relativamente estables, en la propensión a la ansiedad, es decir, a las diferencias entre las personas en la tendencia a responder a situaciones percibidas como amenazantes con elevaciones en la intensidad de la Ansiedad-estado (Spielberger y Guerrero, 1975).

En el ámbito deportivo la Ansiedad Rasgo hace referencia al periodo o momento de entrenamiento y la Ansiedad Estado a la competición o evento deportivo.

La ansiedad no es un fenómeno unitario (Sandín y Chorot, 1995) y se manifiesta de manera similar a otras emociones, conjugando tres sistemas de respuesta o dimensiones:

A) **SUBJETIVO-COGNITIVA**. Es el componente que tiene que ver con la propia experiencia interna, e incluye un espectro de variables relacionadas con la percepción y evaluación subjetiva de los estímulos y estados asociados con la ansiedad. A esta dimensión pertenecen las experiencias de miedo, pánico, alarma, inquietud, aprensión, obsesiones, y pensamientos intrusivos de tipo catastrófico (Sandín, y Chorot, 1995). Se le concede a esta dimensión la función de percibir y evaluar los estímulos y/o las manifestaciones ansiosas para su valoración y consecuente búsqueda de respuesta. Es decir, que la apreciación subjetiva de las otras dimensiones es lo que permite que determinada persona pueda saber que hay una alteración ansiosa.

B) **FISIOLÓGICO-SOMÁTICA**. La ansiedad se acompaña invariablemente de cambios y activación fisiológica de tipo externo (sudoración, dilatación pupilar, temblor, tensión muscular, palidez facial, entre otros), interno (aceleración del ritmo cardíaco y respiratorio, descenso de la salivación, entre otros), e involuntarios o parcialmente voluntarios (palpitaciones, temblor, vómitos, desmayos, entre otros). Estas alteraciones se perciben subjetivamente de forma

desagradable y ayudan a conformar el estado subjetivo de ansiedad (Sandín, y Chorot, 1995).

C) MOTOR-CONDUCTUAL. Trata de los cambios observables de conducta que incluyen la expresión facial, movimientos y posturas corporales, aunque principalmente se refiere a las respuestas de evitación y escape de la situación generadora de ansiedad (Sandín, y Chorot, 1995).

Como afirman diversos autores (Beck y Emery, 1985; Sandín, y Chorot, 1995; Papalia y Olds, 1992), la ansiedad es sobre todo una respuesta adaptativa que tiene como fin la preparación del organismo para satisfacer las demandas que le hace el medio.

Funciona como una señal de alarma ante la presencia de estímulos potencialmente nocivos para la homeostasis del individuo, el cual hace una evaluación subjetiva de la situación estímulo y actúa de acuerdo a los recursos que considere tener. Sin esta activación de alarma no sería posible asumir, de manera exitosa, los cambios de conducta necesarios para enfrentar la situación estímulo y recuperar el equilibrio. “Su función puede ser equiparada con la del miedo. La experiencia de miedo impele a la persona a hacer algo para terminar o reducir el miedo” (Beck y Emery, 1985).

De lo anterior se desprende la afirmación de que la ansiedad es, en inicio, una conducta adaptativa que beneficia, y que se torna desadaptativa por la intensidad y duración de los síntomas, así como por la incapacidad de responder debido a que el sujeto considera no poseer los elementos apropiados para cumplir satisfactoriamente con los requisitos de la demanda.

6. TEORÍA DE LA EXPECTATIVA DE REFORZAMIENTO

Crandall (1969) estudió el rendimiento académico e intelectual desde el punto de vista del aprendizaje social. La variable motivacional más importante es aquí la expectativa de reforzamiento. Crandall no habla de motivos sino de conducta y define la conducta del logro como aquella dirigida a obtener aprobación de uno mismo y de los demás, contingente a criterios de rendimiento. Pese al interés general en el fenómeno del reforzamiento social, muy pocos trabajos empíricos se han centrado en estos supuestos en el campo de la educación física y el deporte, por lo que su valor explicativo en Psicología del deporte está aún por determinar.

7. TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN

Heider (1958), recoge los estudios que otros autores habían iniciado relacionados con la manera en que los individuos atribuyen causas a los acontecimientos, comportamientos y conductas. Para él, la atribución es un proceso que permite dar un sentido y situar el origen de un acontecimiento cualquiera de nuestro entorno social.

La teoría que trata sobre como los humanos explicamos las cosas que acontecen se denomina teoría de la atribución. Un sinónimo de "atribución" que ayuda a entender esta teoría mejor es "explicación". La teoría de la atribución (Weiner, 1986) presenta las reglas que la persona de a pie aplica para explicar las causas de la conducta. Cuando queremos explicar el porqué suceden las cosas podemos dar dos tipos de respuesta. Podemos hacer una atribución externa, o una atribución interna. Una atribución externa es aquella que establece que el origen de la causa es ajeno. Mientras que una atribución interna es la que establece que el origen de la causa es propio. Un ejemplo de una atribución externa sería cuando un jugador explica a su profesor que le pegó una patada

a su compañero porque este le provocó. Por el contrario, un ejemplo de una atribución interna sería cuando un jugador le dice a su profesor que le dio una patada a un compañero porque no supo controlarse. A su vez estas atribuciones pueden ser estables o inestables. Formándose de esta manera cuatro categorías: capacidad (interna y estable), esfuerzo (interna inestable), dificultad de la tarea (externa estable), y suerte (externa inestable) (Marrero *et al.*, 1999). Más adelante se añadió la dimensión de controlabilidad de las atribuciones por el sujeto (Weiner, 1979), intentando explicar adecuadamente los datos experimentales obtenidos, según los cuales buena parte de las atribuciones causales eran la ambigüedad o claridad con que se percibía el resultado (Spink y Roberts, 1980).

El individuo que atribuye sus éxitos a factores internos estables y controlados por él mismo, mantendrá y proyectará mejores expectativas de futuro y grado de satisfacción que si estas son atribuidas a factores externos e inestables. Spink y Roberts (1980), encontraron que cuando los resultados son claros los deportistas los atribuyen a causa internas y cuando presentan una cierta ambigüedad son atribuidos a causa externas.

El modelo atributivo ha recibido importantes críticas, entre otras razones porque el modelo no explica los motivos por los que los individuos buscan el éxito. Otros inconvenientes son (Roberts, 1982):

1. Las causas específicas o los elementos de atribución de los estudios no se han valorado suficientemente.

2. A veces se obvia la relevancia de los elementos atribucionales particulares y los investigadores desconocen si el significado del elemento atribucional es o no significativo para el deportista.

3. Cuál es el verdadero significado del resultado para el deportista. Muchas veces, se asume que ganar y perder son sinónimos de éxito y fracaso respectivamente.

4. La forma de medir las atribuciones.

El propio Weiner (1990) explica que dos inconvenientes de esta teoría son el locus de control interno y el locus de control externo. El locus de control interno alude a la inclinación natural que tiene el sujeto a la hora de asignarse el éxito mientras que el locus de control externo apunta a la tendencia que tiene el individuo de atribuir el fracaso a causas externas.

Balagué (1990), argumenta que “las causas o atribuciones específicas utilizadas, son probablemente más complejas de lo que la literatura en psicología del deporte ha reconocido tradicionalmente”. Por ejemplo, en el caso de la habilidad, que el modelo tradicional la clasifica como elemento interno/estable, en el deporte, este concepto es a menudo considerado inestable, como un atributo que se puede desarrollar con la práctica, el entrenamiento, la maduración, etc.

Algunos de los instrumentos que se han utilizado para intentar probar la hipótesis de Weiner sobre la atribución causal son los siguientes:

A) La *Escala de Dimensión Causal*, que no es un instrumento específico del campo deportivo (Russel, 1982), intenta determinar si las dimensiones causales tienen un papel mediador entre la atribución del resultado, por parte del individuo, y sus reacciones afectivas. McAulley (1985) aplicó este instrumento a la competición deportiva. Los datos obtenidos parecen confirmar la hipótesis general de la mediación, pero no muestran una pauta uniforme en cuanto al peso concebido a cada una de las dimensiones causales.

B) Wingate Sport Achievement Responsibility Scale (W.S.A.R.S) de Tenebaum, Furst y Weingarten (1984). Es un instrumento de aplicación más específica al

campo deportivo y pretende medir las actitudes persistentes de los deportistas en sus atribuciones de éxito y fracaso, considerando además la información procedente del entrenador, el público y los compañeros.

8. AUTOCONFIANZA – AUTOEFICACIA

8.1. Generalidades

Aunque todos creemos saber lo que es la autoconfianza en realidad es difícil definir este concepto. Los psicólogos del deporte la definen como la creencia de que se puede realizar eficazmente la conducta deseada. Por lo tanto, la autoconfianza depende en gran medida de la seguridad que tiene un sujeto, en sí mismo, de completar una tarea exitosamente.

La confianza es un determinante fundamental del rendimiento, pero por sí sola no resuelve la incompetencia. A medida que aumenta el nivel de autoconfianza el rendimiento mejora hasta un punto óptimo. La autoconfianza óptima equivale a estar convencido que se pueden alcanzar los objetivos marcados aunque se invierta gran esfuerzo en ello, esto no significara necesariamente que el deportista siempre vaya a tener una buena ejecución, pero sí es esencial si quiere llegar a su máximo potencial (Telletxea, 2007).

Un sujeto competente con confianza en sus capacidades, percibe posibilidades de éxito al analizar la dificultad de la tarea, ello le lleva a tener éxito con mayor facilidad, a obtener una mejora en su capacidad de resolver situaciones similares en un futuro y a reforzar su compromiso motor. Un sujeto desconfiado y temeroso de sus posibilidades sobredimensiona la dificultad de la tarea, lo que le lleva a tener más probabilidades de fracaso al afrontarla. El ciclo se cierra generando inhibición y apatía, es lo que se llama la incompetencia motriz aprendida (Trigo Aza, 1999).

Multitud de atletas disponen de las condiciones físicas y habilidades motoras para lograr el éxito, pero no todos tienen la confianza de poder ejecutar sus habilidades en escenarios de alta presión. La inseguridad provoca estrés, crea indecisión y les hace perder la concentración. Esto lleva a que tomen decisiones torpes o erróneas. Por otra parte, los deportistas con niveles de confianza sobredimensionados pueden llevar a una disminución de su rendimiento porque no se preparan lo suficiente antes de realizar una tarea.

8.2. Teoría de la autoeficacia

Se han realizado muchos estudios a partir de la teoría de la autoeficacia. La mayoría tratan sobre el pensamiento autorreferente y la autoeficacia del deportista y su confianza para alcanzar y producir resultados y logros positivos (Feltz, Lander y Reader, 1979; Gould, Hodge, Peterson, y Gianni, 1989). Se ha observado que la autoeficacia influye en la elección de conductas, en el esfuerzo empleado, en la persistencia ante dificultades, fracasos y experiencias aversivas (Bandura, 1977; Feltz *et. al.*, 1979; Bandura y Schunck, 1981; McAuley, 1985). En general, cuanto mayor es la confianza en las propias habilidades de completar una tarea, se emplea más esfuerzo y se es más firme ante las dificultades (Brown e Inouye, 1978; Stock y Cervone, 1990).

Por otra parte, Bandura, O'Leary, Taylor, Gaythier y Grossard (1987) observaron que los sujetos que confían en sus habilidades presentan mayor tolerancia ante experiencias aversivas y son más propicios a practicar en ambientes adversos (Betz y Hackett, 1986).

No todo el mundo que dispone de habilidades es capaz de utilizarlas en circunstancias desfavorables. Por esta razón, diferentes sujetos con capacidades similares o una misma persona en distintas situaciones pueden mostrar un rendimiento

escaso o adecuado. Por esto personas con las mismas capacidades en una misma situación adversa, solucionan de manera diferente sus tareas; unas aguantan y otras abandonan.

Para entender estas diferencias debemos de prestar atención a los cuatro rasgos de la autoeficacia, los cuales definen el nivel que alcanza cada individuo. Básicamente estas creencias de las personas con relación a su eficacia se desarrollan a través de cuatro bases de influencia: los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal, y los estados psicológicos, emocionales y fisiológicos.

8.2.1. Logros de ejecución.

Diferentes investigaciones han revelado que los logros de ejecución son la mayor fuente de información sobre la eficacia personal ya que se basan en maestrías propias de dominio y de control (Bandura, Adams y Beyer, 1977; Feltz, Landers y Reader, 1979). El éxito en las tareas y las experiencias propias de cada individuo proporcionan y aumentan las expectativas de eficacia, pero, en cambio, los fracasos las disminuyen, especialmente si se producen al principio de la actividad no reflejando, por lo tanto, falta de esfuerzo o la existencia de circunstancias externas adversas (Bandura, 1986).

Los siguientes estudios también han demostrado la superioridad de la ejecución sobre otras fuentes de juicio de autoeficacia (Feltz, Landers, y Reader, 1979; McAulley, 1985). Posteriormente Feltz y Riessinger (1990), descubrieron que el feedback verbal en solitario no ejercía un efecto suficientemente elevado como para aumentar o disminuir las expectativas de autoeficacia. Sin embargo, la experiencia personal en la ejecución de la tarea resultó ser la información más influyente.

De acuerdo con Arruza (2005), “conseguir un sentido de eficacia en las experiencias de dominio no se trata de la adopción de hábitos preparados, sino que más bien conlleva la adquisición y utilización de una serie de instrumentos cognitivos y de autorregulación y utilización para crear y ejecutar los cursos de acción necesarios para el manejo de las circunstancias cambiantes de la vida”. Con lo cual, cuando las personas están convencidas de que poseen las habilidades adecuadas para obtener éxito ellas se recuperan de los contratiempos y los fracasos y no se desmoronan ante la adversidad.

Los cambios que los deportistas hacen de sus experiencias de autoeficacia percibida dependen de los siguientes factores:

- a) La dificultad percibida. Cuando un deportista atribuye la derrota a estrategias inadecuadas en vez de a una falta de habilidad, el fracaso le empujara a buscar unas estrategias nuevas que le lleven al éxito (Anderson y Jenkins, 1980).
- b) La cantidad de esfuerzo. Las personas suelen pensar que el esfuerzo utilizado es inversamente proporcional a sus capacidades (Nicholls y Miller, 1984). Deportistas que obtiene éxito en una empresa difícil con un nivel de esfuerzo mínimo entienden que su habilidad es alta, mientras que logros parecidos, conseguidos a través de esfuerzos intensos, dan a entender al deportista que su habilidad es limitada.
- c) Los factores externos. Un deportista con seguridad en sí mismo tiende a atribuir sus fracasos a factores externos.
- d) Las circunstancias en las que actúe. El deportista que tiene que resolver tareas complicadas en circunstancias favorables y no es capaz de hacerlo tenderá a creer que no tiene capacidad para ello.

e) El patrón temporal de éxitos y fracasos. Los deportistas que experimentan una eficacia incrementada a causa de la consecución de éxitos repetidos, tendrán una sensación de fracaso muy limitada.

8.2.2. Experiencias vicarias

Los deportistas no sólo usan sus experiencias como fuente de información sino que también pueden usar las de los otros. Estas experiencias ajenas, procesadas a través de un análisis comparativo, también pueden aumentar la auto-eficacia percibida. Observar, por ejemplo, que otros atletas de nivel similar alcanzan éxitos aumenta las creencias del propio observador sobre sus probabilidades y capacidades a la hora de mostrar destrezas en actividades que sean parecidas (Bandura, 1986).

Bandura (1977), argumenta que se puede mejorar el aprendizaje vicario mediante un modelado en cuatro fases: atención, repetición, reproducción motriz y motivación. A través de la observación de una tarea realizada por otros deportistas, los atletas pueden mejorar su autopercepción y convencerse de que ellos también pueden realizar con éxito las mismas actividades.

El modelado o la observación son experiencias vicarias muy importantes para los deportistas que van a realizar una tarea nueva. Los modelados más eficaces y, por ello, más utilizados son el modelado gradual y el modelo participante.

Uno de los usos que se le suele dar al modelado gradual es para extinguir miedos, inhibiciones y conductas de evitación. El procedimiento a seguir consiste en exponer a los sujetos que presentan miedo y ansiedad hacia determinadas acciones, a una secuencia en la que un modelo realiza la conducta temida, sin sufrir consecuencias negativas por su actuación. La observación repetida de estas secuencias debe producir la extinción de la ansiedad y el miedo en los observadores. Imaginemos el caso de un niño

que sabe nadar pero que muestra miedo de saltar al agua desde un trampolín de un metro. En este caso sería suficiente que observe a otros compañeros saltando desde el trampolín sin sufrir consecuencias negativas para que su miedo desaparezca. Puede utilizarse modelos reales o simbólicos, ya que varias investigaciones han mostrado la eficacia de ambos procedimientos (Bandura, Ross y Ross, 1963).

El modelado participante se aplica fundamentalmente para eliminar fobias y conductas de evitación. Para llevarlo a cabo se precisa presentar uno o varios modelos ejecutando la conducta temida, de forma escalonada o gradual. Acto seguido se guía a los sujetos para que realicen la misma conducta bajo condiciones favorables, hasta que los jóvenes aprendan a realizar la tarea deseada. El método consiste en demostración apropiada, práctica guiada y experiencias de éxito.

El modelado guiado con refuerzo fue creado por Lovaas (1975) y se usa para intentar dar soluciones a situaciones de grandes déficits de conducta como los que pueden presentar niños autistas o esquizofrénicos. Esta técnica combina el modelado con la ejecución guiada reforzada, en la cual el terapeuta premia las conductas más parecidas a las expuestas en el modelo.

8.2.3. La persuasión verbal

La eficacia de las intervenciones persuasorias depende directamente de la persona que da la información (persuasor), de su credibilidad y del grado de conocimiento de la tarea a realizar.

En muchas ocasiones el deportista tiene escaso o nulo conocimiento de los componentes técnicos sobre el ejercicio que está realizando y depende de ciertas inferencias o juicios de valoración por parte del entrenador o de una voz entendida. Con lo que las autoevaluaciones de los deportistas dependen, en parte, de las opiniones de

terceros. Uno de los factores determinantes es el grado de confianza del “persuasor”. Por lo que es necesario que sea una persona de gran conocimiento, que inspire total confianza y, por descontado, que la tarea a realizar este dentro de unos parámetros realizables por el deportista.

Cuando el grado de conocimiento de la tarea a realizar es bajo, el deportista se puede mostrar incomodo con la tarea e intentar evadirla. Hay muchas ocasiones en las que el entrenador persuade al individuo para que realice dicha tarea y éste descubra que sí posee la capacidad suficiente para realizarla. Esto es debido a que, muchas veces, es más importante el esfuerzo que uno dedica a realizar una tarea que la habilidad innata que posee.

Escartí, Cervelló y Guzmán (1999), ponen de manifiesto que la influencia de la persuasión sobre el deportista aumenta cuando éstos no han tenido contacto con la tarea a realizar. En la medida que el sujeto ejecuta y repite una tarea, sus conocimientos sobre ésta van aumentando lo que le permite conocer mejor sus capacidades para realizarla a la vez que disminuye el nivel de persuasión sobre la autoeficiencia.

8.2.4. Estados psicológicos, emocionales y fisiológicos

Los deportistas también reciben información sobre su nivel de eficacia a través de sus estados fisiológicos, psicológicos y emocionales. Los estados fisiológicos, tales como la ansiedad, el estrés o la fatiga, ejercen cierta influencia sobre las cogniciones, ya que sensaciones de ahogo, aumento del ritmo cardiaco, o la sudoración se asocian a un desempeño pobre, o una percepción de incompetencia o de posible fracaso.

En los estados de ánimo negativo se pueden observar conductas, como el temor o el miedo, que suelen crear más miedo mediante la autoactivación anticipatoria. El deportista, al reconstruir mentalmente escenas de incompetencia empieza a sentirse

inseguro y se crea niveles de estrés elevados, que suelen acabar por producir las disfunciones que teme, reduciendo la autoeficacia percibida. Por otro lado, los estados de ánimo positivo que se producen a través de los tratamientos que eliminan la activación emocional frente a las amenazas subjetivas, fomentan la autoeficacia percibida (Bandura y Adams y Beyer, 1977).

Procesamientos cognitivos de información fisiológica parecidos producirán, en deportistas con habilidades similares, diferentes percepciones de sus propias capacidades. Los deportistas que asocien la activación fisiológica con la imposibilidad de realizar una tarea de manera eficaz, verán disminuida su autoeficacia percibida. Por el contrario, los que relacionen la activación fisiológica como indicador de encontrarse en plena forma, verán que su autoeficacia percibida aumenta. El proceso de activación fisiológico es complejo de evaluar porque no es la activación en sí misma la que influye en la valoración de las capacidades, sino el grado de dicha activación. Como regla general, niveles moderados de activación facilitan el despliegue de habilidades mientras que una activación elevada la interrumpe.

Un nivel óptimo de activación depende de la naturaleza de la tarea y de las inferencias causales que se hagan de dicha activación. Los deportistas que consideran el arousal como un signo de insuficiencia personal tienen mayor probabilidad de padecer un descenso de su autoeficacia percibida que aquellos que la consideran como una respuesta normal del cuerpo que incluso los deportistas más competentes experimentan (Telletxea, 2007).

La información que se recibe por medio de los logros de ejecución, las experiencias vicarias, la persuasión verbal y los estados psicológicos, emocionales y fisiológicos no influyen de manera instantánea en la autoeficacia del deportista, sino que el joven necesita hacer una valoración cognitiva teniendo en cuenta todos los factores.

Schunk (1984), explica que para apreciar su autoeficacia el sujeto tiene que combinar, sopesar y acomodar factores como la percepción de su habilidad, la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo implicado, la cantidad de ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso, las semejanza del modelo, y la credibilidad de los “persuasores”.

La autoeficacia no es el único factor necesario para conseguir un logro ya que un nivel alto de autoeficacia no producirá un buen resultado si el deportista carece de las habilidades y conocimientos para efectuar la tarea. Además, los juicios positivos sobre el logro de una tarea también son importantes, ya que los deportistas tienden a participar en aquellas tareas en las que creen que van a tener éxito. Para que la autoeficacia ejerza influencia sobre la dirección y selección de la conducta de logro es necesario que el deportista valore positivamente las habilidades que adquiere.

Bandura señala que la auto-eficacia es un determinante importante de la conducta sólo cuando están presentes los incentivos apropiados y las destrezas necesarias. Las creencias de auto-eficacia de las personas, también afectan a determinados patrones de pensamiento que, a su vez, influyen en la motivación. Este autor destaca que la relación entre expectativa de eficacia y logros de ejecución es recíproca.

8.2.5. Expectativa de eficacia y expectativa de resultado

La teoría de la autoeficacia tiene su base en la distinción conceptual entre las expectativas de eficacia y las expectativas de resultados (Bandura, 1977). Generalmente el deportista entiende que el término expectativa tiene que ver con la probabilidad de alcanzar una meta. Reeve (1996), dice que la expectativa le permite al individuo que se produzca un acontecimiento o consecuencia en una estructura del conocimiento basada

en la experiencia previa. No obstante, no todos los deportistas saben diferenciar las expectativas de eficacia de las expectativas de resultado.

La expectativa de eficacia consiste en la apreciación que realiza el deportista de la probabilidad de que pueda ejecutar un acto, son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene una persona para realizar un tarea con éxito. Un deportista usa las expectativas de eficacia para determinar las acciones a seguir, la cantidad de esfuerzo y persistencia que va a necesitar para ejecutar las tareas.

La expectativa de resultado consiste en la apreciación hecha por el deportista sobre la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas. Son apreciaciones subjetivas de que se producirá un resultado específico si se lleva a cabo una determinada conducta de forma exitosa. Un error común en el ámbito deportivo suele ser la confusión entre “resultado” y “resultado deportivo”. Bandura utiliza el término resultado para referirse a las consecuencias de un logro, y no al logro de la actuación en sí misma, que es el “resultado deportivo” (Arruza, 2005).

Los dos tipos de expectativas son factores a tener en cuenta a la hora de iniciarse y perseverar en una tarea. Pero son las expectativas de eficacia las que se han llevado el mayor número de investigaciones debido a que son las que han aportado la información más interesante (Balaguer, Palomares, Guzmán, 1994).

Bandura (1986), afirma que las mediciones de las cogniciones de auto-eficacia deberían ser hechas de un modo microanalítico, mediante la valoración de la eficacia a través de tres dimensiones: nivel, fuerza y generalidad.

El nivel se refiere al logro de ejecución esperado del individuo o al número de tareas que puede realizar llegando a la conducta objetivo.

La fuerza determina la certeza de lograr con éxito cada una de las tareas componentes o niveles. Por ejemplo, un deportista puede estar muy seguro de poder realizar un mortal con tirabuzón desde un trampolín de un metro en un periodo de tiempo de entrenamiento dado, pero podría sentirse mucho menos confiado en su capacidad de ejecutarlo en las primeras etapas del entrenamiento. La fuerza de la eficacia se suele medir en escalas de 0 a 100 puntos, en intervalos de 10 puntos. El sujeto indicará la confianza que tiene en cada uno de los niveles (Bandura, 1977). La fuerza de autoconfianza total está determinada por la suma de los valores de confianza, dividido por el número total de ítems que comprenden la conducta objetivo.

La generalidad se refiere al número de dominios en los cuales los individuos se consideran eficaces. Es decir, alguien con una percepción de auto-eficacia alta en el deporte, se puede sentir bastante capaz de correr o ir en bicicleta. En la bibliografía sobre el deporte y ejercicio existen pruebas que apoyan esta noción de autoeficacia generalizable a otros casos (Holloway, Beuter y Duda, 1988; McAulley, Cournella y Lettunick, 1991). No obstante, este aspecto de la teoría de la autoeficacia no está bien sustentado (Mc Aulley, 1992, en Arruza 2005).

9. TEORÍA DE LA COMPETENCIA PERCIBIDA

A partir de las conclusiones de los trabajos de White (1959), Harter (1978, 1981) intenta explicar porque los individuos se sienten impulsados a llevar a cabo ensayos de dominio en contextos de ejecución. Para Harter la competencia percibida es un motor multidimensional que dirige a los individuos en dominios cognitivos, sociales y físicos. El éxito y el fracaso son evaluados de forma que la competencia percibida conlleva un placer intrínseco y un aumento del esfuerzo en la motivación, mientras que la

incompetencia percibida y el displacer, provocan ansiedad y disminución del esfuerzo (Balagué, 1990).

En cualquier caso, la demostración de competencia no es el único determinante para que los niños se animen a participar en el deporte. Además se necesita que la competencia en esta actividad sea valorada por el individuo (Harter, 1982, 1995).

La investigación que se ha realizado para descubrir y evaluar los dominios de competencia en las diferentes edades del individuo, ha demostrado que, en la fase de la adolescencia, parecen determinantes varios dominios (Harter, 1995): *la competencia social* (por ejemplo, tener muchos amigos), *la competencia cognitiva* (por ejemplo, tener éxito en clase), *la competencia física* (por ejemplo, ser bueno en el deporte) y *la apariencia física*. Es posible que un joven muestre cambios en la motivación a través de estos dominios de competencias obedeciendo a su experiencia y a su proceso de socialización (Cecchini, Méndez y Contreras, 2005).

Como ya hemos señalado, el concepto de competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones con el medio y con los demás (Ruiz, 1995). Debido a la creencia extendida de que la habilidad es mostrarse superior a los demás, la probabilidad de que aparezcan juicios autorreferentes como base de los sentimientos de competencia de logro se reduce. Por esta razón los niños tienden a compararse con sus compañeros para saber cuál es su nivel de capacidad, dejando a un lado cuál es su grado de dominio de la tarea o cuantas tareas dominan. Además, estos razonamientos hacen que los niños pierdan interés en las actividades en que las comparaciones con los demás tienen resultados negativos, y busquen logro y satisfacción en otras actividades que mantienen su sentido de competencia (Nicholls, 1989; Cervelló, 1996). Con lo cual, aquellos jóvenes que se valoran a sí mismos como físicamente competentes, es más

probable que practiquen alguna actividad física o deporte (Roberts, Kleiber y Duda 1981), y continúen practicando más tiempo (Feltz y Brown 1984).

Es posible que el nivel de capacidad percibida esté relacionado con la orientación de meta. En las personas que están orientadas hacia el ego, la capacidad se conceptualiza bajo un criterio normativo, es decir, los individuos se sienten capaces si perciben que su competencia es superior a la de los demás. La finalidad de esta conducta es acrecentar la probabilidad de demostrar alta capacidad. Los resultados de la ejecución que se atribuyen a la falta de capacidad, serán percibidos subjetivamente como fracaso y producen que el individuo tenga expectativas futuras de fracaso si se vuelven a dar las mismas circunstancias, y viceversa (Cervelló, 1996).

Las personas con orientación al ego usan la comparación social como fuente de información para basar y juzgar su capacidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso. Por otro lado, las personas que tienen una orientación hacia la tarea están más interesadas en el proceso de aprendizaje que en el resultado final.

En la iniciación al deporte y bajo un punto de vista educativo, la teoría de la competencia conlleva las siguientes implicaciones. Por una parte, es muy importante estructurar las actividades de forma que puedan permitir aumentar la habilidad percibida a todo el alumnado (independientemente de su capacidad) y aumentar su competencia motriz de una forma lúdica. Hay que reconocer que la diversidad del alumnado en cuanto a nivel de habilidad, condición física, experiencias pasadas y motivación por la práctica dificulta que todo el alumnado obtenga éxito. Para posibilitar que todos los practicantes experimenten satisfacción en su participación, Cecchini, Méndez y Contreras (2005) sugieren “modificar los elementos estructurales y funcionales de los juegos deportivos de los adultos y adaptarlos a las características del educando”. En este sentido, Méndez Jiménez (2003) recoge múltiples adaptaciones posibles (del

equipamiento, del espacio de juego, del número de jugadores, de la dificultad de la habilidad... y sugiere presentar tareas en las que el ejecutante pueda elegir libremente el grado de dificultad que va a asumir, lo que ayuda a personalizar y a autodeterminar el aprendizaje.

10. MOTIVACIÓN INTRÍNSECA, EXTRÍNSECA Y AMOTIVACIÓN

Uno de los conceptos más importantes en el contexto educativo es la motivación. De hecho, muchas investigaciones han demostrado que la motivación está vinculada a constructos como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Rodríguez, Cabanach, Piñeiro, valle, Núñez y González Pienda, 2001; De la Torre y Godoy, 2002; Castillo, Balaguer y Duda, 2003). La teoría de la autodeterminación sugiere que la motivación no puede ser entendida desde un punto de vista unidimensional y postula que la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada. Estas dimensiones se sitúan a lo largo de un continuo que va desde la autodeterminación hasta la falta de control (Deci y Ryan 2000b).

La motivación intrínseca afecta positivamente a la conducta, al rendimiento, y al bienestar (Ryan y Deci, 2000b). Los altos niveles de motivación intrínseca están relacionados con un aumento de la diversión en la actividad (Brustad, 1988; Scalan y Lewthwaite 1984), el deseo de afrontar desafíos (Wong y Bridges, 1995), una mejor personalidad deportiva (Vallerand y Lossier, 1999) y una disminución del abandono de la práctica del deporte (Gill, Gross y Huddleston, 1983).

Por el contrario, una alta motivación extrínseca ha sido asociada a un aumento de la ansiedad en los jóvenes deportistas (Scalan Lewthwaite, 1984), una tendencia a atribuir la participación deportiva a la consecución de recompensas más que a la propia

iniciativa (Watson, 1984), y un aumento del abandono deportivo (Lidner, Johns y Butcher, 1991). Los resultados de estas investigaciones sugieren que podría ser muy útil, para la psicología del deporte, entender los niveles de motivación intrínseca y extrínseca, ya que estos constructos parecen estar directamente relacionados con la intensidad en la participación y la persistencia en el esfuerzo, variables que podrían influir en la calidad del rendimiento de los deportistas (Martens y Webber 2002).

La conducta motivada intrínsecamente es la que se ejecuta únicamente por el interés y el placer de su realización. Se basa en una serie de necesidades psicológicas, entre las que destacan la causación personal (DeCharms, 1968; Deci 1980), la efectividad (Harter, 1981) y la curiosidad (Berlyne, 1960). En contraste, la conducta motivada extrínsecamente es una actividad instrumental, un medio para conseguir un fin (Deci, 1975). Un buen ejemplo de este constructo es el del joven que va a clases de tenis sólo para complacer a sus padres.

Carratalá (2004), muestra tres diferenciaciones entre los conceptos motivación intrínseca y extrínseca. Para empezar los propósitos o la perspectiva “teológica” de estos dos tipos de motivación son diferentes. Mientras que en la motivación intrínseca la razón para realizar una tarea se encuentra en el proceso en sí mismo, la razón extrínseca se centra en las ganancias que pueden obtenerse a través de la participación. Cuando una persona esta intrínsecamente motivada, ésta no realiza la actividad para recibir un beneficio, como perder peso, sino para divertirse. La persona se centra en el proceso y no en el resultado. Por el contrario, cuando una persona esta extrínsecamente motivada, ésta se compromete con la actividad para alcanzar algún fin, como perder peso y estar bien físicamente y no por placer (Vallerand, 2001).

Además la motivación intrínseca y extrínseca también puede ser diferenciada desde el punto de vista “fenomenológico”. Esto quiere decir que los individuos que

muestran una motivación intrínseca perciben experiencias diferentes a los que manifiestan una motivación extrínseca. Las que están motivadas intrínsecamente perciben emociones agradables, tales como la diversión la libertad y la relajación, experimentan poca presión o tensión y se centran en la tarea. Por el contrario, las personas que están motivadas extrínsecamente dependen de la aprobación social, que está fuera de su control, y en consecuencia ejerce una gran presión sobre la persona (Carratala, 2004).

Otra distinción entre los dos tipos de motivación tiene que ver con los premios que los individuos persiguen. Los que están intrínsecamente motivados buscan premios afectivos, como la diversión y el placer (Berlyne, 1971). Mientras que los individuos que están extrínsecamente motivados buscan obtener premios sociales y materiales (Deci y Ryan, 1985; Harter, 1978), como la fama, el reconocimiento, la popularidad y el aplauso. Por lo que parece que cuando se está intrínsecamente motivado, los individuos buscan diferentes objetivos que cuando se está extrínsecamente motivado (Ryan, Sheldon, Kasser y Deci, 1996).

Por otra parte, “en aquellas actividades donde no existe una recompensa extrínseca, la decisión de finalizar dichas actividades la dictan las necesidades psicológicas del individuo, es decir, que las actividades intrínsecamente motivadas terminan cuando se satisface la curiosidad o se alcanza un cierto dominio, y, por el contrario, las actividades motivadas extrínsecamente finalizan cuando se ha satisfecho un criterio” (López Prado, 2006).

Estudios recientes han demostrado que el modo de enmarcar los agentes socializantes de un ejercicio físico tiene repercusiones en la calidad de la realización de la tarea (Vansteenkiste, Lens y Soenens, 2007). Estos autores observaron que fijar la atención de un deportista en indicadores de valor externo, como el atractivo físico,

afectaba de una manera negativa a la ejecución de la tarea en comparación con aquello que mostraban motivos intrínsecos. Esto sucede, según los autores, por que al plantear la actividad para conseguir recompensas extrínsecas los individuos se preocupan por probar su valor personal, disminuyendo la concentración en la tarea.

Las conductas que no responden a motivos extrínsecos ni intrínsecos se las denominan amotivadas. Mientras que las conductas extrínsecas e intrínsecas pueden mostrar un nivel alto de motivación y se diferencian en el grado de autodeterminación, las conductas amotivadas son *conductas sin motivo* (Vallerand y Reid, 1990). *La amotivación es el resultado de no valorar una actividad* (Ryan, 1995), *no sentirse competente para ejecutar la actividad* (Deci, 1975), *o no creer que va a producir el resultado esperado* (Ryan y Deci, 2000b) Los individuos amotivados tienen una gran predisposición a no adaptarse al ambiente, y a dejar de participar en la actividad.

El concepto de amotivación es similar al de incompetencia aprendida (Abramson, Seligman y Teasdale, 1978) en el que el individuo desmotivado experimenta sentimientos de incapacidad y expectativas de “incontrabilidad”. Una persona amotivada deja de percibir la relación entre sus acciones y los resultados que se propone. Con lo que el atleta amotivado “juega su deporte sin propósito, típicamente experimenta un efecto negativo, como apatía, incompetencia, depresión, y no busca ningún objetivo ni afectivo, ni social ni material.” (Carratala, 2004) .

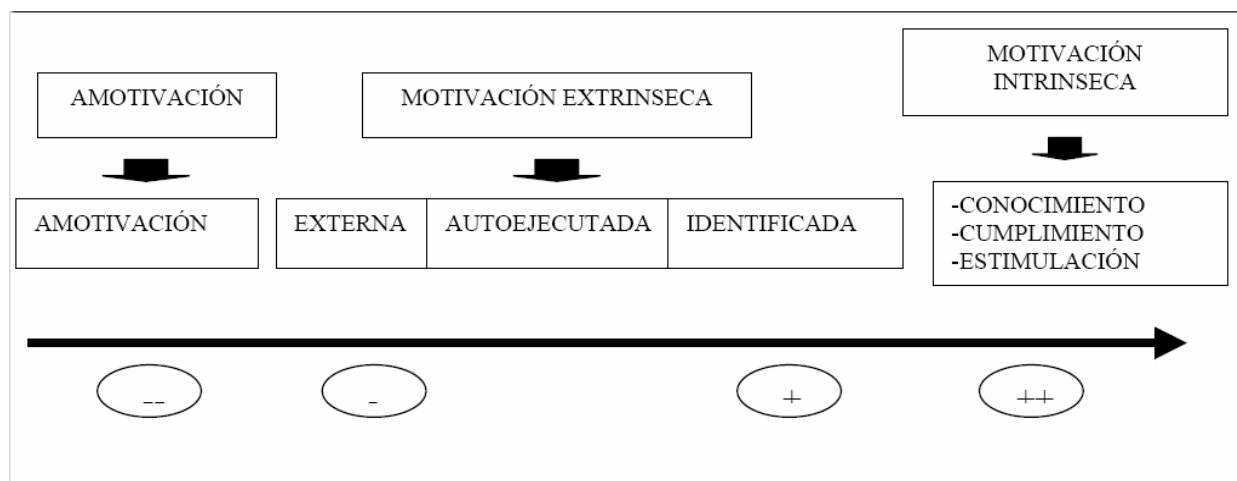


Figura (2): Continuum de Autodeterminación en los diferentes tipos de motivación (tomado de Carratala, 2004).

Como mostramos en la figura (2) los tres tipos de motivación identificados por Deci y Ryan pueden ser situados en un continuum de autodeterminación con la motivación intrínseca y la amotivación colocados en los lados opuestos.

10.1. Niveles de autodeterminación

Aunque la mayoría de investigadores han propuesto un constructo de motivación intrínseca unidimensional, algunos teóricos (White, 1959; Deci, 1975) han creído que la motivación intrínseca podría ser diferenciada en dos tipos más específicos. Posteriormente Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal y Vallières (1992), propusieron una taxonomía tripartita de la motivación intrínseca. Los tres tipos son la motivación de conocimiento, la motivación de logro, y la motivación de estimulación. Esta taxonomía de la motivación ha sido utilizada, para su estudio, en diferentes ámbitos de la vida. En definitiva, la motivación intrínseca se refiere al hecho de realizar una actividad por las satisfacciones que procura, ya sea (a) por la excitación, diversión, estética o sensaciones placenteras que permite experimentar (motivación de estimulación), (b) por la satisfacción que proporciona el intento de explorar y aprender

(motivación de conocimiento) o finalmente, (c) por el placer y la satisfacción de superar desafíos y alcanzar objetivos (motivación de logro)

10.1.1. La motivación de conocimiento

Este tipo de motivación está relacionado con constructos como la exploración, la curiosidad, el aprendizaje de metas y la motivación intrínseca hacia el aprendizaje. Se podría definir como el compromiso de realizar una tarea por el placer y satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora, o intenta entender algo nuevo. Por ejemplo, un judoka que practica con un compañero nuevo, a continuación de una acción suave en la solapa, un gesto de piernas, un movimiento de cadera, etc., observa la reacción del oponente e intenta aprovechar la ocasión para realizar un movimiento combinatorio en la misma dirección del movimiento reaccionante (Cecchini, 1989).

10.1.2. La motivación de logro

Deci y Ryan (1991), han postulado que los individuos interactúan con el ambiente para poder sentirse competentes y alcanzar logros. Con lo que la motivación intrínseca de logro puede ser definida como el compromiso de desarrollar una actividad por el placer y las satisfacciones que uno disfruta cuando intenta ejecutar una destreza o crear algo nuevo. El centro de la atención está en el proceso de ejecutar algo y no en el resultado final.

10.1.3. La motivación de estimulación

Ocurre cuando una persona realiza una actividad para experimentar sensaciones estimulantes como, por ejemplo, placer sensorial, fluidez, estar en plena forma. Según Vallerand y Briere (1990), la taxonomía descrita puede llevar a la predicción de

compromisos en actividades deportivas relacionadas con los tres tipos de motivación intrínseca.

10.1.4. Motivación extrínseca desde una perspectiva multidimensional

La motivación extrínseca también ha sido contemplada bajo el enfoque multidimensional. Originalmente se pensaba que ésta motivación sólo trataba sobre conductas que no eran autodeterminadas, es decir, conductas que sólo se activan mediante contingencias externas (premios, castigos). Sin embargo, la investigación ha mostrado que existen diferentes tipos de motivación extrínseca, algunos de los cuales sí están autodeterminados (Chandler y Connel, 1987; Deci y Ryan, 1985). Por tanto, algunos comportamientos, no necesariamente placenteros, pueden estar determinados por propia elección. Deci y Ryan (1991), han propuesto la existencia de tres tipos de motivación extrínseca que pueden ser ordenados en un continuum de autodeterminación. Las siguientes motivaciones extrínsecas están ordenadas en orden ascendente con referencia al nivel de autodeterminación: regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada.

10.1.5. La regulación externa

La regulación externa es el tipo de motivación extrínseca clásica, es decir, el que aparece generalmente en la literatura. En otras palabras, la regulación externa representa la motivación que es controlada por fuerzas externas, como premios materiales o ataduras impuestas por otros (Deci y Ryan, 1985). Los atletas que practican deporte para recibir el elogio de sus entrenadores o porque sus padres les obligan, están motivados por este tipo de regulación. En estos casos el deporte no se practica para divertirse sino para obtener una gratificación o para evitar consecuencias negativas.

10.1.6. Regulación introyectada

Es otra forma de motivación extrínseca, en la que el individuo no actúa por propia elección, sino bajo el efecto de un sentimiento de coacción o presión interna del tipo: “debería hacerlo”, o “sería necesario que lo hiciera”. En este tipo de regulación, la fuerza externa de control pasa a interiorizarse, de manera que su presencia externa no se necesita para iniciar una conducta. Sin embargo, aunque el individuo empieza a analizar interiormente las razones de sus acciones, tal análisis no está verdaderamente autodeterminado. Lo que está haciendo es reemplazar una conducta de control externa por una interna. Con lo que la conducta es reforzada con presiones como la culpabilidad autoimpuesta y la ansiedad. Un ejemplo de introyección surge cuando los atletas practican deporte porque se sienten culpables si no lo hacen o por razones estéticas y sienten vergüenza si no están en su mejor forma física. La motivación es interna, pero no esta autodeterminada, porque la presión autoimpuesta es su fuente.

10.1.7. Regulación identificada

Este tipo de motivación extrínseca funciona cuando el individuo valora y juzga la conducta que va a realizar como importante y, por lo tanto, decide realizarla por motivos personales. Un atleta podría pensar: “Quiero mejorar mi fuerza, esto es muy importante para mí, por lo que decido venir al entrenamiento de hoy”. La actividad sigue siendo realizada por motivos extrínsecos (para conseguir metas personales); pero, está regulada internamente y autodeterminada.

10.1.8. La amotivación

También ha sido considerada bajo una perspectiva multidimensional. Pelletier, Dion, Tuson y Green-Demers (1998) han presentado cuatro tipos de amotivación

debidas a creencias sobre: a) la falta de capacidad/habilidad; b) la mala estrategia propuesta, que no dará los resultados deseados; c) la falta de esfuerzo, resultante de la creencia de que la conducta es demasiado exigente, y la persona no quiere gastar el suficiente esfuerzo para comprometerse; d) la intrascendencia de la tarea que se tiene que realizar.

10.2. Estudios sobre motivación intrínseca y motivación extrínseca

El uso de las recompensas extrínsecas está aumentando en el ámbito educativo en los EE.UU. Ejemplo de este tipo de intervenciones educativas se observa en el Estado de Luisiana, donde los colegios públicos sólo permiten la práctica del deporte de competición escolar a los alumnos que aprueban todas las asignaturas y premian a los estudiantes que mantienen una media de notable con días de feria, pizzas, entradas gratis a los cines, a pistas de patinaje, a la bolera, a desayunos gratis con el director del colegio, menciones especiales, diplomas etc. En el ámbito deportivo las recompensas extrínsecas también están a la orden del día. Casi todos los torneos deportivos organizan fiestas de fin de temporada en las que los jugadores reciben medallas, premios, trofeos, dinero o prendas deportivas. Aquellos que abogan por las recompensas extrínsecas mantienen que estas potencian el aprendizaje, aumentan la motivación y elevan el deseo de seguir interviniendo en las tareas que practican. Aparte, es obvio que, tal y como indican Weinberg y Gould (1996), el uso sistemático de recompensas puede provocar algunos cambios deseados en los ámbitos del deporte y la actividad física.

Pero las personas fundamentalmente practican deporte y la actividad física por razones intrínsecas. Se esfuerzan para sentirse competentes y realizan destrezas físicas para disfrutar de la actividad. Les gusta divertirse mientras compiten y participan por amor al deporte (López Prado, 2006).

Casi todos los educadores y analistas de la conducta se pondrían de acuerdo en que el estudiante ideal es aquel que muestra gran capacidad a la hora de ejecutar tareas académicas, exhibe un gran interés por participar en las actividades escolares, le gusta el reto que ofrecen las actividades complejas y posee una gran automotivación. Para mantener a los estudiantes motivados y para mejorar su rendimiento, muchos profesionales de la educación implementan en el aula un sistema de premios e incentivos. Una de las cuestiones que más preocupa a entrenadores, profesores y psicólogos deportivos es el modo en que interactúan los premios e incentivos con la motivación intrínseca. Parece razonable pensar que la combinación de los estímulos intrínsecos y extrínsecos debería de provocar más motivación. Por esta razón, los primeros investigadores y profesionales de la psicología consideraron que los diferentes tipos de motivación eran aditivos. Sin embargo, con el paso del tiempo, algunos investigadores mostraron que las recompensas extrínsecas podrían debilitar la motivación (DeCharms, 1968).

Es aquí donde empieza la controversia. Ya que durante los últimos treinta años se ha debatido esta práctica educativa en multitud de investigaciones, libros de texto e incluso en revistas y programas de televisión. Muchos escritores e investigadores afirman que subir las notas a los estudiantes, darles premios, dinero, e incluso aplaudirlos por participar en una actividad puede ser efectivo para conseguir que los estudiantes ejecuten la actividad, pero el interés en la actividad sólo se mantendrá mientras sigan recibiendo los premios. En otras palabras, se dice que los premios debilitan la motivación intrínseca. Algunos investigadores argumentan que, cuando se les da a los estudiantes un premio por la ejecución de una tarea, estos empiezan a realizar la tarea por razones externas con lo que las percepciones de autocompetencia y autodeterminación disminuyen. Por el contrario, cuando los individuos realizan las

tareas por razones intrínsecas y les gusta lo que hacen, ellos perciben sensaciones de autocompetencia y autodeterminación.

La idea de que los premios extrínsecos pueden perturbar el desarrollo de la motivación intrínseca impulsó varias investigaciones (Deci 1972a; Deci 1972b; Kruglanski, Friedman y Zeevi 1971; Lepper, Greene y Nisbett, 1973). Deci (1971, 1972a), dividió a los estudiantes de su estudio en dos grupos, ofreciendo a uno de ellos una recompensa extrínseca (un dólar) por cada uno de los tres puzzles que consiguieran realizar en un tiempo determinado, mientras que en el otro grupo no ofreció recompensa alguna por la realización de los mismos. El investigador, después de que ambos grupos completaran los puzzles, observó, desde otra estancia sin ser visto, la disposición de los alumnos a trabajar con puzzles durante un descanso de ocho minutos. El tiempo dedicado durante el descanso fue la medida utilizada para evaluar el interés intrínseco en la tarea. En ese periodo de tiempo, las personas que recibían una recompensa extrínseca dedicaban a trabajar con los puzzles un tiempo significativamente menor que aquellos que no la recibían.

Posteriormente Deci (1975), encargó a dos grupos de alumnos de corta edad que realizaran una tarea (hacer un dibujo), con la única diferencia que a uno de los grupos les indicó que recibirían una recompensa mientras que al otro grupo no les prometió nada. Una vez comenzado el trabajo el investigador se ausentaba invitando, previamente a los alumnos a realizar lo que desearan durante ese tiempo. Comprobó que al grupo al que no había prometido nada persistía más tiempo en el trabajo encomendado que aquellos sujetos que les había prometido una recompensa.

Deci (1971), basándose en sus estudios de laboratorio argumenta que no sólo los refuerzos extrínsecos no son necesarios para la motivación sino que, además, las recompensas externas afectan de manera negativa a la motivación intrínseca cuando las

actividades son interesantes. A partir de estos estudios Deci construyó la teoría de la autodeterminación. Estos descubrimientos fueron importantes porque mostraron las primeras evidencias de que las recompensas limitan la sensación de autodeterminación, perjudicando así la motivación intrínseca. A partir de estas publicaciones, el uso de premios externos para alterar la conducta humana se investigó más a fondo.

Las primeras críticas no se dejaron esperar y apuntaron, entre otras cosas, que los premios monetarios podrían ser entendidos por los jóvenes como una forma de soborno, lo que daría a entender a los sujetos que la tarea en realidad no es muy interesante (Calder y Staw 1975; Reiss y Sushinsky 1975). También señalaron que los descubrimientos de Deci, (1972b), en relación al feedback verbal positivo, eran ambiguos y que el feedback hacia las chicas debería aumentar la motivación intrínseca mientras que en los chicos aumentaba la motivación intrínseca independientemente de si la persona que facilitaba el feedback era un hombre o una mujer.

Otros estudios mostraron que las críticas no eran validas y sí injustificadas (Deci, Cascio y Krussel 1975; Lepper y Greene, 1978; Ryan, Mins y Koestner, 1983). Sobre el argumento conductista que explica que los sujetos podrían pensar que estaban siendo sobornados, responden que “cuando a un sujeto se le ofrece un premio por realizar una actividad, el premio conduce al sujeto a dejar de evaluar la tarea en base a motivos intrínsecos” (Deci, Cascio y Krussel 1975), y de manera automática pasa a estar intrínsecamente menos motivado. Como los resultados sobre el feedback positivo eran ambiguos Deci Cascio y Krussel (1975), realizaron otro experimento para clarificar este punto. Utilizaron entrenadores y entrenadoras para administrar el feedback positivo y también dispusieron de sujetos masculinos y femeninos para recibir el feedback positivo. El resultado fue que las chicas que recibieron feedback positivo demostraron una motivación intrínseca inferior que las chicas que no recibieron ningún feedback. Sin

embargo los chicos que recibieron feedback positivo si mejoraron los niveles de motivación intrínseca.

Las críticas de los psicólogos conductuales siguieron adelante y presentaron investigaciones no muy convincentes (Carton, 1996; Dickinson, 1898 y Flora, 1990).

A lo largo de los 70 y los 80, docenas de investigaciones observaron los efectos de los premios extrínsecos sobre la motivación intrínseca. Como era de esperar, debido al número importante de datos recopilados en estas investigaciones, se realizaron tres meta-análisis (Rummel y Feinberg, 1988; Tang y Hall, 1995), que dictaminaron que la motivación intrínseca se debilita siempre que el sujeto espera recibir un premio tangible por ejecutar, concluir o destacar en una tarea.

Las conclusiones de los tres meta-análisis avivó la controversia y en 1994 Cameron y Pierce publicaron su propio meta-análisis sobre 96 estudios experimentales relacionados con los premios extrínsecos y la motivación intrínseca. Basándose en sus resultados, Cameron y Pierce argumentan que, en general, los premios no tienen un efecto negativo sobre la motivación intrínseca. También apuntaron que “cuando se examinan los efectos de interacción, los hallazgos demuestran que los elogios verbales intensifican la motivación intrínseca”. Según estos investigadores parece ser que el único efecto negativo aparece cuando los sujetos reciben premios tangibles por realizar una tarea.

La investigación y recomendaciones hechas por Cameron y Pierce y más adelante corroborados por Eisenberg y Cameron (1996), generaron una reacción considerable.

Posteriormente y a partir de 128 experimentos que examinaban los efectos de los premios extrínsecos sobre la motivación intrínseca, Deci, Koestner y Ryan (1999) presentaron otro meta-análisis en el que advertían que los premios tienen profundos

efectos negativos sobre la motivación. Afirmaron que, a pesar de que los premios pueden controlar las conductas de los individuos, su efecto negativo primordial es que impiden el desarrollo de la autorregulación. Dicha afirmación implica que la práctica de premiar a los escolares en los colegios y en centros deportivos es errónea, porque producen efectos perjudiciales sobre el sistema de autorregulación de los jóvenes. Por lo que sugieren a los profesores que tengan cuidado cuando usen premios tangibles para motivar a los alumnos a realizar tareas.

La publicación de Deci *et al.* (1999), sobre los efectos negativos de los premios tuvo unas implicaciones teóricas y prácticas muy extensas lo que dio lugar a un nuevo estudio aún más detallado sobre el tema. Dado que los efectos perjudiciales de los premios han sido interpretados como un reto para las conductas conceptuales de la naturaleza humana, los investigadores del comportamiento, Cameron, Banko y Pierce (2001), han usado diseños monotemáticos para determinar los hallazgos. En este tipo de estudios los participantes tenían el control.

Los resultados del meta-análisis de Cameron, Banko y Pierce (2001,) sugieren que, en general, a la hora de ejecutar una actividad los premios no dañan la motivación intrínseca. Flora y Flora (1999), examinaron los efectos de las recompensas monetarias por parte de los padres así como la participación de “*Book It*”, esponsorizado por Pizza Hut. En el programa *Book It* participan más de 22 millones de niños de Australia, Canadá y Estados Unidos. Los jóvenes establecen unas metas de lectura y son premiados con cupones que se pueden canjear por pizzas si consiguen sus objetivos. Los hallazgos de Flora y Flora indican que ni las ofertas monetarias ni las pizzas afectaron, de una manera negativa, la motivación intrínseca de la lectura en la vida diaria de los jóvenes. El análisis muestra que las recompensas pueden ser usadas efectivamente para mejorar el interés sin interrumpir el rendimiento en una actividad

que se ejecuta en un entorno de libre elección. A partir de estos descubrimientos Cameron *et al*, (2001), afirmaron que “los premios no siempre tienen efectos negativos sobre la motivación intrínseca con lo que el mito continúa”.

11. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Como el debate sobre el efecto que producen los premios extrínsecos sobre la motivación intrínseca continúa abierto, múltiples investigadores que, defienden que los premios extrínsecos pueden perturbar el desarrollo de la motivación intrínseca, decidieron seguir investigando a partir de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985).

Esta teoría establece que el nivel de autodeterminación de un individuo está directamente relacionado con los niveles de satisfacción de las siguientes necesidades psicológicas: autonomía (*autonomy*), competencia (*competence*) y relación con los otros (*relatedness*).

La autonomía es la necesidad de sentirse iniciador y regulador de las propias acciones (Deci y Ryan, 1985,) en otras palabras, ser el responsable directo de la conducta. La competencia hace referencia a la necesidad de producir resultados conductuales y entender la instrumentalización que lleva a conseguir dichos resultados (Deci y Ryan, 1985), es decir, la competencia representa la necesidad de poder influir en el ambiente y conseguir lo que uno se propone. La relación con los otros trata sobre la necesidad de sentirse conectado a otras personas a las que se valora positivamente. Cuanto más se satisfacen estas necesidades mayor será el nivel de autodeterminación.

Un estudio reciente basado en la teoría de la autodeterminación (Vansteenkiste *et al.*, 2008), revela que encuadrar una actividad de aprendizaje en términos de adquirir una meta extrínseca, en vez de una meta intrínseca, limita el disfrute de la tarea, la

valoración personal de la actividad, el aprendizaje conceptual, y la persistencia, independientemente de si las metas del individuo son intrínsecas o extrínsecas y de si su percepción de la tarea a realizar es intrínseca o extrínseca. Por ello Vansteenkiste *et al.* (2008) recomiendan a los profesores, entrenadores y otros agentes que promuevan las metas intrínsecas y dejen de lado la promoción de metas extrínsecas para el aprendizaje conceptual y el éxito en la ejecución de las tareas.

Dado que la investigación empírica ha asociado la autodeterminación con niveles altos de concentración en la clase (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003), y de esfuerzo (Ntoumanis, 2001), parece lógico promover la autodeterminación en las clases de educación física.

Diferentes investigadores, que defienden la teoría de la autodeterminación, sugieren que el concepto de estructura juega un papel muy importante a la hora de mejorar los niveles de competencia de los jóvenes. Este concepto hace referencia a la cantidad y calidad de información que se les da a los estudiantes a propósito de lo que el profesor espera de ellos, las consecuencias que tendrán sus conductas y como podrán lograr las metas que se proponen (Connel y Wellborn, 1991). Ajustar las metas de los estudiantes a su nivel de habilidad es un ejemplo de cómo proveer de una estructura a la clase.

Taylor y Ntoumanis (2007), observaron la importancia que tiene promover un clima de participación, estructurado y orientado hacia la autonomía. En particular, sus descubrimientos indican que los profesores que dedican su tiempo y energía a entender y a mostrar afecto hacia los estudiantes suelen conseguir que éstos desarrollen niveles altos de autodeterminación.

11.1. Investigaciones sobre el bienestar y la autodeterminación

La opinión popular de que todas las formas de actividad física son positivas para el estado de salud psicológico es una generalización errónea. Algunos estudios sobre la actividad física sugieren que algunas clases de competiciones deportivas no mejoran el bienestar psicológico (Abele y Brehm, 1993). Chatzisarantis y Hagger (2007) realizaron una investigación, a partir de la teoría de la autodeterminación, que examinó los procesos que afectan al bienestar psicológico cuando se participa en deporte recreativo o de competición y descubrieron que el valor moral del deporte no residía en la frecuencia con que se practica la actividad física sino en las metas y valores que la gente expresa.

El bienestar psicológico es un constructo complejo y subjetivo que tiene diferentes significados para diferentes personas. Se puede entender por bienestar psicológico el estar contento con uno mismo, el alcanzar la satisfacción en todos los planos de la personalidad, la sensación de haber conseguido algo en la vida, el estar satisfecho, la felicidad, la paz, etc. Ryan y Deci (2001,) describen este constructo como un placer hedonista y, generalmente hablando, como una experiencia de placer versus una experiencia de insatisfacción con la vida. Una característica importante del placer hedonista es que puede ser pasivo, sin necesidad de estar asociado a identificar propósitos, ni alcanzar metas importantes. Junto a esta descripción del bienestar psicológico hay otra que lo define con el término Aristotélico eudaimonía. De acuerdo a Waterman (1993), las experiencias eudaimónicas son derivadas a partir de actividades que facilitan la realización personal a través del uso del potencial individual y a través del progreso de los propósitos de la vida. Generalmente se entiende que la gente eudaimónica disfruta de una vida placentera y con sentido (Aristóteles, 2004).

Existen varias diferencias entre el placer hedónico y la eudaimonía. Al contrario que el placer hedónico, que es de naturaleza pasiva, la eudaimonía es un proceso activo

que deriva de la búsqueda y consecución de logros personales. Sin embargo, como Aristóteles argumentaba, la búsqueda y consecución de necesidades subjetivas (ej. riqueza) no suelen producir eudaimonía. Sólo las necesidades y metas innatas que están enraizadas en la naturaleza humana, producen eudaimonía y elevan el sentido del propósito de la vida. En términos aristotélicos, las metas y necesidades que producen eudaimonía incluyen el ejercicio de virtudes, como la libertad, la valentía y la generosidad. Por el contrario, el placer hedónico se puede conseguir a través de la consecución de cualquier tipo de meta, bien sea subjetivamente percibida o universal. No existe ninguna restricción conceptual en el desarrollo del placer hedónico (Waterman, 1993).

Diferentes investigadores, partiendo de la teoría de la autodeterminación, han desarrollado una teoría que distingue entre las necesidades percibidas de una manera subjetiva y las necesidades universales (Chirkov, Ryan, Kim y Kaplan, 2003; Gagne, Ryan y Bergman, 2003; Kasser y Ryan, 1993). De acuerdo con esta teoría, el bienestar psicológico puede ser explicado de acuerdo a varios principios que están relacionados a tres necesidades psicológicas innatas: la autodeterminación, la competencia y la mejora de la relación con los demás (Hagger y Chatzisarantis, 2005).

La noción de necesidades psicológicas postuladas en la teoría de la autodeterminación, difiere del uso común que equipara una necesidad con cualquier deseo subjetivo. De acuerdo con la distinción entre necesidades universales y necesidades subjetivas, Ryan y Deci (2000) sugieren que las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación con los otros son necesidades básicas que están enraizadas en la naturaleza humana, y que son innatas y necesarias para el desarrollo y el crecimiento humano. Además, estas experiencias están asociadas con el bienestar

psicológico de mayor manera que la satisfacción de necesidades subjetivas como la seguridad y el éxito económico (Sheldon *et al.*, 2001).

El constructo de necesidades psicológicas es muy útil para poder entender los antecedentes y procesos que fundamentan el placer hedónico y la eudaimonía. La idea de que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación con los otros es necesaria para el desarrollo humano implica que las conductas producirán placer hedónico y eudaimonía solo cuando las conductas estén reguladas de manera que satisfagan las tres necesidades psicológicas (Hagger, Chatzisarantis y Harris, 2006; Ryan y Deci, 2001). Cuando las conductas no satisfacen las tres, éstas podrán producir placer hedónico pero no eudaimonía (Ryan y Deci, 2001; Chatzisarantis y Hagger, 2007). Por lo tanto, el factor clave que diferencia la eudaimonía del placer hedónico no tiene que ver con el grado de implicación en una actividad, por ejemplo la frecuencia con que se participa en una actividad física, como con la regulación de la conducta. Por ejemplo, dos personas pueden realizar una actividad con la misma intensidad y frecuencia y sin embargo experimentar diferentes niveles y tipos de bienestar psicológico dependiendo de si regularon la actividad física de manera que eleve el nivel de autodeterminación, la competencia y la mejora de la relación con los demás.

Recientemente Ryan y Deci (2000) han investigado, a partir de la teoría de la autodeterminación, los aspectos motivacionales y su relación con el bienestar y la salud. Esta teoría plantea que la satisfacción de las necesidades psicológicas de competencia, autonomía y relación, incrementa el bienestar subjetivo así como el bienestar eudaimónico.

Balaguer, Castillo, Álvarez, y Duda (2005), estudiaron el papel del contexto social en la predicción de la autodeterminación y el bienestar en 301 deportistas de

diferente nivel. Los resultados mostraron que cuando el entrenador fomenta un clima de apoyo a la autonomía en los deportistas de elite, la percepción se corresponde con una mayor satisfacción de las necesidades de autonomía y relación. Mientras que en los futbolistas dicha percepción se corresponde también con una mayor satisfacción de la necesidad de competencia. Las necesidades de autonomía y relación median la relación entre la percepción del clima de autonomía y un mayor grado de autodeterminación.

En otra investigación, Balaguer, Castillo, García Merita, y Mars (2005), estudiaron las implicaciones de las actividades extracurriculares en el bienestar y en las conductas de riesgo de 576 adolescentes. En concreto se centraron en el estudio de los procesos psicológicos que favorecen el bienestar a través de su participación en actividades extracurriculares estructuradas, tales como la música, deportes, artes, etc. Estas actividades, que potencialmente aumenta el bienestar subjetivo, son, por lo general, voluntarias (Larson, 2000), y permiten a los adolescentes desarrollar sus habilidades bajo la guía de adultos no familiares (Csikszantmihalyi, 1990). En este estudio se analizó un modelo que predecía que la percepción de competencia, autonomía y relación se asocia a un mayor bienestar de los adolescentes, reflejado en su autoestima, satisfacción con la vida y vitalidad. Estas variables de bienestar, a su vez, predecían un menor consumo de sustancias. Los resultados mostraron apoyo a la teoría de la autodeterminación con respecto a la predicción del bienestar y de las conductas de salud a través de la satisfacción de las necesidades de competencia, autonomía y relación.

Una característica importante de la regulación de la conducta, que puede influenciar la calidad y los niveles del bienestar psicológico, está relacionada con las metas o los propósitos personales que la gente persigue a través de las conductas sociales. Kasser y Ryan (1993) distinguieron entre propósitos personales intrínsecos y

extrínsecos. Las aspiraciones para la vida intrínsecas incluyen metas relacionadas con la salud, relaciones sociales importantes, crecimiento personal, y contribuciones a la comunidad. Hipotéticamente, las aspiraciones personales producen placer hedónico y eudaimonía ya que su consecución satisface directamente las necesidades psicológicas de autodeterminación, competencia y de relación con los otros. Sin embargo, las aspiraciones personales extrínsecas incluyen metas más materialistas, como la imagen, la fama y el dinero. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación las aspiraciones personales extrínsecas pueden afectar de una manera negativa a la eudaimonía y afectar de una manera negativa o positiva al placer hedónico, dependiendo de si la consecución de las aspiraciones personales extrínsecas producen una satisfacción indirecta de las necesidades psicológicas básicas o las frustra (Ryan y Deci, 2001).

El constructo de las aspiraciones en la vida ha sido extensamente estudiado en la psicología social y ha producido resultados generalmente consistentes con los principios de la teoría de la autodeterminación. Hasta ahora la evidencia sugiere que concederle más importancia a las aspiraciones existenciales intrínsecas que a las aspiraciones extrínsecas se asocia con placer hedónico y eudaimonía, y al contrario. La comunidad científica a partir de estos antecedentes, llegó a la conclusión de que la dimensión crítica que predice el bienestar psicológico es la importancia que se otorgan las aspiraciones intrínsecas versus aspiraciones extrínsecas (Ryan y Deci, 2001).

Chatzisarantis y Hagger (2007), realizaron un estudio que investigó la relación entre las aspiraciones personales y el bienestar psicológico dentro del marco de la educación física. La muestra estuvo formada por 118 estudiantes universitarios, con una edad media de 20.8 años. Los participantes pertenecían a los departamentos de educación física, magisterio y psicología. Se empleó un diseño prospectivo con variables psicológicas que fueron recogidas en dos ocasiones diferentes. La primera

información recogida determinó las aspiraciones para la vida, la edad, el género, y el tipo de actividad (práctica de deporte recreativo o profesional). Al cabo de dos semanas, se evaluó el bienestar psicológico general. Se recogió la información en grupos de 20 individuos. Los resultados corroboraron lo importante que es para el bienestar psicológico, centrarse en aspiraciones intrínsecas. También ratificaron que la consecución de aspiraciones para la vida intrínsecas produce eudaimonía y placer hedónico, mientras que la consecución de aspiraciones extrínsecas no produce ninguna de las dos cosas. Las necesidades psicológicas expresadas por las aspiraciones intrínsecas son innatas y, por lo tanto, están enraizadas en la naturaleza humana (Deci y Ryan, 1985). Además, se estima que la consecución de aspiraciones para la vida intrínsecas eleva la sensación de placer hedónico, ya que las experiencias eudémicas pueden ser placenteras, aunque teóricamente las actividades que producen eudaimonía también pueden resultar no ser placenteras, como, por ejemplo, atender a un funeral (Aristóteles, 2004).

La investigación también confirmó que, debido a que las aspiraciones para la vida extrínsecas expresan necesidades de naturaleza subjetivas y no necesidades innatas, la consecución de estas aspiraciones no tiene un efecto positivo o negativo sobre el placer hedónico o la eudaimonía. Con lo que las aspiraciones intrínsecas de desarrollo personal, las contribuciones a la comunidad, la salud y las relaciones sociales significativas son más gratificantes que las aspiraciones extrínsecas de riquezas, imagen y fama ya que el resultado de la primera es una mejora de la sensación del propósito de la vida. Por el contrario, la adquisición de aspiraciones de vida extrínsecas (riquezas, imagen y fama) es superficial, ya que no producen ni placer hedónico ni le dan un sentido a la vida.

Una serie de estudios realizados, a partir de la teoría de la autodeterminación, también acreditó la idea de que los individuos que participan en deportes de recreación le dan más importancia a las aspiraciones intrínsecas que a las aspiraciones extrínsecas, que los individuos que practican deporte de competición. Fortier, Vallerand, Briere y Provencher (1995) observaron que los atletas que participan en competiciones mostraban una menor motivación intrínseca que los que participaban en deportes de recreo. Chatzisarantis y Hagger (2007), también observaron que los atletas que participan en deporte de competición percibían menor placer hedónico y eudaimonía que los atletas que no se dedicaban a la competición.

11.2. Estudios sobre la competición, las recompensas y la motivación intrínseca

Dada la importancia actual que recibe la competición y los premios que se obtienen al ganar una prueba deportiva, la comunidad científica especializada empezó a investigar las implicaciones que puede tener la competición sobre la motivación intrínseca.

Un primer estudio realizado por Deci, Betley, Kahle, Abrams y Porac (1981) descubrió que, cuando dos individuos resolvían un puzzle en presencia el uno del otro, aquellos a los que se les había dado instrucciones de intentar ganar al oponente mostraron un nivel de motivación intrínseca inferior que a los que simplemente se les dijo que lo hiciesen lo mejor que pudieran y lo más rápido posible, sin mencionar para nada el ganar o el hacerlo mejor que los otros. Un dato importante es que todos los participantes del grupo de competición ganaron y los participantes del grupo de comparación recibieron el mismo feedback positivo implícito ya que siempre participaron contra un contrincante “cómplice” del estudio. Con lo que se llegó a la

conclusión de que ganar una competición directa merma los niveles de motivación intrínseca, en comparación con realizar la misma actividad en presencia de otro y recibir feedback positivo implícito sobre su actuación.

Otro estudio efectuado por Reeve y Deci (1996), reveló que el clima interpersonal en el que una competición se disputa afecta los resultados que tiene la competición sobre la motivación intrínseca. Específicamente, cuando los participantes ganaron la competición dentro de un contexto de alta presión interpersonal, su motivación intrínseca fue reducida en comparación con la de los participantes que ganaron la competición en un contexto en el que no había presión para vencer al oponente. Por lo tanto, un contexto interpersonal de alta presión ejerce un efecto negativo sobre la motivación intrínseca cuando la competición y los resultados de la competición son constantes.

También se observó que, cuando las condiciones de la competición eran constantes, el resultado competitivo (ganar o perder) afectó significativamente la motivación intrínseca (Reeve, Olson y Cole, 1985). En otras palabras, los participantes que perdieron una competición mostraron una motivación intrínseca menor que los que ganaron.

Pritchard, Campbell y Campbell (1977), también observaron que la media motivacional intrínseca del grupo era inferior que la del grupo de control que no competía por un premio, cuando los participantes competían contra miembros del mismo grupo por una recompensa monetaria.

A partir de la idea de que perder un posible premio en una competición podría tener efectos perjudiciales sobre la motivación intrínseca Vansteenkiste y Deci (2003) se centraron en los perdedores y realizaron una investigación en la que se examinó si era posible mejorar los efectos negativos que conlleva no ganar. Para ello establecieron tres

grupos. El primero estaría compuesto por perdedores que recibirían feedback positivo por conseguir cierto nivel de logro, al segundo grupo se le recompensa con un premio por alcanzar el mismo nivel de logro (a pesar de que los dos grupos perdieron la competición). El tercero fue un grupo de control que estaba compuesto por perdedores que no recibieron ni feedback positivo ni premios. Los resultados mostraron que el feedback positivo sobre la ejecución ayuda mucho a la hora de contrarrestar los efectos negativos de la derrota. Los participantes que perdieron la competición y recibieron feedback positivo sobre la ejecución de su actividad mostraron una motivación intrínseca superior a los perdedores que no recibieron el feedback positivo, además se observó una diferencia significativa en los niveles de motivación intrínseca entre los perdedores que recibieron un feedback positivo y los que realizaron la actividad/sin competir/sin feedback/sin premio y el grupo de control de los ganadores. Estos hallazgos sugieren que recibir información positiva sobre la ejecución de tareas es muy importante a la hora de mantener la motivación intrínseca en contextos competitivos.

Una de las conclusiones que emerge de los estudios sobre la competición y los premios contingentes de ésta, es que el feedback positivo sobre la ejecución de la tarea es crucial para mantener la motivación en contextos competitivos. Es de mayor ayuda que ganar una competición (Deci *et al.*, 1981) y puede contrarrestar los efectos negativos de perder. Si lo pensamos, esto sugiere que la parte más importante de un resultado competitivo son las sensaciones que las personas perciben sobre éste. De hecho, un estudio realizado por McAuley y Tammen (1989), mostró que el ganar o el perder una prueba sobre una actividad común no tuvo un efecto significativo sobre la motivación intrínseca, sin embargo las evaluaciones que diferentes personas realizaron sobre su actuación sí se relacionó con la motivación intrínseca. Si a esto le añadimos que la obtención de victorias, cuando uno se siente obligado a conseguirlas, tienen un

efecto substancialmente negativo en la motivación intrínseca podemos inferir que una excesiva orientación hacia la victoria, por parte de los padres entrenadores o atletas, puede ser muy problemático para la motivación intrínseca (Vanteenkiste y Deci, 2003).

Es importante mencionar que la mayoría de los estudios sobre la competición, mencionados en este apartado, fueron realizados en diferentes laboratorios de psicología, lo que crea un problema de validez ecológico. Por ejemplo, el tipo de actividades competitivas que realizan los sujetos suelen ser de carácter novedoso mientras que en la vida real las personas compiten en actividades en las que estuvieron entrenando durante años. En otras palabras, las actividades en las que las personas compiten pueden representar una parte importante de sus identidades y hay poca evidencia de cómo los resultados de los experimentos de laboratorio se pueden generalizar a una situación de la vida real.

Es obvio que nuestra cultura le da una importancia considerable a la competición y al éxito deportivo, sin embargo, parece ser que el empeño por la victoria tiene efectos perjudiciales sobre la motivación intrínseca. Si los deportistas y entrenadores, en vez de obsesionarse por la victoria a cualquier precio, prestasen más atención a una correcta ejecución de las tareas, los participantes obtendrían un nivel motivacional superior (Vansteendike y Deci, 2003).

CAPÍTULO 3

MOTIVACIÓN DE LOGRO Y

DEPORTIVIDAD

1. TEORÍA DE META DE LOGRO

Esta teoría se enmarca en el constructo cognitivo-social y arranca a partir de las investigaciones desarrolladas en el ámbito escolar (Maerh y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984; Ames, 1987; Roberts, 1993). La idea fundamental de la teoría de metas de logro se basa en la importancia que tiene conocer la manera en que la gente define y construye el éxito. Esta teoría, ampliamente utilizada en el ámbito educativo como en el deportivo, constituye uno de los soportes teóricos de la presente investigación, por lo que realizaremos una amplia revisión.

La investigación sobre la teoría de meta de logro es, a día de hoy, una de las áreas más activas de investigación sobre la motivación en el contexto académico. Dicha investigación se ha desarrollado en los últimos veinticinco años a partir de estudios que trataban sobre qué papel jugaban diferentes metas, atribuciones, y creencias sobre el éxito, el fracaso, el esfuerzo y la habilidad (Dweck y Legget, 1988; Nichols, 1984).

Las teorías de competencia motivacional (Harter, 1978) y la teoría de la meta de logro (Nicholls, 1984, 1989) fueron desarrollada, en sus inicios, en el ámbito académico y posteriormente han despertado el interés de investigadores en contextos deportivos. Ambas teorías incorporan perspectivas contemporáneas sobre el papel que juegan las cogniciones de uno mismo en la conducta motivada. Mientras que la teoría de Harter trata directamente sobre el papel que juegan las influencias sociales en el desarrollo de cogniciones relacionadas con la motivación, la teoría de Nichols es capaz de acomodar dichas influencias (Brustad, 1992).

De acuerdo con Harter, los individuos que se perciben a sí mismos con altos niveles de competencia y con control interno en un área de logro estarán más motivados, se esforzarán más y percibirán más emociones positivas. Investigaciones en contextos deportivos han apoyado estas predicciones (Brustad, 1988; Feltz y

Petlichkoff, 1993; Klint y Weiss, 1987; Weiss, Bredemeier y Shewchuck 1985; Weiss y Horn, 1990).

La teoría de Harter (1978, 1981), intenta explicar el rol que juegan las influencias sociales en la percepción de competencia y la motivación. Harter argumenta que los padres, a través del feedback que dan a los niños por sus esfuerzos de maestría en el campo académico, social y físico, son las personas que más influyen sobre las percepciones que tienen sobre sí mismos. La naturaleza de la respuesta que los padres dan al proceso y al producto de sus esfuerzos de maestría, es una información relevante de las aptitudes en el campo de juego. Si los padres apoyan a su hijo es más probable que perciba que él o ella tienen capacidad y control sobre la tarea y también es más probable que desarrolle un sistema de motivación intrínseco. Según Harter, esta orientación motivacional intrínseca irá acompañada de respuestas emocionales positivas e interés por buscar nuevos desafíos en el futuro. Al contrario, si niño recibe desaprobación por parte de los padres o terceros significativos se sentirá menos competente y será más dependiente de informaciones externa. Como consecuencia, adoptará un sistema motivacional extrínseco y sentirá mayores niveles de ansiedad cuando tenga que afrontar tareas en ese campo en particular.

La teoría de la competencia ha sido respaldada por estudios empíricos en el campo del logro físico (Brustad, 1988; Weiss y Horn, 1990). Uno de los aspectos que han sido investigados son los antecedentes y consecuencias de la dimensión afectivo-emocional en el deporte. Por ejemplo, varios estudios han mostrado la importancia que tienen las influencias sociales en los resultados afectivo-emocionales de los jóvenes en el deporte (Brustad, 1988).

Según Brustad (1988), las personas poseen un deseo inherente de demostrar competencia en áreas específicas de logro. Aunque hay que tener en cuenta que los

estímulos afectivo-emocionales que el individuo recibe son mediadores decisivos de la expresión continua de su impulso de competencia. Sentimientos afectivos positivos, como el orgullo o el regocijo, acompañan percepciones de éxito que aumentan las posibilidades de que la persona continúe ejercitando conductas de maestría. Al contrario, si el niño percibe continuamente sentimientos afectivos negativos su impulso por dominar la tarea se atenuará.

Harter propone que las auto-percepciones contribuyen directamente a las experiencias afectivo-emocionales positivas o negativas en contextos de logro. Las percepciones de control y competencia y la orientación motivacional intrínseca y extrínseca representan cogniciones muy importantes. Específicamente, un nivel alto de competencia percibida y sentimientos de control interno sobre los resultados en un campo de logro deberían incrementar las sensaciones afectivo-emocionales positivas. Es más, los motivos intrínsecos, como la curiosidad y el deseo del reto, optimizarán las posibilidades de experimentar sensaciones positivas. En cambio, percepciones menos favorables, como pueden ser bajos niveles de competencia y de control, y una orientación motivacional extrínseca, pueden dar lugar a experiencias negativas, como frustración, vergüenza, o ansiedad.

Harter postula que, aparte de la auto-percepción, las relaciones sociales pueden contribuir enormemente en las experiencias emocionales del joven. Las interacciones y refuerzos de los padres influyen directamente en la formación de las actitudes de autoestima y competencia personal. Brustad defiende que un nivel alto de participación de los padres en las actividades deportivas de los niños debe tener un impacto significativo sobre los resultados emocionales.

Las observaciones realizadas en un estudio dirigido por Brustad y Weigand (1989) apoyan el vínculo propuesto por Harter entre las características del refuerzo

paternal y las pautas motivacionales de los niños. Este estudio reveló que los niños que reportaron que sus padres respondían consistentemente con apoyo y ánimo por sus esfuerzos relacionados con el deporte mostraron mayor motivación intrínseca, en forma de mayor preferencia por los retos, al contrario que sus homólogos que recibieron menos apoyo favorable por parte de sus progenitores.

La teoría de Nicholls es similar a la de Harter, dado que, para ambos, el constructo de competencia es considerado como un elemento clave que influye en los procesos motivacionales. La idea fundamental de la perspectiva de la teoría de metas es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984).

La diferencia principal entre las dos teorías es que Nicholls propone que lo más gratificante para el individuo es la demostración de la competencia, mientras que Harter contiene que lo más satisfactorio es la consecución de la competencia. Nicholls, va más allá e indica que los sujetos se comportan de forma que maximizan oportunidades para demostrar competencia o habilidad y actúan para minimizar las ocasiones en que demuestran baja capacidad.

1.1 Orientaciones de meta

Un importante principio en la teoría de Nicholls (1984) señala las diferencias que las persona otorgan al concepto de competencia o habilidad. Para algunos, la competencia es entendida como ejecutar una actividad mejor que los demás. Este sistema de comparación social ha sido denominado por Nicholls como “orientación al ego”. En contraste, otros individuos se tienen así mismos como estándar de referencia para medir el logro y sienten satisfacción cuando consiguen mejoras personales. Esta

forma de entender la competencia fue denominada por Nicholls como "orientación a la tarea".

El constructo de competencia es también un elemento clave en la teoría de la meta de logro de Nicholls (1984,1989). De acuerdo con esta teoría las personas están motivadas a demostrar niveles de alta habilidad y evitar demostrar niveles de baja habilidad. El giro diferenciador de la teoría de Nicholls es que los individuos pueden concebir su habilidad de acuerdo a dos tipos de meta. Para algunos, el éxito es medido a través de una comparación social, mientras que otros consideran que el éxito es una consecuencia de la mejora personal. A la orientación de meta que mide el éxito a través de una comparación social Nicholls lo denominó "estado de implicación al ego" mientras que a la orientación de meta que considera que el éxito es una consecuencia de la mejora personal Nicholls lo denominó "estado de implicación a la tarea". Otros autores han dado otras denominaciones a estos constructos. Por ejemplo Elliot y Dweck, (1988) hablan de "metas de aprendizaje" y "metas de ejecución". En cambio Weiss y Chaumeon utilizan los términos orientación de maestría y orientación de resultado. Por otra parte, Ames y Archer (1988) adoptaron los términos de "metas de maestría" y "metas de ejecución".

Aunque hay diferencias terminológicas entre los principales investigadores sobre la orientación de logro, por lo general están de acuerdo en la influencia que ejercen las orientaciones de logro sobre las pautas motivacionales y en el potencial mediador de las auto-percepciones de habilidad. El individuo que está orientado hacia la tarea está principalmente motivado a mejorar su habilidad y escogerá un nivel que es percibido como un desafío apropiado en relación con su habilidad. Estas personas, después de realizar una acción fallida, aumentan el esfuerzo y demuestran persistencia a la hora de volver a realizar la tarea. Además, no les influyen las percepciones personales

de habilidad ya que al medir el éxito de una tarea usan sus propios parámetros de referencia que se centran en la mejora personal.

El individuo que está orientado hacia los resultados también puede escoger una tarea apropiada para su nivel de destreza y demostrar altos niveles de esfuerzo y persistencia a la hora de efectuar una tarea, pero sólo en circunstancias donde ellos tienen una percepción personal de habilidad favorable. Porque el individuo que tiene una orientación de meta hacia los resultados considera que el éxito es la demostración de tener más habilidad que los demás. Individuos con percepciones de habilidad favorables en un área particular de logro estarán altamente motivados para demostrar su habilidad. Pero cuando perciben que tienen poca habilidad intentará evitar una demostración de baja capacidad y escogerá tareas de un nivel de reto inapropiado que pueden ser o demasiado difíciles o demasiado fáciles.

Estudios llevados a cabo en contextos académicos han mostrado que existen relaciones entre orientación de logro, percepción de habilidad y pautas motivacionales. Por ejemplo, Elliot y Dweck (1988) descubrieron que, a la hora de enfrentar el fracaso, niños que manifiestan una orientación de maestría hacia el aprendizaje, mostraron conductas de busca de reto y persistencia haciendo caso omiso a su habilidad percibida. En cambio, niños que manifiestan una orientación de resultados en combinación con un nivel bajo de habilidad percibida, evitan el reto, muestran poco esfuerzo y una persistencia limitada en la tarea.

Castillo *et al.* (2001) obtuvieron resultados parecidos. En un estudio con 967 estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 16 años encontraron que la orientación a la tarea estaba relacionada positivamente con la diversión en la escuela y negativamente con el aburrimiento, mientras que los jóvenes que puntuaban alto en el ego tienden a encontrar las actividades académicas aburridas. Además, los resultados

obtenidos también indican que, cuando los jóvenes están orientados a la tarea, a la mejora personal y al desarrollo de las habilidades también creen que el éxito en el entorno escolar se consigue mediante el trabajo duro y dando lo mejor de uno mismo; cuando los jóvenes se guían por esta teoría de logro consideran que la esencia de la escuela está en trabajar de forma conjunta mostrando interés con sus compañeros. Mientras que, por el contrario, cuando los jóvenes están orientados al ego, se preocupan por demostrar una competencia superior y con más probabilidad creen que el éxito en la escuela depende principalmente de poseer una alta capacidad.

Últimamente se han propuesto nuevas dimensiones de la teoría de metas que ayudan a entender mejor como las personas definen el éxito. El primero de estos métodos consiste en partir la orientación al ego en dos grupos opuestos: orientación de auto mejora del ego *self-enhancing ego orientation* y orientación de auto derrota del ego *self defeating ego orientation* (Elliot y Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997). Mientras que Elliot y Harackiewicz usaron los términos metas de aproximación y metas de evitación, Skaalvik usó los términos análogos de orientación de auto-mejora y orientación de auto-derrota.

Los atletas que disponen de una alta orientación de auto-mejora del ego normalmente se interesan por realizar las tareas mejor que los demás. Al contrario, los atletas que poseen una orientación alta de auto-derrota del ego se preocupan por no ser el peor de todos o el atleta menos hábil.

Otra dimensión que algunos investigadores están intentado reintroducir es la de la aprobación social mientras se participa en situaciones de alto contenido de logro. Los atletas de alta orientación de aprobación social se sienten competentes cuando otras personas las aplauden y elogian por los esfuerzos realizados. Es este sentido Maehr y Nicholls (1980) postularon que el esfuerzo, a diferencia que la habilidad, es voluntario.

Con lo que, si los atletas ejercen un gran esfuerzo y fallan, pueden apreciar sus intentos como exitosos debido al feedback positivo que reciben. Urdan y Maehr (1995) al estudiar las orientaciones de los individuos se dieron cuenta de que, con el tiempo, las metas de aprobación social fueron incorporadas a las metas de orientación al ego. Esto ocurrió principalmente al diseñar cuestionarios que fueron contruidos para medir las orientaciones de logro; con lo que Urdan y Maehr defienden que existe la necesidad de distinguir estos dos tipos de orientaciones de logro. Otro concepto que destacan Gilson *et al.* (20088), es el de la evitación del trabajo, que empezó siendo utilizado en el aula por Meece, Blumenfels y Hoyle (1988). De acuerdo con estos autores, los individuos con una orientación alta hacia la evitación del trabajo definían el logro como realizar una actividad (evitar no fallar mientras se ejecuta una tarea) empleando el menor esfuerzo posible. Con lo que, en un entorno deportivo el logro, es el resultado de alcanzar el éxito empleando el mínimo esfuerzo posible.

Gilson, Chow y Ewing (2008) investigaron la relación entre las orientaciones de meta de atletas universitarios y la concepción de éxito del entrenamiento muscular. Los descubrimientos sobre las orientaciones de auto-mejora del ego “*self-enhancing ego*” y de auto derrota del ego “*self-defeating ego*” demostraron pocas diferencias entre los atletas a la hora de definir el éxito en la sala de musculación. Los atletas con orientaciones altas de auto-mejora del ego y auto derrota del ego seleccionaron el completar las tareas encomendadas como la única manera de definir el éxito. Además, encontraron muy poca o ninguna evidencia cualitativa que apoye la idea de la existencia de una orientación de evitación de tareas en esta población de atletas. Lo que no quiere decir que no existan deportistas que eviten el trabajo, tan sólo que este tipo de orientación no “sobresale”. Según los autores, esto quizás sea debido a la constante supervisión de los entrenadores en este tipo de atletas de alto rendimiento. Es muy

posible que, sin la supervisión de los entrenadores, algunos de estos atletas no se esforzaran tanto, aunque la información recogida en este estudio no permite aceptar esta suposición. Los atletas que mostraron un nivel alto de aprobación social percibieron el éxito de dos formas: completando las tareas y complaciendo a los demás. Una de las atletas que puntuó alto en aprobación social expresó que el único criterio que usaba para medir el éxito era el feedback que recibía de otras personas.

El resultado del análisis de los atletas que evitan el trabajo parece ser contradictorio. Estos definieron el éxito en la sala de musculación como completar una tarea, ejercer el máximo esfuerzo posible y complacer a los demás. Gilson, Chow y Ewing (2008), observaron que, aunque es posible que las respuestas de estos atletas revelasen sus verdaderos métodos para adquirir éxito, eliminar la presión ejercida por sus entrenadores y compañeros para trabajar más fuerte pudiera haber sido la meta final de los atletas que evitan el trabajo. Aunque la investigación no ha podido probar esta idea.

1.2. Orientaciones de meta y deporte

Durante los últimos treinta años ha surgido una línea de investigaciones fructífera sobre el estudio de la motivación de logro que ha confirmado la utilidad de esta teoría en el contexto deportivo. Roberts (1984), inicialmente ya hizo referencia a los meritos de esta teoría y, posteriormente, Duda (1987) explicó de manera detallada la aproximación de Nicholls al terreno deportivo.

A partir de estos antecedentes, Duda y Nicholls (1992), iniciaron una investigación en la que analizaron si las relaciones que surgían entre las orientaciones de metas disposicionales y las creencias sobre las causas de éxito en el contexto educativo, eran similares en el contexto deportivo. Dicha investigación mostró que, en

el contexto deportivo, la orientación a la tarea se relacionaba con la creencia de que el trabajo duro y los esfuerzos en colaborar con los compañeros eran las causas que conducían al éxito, al igual que en el terreno educativo. Mientras que la orientación al ego se relacionaba con la creencia de que la posesión de alta habilidad era la causa de éxito en el deporte. Y sobre la idea de si los actos ilícitos ayudaban al éxito en el deporte, se encontró una relación positiva con la orientación al ego y una negativa con la orientación a la tarea.

Roberts (1995) opina que esta consistencia observada en los campos académico y deportivo puede deberse a que ambos ambientes ofrecen claros escenarios de logro, ya que la demostración de competencia, los niveles de excelencia y la evaluación de la ejecución son importantes.

Roberts (1984), expresa que existen varias razones por las que el ámbito deportivo es un marco apropiado para el estudio de la motivación de logro:

- El deporte es una situación típica de logro ya que el deportista intenta conseguir una meta, bajo su responsabilidad y es evaluado por los demás (compañeros, entrenador, padres, etc.)
- Demostrar competencia en el deporte es muy importante para los adolescentes.
- El deporte es una actividad que el practicante suele, en la mayoría de los casos, elegir libremente.

En el ámbito deportivo también existen estudios que analizan las relaciones entre las orientaciones de meta y diversas variables motivacionales que pasaremos a tratar a continuación.

1.2.1. *Orientación de meta y percepción de las causas del éxito deportivo*

Multitud de investigadores han estudiado la relación que existe entre orientación de meta y las creencias sobre las causas de éxito deportivo (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1999; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Treasure y Roberts, 1994; Duda y White 1992). En un estudio realizado por Duda y Nicholls (1989), sobre el dominio deportivo, se invitó a varios estudiantes a que completaran el *Task and Ego Orientation in Sport Questionary* (TEOSQ), y sucesivamente se les pidió que mostraran su conformidad con una serie de razones para el éxito en el deporte. La orientación a la tarea, fue asociada positivamente con la creencia de que el éxito deportivo era consecuencia de los factores motivacionales y el trabajo duro. La orientación a la tarea, fue asociada negativamente con la visión de que la habilidad para hacer trampa y engañar al entrenador llevaba al triunfo deportivo. La orientación al ego, por el contrario, fue positivamente ligada a la creencia de que ser un jugador más diestro y tener más talento llevaba al éxito.

En un estudio posterior, Duda y Nicholls (1992), investigaron las relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias acerca de las causas del éxito en el ámbito deportivo. En este estudio, que realizaron con 207 estudiantes, los resultados mostraron que, consistentemente con el entorno educativo, la orientación a la tarea estuvo relacionada con la creencia de que el éxito se logra gracias al trabajo y el esfuerzo, mientras que la orientación al ego se relacionó con la creencia de que un gran nivel de habilidad era el determinante del éxito en el deporte.

Van – Yperen y Duda (1999) examinaron, en un estudio longitudinal, la relación entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las causas del éxito en el caso de futbolistas holandeses de elite. En este estudio, una muestra de 75 jugadores de fútbol masculinos en representación de cinco equipos de una escuela de fútbol

internacionalmente reconocida en Holanda completó una medida de las percepciones de los determinantes del éxito en el fútbol al inicio y fin de una temporada. Fue revelada por los participantes, de acuerdo con otros estudios, una asociación positiva entre la orientación al ego y la creencia de que la habilidad innata son determinantes del éxito. En cambio, la orientación a la tarea estuvo unida a la creencia de que el esfuerzo y el juego en equipo contribuyen al éxito en el fútbol.

Los resultados del estudio realizado por Cervelló, Escartí y Balagué (1999), con una muestra de 134 adolescentes deportistas de competición, muestran que la alta orientación al ego está positivamente vinculada con la creencia de que la habilidad es innata y que el deporte es el medio para conseguir el éxito social y la aprobación. Por el contrario, una orientación alta hacia la tarea se relacionó con mayor diversión en la práctica deportiva y con la creencia de que el trabajo y el esfuerzo son las causas del éxito en el deporte.

La sinopsis de los estudios que investigan y analizan las relaciones existentes entre las orientaciones de meta y las creencias sobre las diferentes causas de éxito deportivo sugiere que existen unas pautas comunes. De manera que la orientación al ego se relaciona con la idea de que la posesión de más habilidad en la práctica deportiva que los demás y los factores externos son los causantes del éxito en el ámbito deportivo. Mientras que la orientación a la tarea se relaciona con la idea de que el éxito en el ámbito deportivo viene determinado por el esfuerzo, la motivación y la cooperación con los otros.

1.3. Motivos de participación en actividades deportivas

Los motivos o razones que incitan a las personas a realizar actividades físico-deportivas, han sido estudiados en diferentes contextos de aplicación que abarcan el

deporte competitivo, el ejercicio físico, el deporte recreativo y las clases de educación física. Si bien la mayoría de los estudios son de origen estadounidense, en los últimos 15 años se han publicado investigaciones en nuestro país que han corroborado los resultados de trabajos precedentes (Villamarín, Maurí y Sanz 1998; Castillo, Balaguer y Duda 2000, Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002).

Tanto para educadores físicos y entrenadores deportivos como para psicólogos deportivos y gestores del deporte, conocer los principales motivos que conducen a la práctica de actividades físico-deportivas, es una cuestión de sumo interés. Ya que una mejor comprensión de los procesos motivacionales permitirá, por ejemplo, a los profesionales de la educación física estructurar sus clases y adaptar el contexto o clima de aprendizaje para ser más eficaces en su empeño (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

Las investigaciones sobre los motivos de participación en deporte, por lo general, coinciden en que existe un conjunto de causas por las cuales la juventud practica deporte, entre las que se citan motivos de salud, afiliación, competencia, diversión y competición.

Los motivos más significativos suelen ser la diversión y el placer. Estos motivos de carácter lúdico le proporcionan un valor predominantemente intrínseco a la práctica deportiva. Además se suelen alegar motivos de afiliación, de deseo de logro y de excelencia que en realidad son atribuibles a la necesidad básica de sentirse competente (Cecchini, Echevarría y Méndez, 2003).

Finalmente, diferentes investigaciones también han estudiado el rol motivacional que desempeña la salud en relación con la participación de actividades físico-deportivas (Ashford *et al.*, 1993; Alexandris y Carrol, 1997). El análisis de los componentes principales de las respuestas obtenidas de los 26 ítems de que constaba el

cuestionario reveló seis dimensiones motivacionales: la salud/condición física, la relajación, la competición y el logro, la intelectual, la social, y el estatus o posición social. Los resultados de estos estudios indican que los motivos relacionados con la salud son considerados como uno de los factores más importantes. Otro estudio realizado por Cecchini, Méndez y Muñiz (2002), que analizaba los motivos que impulsan la participación deportiva por escolares españoles en edades comprendidas entre los 8 y 18 años corroboró que uno de los motivos más importantes para practicar deporte era la salud entendida como interés por sentirse sano y en forma, así como la necesidad de compensación por las actividades laborales diarias y de estudio.

Castillo Balaguer y Duda (2000), realizaron un estudio sobre las relaciones entre las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en jóvenes deportistas valencianos escolarizados. Utilizaron un total de 640 sujetos (232 chicas y 408 chicos) con edades comprendidas entre los 11 y 18 años como muestra representativa de los adolescentes escolarizados valencianos y completaron la versión castellana del TEOSQ y del HBSC.

Los resultados del estudio se correspondieron con investigaciones anteriores. Dichas investigaciones señalan que los jóvenes practican deporte por motivos similares, ya sean deportes competitivos o recreacionales. Destacando como los motivos más importantes los motivos de salud y los de afiliación. Entre los primeros se encuentran mejorar la salud y estar en buena forma y en los segundos divertirse, hacer nuevos amigos y estar con los amigos. Los motivos de aprobación social y de demostración de capacidad, como ganar y ser una estrella del deporte, fueron considerados en menor proporción como importantes por los jóvenes deportistas.

Los resultados sobre el estudio que relaciona las orientaciones de meta y las razones por las que los jóvenes practican deporte mostraron que aquellos jóvenes que

poseen una alta orientación a la tarea perciben la diversión, los motivos sociales (ver amigos o hacer nuevos amigos) y la salud como muy importantes en la experiencia deportiva. En cambio, una orientación al ego se correspondió con motivos de competición y reconocimientos de status social, es decir aquellos deportistas con una alta orientación al ego participaban en el deporte con el objetivo de poder demostrar una capacidad superior y recibir reconocimiento social.

Un ámbito de estudio reciente, que parece interesante resaltar, es el que aborda las relaciones entre las orientaciones de meta, la búsqueda de sensaciones y el estado de ánimo en los practicantes de deportes extremos.

La popularidad de los deportes extremos ha crecido en la última década. En Estados Unidos se registraron más de 12 millones de practicantes de Skateboard (American Sports Data Inc., 2001). Este aumento de la práctica de deporte extremo ha impulsado a psicólogos deportivos a investigar el estado anímico de los practicantes durante la experiencia deportiva. Sin embargo, las investigaciones que relacionan la práctica de deportes extremos con el estado anímico y las metas de logro son limitadas.

Zucherman (1994), determina la búsqueda de sensaciones como un rasgo que se define por la necesidad de experimentar sensaciones nuevas, variadas, complejas y la conformidad de aceptar riesgos físicos y sociales; de realizar estas experiencias sólo por el mero hecho de realizarlas, "*for the sake of it*".

Sabemos que la búsqueda de sensaciones predice significativamente la participación en deportes extremos como el esquí, el esquí acuático, el surf o el mountain bike (Schrader y Wann, 1999), y que las personas que participan en este tipo de deportes expresan mayores niveles de búsqueda de sensaciones que las personas que participan en deportes de bajo riesgo como el golf y el tenis (Wagner y Houlihan, 1994).

También se ha observado que los buscadores de sensaciones fuertes perciben las situaciones peligrosas como menos arriesgadas y muestran una reducida reacción del sistema nervioso simpático, lo que conlleva menor grado de miedo, stress y ansiedad (Franken, Gibson y Rowland, 1992). Estos deportistas también presentan niveles bajos de descargas de cortisona cuando enfrentan situaciones estresantes y exhiben niveles altos de tolerancia a estímulos aversivos y niveles bajos de irritabilidad, al contrario que las personas que no buscan este tipo de sensaciones (Netter, Henning y Roed, 1996). La evidencia sugiere que los deportistas que buscan sensaciones fuertes presentan una relación positiva con el estado de ánimo de vigor, en la forma de mostrarse abiertos a experimentar y participar en deportes extremos, y se corresponden con niveles bajos de tensión y enojo.

En la actualidad, se está empezando a analizar los factores implicados en los estados de ánimo y que se relacionan con la metas de logro en los deportes extremos como el skateboard, que aunque no sea un deporte tradicional sí que cuenta con un gran número de adeptos debido a su fácil acceso a la población. Las personas que practican el skateboard comparten muchos de los elementos que se encuentran en los deportes extremos, como, por ejemplo, la velocidad y el riesgo.

Una de las investigaciones que relaciona los deportes extremos con las metas de logro es la de Boyd y Kim (2007). Estos investigadores diseñaron un estudio en el que se analizó si las orientaciones de meta y la búsqueda de sensaciones estaban relacionadas con el estado de ánimo de una muestra de 68 skateboarders masculinos de nivel intermedio, con una edad entre 18 y 28 años. El estudio mostró que un nivel alto de orientación a la tarea con un nivel moderadamente positivo en la búsqueda de sensaciones se correspondía con niveles positivos de estados de ánimo de vigor y

negativamente con estados de ánimo tensión y enojo. Sin embargo, no se encontró ninguna relación con la orientación al ego y otras variables.

El tipo de ánimo que presentaron los skateboarders con una orientación alta a la tarea y un nivel moderadamente positivo en la búsqueda de sensaciones que se corresponde con un alto nivel de ánimo de vigor se conoce como historial/informe iceberg, “*iceberg profile*”, y ha sido reconocido como un elemento para distinguir actuaciones deportivas de éxito de otras actuaciones de nivel inferior (Beedie *et al.*, 2000), sobre todo en deportes abiertos de corta duración donde los participantes generan criterios de ejecución auto-referente (Terry, 1995).

Dentro del contexto deportivo también se han realizado estudios sobre la preparación física, concretamente sobre las causas que los atletas creen que conducen al éxito en los entrenamientos de musculación (Gilson, Chow y swing, 2008).

Durante los últimos 40 años los profesionales del deporte vienen reconociendo la importancia que tiene el entrenamiento muscular para alcanzar la excelencia deportiva. Como ejemplo apuntar que en Estados Unidos el entrenamiento muscular ha adquirido tanta relevancia que los atletas de la Asociación Nacional de Atletas Universitarios (NCAA) pasan más tiempo con el preparador físico que con el entrenador de su disciplina deportiva (NCAA, 2005). La razón por la cual estos atletas pasan tanto tiempo en las salas de musculación son las ventajas que ofrece el entrenamiento muscular. Éstas incluyen la adquisición de velocidad, mayor fuerza, mejora de la coordinación neuromuscular y mayor resistencia contra las lesiones (Epley, 2004).

1.3.1. Motivos de práctica de deporte recreativo

La alternativa al deporte de competición es el deporte recreativo. Este enfoque deportivo atiende las necesidades de todos y es practicado por jóvenes y adultos por motivos de salud, apariencia física, relaciones sociales y desarrollo personal.

Los resultados de las investigaciones que han estudiado los motivos por los que la gente participa en deporte recreativo (Canadá Fitness Survey 1983a; Canadá Fitness Survey 1983b) han revelado que las razones principales por las que los jóvenes (10-19 años) participan son divertirse, sentirse mejor, controlar el peso y mejorar la flexibilidad, mientras que las causas por las que los adultos deciden realizar actividades deportivas comprenden motivos como mostrar que se sienten mejor, la diversión, el control de peso, la flexibilidad y la reducción de estrés.

Los principales alicientes para practicar deporte en el estudio de Ashford, Biddle y Goudas (1993) y en la encuesta de Heartbeat Wales (1987) fueron los factores relacionados con la salud, concretamente el deseo de mantenerse sano, encontrarse bien y perder peso. Además el análisis factorial desveló un cúmulo de factores asociados al rendimiento (logro personal y dominio y rendimiento deportivo) y bienestar (bienestar socio-psicológico). La importancia que se le da a mantener un equilibrio físico y psicológico muestra la importancia que recibe la salud y la condición física. Se da por hecho que estas cualidades son buscadas por su propio fin más que como medio para lograr excelencia competitiva. No obstante, los autores también interpretaron que el factor logro personal acentúa la necesidad de participar por razones extrínsecas. Algunos individuos se interesan más por la consecución de un buen resultado que por el proceso del juego.

La orientación motivacional varía dependiendo del tipo de actividad que se practique (Frederick y Ryan, 1993). La práctica de ejercicio físico fue relacionada con

una gran motivación relativa al cuerpo y, sin embargo, la práctica de deportes individuales fue asociada con un mayor grado de disfrute e interés y motivación de competencia. Los participantes de deporte individual suelen resaltar, como razones de participación, los aspectos de la propia tarea, lo cual es una característica de la motivación intrínseca. Sin embargo, los participantes del grupo de condición física presentan una inclinación más instrumental con respecto al atractivo y la salud.

Algunas investigaciones que se han centrado sobre los motivos para realizar actividad física revelan que, aunque los motivos extrínsecos relacionados con el cuerpo (ponerse en forma, mejorar la apariencia) obtuvieron una elevada puntuación como razones para iniciar programas de actividad física, la adhesión a la actividad física está más relacionada con motivos intrínsecos como la diversión y la competencia (Frederick Ryan, 1993; Ryan, Frederyck, Lepas, Rubio y Sheldon, 1997).

En el estudio de Weimberg, Tenenbaum, Mckenzie, Jackson, Anshel, Grove y Fogarty (2000), se agruparon las razones más importantes para realizar actividad física, en cuatro factores etiquetados como “intrínseco” (relativo a divertirse, el gusto por el reto y la mejora de habilidades), “extrínseco” (obtener estatus, querer ser popular y el gusto por los premios), “salud” (estar en forma y físicamente sano) y, finalmente, “liberar energía” (liberar tensión mediante actividad física).

En un estudio realizado por Castillo y Balaguer (2001), en la comunidad Valenciana con una muestra de 1.203 sujetos de 11-18 años, representativos del universo de adolescentes de dicha comunidad, obtuvieron resultados que van en la línea de trabajos anteriores (Balaguer y Atienza, 1994), y muestran que los motivos más importantes de los jóvenes para realizar actividades físicas son la mejora de la salud, divertirse, estar en buena forma y hacer nuevos amigos. Estos motivos se estructuran en

tres dimensiones: de “aprobación social y de demostración”, de “salud” y de “afiliación”.

En otro estudio realizado en Guipúzcoa con sujetos de más de 15 años de edad (Arribas y Arruza, 2002), aparecieron, por orden de importancia como motivos para la práctica de la actividad física y el deporte los siguientes: mantener la salud, diversión, competir, relacionarse con los amigos, profesional, estar en forma, obligación de los estudios, mantenerse en línea y recomendación médica, datos que corroboran la tendencia marcada en muchas de las investigaciones realizadas en distintos países.

A partir de la Teoría de la Autodeterminación, Muyor, Águila, Sicilia y Orta (2009) realizaron un estudio con el objetivo de identificar los niveles de motivación hacia el ejercicio físico de los usuarios de dos centros deportivos municipales de Almería. Los resultados revelaron que la regulación identificada, que adquirió el máximo valor entre los usuarios encuestados, indica que los usuarios realizan actividad física porque reconocen la importancia y el beneficio saludable que tiene para ellos. Teniendo en cuenta el carácter voluntario de la práctica física en centros deportivos no es de extrañar el alto nivel de motivación autodeterminada.

Por último, el estudio de Cecchini, Méndez y Muñiz (2002) sobre los motivos de la practica físico deportiva en el contexto extraescolar mostró que los niños y jóvenes entre los 8 y 18 años, alegan tanto factores intrínsecos como extrínsecos que, por orden de importancia, se concretaron en los siguientes: habilidad, salud, condición física/estética, diversión/amistad, equipo, relajación, aprobación social, vencer y heterosexualidad (deseo de ser atractivo al otro sexo).

Estudio	País	N/sexo	Edad	Contexto	Motivos y factores
CLOUGH, SHEPHERD Y MAUGAHN (1989)	EEUU	N=172 139 varones 33 mujeres	18 a 62 años Media =32 años	Carrera de fondo (corredores de media maratón)	1. Reto 2. Condición física y salud 3. Bienestar 4. Adicción 5. Estatus 6. Social
CANADA FITNESS SURVEY (1989)	Canadá	N=4500	10-19 años	Deporte de ocio y actividad física	1. Divertirse 2. Sentirse mejor 3. Control del peso 4. Flexibilidad 5. Reto
ASHFORD, BIDDLE Y GOUDAS (1993)	Reino Unido	N=336 243 varones 93 mujeres	16 a más de 65 años	Deporte y ocio comunitario (natación, pesas, bádminton y squash entre otros)	1. Salud (*) 2. Condición física 3. Relajación 4. Estética 5. Habilidades 6. Afiliación
FREDERICK Y RYAN (1993)	EEUU	N=376 234 varones 241 mujeres 1 desconocido	18 a 75 años Media = 39 años	Deportes individuales (pesca, esquí, tenis...) y actividades de ejercicio físico (senderismo, carrera aeróbica...)	1. Factor relativo al cuerpo 2. Factor competencia 3. Factor intrínseco
WEINBERG et al. (2000)	EEUU, Australia y Nueva Zelanda	N =1472 822 varones 650 mujeres	13-18 años	Actividad física/ejercicio	1. Factor intrínseco 2. Factor extrínseco 3. Liberar energía
CASTILLO Y BALAGUER (2001)	Comunidad Valenciana	N=1203	11-18 años	Actividad física/ejercicio	1. Mejorar la salud 2. Divertirse 3. Estar en buena forma 4. Hacer nuevos amigos
ARRIBAS y ARRUZA (2002)	Gipuzkoa	N= 4322	+ de 15 años	Actividad física/ejercicio	1. Mantener la salud 2. Diversión 3. Competir 4. Relacionarse con los amigos 5. Profesional 6. Estar en forma 7. Obligación en los estudios 8. Mantener la línea 9. Recomendación médica
MUYOR ÁGUILA, SICILIA Y ORTA (2009).	Almería	N= 727 325 mujeres 402 varones	14-78 años	Actividad física/ejercicio	1. Valor intrínseco 2. Disfrute y sensación placentera 3. Salud
CECCHINI MENDEZ Y MUNIZ (2002)	Asturias,	N=4606 2294 varones 173 mujeres	8-18 años	Deporte en general y actividad física	1. Habilidad (*) 2. Salud 3. Condición /Estética 4. Diversión /Amistad 5. Equipo 6. Relajación 7. Aprobación social 8. Vencer 9. Heterosexualidad

Tabla (1): Factores motivacionales de participación en deporte recreativo y actividad física: resumen de investigaciones relevantes. Tomado de Cecchini, Echevarría y Méndez (2003) y reajustado.

1.3.2. Motivos de práctica en el deporte competitivo

Los resultados de las investigaciones recientes respecto a los motivos de participación en el deporte observan que existen dos estructuras factoriales de participación diferentes en el deporte competitivo y en la actividad física recreativa. Este descubrimiento se basa en la idea de que éstas son actividades que divergen en su estructura y finalidad (Weinberg, Tenenbaum, McKenzie, Jackson, Anshel, Grove y Fogarty, 2000).

En una de las investigaciones iniciales, (Alderman y Wood, 1976), 425 varones canadienses jugadores de hockey hielo, con edades comprendidas entre 11 y 14 años, cumplieron una encuesta que evaluaba siete motivos de incentivo para participar en este deporte: Independencia (hacer cosas sin la ayuda de los demás), poder (controlar a otros), afiliación (hacer amigos), actividad o arousal (búsqueda de excitación), estima (prestigio, estatus), excelencia (hacer algo muy bien) y agresión (intimidar a los demás). Los resultados revelaron, por un lado, que los incentivos más importantes fueron la afiliación, la excelencia y el arousal, y por otro, que los incentivos de independencia y de poder fueron valorados como los menos importantes. En una investigación posterior de varios miles de deportistas jóvenes con edades entre 11-18 años, Alderman (1978) obtuvo resultados parecidos.

Snapp y Haubestriker (1978) evaluaron los objetivos de participación de 579 varones y 471 mujeres deportistas, con edades entre 11 y 18 años, implicados en programas de deporte extraescolar en Michigan. Los resultados revelaron que 90% de la muestra participaba por diversión, el 80% para mejorar sus habilidades, y el 56% por los beneficios de disponer de buena condición física. En contraste, menos del 20% de la muestra valoró como relevantes en su participación las razones “no tener nada más que hacer” y “para sentirse importante”.

Del análisis de estas investigaciones se infiere que los principales motivos que los jóvenes dan para participar en deporte competitivo son la diversión, mejorar sus habilidades, estar con sus amigos o hacer nuevos amigos, por arousal, emociones y excitación, y para estar bien físicamente.

En la investigación de Gill, Gross y Huddleston (1983) se examinaron los motivos de participación de 720 varones y 418 mujeres asistentes a una escuela de verano de la Universidad de Iowa destinada a la enseñanza de varios deportes. Se efectuaron análisis de componentes principales y rotaciones factoriales varimax por separado para los jóvenes, las mujeres y la muestra combinada. Todos ellos mostraron 8 factores. El factor 1, que explicaba el 19.4% de la varianza, incluía ítems que parecían representar “logro o estatus”. Las razones específicas con alto peso en el Factor 1 fueron “ganar”, “sentirse importante”, “ser popular”, “obtener estatus”, “hacer algo en lo que se es bueno”, “los premios o trofeos”. El Factor 2, “atmósfera de equipo”, (16.4% de la varianza) incluía tres motivos: “trabajo en equipo”, “espíritu de equipo” y “pertenencia a un equipo”. Las razones orientadas a la “forma física” (“estar en forma”, “hacer ejercicio”, “estar físicamente bien”) dominaron en el Factor 3 (12,71% de la varianza). El Factor 4 (11,7% de la varianza) cargado pesadamente en razones que sugerían “liberación de energía” (“conseguir liberar energía”, “liberar tensión” “algo que hacer”, “viajar”. “lograr salir de casa”). El Factor 5 (10,3% de la varianza) incluía 3 razones mezcladas (“padres/amigos cercanos”, “entrenadores” y “equipamiento/instalaciones”), que podrían ser considerados “factores situacionales”. El desarrollo de la “habilidad” (“mejorar habilidades”, “aprender nuevas habilidades”, “ir hacia un nivel más alto”) dominó en el Factor 6 (10,2% de la varianza). El Factor 7 (10% de la varianza), obtuvo un alto peso en 2 ítems de amistad (“estar con amigos”, y “hacer nuevos amigos”) y altos pesos negativos para los ítems de competición y desafío, sugiriendo una

orientación de “afiliación”. La diversión fue la razón dominante en el Factor 8 (9,2% de la varianza), con “divertirse” y “excitación” con pesos altos.

En la revisión de la literatura realizada hasta la fecha, Gould y Horn (1984) apuntaron nuevamente que la afiliación, el desarrollo de habilidad, la excitación y el éxito fueron los motivos valorados más alto, mientras que el poder sobre los otros, la independencia, la agresión y agrandar a otros recibieron poca aprobación.

El estudio de Gould, Feltz y Weiss (1985) evaluó los motivos de participación de 365 jóvenes nadadores de edades comprendidas entre 8 y 19 años que completaron el inventario sobre motivación de participación de Gill, Gross y Huddleston (1983). Los resultados refrendaron la investigación previa indicando que los nadadores valoraron la diversión, la forma física, la mejora de la habilidad, la atmósfera de equipo y el desafío como los motivos más importantes para participar.

Broodkin y Weiss (1990), realizaron un estudio que incorporó muestras infantiles y de adultos para analizar los motivos de participación en el deporte de competición. Recogieron datos de 100 nadadores con edades desde 6 a 74 años. El análisis factorial confirmatorio mostró siete dimensiones, etiquetadas como características de la natación competitiva (“me gusta el trabajo en equipo”, “quiero aprender nuevas habilidades”), salud/condición física, estatus social, afiliación, liberación de energía, otros significativos y diversión.

Los resultados obtenidos en Italia del trabajo realizado por Buonamano, Cei y Mussino (1995) confirmaron un conjunto de factores motivacionales consistente con investigaciones anteriores. Para todo el grupo y para la muestra de varones, los factores rotados guardan relación con los ítems descritos por Passer (1981), Klint y Weiss (1987) y Lázaro *et al.* (1993). Cuatro factores son comunes a los encontrados en estos tres estudios. Passer (1981) sugirió algún otro factor, y en la muestra italiana emergió

un factor más de premios extrínsecos. Esta dimensión se caracteriza por ítems en los que los padres, los amigos, los entrenadores y el equipo deportivo desempeñan funciones importantes de apoyo externo al deporte. En el trabajo de Gill, Gross y Huddleston (1983) también puede encontrarse este factor situacional. Con lo que, desde una perspectiva sociológica, los resultados del trabajo de Buonamano, Cei y Mussino (1995) son relativamente consistentes con las investigaciones desarrolladas con muestras anglófonas y de otros países europeos. En el modelo italiano, los factores rotados que guardaban relación con la afiliación fueron encasillados en dos categorías: amistad y equipo. Otros estudios hicieron lo mismo (Gill *et al.*, 1983; Gould *et al.*, 1985; Klint y Weiss, 1987). Se podría llegar a la misma conclusión con respecto al factor liberar energía.

Las razones de competición fueron las más importantes para los jóvenes en el estudio de Weinberg, Tenenbaum, McKenzie, Jackson, Anshel, Grove y Fogarty (2000). Estas razones fueron agrupadas en un factor que explicaba el 33,9% de la varianza y estaba relacionado con ganar, estatus, conseguir los premios que ofrece el deporte, así como la diversión y la excitación inherente a la competición deportiva.

Los resultados de las investigaciones recientes indican que los motivos de participación en deporte de competición son similares a los motivos de participación en actividad física, aunque hay que resaltar que, si bien los motivos intrínsecos como por ejemplo divertirse o mejorar mis habilidades son razones principales, los motivos extrínsecos juegan un papel muy importante a la hora de explicar la participación juvenil. En este sentido, 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.

2. EL CLIMA MOTIVACIONAL

Para aludir al contexto en el que se construye la orientación de meta, últimamente se ha venido utilizando la expresión “clima motivacional”, adaptando los términos de “maestría” y “ejecución” para referirse a las situaciones de logro de implicación en la tarea y en el yo respectivamente (Ames, 1984, 1992a; Ames y Archer, 1988). Estos climas motivacionales se desarrollan en función de los métodos de enseñanza, los sistemas de agrupación, y las opiniones del profesor acerca del éxito y del fracaso (Ames, 1992a). Ames (1984) fue el primero en usar el concepto clima motivacional para referirse a las “características del ambiente creado por los adultos significativos, tales como profesores, padres y entrenadores que reflejan sus propios valores” (Brustad y Arruza, 2002).

En los contextos de logro, paralelamente a las orientaciones de meta ego/tarea, se crean los climas motivacionales (Ames, 1984; Ames y Archer, 1988). Una investigación realizada por estos autores, reveló que los padres, profesores y/o entrenadores, crean climas psicológicos que afectan a los participantes en contextos de logro. Estas estructuras modulan diferentes métodos de autoevaluación y de atribución, en lo que a medidas de ejecución se refiere.

Apuntar que, dentro de la actividad física y el deporte, pueden existir ambos climas, el de rendimiento/resultados y el de maestría/aprendizaje. El primero se distingue por dar mayor importancia al resultado del grupo con respecto a otros grupos con los que se produce la comparación social. Este tipo de clima genera un aumento de la comparación social entre los miembros del equipo y refuerza el sentido competitivo

dentro del grupo (Brustad y Arruza, 2002). Por el contrario, el clima motivacional orientado hacia la maestría se caracteriza por centrarse en mejorar las habilidades personales y colectivas, y define el éxito en función de la mejora de las destrezas deportivas. En este caso, para evaluar el éxito, se utiliza una evaluación autorreferenciada.

Un clima de maestría también se caracteriza por el reconocimiento de que los fallos entran dentro del proceso de aprendizaje, la sensación de que cada individuo tiene una función dentro del equipo y la percepción de que el entrenador o profesor le da prioridad al aprendizaje y a la mejora personal. Sin embargo, en un clima orientado hacia el rendimiento los jóvenes perciben que sus fallos son castigados, que sólo unos pocos jugadores reciben la mayor parte de la atención y el reconocimiento, y que la rivalidad entre los equipos es crucial para conseguir el éxito.

La participación en ambientes competitivos refuerza el uso de la “habilidad personal” como utensilio diferenciador del éxito y el fracaso. Según Ames (1984), un clima de cooperación valora preferentemente la actitud y poner el máximo esfuerzo posible. En un grupo cooperativo se crea una imagen de habilidad compartida o grupal, se recompensa el esfuerzo. En un grupo competitivo se recompensa la habilidad personal y el resultado, independientemente del esfuerzo. “Es erróneo asumir que en deporte el clima es siempre competitivo” (Balagué 1990).

Diferentes investigadores (Ames, 1992a; Cervelló, 1996; Nicholls, 1989) consideran que la orientación de metas personal (ego y/o tarea) pueden ser moduladas e influidas por el contexto que percibe el sujeto. Las variables que el entorno marca como importantes pueden modular estas concepciones de lo que se considera habilidad, de forma que en el sujeto se produce un proceso adaptativo consistente en responder a estas variables. Así, los ambientes que fomentan los aspectos relativos al esfuerzo, la mejora

personal y el dominio de la tarea, pueden conseguir que el sujeto tienda a adaptarse y muestre una implicación hacia la tarea. De forma contraria, aquellos entornos en los que se fomentan el sobresalir sobre los demás, el ser el mejor y que se evalúa en función de la victoria o derrota, tienden a conseguir que los sujetos se impliquen hacia el ego (Butler, 1988; Nicholls, 1989; Goudas y Biddle, 1994; Papaioannou, 1994; Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

Arruza (2005) entiende que en los centros educativos y en los entornos deportivos organizados los niños se encuentran en situaciones de logro en las que los resultados son trascendentes y valorados y donde el sistema evaluativo es externo (ej.: exámenes de fin de curso, pruebas de admisión a un club de natación). La realización de las tareas es conocida por los demás y muchas veces obtenida por comparaciones normativas. Las conductas creadas a partir de dichos escenarios pueden valorarse a partir de cánones establecidos o, por el contrario, siguiendo una metodología que tenga en cuenta la mejora y el aprendizaje. Con lo que los jóvenes pueden centrarse en adquirir nuevas habilidades, mejorar las que tienen o bien mantener su nivel de capacidad. Las razones principales de naturaleza extrínseca por las cuales los jóvenes se involucran en las tareas incluyen los premios, el reconocimiento social y la coacción adulta, mientras que la razón intrínseca principal es la satisfacción personal. Ésta podría estar relacionada con la idea de que el esfuerzo lleva a la mejora y con una sensación de pertenencia social. Por este motivo, se reconoce que los ambientes deportivo y académico comparten muchas características estructurales similares (Arruza, 2005).

Ya hemos visto que las personas pueden utilizar indistintamente el estado de implicación a la tarea y el estado de implicación al ego para afrontar las diferentes situaciones y, también, puede utilizar indistintamente las diferentes concepciones de habilidad para adaptarse al entorno.

La investigación que analiza las influencias situacionales ha examinado como el ambiente, en el que trabajan los jóvenes, puede hacer más o menos probable que se adopte una meta de logro concreta. Desde una perspectiva situacional, la premisa es que el tipo de experiencias que los niños perciben y la forma en que interpretan estas experiencias influye en el grado en que la implicación hacia la tarea y hacia el yo es percibido como destacado dentro del contexto (Ames, 1992a).

En definitiva, lo que se insinúa es que la perspectiva de meta predominante en un individuo en un contexto de logro determinado es la consecuencia de la interacción ente factores disposicionales y situacionales. Existe una predisposición personal para implicarse en la tarea, en el yo o en ambos pero la estructura del contexto también tiene un efecto poderoso en la meta de acción adoptada (Cecchini, 2002).

Cuando la predisposición personal para implicarse en la tarea o el ego es débil es posible que sea alterada o modificada por el ambiente fácilmente, mientras que si la predisposición personal es fuerte es menos probable que ésta cambie. Además, cuanto mayor sea el periodo de tiempo durante el cual una persona realiza actividad física bajo la influencia de un clima motivacional determinado, mayor será la probabilidad de comportarse de acuerdo con la estructura de la situación (Ames y Archer, 1988).

Aunque existen algunas investigaciones sobre la influencia que ejerce el clima motivacional sobre la orientación de metas, lo cierto es que se necesitan más trabajos que contemplen el contexto deportivo y que analicen los mecanismos del clima motivacional y el modo en que sus componentes pueden ser manipulados. Igualmente es necesario investigar la consistencia entre el clima motivacional creado por las figuras significativas y la perspectiva de meta de ejecución que mantiene el individuo participante. Por este motivo es posible que el trabajo que aquí se presenta pueda contribuir con alguna aportación al respecto.

2.1. El clima motivacional en la clase de educación física

El número de investigaciones sobre el clima motivacional en el contexto de la educación física va en aumento. Éstas analizan el ambiente educativo creado en el aula de educación física y los efectos que producen sobre el concepto de logro del estudiante.

A continuación observaremos como el contexto educativo influye en el desarrollo emocional y el comportamiento de los estudiantes mediante procesos organizacionales, sociales e instructivos que abarcan desde aquellos basados en la relaciones interpersonales de los alumnos y los trabajos que se les pide, hasta la función que realiza el profesor a la hora de organizar actividades en el colegio y fuera de él, que inevitablemente llegan a influir en la formación social del centro escolar.

En el ámbito escolar el entorno donde acontecen la mayoría de las experiencias es el aula. Los elementos principales que configuran ese entorno son varios:

- Las creencias del profesor. Cuando los profesores mantienen expectativas altas sobre los logros de los alumnos y estos las perciben, aprenden más, tienen un mejor sentido de su valor y competencia en el aprendizaje, se sienten más vinculados con su profesor y con el colegio y se resisten a desarrollar comportamientos problemáticos.
- El clima de la clase. Las relaciones entre el profesor y los alumnos son un componente clave del clima de la clase, la calidad de estas relaciones facilitan la motivación académica, la participación escolar, el éxito académico, la autoestima y el bienestar socioemocional general.
- El manejo del grupo. Determinado por dos dimensiones: las líneas de actuación/predictibilidad y control/autonomía y el clima motivacional.
- El entorno escolar. Alrededor del fundamental (el aula). Son el propio edificio y otros espacios del colegio y las características del centro como

organización, en donde son importantes el sentido de pertenencia y las relaciones entre los alumnos, así como las actividades que se realizan. La cultura del colegio sería la formada por los valores, creencias y tradiciones que lo identifican y diferencian. Los distritos escolares y la forma en que se agrupa a los niños de ese distrito en los diferentes colegios disponibles, así como la forma en que se realizan las transiciones entre unas etapas y otras.

Ames y Archer (1988), realizaron un estudio en el ámbito educativo en el que identificaron cuales eran las dimensiones teóricas que definían un entorno orientado a la tarea en la escuela y estudiaron las relaciones existentes entre la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea en el aula y algunas experiencias relacionadas con el logro. En primer lugar identificaron cuáles eran las dimensiones teóricas que definían un entorno que implicaba a la tarea en la escuela. Posteriormente, elaboraron un cuestionario compuesto por tantas sub-escalas como dimensiones teóricas estudian. Estos investigadores identificaron las siguientes dimensiones:

- 1) Como era definido el éxito (éxito definido en función del progreso individual y la mejora).
- 2) Qué se evaluaba (evaluación del esfuerzo).
- 3) Como es evaluado el individuo (a través del esfuerzo y el progreso personal).
- 4) Cómo se interpretan los errores (como parte del aprendizaje).
- 5) Por qué se practica la actividad (para desarrollar nuevas tareas).
- 6) Qué hace sentirse satisfecho (esfuerzo exitoso, desafío, mejora personal).
- 7) Cuál es el foco de actuación del individuo (aprendizaje de las tareas).
- 8) Cuál es el foco de actuación del docente (mejora, aprendizaje).

Los análisis mostraron alta consistencia interna en diversas poblaciones. Los resultados del estudio revelaron una elevada relación entre la percepción de un clima de implicación en la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes. Los estudiantes que percibían sus experiencias como orientadas a la tarea, utilizaban estrategias efectivas de aprendizaje, su gusto hacia la clase era superior, mostraban preferencia por tareas desafiantes y creían que el esfuerzo y el éxito covariaban.

Ntoumanis y Biddle (1999) hallaron, en una muestra de 146 estudiantes universitarios británicos, que las combinaciones de las orientaciones de meta son compatibles con las percepciones de maestría y los climas de ejecución. En cuanto al clima de maestría, el análisis reveló que el factor crítico fue el grado de orientación a la tarea, puesto que aquellos con una alta orientación hacia la misma percibieron el clima más orientado a la maestría que los estudiantes con niveles bajos de orientación a la tarea. Dentro del clima de ejecución, las percepciones más negativas del clima las tuvieron aquellos que fueron considerados como de baja orientación a la tarea y de alta orientación al ego. Los resultados de este estudio sugieren que una alta orientación a la tarea es motivacionalmente adaptativa, mientras que una alta orientación al ego no es motivacionalmente perjudicial mientras esté acompañada por una alta orientación a la tarea. Estos descubrimientos disienten con anteriores sugerencias que han pedido el aumento de la orientación a la tarea con la simultánea supresión de la orientación al ego. Sin embargo, Ntoumanis y Biddle apuntaron que los resultados son similares a otros estudios que han empleado perfiles de análisis de meta en el deporte y en educación física, y con la evidencia empírica de contextos deportivos auténticos.

Treasure (1993) examinó clases de Educación Física en las que se practicaban aspectos técnicos relacionados con el fútbol. El análisis reveló que un clima motivacional en la clase orientado a la tarea estaba relacionado con actitudes positivas

y, entre otras cosas, con la satisfacción y el interés por las actividades que se realizaban, mientras que se asoció negativamente con el aburrimiento experimentado. Por el contrario, un clima motivacional orientado al ego estuvo relacionado con pocas actitudes positivas hacia las clases, con poca satisfacción e interés y con gran aburrimiento, entre otras variables.

Treasure (1997), también mostró la existencia de una fuerte correspondencia entre la percepción del clima motivacional y los procesos motivacionales adaptativos que se dan en las clases de Educación Física. Las correlaciones de su estudio mostraron que los estudiantes que percibieron un alto clima motivacional de tarea y módico de ego, mostraban actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, la opinión de que la capacidad y el esfuerzo son las causas del éxito y también alto nivel de satisfacción. Inversamente, los estudiantes que tuvieron una percepción de alto clima motivacional de ego y bajo de tarea, mostraron actitudes negativas hacia las clases, relacionaron la causa del éxito con la habilidad y expresaron sentimientos de aburrimiento.

Lochbaum y Roberts (1993) analizaron, en alumnos de educación física de secundaria, la satisfacción / diversión en la práctica competitiva a través de dos factores denominados satisfacción personal, entendida como la satisfacción derivada del logro de maestría personal sobre la actividad, y satisfacción con la habilidad normativa, entendida como la capacidad de demostrar mayor capacidad que los demás. Los resultados indicaron que una perspectiva de meta orientada a la tarea se encontraba positivamente asociada a la satisfacción personal, mientras que una alta orientación al ego y baja orientación a la tarea se relacionó tanto con la satisfacción personal como con la satisfacción de mostrar mayor habilidad normativa.

En una investigación realizada en Noruega con 217 estudiantes de educación física, Ommundsen (2001) analizó las respuestas afectivas. Los resultados obtenidos mostraron que la orientación al ego se correlaciona con la ansiedad, mientras que la orientación a la tarea se correlaciona con la satisfacción y el aprendizaje en las clases de Educación Física.

Escartí y Gutiérrez (2001), estudiaron la influencia del clima motivacional en la clase de educación física y su relación con la intención del estudiante de practicar actividad física o deporte en el futuro. Los resultados del estudio, realizado en 975 estudiantes de entre 13 y 18 años, confirmaron que la dimensión de maestría del clima motivacional tiene una influencia directa o indirecta en la orientación de meta a la tarea, en el interés, en la competencia percibida y en la satisfacción y, además, en la intención de practicar actividad física o deporte, en contraste con la orientación de meta al ego. Estos autores observaron que cuando los estudiantes perciben un clima de dominio en las clases de educación física van a desarrollar criterios de éxito, en los cuales el aprendizaje de nuevas habilidades y aumentar el conocimiento es lo principal, con un mayor interés y satisfacción en dichas clases y una influencia positiva sobre la intención de practicar actividad físico-deportiva extraescolar. Por el contrario, cuando los alumnos perciben un clima motivacional competitivo, van a disfrutar menos y se van a sentir más presionados, lo cual acarrea una menor satisfacción hacia la práctica deportiva y una menor intención de practicar en un futuro próximo. Escartí y Gutiérrez terminan apuntando que, en el contexto de la educación física, debería desarrollarse un clima orientado hacia la maestría.

Xiang y Lee (2002), realizaron una investigación que estaba interesada en las relaciones que se dan entre las metas de logro, el clima motivacional percibido y las conductas de maestría autoinformadas de los estudiantes. Estos investigadores explican

que las metas de logro y el clima motivacional son dos importantes constructos en la Teoría de Meta de Logro, y que juegan papeles críticos en el comportamiento y motivación del estudiante, pero que, tradicionalmente, estos dos constructos han sido estudiados por separado. En el estudio realizado por Xiang y Lee se examinaron las relaciones entre los dos constructos y los comportamientos de maestría autoinformados de los estudiantes además de las diferencias relacionadas con la edad. La muestra estaba formada por 308 alumnos de diferentes niveles académicos (4°, 5° y 11°), que cumplieron cuestionarios que valoraban sus metas de logro, clima motivacional percibido y las percepciones de los comportamientos de maestría.

Los resultados revelaron una concordancia entre las metas de logro y el clima de motivación percibido. En la mayoría de los estudiantes, a excepción de los de 8° grado, se encontró esta relación. Así, los estudiantes que mostraron una orientación de meta hacia la tarea tendieron a ver el clima de su clase como orientado a la maestría. Por el contrario, aquellos que mostraron una orientación de meta orientada al ego veían con mayor probabilidad el clima de su clase como de ejecución. Según estos autores, la excepción de los estudiantes de 8° grado es debida a la transición de la escuela elemental a la secundaria y, por tanto, a los cambios de diferente tipo que sufren y a los que se tienen que adaptar en ese curso. Los resultados de esta investigación también indicaron que las metas de logro y el clima motivacional percibido están relacionados con los comportamientos de maestría autoinformados. Sin embargo, las orientaciones motivacionales variaron dependiendo de las edades. Los estudiantes mayores parecían estar más inclinados hacia la orientación hacia el ego y el clima involucrado con la ejecución que los estudiantes más jóvenes.

Duda y Nicholls (1992), estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción intrínseca en la escuela y el deporte. Estos autores definieron la satisfacción

intrínseca como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentan cuando hacen deporte. Para poder medir el nivel de satisfacción intrínseca diseñaron el Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva (CDPD). Cuando realizaron el estudio sobre la escuela encontraron una relación positiva entre la orientación a la tarea y la diversión con la práctica escolar y una relación negativa con el aburrimiento con dicha práctica. En el ámbito deportivo se obtuvieron los mismos resultados. Mientras que en la observación de la escuela la orientación al ego se relacionó positivamente con el aburrimiento, en el caso del deporte no se encontraron relaciones significativas.

En una investigación realizada por Treasure y Roberts (2001) se examinó la relación entre las percepciones de los estudiantes del clima motivacional y las creencias acerca de las causas del éxito, preferencia de tareas de reto y satisfacción en las clases de educación física. Las respuestas de 50 estudiantes femeninas y 46 estudiantes masculinos con una edad media de 12.08 años mostraron que las percepciones de un clima motivacional orientado hacia la maestría estaban relacionadas con la creencia de que la motivación o el esfuerzo causaban el éxito y la satisfacción. En contraste, las percepciones de un clima de ejecución estaban relacionadas con la creencia de que el engaño causaba el éxito y estaban relacionadas negativamente con la preferencia de los estudiantes hacia las tareas de reto.

En otra investigación realizada por Cervelló, Iglesias, Moreno, Jiménez, Del Villar y Santos Rosa (2004) se pretendía, entre otras cosas, averiguar cuál era el responsable del estado de implicación que presentan los estudiantes en las clases de educación física. Las contestaciones al Cuestionario de Percepción de Éxito (Cervelló, Escartí y Balagué 1999; Roberts, Treasure y Balagué, 1998) efectuadas por 110 alumnos (62 chicos y 48 chicas), correspondientes a dos clases de 3º y otras dos clases de 4º de ESO, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años y pertenecientes al

mismo centro educativo de Cáceres, revelaron que el clima motivacional percibido por los alumnos es el máximo responsable del estado de implicación que presentan los estudiantes en las clases de educación física.

En un estudio reciente realizado por Cecchini, González, Méndez, Fernández-Río, Contreras y Romero (2008) se examinó la relación entre las metas de logro y las metas sociales, además de cómo pueden afectar a la persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física en Secundaria y a las opiniones de los jóvenes sobre el grado de implicación en la actividad físico-deportiva en los años venideros. El análisis de regresión múltiple mostró que las metas de aproximación a la tarea contribuyeron significativamente a los informes de los alumnos de persistencia y esfuerzo hacia la educación física. Estos resultados fueron consistentes con los señalados en el contexto académico por Elliot y McGregor (2001) y en el contexto de la educación física por Guan *et al.* (2006), y sugieren que una de las tareas principales que los profesores deben de realizar al principio de curso es la de explicar en sus clases las normas y consecuencias y recalcarlas a lo largo del curso. Sin embargo las metas de relación social no contribuyeron significativamente a las repuestas de los alumnos sobre persistencia y esfuerzo en educación física. Según los autores del artículo, al igual que ya habían observado Guan *et al.* (2006), podría ser que los estudiantes no valoran las clases de educación física tanto como valoran otras disciplinas. Las metas de logro ofrecieron la mayor aportación para explicar la intención de practicar deporte en un futuro. El estudio reveló que las metas de aproximación a la tarea y al rendimiento ayudaron a explicar los informes de los alumnos de su futura participación en actividades físico-deportivas.

Si bien la mayoría de los investigadores que defienden la Teoría de Meta de Logro proponen que la meta de tarea se asocia a características y resultados positivos,

mientras que la meta de ego se asocia con características y resultados negativos, en especial cuando la competencia percibida es baja (Dweck, 1999; Nicholls, 1989) algunos investigadores disputan este planteamiento y sugieren que el perfil motivacional ideal sería uno que contenga ambas orientaciones tarea/ego (Guan *et al.*, 2006).

En este sentido, Wang, Biddle, y Elliot (2007) realizaron un estudio con el objetivo de examinar la estructura del modelo de meta de logro 2 x 2, “2 x2 *Achievement Goal Framework*” (dicho modelo cruza las metas de aproximación-maestría, evitación-maestría, aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento) en un contexto de educación física. Las contestaciones al cuestionario 2 x 2 *Achievement Goals in Physical Education*, fueron testadas y las correlaciones de los diferentes perfiles de metas de logro se examinaron en dos muestras de población asiática. Los resultados revelaron que el modelo de meta de logro 2 x 2 es aplicable a los jóvenes de países con mentalidades colectivistas como Singapur así como a los jóvenes en países de mentalidad individualista. Además la investigación proporcionó evidencia de que las distinciones entre ego-tarea y aproximación-evitación representan aspectos estructurales de fuerte arraigo sobre la motivación de competencia, si bien es cierto que no obtuvieron las altas correlaciones que Elliot y McGregor (2001) registraron en ambientes educacionales.

En nuestro país González-Cutre, Sicilia y Moreno (2008), realizaron un estudio con el propósito de probar en el contexto de la educación física las alternativas de modificación del modelo cognitivo-social de la motivación de logro propuestas por Cury *et al.* (2006). Los resultados obtenidos fundamentan la utilización de este nuevo modelo en educación física. Estos autores muestran que “individuos que consideran que el conocimiento y las habilidades se pueden desarrollar a través de la práctica y el

aprendizaje, mientras que otros no creen en el esfuerzo y consideran la habilidad como algo estable y dependiente del talento natural.” El primer concepto ha sido denominado creencia incremental de habilidad, mientras que el segundo concepto se conoce como creencia de entidad. Estos tipos de creencia de habilidad generan diferentes consecuencias conductuales, cognitivas y afectivas. Dweck y Leggett (1988) determinan que estas relaciones están mediadas por las orientaciones de meta. Con lo que una persona con una creencia incremental de habilidad tiende a desarrollar una orientación de metas de maestría, que se caracteriza por el intento de mejorar las habilidades personales a través del esfuerzo. Mientras que una persona con una creencia de entidad posee una orientación de metas de rendimiento, que se caracteriza por la intención de demostrar mayor capacidad que otros.

Los resultados de la investigación de González-Cutre *et al.* (2008) han mostrado que la creencia incremental de habilidad predecía positivamente las metas de aproximación-maestría y evitación-maestría. Por lo tanto, cuando el estudiante piensa que su habilidad no es estable, éste se esforzará por mejorar. Los resultados también mostraron que la creencia de entidad predecía positivamente las metas de aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento. Esto quiere decir que cuando el alumno piensa que su nivel de habilidad se ha establecido y no se puede mejorar, se inclinará a comparar su nivel de habilidad con el de otros alumnos. Además, los resultados también señalaron que la creencia de entidad anunciaba positivamente la meta de evitación-maestría.

Los resultados también revelaron que la competencia percibida predecía positivamente ambas metas de aproximación. En este sentido, un estudiante que se siente competente tenderá a demostrar su competencia, no a evitar su incompetencia.

En resumen, los autores de este estudio proponen la aplicación a la educación física del nuevo modelo cognitivo-social de la motivación de logro. Según ellos, este modelo nos ayudaría a conocer mejor los posibles procesos motivacionales que tienen lugar en las clases de educación física y como el profesor podría actuar para fomentar la motivación auto-determinada en el alumnado. No obstante, como apuntan González-Cutre *et al.* (2008), es necesario realizar más investigaciones que analicen la relación entre la creencia incremental y las metas de rendimiento o la relación entre la creencia de entidad y la meta de evitación- maestría.

Para concluir, apuntar que la participación de los jóvenes en las clases de educación física y la participación en actividades deportivas a lo largo de su vida son dos objetivos específicos que todo profesor debería tener en cuenta a la hora de planear el currículo escolar. Un clima motivacional orientado hacia la tarea muestra mayores niveles de diversión y satisfacción en la práctica deportiva, mientras que un clima motivacional de implicación al ego suele presentar menores niveles de satisfacción y diversión y mayores niveles de aburrimiento. Conviene recordar la importancia que la modificación de los climas motivacionales tienen sobre los criterios de éxito que adoptan los estudiantes, aspecto clave en el conjunto de consecuencias cognitivas, afectivas y conductuales que la adopción de uno u otro estado de implicación tiene durante el funcionamiento de la clase (Cervelló *et al.*, 2004).

2.2 El clima motivacional en el contexto deportivo

Al igual que en el ámbito educativo, en el contexto deportivo existen diferentes investigaciones que arrancaron a partir de la preocupación de los autores por descubrir la influencia del clima motivacional y su relación con múltiples variables.

Así, Walling y Duda (1995) indicaron que los entornos educativo y deportivo tienen muchas características en común lo que permite aplicar las mismas premisas para ambos. Entre las características comunes Walling y Duda nombraron las siguientes:

- 1) La estructura de autoridad es definida por los adultos.
- 2) La estructura de las recompensas también es establecida por los adultos.
- 3) Los dos son contextos de logro.
- 4) La ejecución en ambos entornos es pública.
- 5) Los niños, en la mayoría de los casos, son agrupados según sus niveles de capacidad.
- 6) La evaluación es externa y esta impuesta de manera formal.
- 7) Los resultados son considerados como muy importantes.

Seifriz, Duda y Chi (1992), realizaron uno de los primeros estudios que analizó las relaciones entre el clima motivacional y las respuestas motivacionales de los sujetos en el terreno deportivo. El estudio se desarrolló con una muestra de 105 adolescentes varones jugadores de baloncesto. Los resultados mostraron que los sujetos que percibían el clima como orientado a la maestría presentaban niveles superiores de diversión y sus creencias sobre las causas del éxito se relacionaban con el esfuerzo y la cooperación con los compañeros de equipo. De manera contraria, aquellos jugadores que percibían el clima como de ejecución, pensaron que la cuestión clave para conseguir el éxito era una mayor habilidad.

Más adelante, Kavussanu y Roberts (1996) vieron que la percepción de un clima de maestría se asociaba al disfrute, al esfuerzo, a la competencia percibida y a una tensión baja experimentada durante la participación en la actividad deportiva, mientras que la percepción de un clima de ejecución se asociaba a una tensión alta.

Años más tarde Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004), investigaron las relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta y otras variables motivacionales en jóvenes deportistas. La muestra estaba compuesta por 96 deportistas cadetes (48 mujeres y 48 varones) de 14 clubes de atletismo y con edades comprendidas entre los 14 y 16 años. Los resultados indicaron que las percepciones de un clima de maestría fueron relacionadas positivamente con la orientación a la tarea, la diversión, el esfuerzo, la auto-confianza y el vigor pre-competitivo, e inversamente relacionadas con el aburrimiento y la depresión competitiva. Por el contrario, las percepciones de un clima de ejecución se asociaron positivamente a la orientación de ego, al aburrimiento y la ansiedad en sesiones preparatorias, fatiga, hostilidad, depresión y tensión en momentos previos a la competición y también a la depresión, fatiga y tensión post-competitiva. De esta manera, los deportistas que percibieron un clima motivacional en el que la demostración de habilidad se basaba en la mejora personal y el esfuerzo (clima de maestría), manifestaron un patrón significativamente más adaptativo que aquellos deportistas que percibieron un clima en el que la demostración de la habilidad estaba basado en la comparación con los compañeros y en vencer a los demás (clima de ejecución).

Otros autores se interesaron por las diferencias entre las percepciones de los deportistas del clima motivacional en diferentes prácticas deportivas.

Tan, G. (1999) estaba interesado en los diferentes tipos de clima motivacional que los deportistas de diferentes disciplinas deportivas podrían percibir. Este investigador primeramente trató de valorar la relación de la orientación de meta, el clima motivacional percibido, las creencias acerca de las causas de éxito, los propósitos del deporte y el nivel de motivación intrínseca en una muestra de nadadores y lanzadores de campo, y, seguidamente, trató de investigar las diferencias entre estos

grupos deportivos respecto a las percepciones de los participantes del clima motivacional. Los resultados mostraron que la orientación a la tarea tenía una significativa correlación positiva con:

- a) La creencia de que el éxito en el deporte se alcanzaba a través del esfuerzo y la motivación.
- b) Percepciones de que los propósitos del deporte son fomentar la maestría personal y la cooperación con los otros, un estilo de vida físicamente activo, y para aprender a ser un buen ciudadano.
- c) Informaron niveles de interés y diversión de los individuos en el deporte.

La orientación al ego fue positivamente relacionada con:

- a) La creencia de que el éxito en el deporte se alcanzaba a través de una alta habilidad y engaño.
- b) Percepciones de que los propósitos del deporte eran promover la competitividad.
- c) Informaron niveles de tensión y presión durante la participación de los individuos en el deporte.

Si bien las percepciones de un clima motivacional orientado a la tarea no mostraron correlación con los demás factores, las percepciones de un clima orientado al ego si se relacionaron con tensión/presión y habilidad y engaño como causas del éxito en el deporte.

Por otro lado, Halliburton y Weiss (2002) investigaron a cerca de las percepciones del clima motivacional en función del nivel de práctica y otros aspectos como la diversión, el esfuerzo y estado de ansiedad. Los resultados revelaron que:

- a) Gimnastas que competían en niveles más bajos se esforzaban y divertían más que las gimnastas competían en niveles más altos, quienes mostraron sentimientos de nerviosismo y feedback del espectador más frecuentemente.
- b) No aparecieron diferencias significantes en percepciones del clima motivacional entre gimnastas compitiendo en diferentes niveles de habilidad.
- c) Aparecieron relaciones entre el uso de fuentes de información de la competencia informativa y el clima motivacional percibido. Las percepciones de clima de maestría fueron asociadas con el uso de fuentes de información auto-referenciadas, mientras las percepciones de un clima de ejecución fueron asociadas a la comparación con los otros.

Con el triple propósito de evaluar las orientaciones de meta en el contexto deportivo español, analizar las creencias sobre las causas del éxito en el deporte y medir la satisfacción e interés hacia las actividades deportivas, Castillo, Balaguer y Duda (2002) realizaron una investigación en la Comunidad Valenciana con una muestra compuesta por 967 estudiantes (475 chicos y 492 chicas). Para ello los estudiantes procedieron a completar los siguientes cuestionarios: El cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (Duda, 1989), el Inventario de Creencias sobre las Causas del Éxito en el Deporte (Duda y Nicholls, 1992) y el Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte (Duda y Nicholls, 1992).

Los análisis diferenciales por género mostraron que los chicos están más orientados al ego que las chicas, considerando ambos que el esfuerzo es lo que conduce al éxito en el deporte. Sin embargo, los chicos aprecian, en mayor medida que las chicas, que mediante la capacidad o el uso de técnicas de engaño se consigue el éxito deportivo. Además, al analizar la satisfacción intrínseca se observó que los chicos consideran, en mayor medida que las chicas, que la práctica de deporte es divertida. Los

resultados de este estudio fueron semejantes a los encontrados en distintos países (Duda y Whitehead, 1998) y señalan que, entre uno y otro género, existen diferencias en las orientaciones de meta, en las creencias de las causas que conducen al éxito y en sus respuestas afectivas a las experiencias deportivas.

En general, los diferentes estudios revisados indican, ya sea en el entorno escolar como en el deportivo, relaciones positivas entre la orientación motivacional a la tarea y la satisfacción/diversión y entre la orientación motivacional al ego y el aburrimiento; y relaciones negativas entre la orientación motivacional a la tarea y el aburrimiento y entre la orientación motivacional al ego y la satisfacción/diversión.

Moreno, Sicilia y Muyor (2008) realizaron una investigación con el objetivo de comprobar el poder de predicción del clima motivacional, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada sobre la competencia percibida en practicantes de ejercicio físico en centros de fitness de una ciudad española. El análisis de los resultados de la investigación mostraron que la orientación de aproximación al rendimiento como a la maestría y la regulación intrínseca fueron los factores que predijeron, con mayor fuerza, la competencia motriz percibida. Por género, los hombres mostraron un mayor clima y aproximación al ego y mayor percepción de competencia, mientras que las mujeres obtuvieron mayores valores en el clima hacia la tarea y motivación intrínseca.

Sarrazín *et al.* (1996) investigaron la relación entre las orientaciones de meta y el concepto que, una muestra de niños entre 11 y 12 años, tienen sobre la habilidad deportiva. Los resultados revelaron que una orientación hacia la tarea se asociaba con la opinión de que la habilidad deportiva se podía mejorar a través de la práctica mientras que la orientación al ego se relacionó con la opinión de que la habilidad deportiva era un don innato.

Una línea de investigación reciente examina las relaciones que existen entre las orientaciones de meta y el tipo de feedback que los individuos prefieren recibir mientras aprenden una tarea nueva. En este sentido Li, Solmon, Lee, Purvis y Chu (2007) realizaron un estudio con el propósito de profundizar sobre cómo los profesores pueden usar feedback para crear un clima orientado hacia la tarea.

Los participantes del estudio fueron 115 estudiantes universitarios del sureste de los Estados Unidos inscritos en clases de nivel básico de tenis. Para determinar la orientación de meta de los estudiantes se usó una versión modificada del *Task and Ego Orientation Questionnaire* (TEOSQ; Duda y Whitehead, 1998; Walling y Duda, 1995). Por otra parte Li, Solmon, Lee, Purvis y Chu también adaptaron el *Nature of Athletic Ability Questionnaire* (CNAAQ; Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003) para convertirlo en un cuestionario específico que atendiera las concepciones de habilidad de los estudiantes en las clases de tenis. Por último, diseñaron una escala que determinaba si los estudiantes preferían un feedback que informe sobre la ejecución de la tarea o uno que se centre en el resultado. El análisis de la investigación indicó que los estudiantes con una motivación alta hacia la tarea valoran más un feedback que contenga aspectos cualitativos sobre la tarea a realizar, mientras que los estudiantes orientados al ego prefieren un feedback que se centre en el resultado. Por otra parte, los resultados de este estudio fueron consistentes con las predicciones de Dweck (1999), que mantiene que aquellos que ven un determinado atributo como algo estable reflejan una creencia de entidad, mientras que los que piensan que dicha característica se puede modificar muestran una creencia incremental. En otras palabras, Dweck postula que la inteligencia podía ser vista por los sujetos como algo fijo (teoría de entidad de la inteligencia) o como algo moldeable (teoría incremental de la inteligencia). Según este modelo los individuos que están orientados a la tarea son más dados a expresar la creencia de que la

habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo y rechazan la idea de que la habilidad es una capacidad constante que no se puede mejorar. Estos descubrimientos están en la misma línea que la investigación de Sarrazín *et al.* (1996), en la que puntualizó que dentro del contexto deportivo existe una relación entre las teorías incrementales de habilidad y la orientación a la tarea.

A su vez este estudio es consistente con el de Cury *et al.* (1997) y sugiere que la naturaleza del feedback que se le da a los estudiantes puede ser una variable importante en la creación de un clima orientado hacia la tarea. Los autores del estudio informan que es necesario realizar más investigaciones para comprender mejor el impacto que el feedback puede ejercer sobre las orientaciones de meta. Las investigaciones llevadas a cabo hasta la fecha apoyan la iniciativa de diseñar estudios experimentales donde los investigadores manipulen la naturaleza del feedback en un ambiente controlado para poder determinar si éste influye en la creación de un clima motivacional. Más adelante repararemos en las maneras en las que los profesores pueden manipular el clima motivacional de la clase para fomentar un ambiente dirigido a la tarea o al ego.

En un estudio reciente sobre judocas, realizado por Gernigon *et al.* (2004), observaron que los estados de implicación en la tarea fluctuaban de acuerdo con los aspectos específicos de cada situación de competición. Estos autores propusieron que diferentes factores persuasivos en el entorno deportivo pueden influir sobre el individuo a la hora de inclinarse hacia un estado de tarea particular. Por ejemplo, la información verbal proporcionada por el entrenador inmediatamente antes de la competición puede afectar el estado de implicación personal.

En la actualidad se está tratando de identificar y entender las maneras en las que las características motivacionales afectan a los estados psicológicos y del rendimiento (Kowal y Fortieer, 1999; Harwood, Cumming y Fletcher, 2004). La investigación indica

que existen relaciones entre las variables motivacionales y estados psicológicos como la ansiedad precompetitiva, y la fluidez (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Jackson, Kimiecik, Ford y Marsh, 1998). Por otro lado, una nueva línea de investigación se ha preocupado de atender las interacciones sociales entre individuos, las características motivacionales personales, las variables situacionales y el rendimiento en el deporte (Harwood y Swain, 2001,2002; Cervelló, Santos-Rosa, Calvo, Jiménez, e Iglesias, 2007).

Las orientaciones de meta interactúan con el contexto y determinan el estado de implicación de meta, el cual a su vez influye sobre la adopción de un perfil motivacional. Si las señas ambientales son más fuertes que las tendencias disposicionales, es muy posible que el individuo se adapte al contexto de logro que predomina en un ambiente determinado, y, al contrario, si la meta disposicional del individuo es más fuerte que las señas situacionales, la orientación disposicional debería anular las características situacionales. El estado de implicación de los individuos depende del peso relativo de estos dos aspectos (Cervelló, Santos-Rosa, Calvo, Jiménez, e Iglesias, 2007).

Es importante apuntar que los individuos pueden fluctuar entre estados de implicación hacia las metas en el tiempo y entre diferentes tareas. Algunos investigadores mantienen que los estados de meta representan dos procesos motivacionales diferentes que no pueden presentarse simultáneamente en una situación particular, con lo que el individuo manifestará un estado primario de involucración específico a cada contexto (Ames y Maehr, 2001 en Cervelló *et al.*, 2007). Así también existe una línea de investigación que parece indicar que los estados de meta son formas transitorias de implicación que pueden ser experimentadas en momentos diferentes mientras se participa en una tarea determinada, lo que sugiere una posible ortogonalidad

de estos estados (Gernigon *et al.*, 2004; Harwood y Ardí, 2001; Hardwood y Swain 2001, 2002).

Valleran y Rousseau (2000) sostienen que la motivación, en el nivel global, es similar a un rasgo de personalidad, y tiene que ver con la manera en la que el individuo interactúa con el ambiente. Por otra parte, Nicholls (1989) da por hecho que las orientaciones motivacionales son de naturaleza disposicional y se mantienen relativamente estables en los individuos y a través de diferentes contextos de logro. Sin embargo, algunos investigadores (Standage y Treasure, 2002) han sugerido que las orientaciones motivacionales deberían de ser consideradas como tendencias personales que son relativamente estables, pero, a la vez, susceptibles de ser influenciadas por los contextos de logro. Roberts (2001) ha puesto de manifiesto la posibilidad de que las orientaciones disposicionales sirvan como estructura de referencia desde las que los individuos perciben señales situacionales dentro del ambiente. Esta perspectiva parte de la premisa de que existe una estructura jerárquica con respecto a las orientaciones de meta de logro, en la que las orientaciones disposicionales son las que dominan la influencia de la percepción de las señales situacionales del individuo. Por otro lado, el clima motivacional en un contexto específico se refiere a esas señales percibidas.

Sobre el nivel situacional, algunos investigadores han indicado la necesidad de examinar los factores del contexto inmediato que podrían influir sobre la motivación de los atletas (Harwood y Swain, 1998). No obstante, como apuntaron Duda y Hall (2000), un gran número de investigaciones han analizado los efectos que prevalecen en un clima motivacional prototípico. Recientemente Cervelló, Santos-Rosa, Calvo, Jiménez, e Iglesias (2007), intentaron estimar la influencia que ejercían los factores del clima motivacional situacional sobre el estado de meta de los atletas. Estos autores nos recuerdan que diferentes contextos sociales pueden tener diferentes climas

motivacionales y que, cuando uno se refiere al clima motivacional, es importante puntualizar que se trata de la percepción del clima motivacional de un individuo en un momento dado. Es más, las orientaciones motivacionales que actúan en un nivel de contexto general pueden influir sobre las preferencias que el individuo va a demostrar sobre las señas del ambiente, afectando, por último, su estado de implicación (Roberts, 2001).

Cervelló, Santos-Rosa, Calvo, Jiménez, e Iglesias (2007) realizaron un estudio con el objetivo de investigar si los niveles de influencia social (contextual/situacional) pueden predecir las respuestas cognitivas, afectivas y conductuales hacia el ambiente social y, a su vez, predecir las dimensiones psicológicas del rendimiento en la competición deportiva.

Para ello, 151 jugadores de tenis adolescentes y sus entrenadores participaron en el estudio. Los participantes respondieron a instrumentos de medida de orientación de meta disposicional y percepción de clima motivacional antes de jugar los partidos y a instrumentos que median la implicación hacia la tarea después de la competición, evaluando la concentración, la pérdida de timidez, la experiencia autotélica, la percepción de clima motivacional iniciado por el entrenador durante la competición y el rendimiento del partido. Además los entrenadores evaluaron el rendimiento de los jugadores.

Los resultados obtenidos revelaron que las percepciones del clima situacional motivacional durante la competición son mejores predictores de la implicación hacia la tarea que las percepciones en el clima motivacional de contexto, con lo que los autores argumentan que, en este estudio, las variables situacionales fueron componentes más importantes para el proceso motivacional que los elementos contextuales de los atletas.

Según estos autores, los resultados del estudio se oponen a la conjetura de la teoría de meta de logro que presupone que el clima motivacional hacia la tarea conduciría a un patrón motivacional más adaptativo que el clima motivacional hacia el resultado (Ames, 1992b). Cervelló *et al.* (2007) señalan que ya se había observado, en un estudio llevado a cabo por Stein, Kimiecik, Daniels y Jackson (1995) con atletas participando en diferentes deportes y con diferentes niveles de habilidad, que los contextos que otorgan la misma importancia al resultado que al aprendizaje pueden seguir manifestando características de fluidez entre los participantes.

Además, los resultados de la investigación mostraron, en esencia, que el nivel de implicación explicaba vagamente las evaluaciones de rendimiento de los entrenadores y los jugadores. Tan sólo la concentración y las dimensiones de experiencia autotélica (que la actividad tenga una finalidad en sí mismo) contribuyeron a la explicación de varianza en el rendimiento, aunque fue bastante baja.

El factor más eficaz a la hora de explicar la varianza en el rendimiento de los jugadores fue el clima de aprendizaje generado por el entrenador. Los resultados de la investigación sugieren que el nivel de rendimiento deportivo es afectado tanto por los elementos situacionales dirigidos a la mejora personal como por los elementos de comparación social.

Para terminar, mencionar que, aunque exista evidencia que confirma la relación entre climas motivacionales orientados al ego y consecuencias de adaptación con relación al rendimiento, es mucho más apropiado establecer un clima de maestría para que los atletas desarrollen orientaciones deseables hacia la competición. De acuerdo con los autores, probablemente al incluir consejos orientados a la tarea antes y después de las competiciones permitió a los deportistas evaluar su actuación de acuerdo a juicios

personales en vez de a criterios de comparación social, lo que resultó en una orientación hacia la competición más favorable.

2.3. El clima motivacional creado por otros significativos

En este apartado abordaremos aquellos estudios que analizan el proceso de socialización en el deporte, es decir, las relaciones que se establecen entre los deportistas y las personas que le influyen.

Aunque existen aproximaciones diferentes al estudio del proceso de socialización, la mayoría de las investigaciones están de acuerdo en que los agentes socializantes son diversos y se van incrementando, a la vez que aumentan las áreas de identificación del niño. Los agentes más significativos dentro del entorno del sujeto son la familia, los amigos de la misma edad (grupo de pares), los profesores y los entrenadores.

Estos agentes de socialización ocupan los primeros lugares en un continuo de importancia en la vida del deportista infantil y su opinión es relevante a lo largo del proceso de socialización. Como ya indicaron White, Kavussanu y Guest (1998), lo que percibe valora y enfatiza un individuo en una situación de logro particular está determinado por factores muy diversos, y uno de estos factores es la percepción del niño acerca de lo que piensan sus padres, profesores, entrenadores y amigos y como esto se relaciona con la propia motivación de logro.

Por este motivo debemos preocuparnos por el papel que juegan los padres, profesores, entrenadores, organizadores de eventos deportivos, árbitros, deportistas profesionales y medios de comunicación.

A continuación presentaremos estudios que analizan los climas motivacionales creados por los padres, entrenadores, profesores y grupos de pares.

2.3.1. El clima motivacional creado por los entrenadores y profesores

En apartados anteriores hemos explicado que existen dos premisas principales en la teoría de metas de logro. La primera establece que, en los contextos de logro, la gente quiere demostrar competencia y sentir que han tenido éxito (Ames, 1992b; Dweck, 1986; Nicholls, 1984, 1989). Mientras que la segunda premisa defiende que diferentes metas (tarea y ego) operan en ambientes de logro e influyen sobre las definiciones de éxito y los juicios de competencia de las personas. También hemos visto que los individuos que están orientados hacia la tarea fundamentan la competencia en criterios de auto-referencia, mientras que los individuos que están orientados hacia el ego basan sus juicios de competencia en criterios normativos o en la comparación social. A partir de estas premisas parece lógico pensar que, cuando los individuos emplean diferentes metas en un contexto de logro, se podrán observar variaciones en la conducta (Ames, 1984; Dweck, 1986; Nicholls, 1984,1989).

La investigación sobre la teoría de meta de logro se ha centrado en cómo se comportan los individuos de diferente orientación cuando están bajo la influencia de diferentes factores psicológicos, como la persistencia motivacional y el esfuerzo (Duda, 1999; Hom, Duda y Miller, 1993). Específicamente se ha observado que los individuos que están orientados hacia la tarea suelen exhibir conductas productivas como realizar esfuerzos, mientras que los individuos que están orientados al ego tienden a exhibir conductas contra-productivas como no presentarse en los entrenamientos. Si bien esta información es importante y necesaria para poder entender las conductas en el ámbito deportivo, la línea de investigación que trata sobre los otros significantes (padres, entrenadores, profesores y amigos) también está realizando descubrimientos

importantes (Waldon y Crane, 2005; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1999; Peiró, 1999; Ebbeck y Becker, 1994; Carr, Weigand y Hussey, 1999).

Dentro del contexto de la clase de educación física, Ames y Archer (1988), distinguieron entre el clima motivacional orientado a la maestría y el clima orientado a la ejecución. Ames (1992a) planteó que se trataba de climas diferentes que se desarrollan en las siguientes formas: por los estilos de enseñanza utilizados por el profesor, por la forma en que los niños son agrupados, y por las creencias sobresalientes del profesor acerca del éxito y del fracaso. Por lo que existe un clima orientado a la maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, y la participación son valorados y enfatizados por el profesor. De acuerdo con Ames (1992a), esta estructura de meta ha sido relacionada con la orientación a la tarea. Por el contrario, el profesor crea un clima orientado a la ejecución cuando los estudiantes perciben que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social; y esto se relaciona con la orientación al ego.

Muchas veces los niños y adolescentes toman la decisión de implicarse en el deporte organizado dependiendo del tipo de experiencias positivas que han tenido en diferentes contextos de actividad física. Las clases de educación física suele representar la primera oportunidad que los jóvenes tienen de participar en deporte organizado y, para muchos de ellos, la diversión y la camaradería que logran en estas experiencias es lo que les convence para jugar en un equipo escolar o apuntarse a un club deportivo (López, 2006). Además, cuando se examinan las pautas de motivación de logro deportivo de los niños, es importante considerar las percepciones que reciben en la clase de educación física, y como éstas se relacionan de forma coherente con las percepciones de un clima motivacional creado por el entrenador (White, Kavussanu y Guest, 1998).

Sarrazin, Guillet y Cury (2001), estudiaron el papel del clima de implicación en la tarea y en el ego del entrenador y los cambios de tres percepciones fundamentales: competencia percibida, autonomía y habilidad para relacionarse. La muestra del estudio estuvo compuesta por 236 chicas francesas jugadoras de balonmano. Se midieron las tres percepciones por un cuestionario al principio y al final de una sesión. También evaluaron, a la mitad de la sesión, las percepciones del clima motivacional de los entrenadores. Los resultados mostraron que, al final de la sesión, los sentimientos de competencia, autonomía y la habilidad para relacionarse fueron positivamente percibidos por un clima de implicación en la tarea y negativamente precedidos por un clima motivacional de implicación en el yo, incluso después de controlar el nivel de cada variable al principio de la sesión.

Miller, Roberts y Duda (2003), realizaron una investigación sobre el impacto de entrenar en una atmósfera moral determinada en el clima motivacional. Los análisis indicaron que percibir que el entrenador hace uso de una conducta inapropiada era asociado positivamente con las subdimensiones de rivalidad dentro del equipo y el castigo por los errores. En el estudio, la atmósfera moral creada por el entrenador se asoció con diferentes dimensiones de clima motivacional percibido.

Por otra parte, los resultados de diferentes estudios han encontrado relaciones entre la orientación motivacional y la percepción de la orientación motivacional de los otros significativos (Duda y Horn, 1993; Ebbeck y Becker, 1994; Piparo, Lewthwaite y Hasbrook, 1990). Estos estudios han observado que las metas de logro disposicionales de los sujetos se relacionaban con las metas de logro que percibían en sus otros significativos de tal manera que existía coincidencia entre ambas.

Los primeros investigadores que analizaron la relación entre las metas de logro de los sujetos, la percepción de meta de logro de sus entrenadores y diversos aspectos

cognitivos fueron Piparo, Lewthwaite y Hasbrook (1990). Estos autores descubrieron que los sujetos orientados a la tarea percibían que sus entrenadores también estaban orientados a la tarea y que valoraban la diversión durante la actividad deportiva de manera importante. Además, la percepción de una presión mayor por parte del entrenador emergió como un predictor negativo de la orientación a la tarea.

También Ebbeck y Becker (1994) encontraron estos mismos resultados en un estudio con 166 futbolistas adolescentes en el que midieron la percepción, por parte de los jugadores, de la orientación de metas de sus padres y entrenadores. Los resultados mostraron que las puntuaciones altas en orientación a la tarea de los entrenadores y especialmente al ego, estaban relacionadas con una alta orientación al ego de los deportistas, mientras que puntuaciones altas en la orientación a la tarea de los entrenadores estuvieron positivamente relacionadas con la orientación a la tarea de los deportistas. Lo mismo ocurría con los padres.

Los resultados del estudio de López (2006) indicaron que los futbolistas con alta orientación a la tarea percibieron un clima de implicación en la tarea y los que mostraron una alta orientación al yo percibieron un clima de implicación en el yo. Según este autor “los resultados muestran que los otros significativos, en este caso el entrenador, puede jugar un papel importante como agentes socializantes en el desarrollo de la orientación de meta personal.”

2.3.2. El clima motivacional creado por los padres y entrenadores

La teoría de meta de logro propone que las orientaciones de meta son desarrolladas y alteradas a través de diferentes procesos motivacionales, que abarca, entre otros, el clima motivacional creado por los padres y los entrenadores (Nicholls, 1989). El clima motivacional refleja los aspectos más destacados de un ambiente con

una estructura hacia el ego o la tarea (Ames y Archer, 1988). Dicho clima motivacional proyecta las acciones de los padres y entrenadores, como el uso de los premios, los castigos y el feedback (Ames, 1992b). Las estructuras de meta que resaltan la mejora personal crean un clima hacia la tarea, mientras que las estructuras de meta que resaltan la comparación social y el resultado crean un clima hacia el ego. Los investigadores de psicología deportiva se han interesado en la forma en que los padres se implican en la vida deportiva de sus hijos y de cómo padres y entrenadores informan a los atletas sobre el éxito y la derrota y como estas variables afectan al clima motivacional.

Romero, Garrido y Zagalaz (2009) realizaron un estudio, en las escuelas deportivas de Sevilla, con la intención de observar el comportamiento y el nivel de implicación de los padres en la vida deportiva de sus hijos. Para ello se pasó un cuestionario a padres, hijos y técnicos deportivos con preguntas relacionadas con el comportamiento y actitudes de los padres en el deporte de sus hijos, tanto a nivel de entrenamiento como a nivel competitivo. Los resultados indicaron que no es común que los padres y los técnicos se relacionen, siendo el tenis el deporte en que padres y técnicos se relacionan peor mientras que en el fútbol se observó una mejor relación, ya que más de la mitad de los padres reconocieron hablar con el técnico siempre o casi siempre. Los autores también señalan que fueron pocos los padres que no dejan que sus hijos se inscriban en actividades deportivas (5.1%) lo que convierte a los padres en uno de los agentes facilitadores del hábito deportivo.

Además, este estudio señala que la relación entre padres y técnicos también es pobre en los días de competición, tan solo un 9,5% de los padres admiten hablar con el técnico en las competiciones, siendo el fútbol y el voleibol los deportes en los que los padres se comunican más con los técnicos, y el tenis en el que hay una peor comunicación. Por otra parte, los investigadores observaron que el 70% de los técnicos

dicen que, por lo general, se comunican con los padres en los partidos, contrastando con un 30% de padres y alumnos que han dado la misma respuesta.

Los autores explican que el problema se da cuando las escuelas deportivas municipales no tienen claro los objetivos (Romero, 2004). “Hay que tener cuidado de no producir concepciones del deporte espectáculo o de elite”... “los objetivos del deporte en edades tempranas deben estar sujetos a un deporte para todos o un deporte de diversión” (Romero, Garrido y Zagalaz, 2009).

La investigación que examina el clima motivacional creado por el entrenador ha revelado que la percepción de un clima de maestría se asocia con conductas de logro constructivas, mientras que un clima de ejecución es asociado a conductas de logro perjudiciales. Por ejemplo, la percepción de unos chicos y chicas de un clima orientado a la tarea fue asociada con la realización de un mayor esfuerzo, mayor disfrute, mayor satisfacción con el equipo, despreocupación por los resultados, y la creencia de que el éxito se alcanza a través del esfuerzo (Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Chi, 1993). La percepción de un clima orientado al ego es asociado a mayores niveles de preocupación sobre el rendimiento, menor satisfacción con el equipo, y la creencia que la habilidad natural conduce al éxito. Además Ommudsen, Roberts y Kavussanu (1998) descubrieron que las percepciones de un ego-clima se asociaban con la evasión de los entrenamientos, y la creencia de que el deporte es un medio a través del cual se gana estatus social y reconocimiento. La práctica deportiva entendida como un medio para la mejora del estatus social está asociada con actitudes no deseables, como la obsesión por la victoria a cualquier precio, las trampas y las conductas antideportivas.

La influencia que ejercen los padres sobre las conductas de logro no ha sido estudiada tan extensivamente como la de los entrenadores. En 1993, Duda y Hom examinaron las orientaciones de meta de los niños y niñas, la de los padres, y la

percepción que tenían los primeros sobre las orientaciones de meta de los segundos. Los resultados mostraron que los niños y niñas con un nivel alto de orientación a la tarea percibían que sus padres también exhibían niveles altos de orientación a la tarea y que los niños y niñas con un nivel alto de orientación al ego percibían que sus padres también mostraban un nivel alto de orientación al ego; aunque la orientación que reportaron los padres sobre sí mismos no estuvo en correlación con la orientación de meta que los jóvenes proporcionaron sobre sí mismos. Los autores sugieren que el factor importante no es la orientación de meta que los padres mantienen, sino la percepción que los niños y las niñas tienen sobre la orientación de sus padres. White (1996) realizó un estudio en este sentido y observó que las orientaciones de meta de las adolescentes se correspondían con las percepciones del clima motivacional originado por los padres. Particularmente, las percepciones de un clima originado por los padres que resalta el aprendizaje y el placer estaban relacionadas con la orientación de los atletas hacia la tarea mientras que la percepción de un clima motivacional originada por los padres que resalta el éxito sin esfuerzo predecía una orientación al ego. Este análisis indica que la definición de los padres de éxito y el tipo de conducta que consideran principal influye sobre la orientación de meta del atleta.

White (1998), investigó los perfiles de objetivos de los adolescentes, las percepciones del clima motivacional iniciado por los padres y rasgos de ansiedad competitiva en 279 adolescentes de ambos sexos. Los resultados indicaron que el grupo alta tarea / bajo ego percibió que su padre y su madre enfatizaban un clima motivacional de aprendizaje y diversión. En comparación, el grupo alto ego / baja tarea creyó que sus padres valoraban un clima donde el éxito iba unido al poco esfuerzo. En este grupo los padres eran percibidos como causantes de temor a los errores, y, además, este grupo experimentó los más altos niveles de ansiedad competitiva.

Nicholls (1984, 1989) argumenta que, si los individuos se mantienen en un ambiente determinado suficiente tiempo, sus orientaciones disposicionales hacia la tarea o el ego pueden cambiar. En otras palabras, un atleta que esté bajo la influencia de un clima motivacional dirigido al ego impuesto por su entrenador, con el tiempo puede experimentar un aumento del nivel de orientación al ego mientras que un atleta que esté bajo la influencia de un clima motivacional dirigido a la tarea podrá experimentar un aumento del nivel de orientación a la tarea. Es evidente que los padres transmiten a sus hijos feedback sobre su participación y sobre la mejora de sus habilidades. Como los atletas también son afectados por el clima motivacional originado por los entrenadores, es de esperar que ambos climas motivacionales interactúen. Si los climas motivacionales son congruentes, es muy probable que el atleta refuerce un tipo de orientación disposicional determinado. Sin embargo no se sabe que sucedería si los climas motivacionales originados por los padres y el entrenador resultan ser antagónicos.

Dado que la orientación de meta de principio de temporada deportiva y el clima motivacional originado por el entrenador determinaba tan solo el 35% de la varianza de la orientación de meta de los atletas a finales de temporada, Williams (1998) recomendó realizar investigaciones que incluyeran factores socializantes adicionales tales como los padres, los compañeros, y los amigos, que podrían influir sobre el desarrollo de la orientación de meta. Aunque esta investigadora no realizó un estudio estadístico sobre el cambio de orientación de los atletas durante una temporada de competición sí que manifestó que los niveles de orientación disposicional deberían de cambiar durante una temporada de competición de acuerdo a la percepción del clima motivacional originado por el entrenador.

En este sentido, las investigadoras Waldron y Crane (2005) realizaron un estudio en el que 62 jugadoras de softball adolescentes completaron una serie de cuestionarios que evaluaban la orientación de meta al principio y al final de temporada, la percepción del clima motivacional creado por el entrenador, y la percepción del clima motivacional de los padres al final de temporada.

El estudio reveló que, durante la temporada las deportistas percibieron que los padres y el entrenador generaron climas motivacionales moderados hacia el ego y altos hacia la tarea. Asimismo, las jugadoras mostraron orientaciones moderadas al ego y altas hacia la tarea. Lo que está en consonancia con estudios previos que indicaron que la percepción de un clima motivacional de tarea está relacionada positivamente con una orientación del atleta hacia la tarea y la percepción de un clima motivacional de ego esta positivamente relacionado con una orientación del atleta hacia el ego (Kavussanu y Roberts, 1996; Seifriz *et al.*, 1992).

Waldron y Crane también observaron que la percepción de un clima de aprendizaje y satisfacción creado por los padres explicaba un 5% adicional de la varianza de la orientación a la tarea a finales temporada. Este estudio confirma la idea de que los padres proporcionan información substancial a los niños y adolescentes sobre cómo definir el éxito y el fracaso en contextos de logro. Es más, según las autoras se deberían de educar a los padres para que aprendan a crear un clima motivacional orientado a la tarea, para que los jóvenes puedan obtener el mayor beneficio posible de la práctica deportiva.

Las etapas de desarrollo de los jóvenes juegan un papel muy importante a la hora de determinar si son los padres o es el entrenador el que ejerce una mayor influencia sobre la orientación de meta. Además, como los niños y las niñas no han afianzado sus orientaciones de meta es posible que sean más sensibles al tipo de clima

motivacional que perciben que los adolescentes y los adultos (Roberts y Treasure, 1992). Por otra parte, si tenemos en cuenta la atención que se le está prestando a los “*raging parents*”, padres embravecidos o furiosos, en los eventos deportivos juveniles (Wingert y Lauerman, 2000; *The Villager*, 2005) parece aun más importante que se examine como influyen los adultos sobre la motivación de logro de los jóvenes.

Peiró (1999) analizó, en una muestra de 228 alumnos/as entre 13 y 15 años, las relaciones de meta de adolescentes alumnos de educación física y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos (profesor, padre y madre). Los resultados mostraron una relación consistente entre las orientaciones de meta adoptadas por el alumnado y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos. También existieron relaciones entre las orientaciones de meta adoptadas por el alumnado, ego o tarea, y sus percepciones del grado en que sus adultos significativos definían el éxito en actividades deportivas. Destacó una alta orientación a la tarea en ambos grupos (alumnos y alumnas).

Ebbeck y Becker (1994), en un estudio que realizaron sobre una muestra de 166 futbolistas, con edades entre 10 y 14 años, encontraron que las puntuaciones altas en orientación al ego de los padres, estaban relacionadas con una alta orientación al ego de los deportistas, mientras que las puntuaciones altas de los padres en orientación a la tarea, estaban positivamente relacionadas con la orientación a la tarea de los deportistas.

White (1996), en un estudio con 204 jugadoras de Voleibol, analizó las relaciones entre la orientación de meta disposicional y las percepciones del clima motivacional que generaban los padres. Los resultados mostraron que las percepciones de un clima de éxito sin esfuerzo estaban relacionadas significativamente con la orientación al ego y las percepciones de un clima de aprendizaje-diversión estaban asociadas a la orientación a la tarea.

Unos años más tarde, White (1998) realizó un estudio con 279 adolescentes de diversos deportes para analizar las orientaciones de tarea y de ego en las percepciones del clima motivacional que los jóvenes aprecian en sus padres. Los deportistas que puntuaron alto en tarea y bajo en ego percibían un clima de maestría, mientras que los deportistas con alta orientación al ego y baja orientación a la tarea percibían un clima de rendimiento.

2.3.3 La influencia de los compañeros sobre el clima motivacional

Escartí, Cervelló y Guzmán, (1999) analizaron, en una muestra formada por 75 atletas de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, las relaciones existentes entre las percepciones de criterios de éxito deportivo de los entrenadores, padres y amigos y la orientación motivacional de los deportistas. Los resultados indicaron la existencia de relaciones altamente significativas entre la orientación al ego de los sujetos y la percepción de la orientación al ego del entrenador, de los amigos deportistas, del padre y de la madre, mientras que la orientación de los sujetos a la tarea mostró relación con la percepción de la orientación a la tarea de los amigos deportistas y del entrenador.

Carr, Weigand y Hussey (1999), estudiaron la influencia que ejercen los compañeros, además de los padres y profesores, sobre las orientaciones de meta de los estudiantes en las clases de educación física. Los resultados indicaron que tanto los padres, como los profesores y los compañeros modulan, por medio del clima motivacional, las orientaciones de meta adoptadas por los sujetos. También Carr y Weigand (2001), basándose en los resultados de un estudio anterior (Carr, Weigand y Jones, 2000), analizaron el rol que ejercen los padres, los compañeros, los profesores, y el “héroe deportivo”. El estudio se realizó con una muestra de 266 chicos/as en las clases de educación física del Reino Unido. Los resultados mostraron que la orientación

a la tarea de los estudiantes se relacionaba con el clima motivacional de implicación a la tarea creado por los padres, compañeros, profesor y “héroe deportivo”. Igualmente, la orientación al ego de los estudiantes se relacionaba con la percepción de un clima motivacional de implicación al ego creado por otros significativos.

Por su parte, Xiang, McBride y Bruene (2003) analizaron las relaciones entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos. El estudio se llevó a cabo con jóvenes estudiantes en las clases de Educación Física (N = 102) de ambos sexos. Los resultados mostraron que la creencia del padre en la competencia de su hijo/a, se relaciona con el esfuerzo y persistencia en la tarea a realizar.

Cervelló *et al.* (2002), realizaron un estudio sobre la relación entre la orientación motivacional disposicional, el clima motivacional percibido en competición y el estado de implicación de jugadoras de voleibol de alto nivel. La muestra estuvo compuesta por 84 jugadoras participantes en la división de honor de voleibol femenino. El propósito de los autores fue determinar la orientación de metas disposicionales de las jugadoras, la percepción de los criterios de éxito deportivo de sus otros significativos durante la competición y, por último, su estado de implicación motivacional en el transcurso de la misma. Los resultados indicaron que tanto la disposición personal (orientación al ego), como el clima social percibido (percepción de criterios de éxito orientados al ego de las compañeras de equipo en competición) se muestran como buenos predictores del estado de implicación al ego durante la competición. Por otra parte, la percepción de criterios de éxito deportivo orientados a la tarea de la madre predice la implicación a la tarea de las jugadoras en competición.

Con el objetivo de analizar las relaciones de las orientaciones motivacionales y los otros significativos, entrenador, padres y compañeros, con el compromiso en la práctica deportiva, Garcia, Leo, Martín y Sánchez (2008) realizaron un estudio en 708

practicantes de fútbol, fútbol-sala, baloncesto, balonmano y voleibol, de categorías femenina y masculina. Los resultados mostraron que el compromiso de los deportistas en la práctica deportiva se encuentra vinculado, de forma positiva, con la percepción de los jugadores de un clima tarea por parte del entrenador, los padres y los compañeros. Asimismo, destacaron cómo el comportamiento inadecuado de los padres y el entrenador, deteriora el compromiso y puede provocar el abandono del deporte.

A tenor de los resultados, la práctica deportiva puede ser un medio apropiado de relación social y disfrute siempre y cuando los entrenadores, padres y profesores sean capaces de generar un clima de maestría. “Lo que podría repercutir de forma considerable en la adherencia a la práctica de actividad físico deportiva, disminuyendo uno de los graves problemas que ésta tiene hoy en día, el abandono prematuro. Por lo tanto, se debe proporcionar un clima adecuado en el deporte juvenil ya que es muy probable que los jugadores disfruten en la práctica, lo que implica una alta motivación intrínseca a participar” Cresswell, Hodge y Kidman (2003).

2.4. Clima motivacional y género

En las últimas décadas se ha generado un cuerpo amplio de bibliografía que ha centrado su interés en aclarar cómo los estereotipos establecidos socialmente pueden intervenir en los comportamientos, actitudes e intereses del alumnado y, consecuentemente, en sus aprendizajes (Arnot, 1983; Brutsaert y Houtte, 2004; Durrant, 1992; Dyers y Tiggermann, 1996; Granleese y Joseph, 1993; Lee y Marks, 1990; Mael, 1998; Mensinger, 2001; Shmurak, 1998; Moreno, Sicilia, Martínez, Alonso 2008). Estas investigaciones se han centrado en estudiar las ventajas e inconvenientes que presentan los diferentes tipos de ambientes educativos (del mismo sexo o mixtos) para el aprendizaje de los estudiantes. Una vez lograda una política de igualdad

educativa, la mayoría de estos países han comenzado a estudiar el entorno educativo en el que los chicos y chicas intervienen (Treanor, Graber, Housner, y Wiegand, 1998; Turvey y Laws, 1988; Wolf, Gortmaker, Cheung, Gray, Herzog, y Golditz, 1993).

A continuación vamos presentar la problemática que ha despertado en educación la cuestión de la discriminación por género y las aportaciones que, fundamentalmente desde el ámbito de la psicología educativa, se han venido planteando.

Los términos sexo y género determinan la situación del individuo en el ámbito de la sociedad, por este motivo el conocimiento y comprensión de ambos es de suma importancia. Así, en términos sociológicos el concepto sexo, es entendido como la característica biológica de cada persona de ser hembra o macho (García Ferrando, Puig, y Lagardera, 1998; Sicilia, 2003), coincidiendo en todo tiempo y cultura y no siendo educable (Acuña Franco y Simón, 1995). Ahora bien, el sexo entendido como un proceso biológico se halla sometido a un proceso de construcción social y cultural mediante el cual se han ido aplicando características que han sido construidas, compartidas y defendidas por cada grupo o sociedad (Sicilia, 2003). Por otro lado, el concepto género hace referencia a la forma en la que estas diferencias biológicas se interpretan y se traducen a través de los procesos sociales, culturales y psicológicos en comportamientos, actitudes, valores, expectativas sociales y, en definitiva, en roles sociales, propios de hombres y de mujeres (Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso, 2008). Lo que significa que, cuando usamos el término género, nos estamos refiriendo a una construcción social y no a una realidad biológica que da sentido a los estereotipos de masculinidad y feminidad (García Ferrando *et al.*, 1998; Sicilia, 2003). Por lo tanto, se puede razonar que el género no es constante, sino que varía según la historia, las diferentes culturas, y según el ciclo vital de cada individuo (Scraton, 1995). El género es

educable y sus características son la bipolaridad, la jerarquización y su carácter vinculante (Moreno, *et al.*, 2008).

Con la idea de acabar con las desigualdades de sexo generadas a través de los estereotipos de género aceptados por la sociedad en el ámbito educativo se aprueba en España la Ley General de Educación (B.O.E, 1970). Con esta Ley se establece la educación mixta, que conlleva la existencia de alumnos y alumnas en un mismo centro educativo compartiendo el mismo currículo.

Más adelante, desde la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) y posteriores medidas legales se acentúa el principio de no discriminación por razón de sexo. Es en este contexto de eliminación del sexismo, de proporcionar igualdad de oportunidades y de contribuir al desarrollo de una sociedad más justa e igualitaria en el que se sitúa la propuesta de la coeducación (Guía de Coeducación, 2007).

El concepto de coeducación es de mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta. Este segundo hace referencia a la práctica consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. La coeducación supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en los que se desarrolla la vida de los individuos, especialmente de las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que desde ellas se construye y transmiten los estereotipos de lo masculino y lo femenino.

Este concepto hace referencia a la educación en común de los dos sexos, y bajo un mismo modelo. Aquesolo y Beyer (1992) define este término en el Diccionario de las Ciencias del Deporte como “*la educación en común de los dos sexos*”, a diferencia de la “*co-instrucción*”, que sólo designa “*la enseñanza mixta*”. En esta línea, Acuña

Franco y Simón (1995) definen la coeducación de niños y niñas como el proceso de socialización humana realizado conjunta o separadamente, donde se produce por sistema una intervención cuyo objetivo es potenciar el desarrollo personal, sea cual sea el origen y el sexo de nacimiento, para conseguir una construcción social no enfrentada y común. Del mismo modo, según Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003), el término coeducación hace referencia a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo. Para alcanzar esta premisa no sólo es necesario que chicos y chicas se encuentren en la misma clase y desempeñando las mismas actividades, sino que promueva la igualdad de trato entre ambos (Cervelló *et al.*, 2003; Vázquez y Álvarez, 1990). En la práctica, una clase de educación física puede ser coeducativa siempre y cuando los chicos y chicas están presentes en la misma clase, incluso practicando el mismo contenido de enseñanza, sin embargo podrían estar en condiciones de desigualdad en razón de género, ya que muchas veces las reglas discriminan a las chicas. Por ello, autores como López (2006) recurren al concepto de «igualdad de género», en relación con el análisis del clima motivacional que establece el profesor, con la finalidad de asegurar, entre otros, “el cumplimiento de las condiciones de igualdad de oportunidades en razón del género, en donde chicos y chicas reciban un tratamiento no discriminatorio que permita que todos y todas tengan la misma potencialidad de aprendizaje”.

2.4.1. Estudios sobre discriminación del sexo femenino en las clases de educación física

Hastie y Pickwell (1996) realizaron un estudio que mostró el trato desigual dispensado por el profesor de educación física hacia algunos alumnos. El profesor interactuaba y solicitaba de forma diferente a los alumnos en función del contenido de la

materia tratada. En concreto, en su estudio sobre el contenido de danza, la exigencia de las chicas era mayor respecto a la de los chicos. De la misma manera, McDonald y Towberman (1993) mostraron que las chicas adolescentes recibían diferente atención por parte de las profesoras de educación física, siendo ésta menor en clases mixtas.

Además Daniels (1983), observó que los chicos creían que sus profesores los elogiaban y eran más atentos con ellos que con las chicas, mientras que las chicas sentían que, en comparación con los chicos, recibían menos oportunidades para participar y asumir papeles importantes durante la clase. Martinek (1989), expresa que la transmisión de bajas expectativas a través del trato diferencial de los profesores y compañeros, y la estructura de la clase, pueden disminuir los niveles de auto-confianza de los estudiantes, especialmente los de sexo femenino por ser los que sufren mayor discriminación tanto en el área del deporte como de la educación física.

En este sentido, el ambiente del aula ha sido considerado por multitud de autores como un factor importante de la auto-percepción y del posible logro de los estudiantes (Eccles y Harold, 1991; Schunk, 1984; Moreno *et al.*, 2008), pudiendo modificar el tipo de información recibida por los alumnos y, consecuentemente, su motivación hacia las clases de educación física.

Por lo tanto, el clima del aula juega un rol muy importante en el refuerzo de las diferencias de género que se encuentran en las actitudes de logro creencias y rendimientos del alumno. Por lo que hemos visto hasta aquí parece incuestionable que uno de los elementos que se deberían de analizar dentro de la investigación de igualdad de trato serían los modelos metodológicos. Es obvio que las clases mixtas no favorecen la eliminación de la discriminación de sexo por sí solas. Es necesario acompañar las clases mixtas con un ambiente de aprendizaje que promueva la integración tanto de chicos como de chicas en el aula (Andersen y Wold, 1992; Dunbar y O'Sullivan, 1986).

Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003), estudiaron cómo la percepción de distintos climas motivacionales en el aula se relaciona con los criterios de éxito y con la percepción de trato de igualdad en función del género recibido en las clases de educación física. Para cumplimentar los objetivos del estudio, 46 chicos y 54 chicas con edades comprendidas entre los 10 y 16 años contestaron a un conjunto de cuestionarios para determinar el clima motivacional, los criterios de éxito que adoptaban y la percepción que tenían del trato de igualdad o discriminación por parte de su profesor. Los resultados mostraron que la percepción de un clima de implicación a la tarea se relaciona con la adopción de criterios de éxito basados en la mejora del proceso de aprendizaje de las actividades propuestas y con una mayor percepción de trato de igualdad de los discentes, mientras que la percepción de un clima de implicación al resultado, se relacionó positivamente con la adopción de criterios de éxito basados en la demostración de superior capacidad por parte de los discentes y con la percepción de mayor discriminación por parte del profesor, mientras que se ha mostrado como predictor negativo del trato de igualdad.

2.4.2. Estudios sobre el clima motivacional y género

Las investigaciones que analizan las diferencias de la actividad deportiva en razón de género denuncian la discriminación en la que se encuentran las mujeres. Dentro de este campo podemos encontrar dos alternativas a la hora de acometer este problema. La primera visión, la crítica del análisis del currículo oculto en educación física (Griffin, 1984; Bain, 1985; Scraton, 1986; Tinning, 1992), refuerza el papel de la cultura como potenciador de pautas discriminatorias entre chicos y chicas, especialmente por los estereotipos asociados a los dos sexos, en donde la construcción social de la imagen corporal de las mujeres está asociada a valores de belleza,

elasticidad y fragilidad, y, por tanto, indicadas para la realización de prácticas deportivas diferenciadas. Desde este enfoque se entiende que el cambio necesario no cabe realizarlo únicamente en las aulas y centros educativos, sino que hay que ir más allá y erradicar el sexismo del conjunto de la sociedad.

La segunda visión analiza la mediación del profesor, plantea la necesidad de elaborar un cambio en las aulas, modificando, para ello, el ambiente de aprendizaje y la intervención de los docentes, “puesto que a pesar de la influencia cultural, el entorno del centro educativo y del aula de educación física representan el espacio para el cambio de estereotipos sexistas, concediéndole al profesorado la responsabilidad de modificar las conductas discriminatorias en razón del género” (Cervelló, Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003). En este sentido, las conductas de discriminación sexista se conseguiría a partir de la implementación de programas de igualdad de oportunidades de ambos sexos (McBride, 1990; Andersssen y Wold, 1992; Fasting, 1992). Esta perspectiva en la que recae sobre el docente la responsabilidad de modificar el clima motivacional en el aula le concede a la teoría de metas de logro una gran utilidad en contexto de la educación física.

La intervención en la práctica deportiva varía en los hombres y mujeres dependiendo de factores como el tipo de deporte, las motivaciones de práctica, la facilidad o dificultad de acceso, la disposición y distribución del tiempo libre, etc. (Vázquez, 2001b; Sicilia, 2002; Soto *et al.*, 1998). De la misma manera, tal y como indican Pavón, Moreno, Gutiérrez y Sicilia (2004), dependiendo del género la persona presentará unas características u otras. Así, los rasgos atribuidos para el género masculino giran en torno a las características de liderazgo, autonomía, toma de decisiones, capacidad de análisis, fuerza, agresividad, espíritu competitivo, energía, consecución del triunfo, etc.; mientras que las atribuciones femeninas se caracterizan

por rasgos de pasividad, dependencia, adaptación, ternura, modestia, cooperación, rechazo de riesgos, orden, espera en las prácticas físicas, etc. Por lo general, estas características se corresponden con el tipo de percepción que muestran los jóvenes a la hora de interpretar las causas de su fracaso escolar, mientras las mujeres atribuyen el fracaso a la falta de capacidad, los hombres tienden, con mayor frecuencia, a atribuirlo a la falta de esfuerzo.

En las primeras investigaciones sobre la orientación disposicional ya se observó que las mujeres le daban más importancia que los hombres a conceptos como la amistad “estar con los amigos” y “hacer nuevos amigos” y la diversión para su participación en el deporte (Gould y Horn, 1984; Gould, Feltz y Weiss, 1985; Snapp y Haubenstricker, 1978).

Posteriormente se realizaron investigaciones, en ámbitos deportivos, que sostienen que mediante el proceso de socialización es posible influir sobre el rol de género en el sentido del desarrollo de un tipo determinado de orientación disposicional (Duda, 1988; Duda, Olson y Templin, 1991; Cervelló, 1996; Boixadós, Valiente, Mimbbrero, Torregrosa y Cruz, 1998; Duda y Whitehead (1998); Pallares, 1998; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cecchini, Méndez y Muñiz 2003; Pavón, Sicilia, Moreno y Gutiérrez, 2004).

Castillo, Balaguer y Duda (2000) y Duda y Whitehead (1998) incluyeron en sus investigaciones la variable género y observaron que los chicos tienden a estar más preocupados por ganar y demostrar su capacidad en los contextos de logro que las chicas, por lo que, según estos autores, el género masculino se encuentra más orientado al ego que el género femenino.

Estos resultados fueron corroborados por otros dos estudios (Castillo, Balaguer y Duda, 2002 y 2003) en los que se realizaron análisis diferenciales por género que

revelaron que los chicos están más orientados al ego que las chicas. Considerando tanto las chicas como los chicos que el esfuerzo es lo que conduce al éxito en el deporte. Sin embargo, los chicos consideraron en mayor medida que las chicas que mediante la capacidad o el uso de técnicas de engaño se consigue el éxito deportivo. Al analizar la satisfacción intrínseca, Castillo *et al.* (2003) observaron que los chicos consideran, en mayor medida que las chicas, que la práctica de deporte es divertida.

En un estudio que analizó los factores que caracterizan las motivaciones de los estudiantes universitarios hacia la práctica de actividades físico deportivas, Pavón, Sicilia, Moreno y Gutiérrez (2004) descubrieron que todos ellos presentan diferencias significativas en función del género. Estos investigadores observaron que los varones dan más importancia a los aspectos relacionados con la competición, el hedonismo y las relaciones sociales, la capacidad personal y la aventura, mientras que las mujeres prefieren practicar actividades físico-deportivas por motivos relacionados con la forma física, la imagen personal y la salud.

Estos resultados coinciden con los encontrados en numerosas investigaciones, en las que se identificaron a los hombres con motivos competitivos, de rendimiento y diversión, y a las mujeres con los aspectos saludables del ejercicio, los fines terapéuticos y la estética corporal (Castillo y Balaguer, 2001; Cañellas y Rovira, 1995; DeMarco y Sydney, 1989; Gutiérrez, 1995; Moreno y Gutiérrez, 1998; Sicilia, 2002; Vázquez, 1993; White, 1995).

Mientras las mujeres suelen estar más orientadas a la tarea y presentan un nivel muy inferior en los motivos relacionados con el logro/estatus, la búsqueda de la victoria en la competición, superar a los demás, etc., los varones suelen estar más orientados al ego. Con lo que, de acuerdo a la teoría de meta de Nicholls (1984), es más probable que las personas con una orientación alta hacia el ego (chicos) concedan mayor valor a los

premios externos que aquellas personas que estén menos orientadas a la tarea (mujeres), (Cecchini, Méndez y Muñiz, 2003). Por lo que según Gould, Feltz y Weiss (1985), los entrenadores deberían asegurarse, a la hora de diseñar las clases, de incluir actividades divertidas y sociales cuando entrenen a mujeres.

No todas las investigaciones han observado una relación positiva entre la orientación a la tarea y el nivel de desempeño de los alumnos en tareas físico deportiva. En un estudio reciente (Granda, Barbero y Montilla 2008), se ha puesto en tela de juicio la validez predictiva del cuestionario de orientaciones de metas.

Con el objetivo de determinar la existencia de relaciones entre la variable sociocognitiva “orientación de meta” y niveles de compromiso físico-motor medidos en términos de parámetros cinemáticos (distancia recorrida, velocidad) y fisiológicos (frecuencia cardiaca durante la clase), así como la posible existencia de diferencias en las puntuaciones en función de la variable género, Granda, Barbero y Montilla (2008) realizaron un estudio contando con la participación de 109 alumnos de 4º de primaria (9-10 años) de un colegio de la ciudad de Melilla. Se observó la ausencia de diferencias entre las puntuaciones de varones y mujeres en la variable sociocognitiva, siendo este dato opuesto al encontrado por Balaguer *et al.*, (1996), que hallaron diferencias significativas en el factor Ego, presentando los varones puntuaciones más altas que las mujeres. Asimismo, los valores encontrados indicaron que no hay ninguna relación entre los dos tipos de orientaciones de meta (orientación al ego y a la tarea), ni al considerar al grupo globalmente ni por subgrupos en función del género. Al realizar un análisis en función del género encontraron relaciones significativas en el subgrupo “mujeres” entre la puntuación alcanzada en el factor “orientación a la tarea” y algunos parámetros cinemáticos y fisiológicos. Los resultados muestran que las alumnas que presentan una mayor disposición motivacional hacia el aprendizaje (tarea) presentan los

valores más bajos en su desempeño físico en la prueba *Shuttle-Run* de 20, en su nivel de desempeño durante la clase, así como en su nivel de compromiso y esfuerzo durante la misma. Este es un hecho de gran relevancia, puesto que contradice lo señalado y esperado en la conceptualización de una alta orientación a la tarea.

Asimismo, y frente a los datos aportados en estudios anteriores respecto a la relación existente entre orientaciones de meta y grado de compromiso físico-motor en clases de educación física (Goudas *et al.*, 1994; Vlachopoulos y Biddle, 1996) los investigadores resaltaron el hecho de que, en la práctica totalidad de las variables cinemáticas y fisiológicas que consideraron, el grupo de sujetos que presentó las puntuaciones más baja en las subescalas “ego” y “tarea” alcanzaron los mejores desempeños, cuestionando este hecho la idea de que el grado de esfuerzo y compromiso esté mediado por el tipo de orientación de meta que presentan los alumnos en clase de Educación Física. Tal y como indican Granda, Barbero y Montilla (2008) lo que cuestionó este hallazgo no fue tanto el propio valor mediacional de las orientaciones de meta como mediadoras del comportamiento, sino que puso en cuestión la validez predictiva del cuestionario de orientaciones de metas ya que no se observaron correlaciones entre los valores obtenidos en éste y el nivel de desempeño de los participantes en tareas reales del ámbito de la Educación Física.

En este sentido Williams y Gil (1995) ya habían observado que el grado de esfuerzo y compromiso durante las clases de educación física está mediado por los niveles de competencia percibida que poseen los alumnos. Si este nivel es alto, su nivel de esfuerzo también lo será. Con lo que debería de abordarse, en estudios posteriores, la relación existente entre nivel de competencia percibida, orientación de meta y grado de esfuerzo/compromiso mostrado en las clases de educación física.

2.5. Manipulación del clima motivacional

Una de las labores fundamentales que se plantean los investigadores de la motivación en el ámbito deportivo y los profesores de educación física, es el diseño de un currículo escolar con un alto contenido de factores situacionales de implicación a la tarea.

Si bien ha sido importante establecer relaciones entre los contextos de logro, las metas, y los resultados motivacionales del estudiante, debería de desarrollarse estrategias para determinar cómo los educadores físicos pueden utilizar esta información de manera más efectiva para lograr una mayor motivación en los alumnos (Ames y Archer, 1988; Roberts, 1995). Como ya hemos visto en apartados anteriores, los profesores de educación física y los entrenadores deportivos juegan un papel central en la construcción del clima motivacional en el contexto deportivo. La calidad de la motivación y las percepciones que los niños obtienen, dependen en gran medida de estos profesionales, es, por esto, que muchos investigadores han venido sugiriendo que se emplee tiempo y esfuerzo en el desarrollo de estrategias y prácticas de enseñanza que faciliten la creación de un clima de maestría (Ames, 1992; Roberts, 1984; Kavussanu y Roberts, 1996; Roberts y Treasure, 1992; Seifriz, Duda y Chi, 1992).

Los trabajos efectuados por Ames (1992a), a partir de las aportaciones de Epstein (1989), han intentado hacer funcional algunas de las dimensiones o áreas de intervención que ayudarían a fomentar un determinado clima motivacional. Este intento se conocen con el acrónimo TARGET (Ames, 1992a), y definen dimensiones tales como Tarea (*Task*), Autoridad (*Authority*), Recompensas (*Rewards*), aGrupación (*Grouping*), Evaluación (*Evaluation*) y Tiempo (*Time*) o, lo que es lo mismo, estructuras de un ambiente de aprendizaje.

Moreno, Sicilia, Martínez y Alonso (2008) apuntaron con respecto a la *tarea* (área 1), que deben ser diversas, de tal manera que el reto personal y la implicación activa marquen la pauta a seguir en las actividades a realizar. Asimismo el profesor despertará el interés de todos los alumnos, utilizando aquellos contenidos menos discriminatorios con el objetivo de mejorar la comunicación e integración de la clase. Además tendrá en cuenta las actividades generalmente femeninas, como el baile, de igual forma que las actividades característicamente masculinas, como el fútbol. Los deportes con mayor valor educativo deberán ser propuestos de modo que se resalten sus valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de aspectos tales como la agresividad, la competitividad o el resultado final. Es muy importante que los profesores ayuden a los alumnos a ser realistas, y una buena estrategia a seguir sería plantear objetivos a corto plazo y enfatizar el proceso de aprendizaje y no tanto el resultado final.

Cuando el profesor involucra al alumno en la toma de decisiones con respecto a la *autoridad* (área 2), éste desarrolla patrones de actuación más adaptativos, aumentando su autonomía (Ryan y Deci, 2000a). Por ello es interesante que el docente garantice la implicación de los sujetos en la toma de decisiones y les ayude a desarrollar técnicas de auto-control. Dentro de las decisiones se pueden incluir las recompensas según el resultado alcanzado en la ejecución de la tarea. En cuanto al desarrollo del auto-control, el profesor debería instruir a los estudiantes sobre la canalización de los comportamientos negativos y convertirlos en algo productivo y, consecuentemente, positivo (Moreno *et al.*, 2008). Por ejemplo, si un individuo se encuentra insatisfecho por no lograr un objetivo, el profesor debe de encauzar esta actitud negativa y convertirla en motivación intrínseca hacia el obstáculo a superar, recordando al

estudiante lo importante que es la constancia en la tarea, la permanencia en la actividad, la persistencia en el problema, así como la mejora personal y no el resultado final.

Se ha comprobado que el efecto de la distribución de las *recompensas* (área 3), es diferente cuando las variables están bajo el control del alumnado o fuera de él (Ryan y Deci, 2000a). En esta área, Moreno *et al.*, (2008) sugieren que los docentes opten por estrategias que estén encaminadas hacia el reconocimiento del progreso individual, asegurando las mismas oportunidades para la obtención de recompensas a todos los alumnos. Asimismo, desde el punto de vista del reconocimiento, se debe de valorar la superación individual de forma privada y, consecuentemente, al progreso en el aprendizaje y no la comparación normativa (Lepper y Hodell, 1989).

En cuanto a la *agrupación* (área 4), diferentes investigaciones han mostrado que la heterogeneidad en la agrupación de los alumnos en lo relativo a nivel de habilidad y género, tiene consecuencias en el funcionamiento motivacional de los grupos, fundamentalmente en aquellas tareas en que la demostración de habilidad es pública, tal y como ocurre en las clases de educación física (Ames, 1992a; Epstein, 1988). Por lo tanto, el docente debe realizar agrupaciones flexibles y heterogéneas evitando la selección pública, en la que los estudiantes menos hábiles resultan ser elegidos los últimos.

El tipo de *evaluación* (área 5), “privada/pública”, determina también algunas consecuencias motivacionales, de forma que la evaluación privada significativa y con carácter informativo tiene efectos positivos en la motivación hacia la tarea (Butler, 1988; Cury, Biddle, Sarrazin y Famose, 1997). Las estrategias deben centrarse en transmitir feedback privados y ricos en criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, con el fin de evitar sentimientos de vergüenza, humillación e

inferioridad al comunicar delante de todo el grupo la ejecución errónea de la actividad (Moreno et al., 2008).

La forma en la que se estructura el *tiempo* de aprendizaje (área 6), está estrechamente relacionado con el nivel de motivación que los alumnos muestran. Específicamente, se ha encontrado que en aquellas situaciones en las que el tiempo de práctica se administra de forma flexible en función de la complejidad de la tarea y el nivel de habilidad de los alumnos, emergían mayores niveles de motivación y compromiso con la realización de los ejercicios propuestos por el docente (Epstein, 1988). Conviene que el profesor incorpore estrategias que proporcionen múltiples oportunidades al alumno, así como tiempo para consolidar su progreso. Sería también interesante que el profesor ayudara a establecer y programar el trabajo. Hay que recordar que toda programación debe de ser flexible con el tiempo, ya que existen diferencias físicas y psíquicas entre los alumnos, necesitando cada uno ritmos diferentes para realizar las actividades. Con el objetivo de asegurar la implicación de los jóvenes en el desarrollo de la sesión, así como en la consecución de sus objetivos personales, parece importante que el docente comunique a sus pupilos las diferentes partes en las que se divide la sesión, así como el contenido de ellas. Para terminar, es importante que los docentes dediquen la última parte de la clase a la investigación, la práctica, el descubrimiento y la mejora de la tarea o habilidad de cada alumno. “Con esto se favorecería la implicación de las alumnas más propensas a la demostración individual de sus habilidades, con lo que se les demostraría una misma consideración respecto a los chicos y, por lo tanto, una igualdad de trato en clase de educación física” (Moreno *et al.*, 2008).

TARGET

DESCRIPCION DE LA ÁREAS	ESTRATEGIAS
TAREA Diseño de las tareas y actividades.	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
AUTORIDAD Participación del sujeto en el proceso instruccional.	Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y auto-dirección.
RECOMPENSAS Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Centrarse en el auto-valor de cada individuo.
AGRUPACIÓN Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
EVALUACIÓN Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo.	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al sujeto en la auto-evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa.
TIEMPO Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Tabla (2): Descripción de las áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992b).

Ames (1992b), con el objetivo de ayudar a que los niños, en situación de riesgo, desarrollen patrones más adaptativos, manipuló el clima motivacional de modo que la percepción, por parte de los niños, fuese de maestría. Para conseguir este propósito recurrió a las estrategias mencionadas en las dimensiones del TARGET. Los resultados revelaron que los niños que habían sido sometidos a un clima de maestría, mostraba mayor motivación intrínseca y más actitudes positivas que el grupo control.

Treasure (1993) decidió manipular las estructuras de metas situacionales en las clases utilizando las áreas y estrategias propuestas por Epstein (1988, 1989) en un principio y posteriormente por Ames y Archer (1988). Este autor, analizó los efectos de la manipulación del clima motivacional sobre algunos aspectos conductuales, afectivos y cognitivos relacionados con la experiencia en las clases de Educación Física. A continuación los niños fueron asignados a una estructura situacional de implicación a la tarea o implicación al ego. Durante las clases los niños desarrollaban habilidades de fútbol. La intervención se centró en cinco dimensiones del clima motivacional: la estructura de la clase, el sistema de recompensas, la forma de agrupamiento, el procedimiento de evaluación y el tiempo concedido para el desarrollo de las habilidades.

En la estructura situacional de implicación al ego, los niños practicaban siempre las mismas tareas, la comunicación y las recompensas fueron dosificadas de forma controlada y los estudiantes no podían intervenir en las decisiones sobre el contenido y desarrollo de las clases. Las recompensas y el reconocimiento fueron públicos y basados en la demostración de un rendimiento superior. Los niños fueron asignados a grupos competitivos con alto nivel de comparación social, de acuerdo al nivel de capacidad individual. Asimismo, fueron evaluados comparando sus resultados con los del resto del

grupo. El tiempo de práctica estaba limitado y el profesor dedicaba la mayor parte de ese tiempo a los niños que manifestaban ser más competentes.

En el grupo de maestría, hubo una amplia diversidad en las tareas que debían realizar y en la manera de agruparse. Los niños estuvieron activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones. Las recompensas se presentaron de manera privada y estuvieron basadas en criterios de mejora personal y el esfuerzo realizado. Las tareas fueron practicadas de forma individual o en grupos cooperativos. La evaluación fue también individualizada, y basada en el progreso manifestado en el logro de objetivos personales. Se llevaron a cabo controles individuales en la realización de las tareas, para que pudiesen comprobar el nivel de su progreso y el resultado del esfuerzo realizado. Tanto el tiempo dedicado a la realización de las tareas como la complejidad, fueron coherentes con la capacidad de cada niño y el tiempo que el entrenador dedicaba a cada uno era el mismo para todos, independientemente de la habilidad futbolística.

Una vez acabada la intervención, que tuvo una duración de 10 clases de Educación Física, se analizaron nuevamente las orientaciones de meta de los niños y la percepción de capacidad, así como las conductas de logro que manifestaron y las respuestas cognitivas y afectivas sobre las clases. Especialmente, se midió la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción y el interés durante las clases, las actitudes hacia el profesor y sus clases y las creencias sobre los determinantes de éxito en el fútbol. Los resultados revelaron que los niños con alta capacidad que estuvieron incorporados a la situación motivacional que implicaba al ego, aumentaron de forma significativa su percepción de capacidad, sin embargo, los niños con baja capacidad disminuyeron sus percepciones de competencia tras la intervención. Los niños que estuvieron en la situación de implicación a la tarea y se percibían con alta capacidad aumentaron sus

percepciones de competencia, igualmente aumentaron tal percepción los niños que previamente a la intervención se vieron poco capaces.

Un estudio muy parecido al que realizó Treasure (1993) fue el llevado a cabo años más tarde por Burton y Weigand (2002). En esta investigación se manipuló el clima motivacional con el objetivo de examinar el efecto en las orientaciones de objetivos de logro, la satisfacción o aburrimiento y la competencia percibida en el ámbito de la educación física. Los resultados indicaron que los estudiantes implicados en el clima de maestría experimentaron niveles significativamente más altos de orientación a la tarea y percepciones de competencia, y estaban más satisfechos y menos aburridos.

Apesar de las investigaciones que demuestran que tanto las orientaciones de metas de logro disposicionales como las percepciones del clima motivacional son concluyentes en ciertas respuestas motivacionales (Kavussanu y Roberts, 1996; Seifriz, Duda y Chi, 1992), el estudio llevado a cabo por Treasure (1993) nos enseña que las metas de logro disposicionales pueden quedar anuladas en los jóvenes cuando los criterios y señales del entorno son significativas (Macagno, 2005).

Theeboom, Knoop y Weiss (1995), observaron que un clima de maestría ofrecía más experiencias positivas en el aprendizaje y que los niños que participaban en este contexto motivacional se divertían más y mostraban niveles más elevados de competencia percibida y motivación intrínseca.

Swain (1996), investigó si la orientación de meta determinaba el esfuerzo/persistencia en las clases de educación física. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 96 jóvenes de educación secundaria. Éstos debían esprintar 30 metros en diferentes condiciones: de forma individual, en equipo pero con rendimiento individual o en equipo sin determinar el rendimiento individual. Los resultados

mostraron que los chicos que presentaban una orientación baja a la tarea y alta al ego mostraban menores rendimientos en la tercera condición experimental, es decir, en correr en equipo sin determinar el rendimiento individual. Los chicos con una alta orientación a la tarea y baja al ego mostraron implicarse significativamente en las tres condiciones, corroborando así el efecto de las orientaciones de metas sobre el esfuerzo/persistencia

Solmon (1996), realizó un estudio en el contexto de la educación física en el que mostró que aquellos sujetos que se encontraban inmersos en un clima de implicación en la tarea mostraron mayor voluntad para persistir en tareas de elevada dificultad que aquellos que estuvieron en un clima de implicación en el ego, además, éstos atribuyeron el éxito a la capacidad normativa.

Otro estudio experimental, desarrollado también en el ámbito de la Educación Física, fue el que realizaron Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué (2001) con una muestra de 115 estudiantes de un colegio público, de entre 11 y 12 años seleccionados al azar. La finalidad era examinar la relación entre el clima motivacional estructurado por el profesor y la motivación intrínseca durante las clases, la autoconfianza y la ansiedad previas a la competición y el estado de ánimo pre y post-competitivo. Las clases tenían una duración de una hora. El profesor durante 12 sesiones de iniciación al atletismo, adaptando las estrategias de TARGET, manipuló el clima motivacional y posteriormente los alumnos participaron en una competición. La muestra se dividió 2 grupos, el grupo A fue sometido a un clima motivacional de implicación a la tarea y el grupo B a un clima motivacional de implicación al yo. Todos los sujetos completaron cuestionarios antes de las 12 sesiones (Cuestionario de percepción de éxito, POSQ; cuestionario de diversión de los sujetos con la práctica deportiva, CDPD; y el test de motivación de logro de educación física, MEF), antes de

la competición e inmediatamente después de las pruebas el CSAI-2 y el perfil de estado de ánimo (POMS).

Para el clima motivacional de implicación al ego el profesor propuso a los alumnos el aprendizaje de tareas cerradas. Utilizó un método analítico, caracterizado por la descomposición del movimiento en partes para su aprendizaje, a partir de la reproducción de un modelo inicial. Este tipo de tareas admiten poca variedad y su aprendizaje se fundamentó en la repetición de elementos idénticos para que la ejecución pudiera ser comparada con la de los otros. Todas las decisiones importantes fueron tomadas por parte del profesor: qué se iba a hacer, cómo y cuándo. Se utilizó para ello métodos de enseñanza deductivos, fundamentalmente el mando directo. Se concedió a los alumnos premios, de tal modo que invitasen a la comparación social, recompensado de forma pública y notoria aquellos logros en los alumnos más destacados. Se establecieron grupos competitivos, ya que la competición generaba procesos de comparación entre iguales. Se evaluó públicamente las habilidades de los niños en comparación con las habilidades de los demás. Finalmente, se controló el ritmo de enseñanza y el tiempo asignado a cada tarea, siendo rígido con la temporalización del aprendizaje de las habilidades y estableciendo la duración de la implicación personal del alumno. Para crear el clima motivacional de implicación en la tarea el profesor utilizó tareas abiertas o predominantemente perceptivas que fueron presentadas de un modo global. Los alumnos tuvieron que resolver problemas en un contexto cambiante, también diferentes y variadas tareas, buscando la plasticidad de ajuste y la consecución de sus propias metas a corto plazo y de forma realista. De este modo tuvieron menos oportunidades de cotejar su ejecución con la de los demás, desarrollando el sentido de su propia habilidad, que no dependió de la comparación social. En todo momento el profesor tuvo en cuenta los intereses de los estudiantes, que participaron activamente en

la toma de decisiones. Se valió de métodos inductivos, fundamentalmente el descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Se premió de manera privada los progresos individuales, al objeto de proporcionar percepciones autoreferenciadas. Se establecieron pequeños grupos cooperativos, procurando que nunca rivalizasen entre sí. Se evaluó privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales, la participación y el esfuerzo de manera autoreferencial. Para finalizar, se permitió a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad.

Tal y como apuntaron los autores, los resultados del estudio revelaron que es posible influir en la motivación de los alumnos en un tiempo relativamente corto. Además, se observó que el docente puede jugar un papel activo en la creación de experiencias positivas en sus discentes ya aquellas estrategias derivadas de TARGET dirigidas a la construcción de un clima motivacional de implicación a la tarea son validas para ello. También se observó que el estado emocional precompetitivo fue significativamente mejor en aquellos alumnos que fueron sometidos a un clima motivacional de implicación en el yo. Sin embargo, la situación cambió después de la competición. Los estudiantes iniciados en el clima de maestría, aun habiendo conseguido peores resultados en la competición, tenían un mejor estado de ánimo. De hecho, el clima de maestría se relaciono con el vigor, mientras que el clima de ejecución se relacionó con la tensión post-competitiva.

En una investigación realizada por Escartí y Gutiérrez (2001) se analizó la influencia de un clima de implicación a la tarea frente a otro de implicación al ego en clases de educación física. El análisis de los resultados reveló que los estudiantes que estaban en situación de percibir un clima motivacional de implicación a la tarea mostraron mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca e intención de práctica de

actividad física y deportiva. Inversamente, los jóvenes que estaban en una situación de percibir un clima de implicación al ego mostraron un aumento de la tensión, una disminución de la diversión y del interés por la práctica físico-deportiva.

Christodoulidis, Papaioannou y Digelidis (2001) aplicaron un programa de intervención de un año de duración en clases de educación física en Grecia. Los investigadores intentaron cambiar el clima motivacional, orientaciones de meta, motivación y actitudes de los estudiantes hacia el ejercicio y la nutrición. Para realizar el estudio, el grupo experimental recibió clases con un clima motivacional de implicación a la tarea, mientras que el grupo control participó de las clases en un ambiente motivacional tradicional. Los resultados mostraron que los alumnos que recibieron las clases en un clima de maestría mostraron actitudes más positivas hacia la aplicación del esfuerzo, mayor participación deportiva unido a un incremento en el consumo de frutas.

Todorovich y Curtner-Smith (2002), realizaron un estudio en el que manipularon el clima en las clases de educación física utilizando las dimensiones de TARGET. La muestra estuvo compuesta por 27 chicas y 45 chicos ($N = 72$) con una media de edad de 11 años. Se impartieron clases en las que se enseñaban habilidades de hockey, a un grupo con clima de implicación en el ego y al otro en un clima de implicación a la tarea. El grupo de control también realizó diez sesiones de hockey. Los resultados mostraron que existe una influencia del clima motivacional de implicación en la tarea y al ego sobre las orientaciones de meta disposicionales a la tarea y al ego respectivamente en los adolescentes y niños.

Todorovich y Curtner-Smith (2003), volvieron a manipular el clima motivacional, esta vez durante 30 clases de educación Física. Los resultados de este estudio volvieron a corroborar que un clima motivacional de implicación a la tarea

refuerza la orientación disposicional a la tarea, mientras que un clima motivacional de implicación en el ego refuerza la orientación disposicional al ego, no se hallaron diferencias en función del sexo.

Otra investigación que manipuló el clima motivacional en clases de educación física fue la realizada por Morgan y Carpenter (2002), con la intención de comprobar las respuestas cognitivas y afectivas resultantes de haber estado implicados en un clima de maestría. El estudio se realizó en una muestra de 153 chicos y chicas de Enseñanza Secundaria, de los que la mitad fueron sometidos a un clima de implicación a la tarea bajo la estructura de enseñanza de las áreas de TARGET. El resto de los alumnos asistieron a las clases con estructura tradicional. Los resultados revelaron que el grupo experimental incrementó significativamente su orientación de meta a la tarea, la preferencia por tareas desafiantes, así como las actitudes positivas y los sentimientos de satisfacción hacia las clases de Educación Física.

En un estudio más reciente, Wallhead y Ntoumanis (2004), comprobaron los efectos de una intervención en educación deportiva en las respuestas motivacionales de los estudiantes. Los autores asignaron dos grupos de alumnos para una intervención curricular: el grupo de educación deportiva, con 25 alumnos, recibió ocho clases de 60 minutos y el grupo de control recibió enseñanza tradicional. Los resultados mostraron que los estudiantes que estuvieron bajo la influencia del programa de intervención mostraron un incremento en la percepción del clima motivacional de implicación en la tarea, mayor diversión, mayor esfuerzo y competencia personal, que el grupo de control.

Cervelló, Santos, García, Jiménez e Iglesias (2007) realizaron un estudio, con una muestra de 150 jugadores de tenis y sus entrenadores, que tenía por objetivo determinar si un nivel alto de implicación hacia la tarea se asociaba con resultados altos de rendimiento evaluado por los propios jugadores y el entrenador. En esencia los

resultados mostraron que el nivel de implicación a la tarea explicaba de forma endeble las evaluaciones sobre el rendimiento. Tan sólo la concentración y la experiencia autotélica contribuyen a la explicación de la varianza en el rendimiento. Este estudio también reveló que las variables situacionales del clima motivacional predicen mejor la implicación a la tarea que los factores de contexto.

Con la idea de atender la carencia indicada por Cecchini *et al.* (2001), que subrayaron la necesidad de una mayor evidencia sobre cómo el clima motivacional afecta la ansiedad. (Barkoukis, 2007) realizó un estudio en el que argumentó que un clima orientado a la tarea debería de aminorar la ansiedad percibida en las lecciones de educación física.

En una investigación aún más actual realizada por Barkoukis, Tsorbatzoudis y Grouios (2008), se observó que un clima motivacional alto hacia la tarea se correspondía con niveles más altos de satisfacción durante la participación en la clase. Además se observó que los estudiantes en el grupo de intervención mostraron niveles inferiores de preocupación que el grupo de control. Si bien estos estudios sobre la ansiedad percibida en clases de educación física bajo un clima orientado hacia la tarea son alentadores, se necesitan realizar estudios en más disciplinas escolares y durante periodos de tiempo más largos. también observaron que una estructura de orientación a la tarea sobre el grupo de intervención, fue seguida por cambios en los niveles de orientación disposicional. Estos resultados están en relación con investigaciones anteriores sobre TARGET en educación física (Digelidis *et al.*, 2003; Morgan y Carpenter, 2002) y, de acuerdo con los autores, afianza la perspectiva interaccionista (Dweck y Leggett, 1988), sugiriendo que cuando los factores situacionales son fuertes influyen de una manera positiva sobre su orientación disposicional correspondiente y, posiblemente, afectan de manera inversa sobre la orientación disposicional contraria (ej.

un clima de maestría mejora la orientación a la tarea y deteriora la orientación al ego). Esta importante premisa convierte al profesor de educación física en un instrumento principal, porque sus intervenciones pueden influir, hasta cierto punto, sobre las orientaciones disposicionales de los estudiantes. De acuerdo con Digelidis *et al.* (2003), para que este efecto tome arraigo en el carácter del individuo el clima motivacional debe de ser consistente durante años, ya que sus efectos se podrían perder si se vuelve a una estructura educacional tradicional.

Moreno, Vera y Cervelló (2009), realizaron un estudio con el propósito de analizar los efectos que la cesión de responsabilidad en la evaluación del alumnado de sexto de primaria en el aula de educación física tiene sobre los criterios de percepción de éxito, el clima de aula y la competencia motriz percibida. La muestra estuvo compuesta por 96 escolares de 11 y 12 años, que se dividieron en dos grupos experimentales y dos grupos de control. Mientras el grupo de control utilizó un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa en cada unidad didáctica, en el grupo experimental se dividió cada unidad didáctica en tres momentos diferenciados. En la primera fase las tareas se explicaban al conjunto de la clase y todos los alumnos las realizaban al mismo tiempo, la primera actividad, la segunda y así sucesivamente. A mitad de sesión comenzaba la segunda fase donde se cedía responsabilidad a los alumnos en la elección de los objetivos de enseñanza y la construcción de las tareas. Por último, una tercera fase donde se les pedía la colaboración en la evaluación del trabajo realizado. El maestro adoptaba un papel de guía después de la primera fase, utilizando estrategias en la cesión de responsabilidad encaminadas a orientar la enseñanza al desarrollo de la habilidad en la tarea, al interés por la construcción de las actividades y a la valoración del esfuerzo personal y colectivo en el desarrollo de la habilidad. En el grupo control la elección de tareas y la evaluación eran responsabilidad del maestro.

Los investigadores observaron que los alumnos a los que se les cede responsabilidad en la participación de las actividades de aula perciben un clima orientado a la tarea. Además parece que la cesión de responsabilidad produce en las chicas un aumento de la orientación a la tarea que se relaciona con una disminución de la orientación al ego, y al aumento de la percepción de competencia, mientras que en los chicos esta misma situación no produce aumentos significativos en la competencia percibida. Por este motivo los autores indican que la orientación a la tarea y las estrategias motivacionales del clima de maestría, que configuran el proceso y el resultado de la evaluación, pueden ser determinantes para la ausencia de competencia percibida, tanto de chicas como chicos, por lo que deben ser hábilmente utilizadas. Por otra parte, los investigadores señalaron que el agrupamiento heterogéneo, donde chicos y chicas comparten intereses en el planteamiento común de objetivos bajo un clima de implicación en la tarea, puede plantear en los chicos problemas que afecten a su motivación. Esto es debido al enfrentamiento de dos auto-conceptos (Ruiz *et al.*, 2004). Los chicos se sienten más atraídos hacia actividades competitivas mientras que las chicas prefieren las actividades cooperativas, por lo que los estilos de interacción preferidos son diferentes.

Para terminar apuntar que Moreno *et al.* (2009), al igual que Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001), comparten la idea de que las personas pueden sentirse competentes en ambas orientaciones motivacionales.

3. MOTIVACIÓN DE LOGRO Y DEPORTIVIDAD

Tradicionalmente, las grandes figuras de la pedagogía han defendido la idea que la práctica del deporte desarrolla la moralidad y el carácter (Platón, Locke, Rousseau, Vives, etc.). Esta concepción del deporte la encontramos en los orígenes del Ideario

Olímpico y es una de las claves que explica la expansión y el desarrollo del deporte moderno tal y como lo conocemos (Cecchini, Montero y Peña, 2003). Desgraciadamente esta creencia se encuentra muy lejos de la realidad (Gruber, 1984; Shields y Bredemeier, 1995; Willis y Campbell, 1992). Esto no supone que no se puedan producir beneficios morales a través de la práctica deportiva, pero tales beneficios no ocurren de una manera espontánea a través de la participación activa en el deporte. Es necesario preparar clases interactivas y divertidas que hayan sido concebidas para educar a los jóvenes en valores y actitudes positivas.

A la hora de la verdad no está del todo claro el valor educativo de las actividades que realizan los jóvenes de hoy en día, siendo la actividad competitiva la que más preocupa a los psicólogos deportivos.

En este capítulo, en primer lugar, vamos a tratar algunas de las definiciones del fenómeno deportivo y presentaremos diferentes vertientes de su tratamiento. A continuación analizaremos los modelos de enseñanza deportiva, así como las dos concepciones de deporte más extendidas hoy en día, la educativa y la competitiva. Por último, plantearemos el desarrollo del carácter, concretamente la deportividad y el fair play en el contexto de la motivación de logro. Para ello repasaremos las investigaciones más importantes en este aspecto.

3.1. Direcciones del deporte contemporáneo

El término deporte ha evolucionado a lo largo de la historia y a ampliado su significado conforme cambia la sociedad. Cagigal (1981) consideraba que “todavía nadie ha podido definir con general aceptación en qué consiste el deporte, ni como realidad antropocultural ni como realidad social.” A continuación vamos a mostrar como diferentes autores han intentado definir este concepto.

Para Cagigal (1966) el deporte es una “diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas”.

Bouet (1968) consideraba el deporte como “actividad institucionalizadora del ocio, con participación corporal como elemento primordial, de estructuras motrices rigurosamente especializadas, ejercido por sí mismo, en forma de competición, con el objeto de lograr una *performance*”.

Para Pierre de Coubertin (1972), el deporte aparece como “la ejecución de ejercicio muscular, habitual y voluntario con el deseo de progresar, asumiendo ciertas dosis de riesgo”.

Parlebas (1988) entiende que el deporte es “el conjunto finito y numerable de las situaciones motrices, codificadas bajo la forma de competición e institucionalizadas”.

García Ferrando (1990) afirma que hay que partir de posiciones amplias y flexibles, destacando sus elementos esenciales y tratando de que la definición sea inclusiva en vez de exclusiva. Ferrando nombra los siguientes elementos esenciales.

- El deporte es una actividad física e intelectual humana.
- El deporte es de naturaleza competitiva.
- El deporte está gobernado por reglas institucionalizadas.

Hernández Moreno (1994) concluye que el deporte puede caracterizarse por:

- La situación motriz en la que ineludiblemente está presente el movimiento o la acción motriz, a nivel mecánico y comportamental.
- El juego, con una finalidad lúdica.
- Las reglas, elemento básico que definen las características de la actividad y su desarrollo.

- La institucionalización permite el reconocimiento, el control, el desarrollo y la implantación de los reglamentos.

Como podemos comprobar, el término deporte es un muy amplio, global, y con diferentes concepciones dependiendo de sus objetivos. Por otra parte, como ya hemos visto, las razones que llevan a practicar deporte pueden ser muy diferentes. Además, no se debe de proceder de la misma manera cuando se trata con niños, con jóvenes, o con adultos, como tampoco es lo mismo el deporte en adultos que lo practican por ocio que el que lo practican profesionalmente. Arruza (2005) considera que hay cuatro tipos básicos de sistemas deportivos y los diferencia de la siguiente forma:

Deporte de alto rendimiento. Una perspectiva muy importante del deporte en nuestros días es el deporte profesional o deporte de alto rendimiento. Es practicado por adultos profesionales o de dedicación cuasi exclusiva, y el objetivo principal del modelo es la producción de resultados a partir de las etapas de iniciación deportiva. Es el modelo que predomina en el deporte federado y se caracteriza por realizar sesiones repetitivas y mecanizadas bajo el mando de una disciplina directa y por estar enfocado a la consecución de resultados dejando a un lado el desarrollo personal.

Deporte de formación. Generalmente está dedicado a niños y jóvenes (más o menos hasta los 18 años) y se basa en la optimización de los recursos para el futuro rendimiento o incluso alto rendimiento.

Deporte educativo. Está dirigido a los niños y generalmente es escolar, y está basado en el desarrollo armónico de las capacidades físicas del sujeto en conexión con los valores.

Deporte de ocio y recreo. Es el deporte que no tiene reglas estrictas, ni espacio delimitado, donde los jueces son los mismos jugadores y los adversarios son los hermanos, los amigos del barrio o los compañeros del trabajo. Este tipo de deporte se

práctica con el fin de divertirse, socializarse y mantenerse en forma. No suele tenerse en cuenta, pero es tan importante para el desarrollo integral del ser humano como el educativo y el de rendimiento.

3.2 Valores en la actividad física y en la práctica deportiva

3.2.1 Definiciones de valor y actitud

Tal y como comenta Herrera (2007), paradójicamente la educación formal e informal no se preocupa por el estudio de los valores cuando estos “son los faros guía del comportamiento humano, individual y social”.

Como este concepto puede crear confusión, para prevenir el uso equivocado conviene diferenciar los valores de otras variables psicológicas, principalmente de las actitudes.

Para Milton Rokeach (1973), un valor representa la creencia duradera de que un modo específico de conducta o estado final de existencia es personal o socialmente preferible al modo opuesto de conducta o estado de existencia.

Por su parte Schwartz (1994), precisaba que los valores son “metas transituacionales, deseables, variables en importancia, que sirven como principios-guía en la vida de una persona o entidad social”.

Esta definición implica que:

- Los valores pueden servir a los intereses de una persona o un grupo.
- Los valores motivan la acción proporcionando dirección e intensidad.
- Funcionan como patrones de conducta.
- Las personas los aprenden a través de los valores dominantes de los grupos a los que pertenecen y también mediante sus propias experiencias individuales.

Asimismo, siguiendo a Scheler (1942), es preciso tener en cuenta que las características de los valores son las siguientes: durabilidad, integralidad, flexibilidad, satisfacción, polaridad, jerarquía, trascendencia, dinamismo, aplicabilidad y complejidad.

Por otra parte, pensamos que Raths (1966) está en lo cierto cuando afirma que lo verdaderamente importante en la transmisión, aprendizaje y aplicación de los valores es su clarificación y valoración posterior.

La alternativa de la clarificación es contraria a las técnicas de adiestramiento o adoctrinamiento de los valores humanos. Su idea es que los jóvenes no deben ser aleccionados, sino que el individuo debe de ser libre de elegir sus propios valores. Además, niega la existencia de unos valores mejores que otros, de manera que todo depende de la jerarquía de valores que cada persona posea.

Como ya expusimos con anterioridad es necesario formar una distinción precisa entre los términos valores y actitudes, que en muchas ocasiones se utilizan de manera errónea.

Según Torregosa y Lee (2000), la distinción entre los términos actitudes y valores gira en torno a que las primeras son concretas a las situaciones y pueden ser positivas o negativas respecto a los objetos. Por el contrario, los valores son todos positivos para la persona que los sostiene, se reconocen como principios generales mediante los que seleccionan y evalúan comportamientos en distintas situaciones y que pueden ordenarse en importancia.

Para Prat y Soler (2003), el vocablo actitud se utiliza para “hacer referencia a un pensamiento positivo o un pensamiento negativo que tiene una persona hacia los objetos, las situaciones o hacia otras personas.” Relaciona este término con los sentimientos y formas de proceder ante hechos y situaciones determinadas.

Las autoras Prat y Soler (2003), mencionan también las normas como variable que mantienen una estrecha relación con los valores y las actitudes. Tal y como muestran, las normas son reglas o pautas de conducta que determinan aquello que se debe y que no se debe hacer. Son consideradas herramientas o medios para lograr un fin concreto. Por tanto, toda norma está directamente relacionada con una máxima valorativa. Un determinado valor puede generar diferentes normas, aunque también pueden darse normas que no se sustenten en ningún valor determinado, sino que se fundamenten en la tradición, el poder o la autoridad de quien la prescribe (Prat y Soler, 2003).

Las normas (Hillman, 2001), son conductas exigidas por el entorno social o por los compañeros de interacción a las que desempeñan roles u ocupan posiciones sociales.

Según su origen, las normas se pueden clasificar como subjetivas o sociales. Las normas subjetivas son aquellas que vienen dadas por el sujeto, de acuerdo a su conciencia, aunque indirectamente tiene un origen externo. Por otra parte, las normas sociales son impuestas por una autoridad o poder exterior y suelen implicar una determinada presión individual o social que induce a cumplirlas.

3.2.2 El carácter en la actividad deportiva

A pesar de las trampas, la agresividad y la violencia que se observan en los eventos deportivos aun hay voces que afirman que “el deporte desarrolla el carácter” (Docheff, 1998; Eitzen, 1999; Sage, 1988, 1998). La incansable defensa de esta premisa quizás tenga que ver con lo que entrenadores, padres, administradores deportivos o fans entienden por carácter y los valores que le atribuyen.

Normalmente cuando se considera que un equipo o deportista ha demostrado carácter, la palabra “carácter” se asocia a valores como trabajo en equipo, lealtad,

sacrificio, perseverancia, y fortaleza mental, entre otros. En el deporte profesional el carácter se define de manera similar. En los siguientes artículos, recogidos en la prensa deportiva, la palabra “carácter” se podría entender por espíritu de sacrificio, perseverancia y tesón.

- Por lo tanto, el mexicano (Hugo Sánchez) da por sentado que su equipo irá a por todas ante los asturianos. "Vamos a salir a ganar con la misma intensidad y el mismo carácter que lo hacemos en todos los partidos de casa, donde estamos fuertes. Queremos asegurar la permanencia matemáticamente, darle una nueva alegría a nuestra afición, y seguir escalando posiciones en la clasificación", añadió (Marca 08/05/09).
- Oberto hizo recordar a su compatriota Manu Ginóbili, baja por lesión, al ser el único que impuso carácter y espíritu de lucha dentro de los Spurs en los sólo 17 minutos que estuvo en el campo (Marca 24/04/09).
- “El entrenador del Eibar, Josu Uribe, ha declarado este viernes que echa de menos "carácter competitivo y mala leche" en su equipo, caracterizado históricamente por su espíritu indomable” (Marca 08/05/2009).

Aunque también, con la reciente incorporación de Kaká al Real Madrid, un periodista le dio a la palabra “carácter” un significado asociado a valores morales.

- La llegada del internacional brasileño al vestuario del Real Madrid cargará a la plantilla de un plus de carácter y saber estar digno del que quiere ser el mejor equipo del mundo (Marca 1/6/2009).

En contraste con la noción de que un atleta con carácter es el que muestra valores como el trabajo en equipo, la lealtad, el sacrificio, la perseverancia y la fortaleza mental, los investigadores del desarrollo moral del carácter en el deporte definen este

vocablo con un conjunto de valores diferentes: honestidad, responsabilidad, justicia, respeto, empatía y compasión.

Parece evidente que, dependiendo del contexto en que nos encontremos, el término carácter puede adoptar un significado u otro. Con la intención de distinguir la forma en que unos y otros determinan el término carácter, vamos a denominar “carácter social” al que se relaciona con valores como el trabajo en equipo o la lealtad y denominar “carácter moral” al que se identifica con valores como la honestidad, la justicia, la responsabilidad, la compasión y el respeto.

3.2.3. *Carácter social y carácter moral*

Los diccionarios anglosajones describen la palabra carácter con valores tales como “honestidad, integridad moral y ética”, concretamente The American English learner’s Dictionary define carácter como “*The amount of virtuous integrity someone has*”, la cantidad de integridad virtuosa que una persona posee, mientras que una de las definiciones del Oxford Dictionary es “*Moral strength*”, fuerza moral. Los diccionarios españoles definen carácter de la siguiente forma:

- Modo de ser y de comportarse que hace a cada persona distinta de las demás (Santillana, 2001).
- Modo de ser peculiar y privativo de cada persona por sus cualidades psíquicas. Individualidad moral, especialmente definida por la energía de la voluntad (VOX, 1995).
- El modo habitual de ser y comportamiento de una persona que la hace ser ella misma, distinta de las demás (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1994).

- Conjunto de costumbres, sentimientos e ideales que hacen relativamente estables y predecibles las relaciones de un individuo (Gran Diccionario de la Psicología 1996).

Por lo que podemos observar, las definiciones españolas de carácter se acercan mucho al concepto de personalidad. Sin embargo la mayoría de las personas que están relacionadas con el deporte asocian el carácter con actitudes como la capacidad de sacrificio, trabajo en equipo, lealtad y perseverancia. Los valores con los que la mayoría de la gente asocia el término carácter son los valores sociales en vez de valores morales. Por ejemplo, un entrenador afirmó que “el carácter es la habilidad personal de afrontar de manera productiva, situaciones que surgen en la competición las cuales conllevan intensidad emocional... crear la jugada que gana el partido, querer tirar el último tiro” (Rudd, 2005).

Sin embargo Arnold (1999), explica que el carácter moral al que ya hacía referencia Aristóteles, está enraizado en la moral idealista. De tal manera que una persona que exhibe carácter moral es una persona que sabe distinguir el bien del mal, sabe aplicar una variedad de valores como la justicia, la honestidad, el respeto o la responsabilidad.

Llegados a este punto, sería interesante diferenciar aún mejor el carácter social del carácter moral. Una característica que diferencia los valores morales del resto es que están relacionados con la conducta interpersonal. Cuando este tipo de valores se rompen pueden conllevar a sensaciones de culpabilidad y preocupación. Por ejemplo, ser irresponsable en vez de responsable o deshonesto en vez de honesto (Rokeach, 1973).

Además, Lumpkin, Stoll y Belier (1999) argumentan que los valores morales son diferentes porque son críticos para las relaciones humanas. Por ejemplo, si una

persona es deshonesto todo el tiempo con otra persona, se creara una relación disfuncional.

Quizás la mejor forma de distinguir los valores morales de los sociales sea a través de los procesos racionales que los individuos realizan al obrar conforme a un valor social o un valor moral. Aristóteles, en *La Ética Nicomaquea*, establece que existe un proceso racional que se asocia con el carácter (moral). Este proceso racional contiene tres fases: saber, valorar, y actuar. Una persona con carácter moral actúa de la forma que lo hace porque sabe lo que es moralmente correcto, valora lo que es moralmente correcto y es capaz de actuar de forma moral. Así, dentro del contexto deportivo, se considera que un deportista tiene carácter moral si sabe lo que es el fair play, valora el fair play y es capaz de jugar de manera deportiva, incluso cuando los otros jugadores no tengan un comportamiento deportivo.

Actuar con carácter moral implica que el deportista sepa identificar una situación moral y actúe en consecuencia. Por ejemplo, en 1969 Zaballa, jugando contra el Real Madrid, tira una falta y el meta madridista Junquera y su compañero Espíldora chocan, cayendo lesionados ambos jugadores. Cuando le llega de nuevo el balón a Zaballa encuentra libre el camino de la portería, pero en lugar de conseguir el tanto envía el balón fuera de banda para que fueran atendidos los dos jugadores lesionados. El partido lo acabó ganando el equipo merengue por 1-0. Este bello gesto le valió para ser premiado por la UNESCO con el "Fair play" (juego limpio) en reconocimiento a la deportividad (El Periódico 02/07/09). Desgraciadamente, con el paso del tiempo el gesto de Zaballa nos sigue sorprendiendo.

Aunque valores como la perseverancia, la lealtad y el sacrificio pueden contribuir al éxito, estos valores por si solos no son suficientes para ayudar a los atletas a competir de manera justa, honesta, responsable y respetuosa. Por ejemplo, con

referencia al partido de la NBA que enfrentaba al equipo de Rudy García contra los Lakers en marzo del 2009, el diario Marca publicó que “el novato español intentó una de sus imparables entradas a canasta cuando Ariza perdió el control y cometió una fuerte personal contra él. Rudy quedó tendido en el suelo de la cancha hasta que recibió asistencia de los cuidadores y personal médico. El mallorquín se quedó tendido durante más de 10 minutos que fueron vividos con drama e intensidad tanto por el público que llenaba el Rose Garden como por los jugadores de ambos equipos, especialmente los compañeros del novato español.” Cuando se le pregunto a Phill Jackson, prodigioso entrenador de baloncesto de la NBA con diez anillos en su haber, sobre la falta cometida por Trevor Ariza, Jackson justificó la acción explicando que “Trevor fue a por la pelota. Es una falta flagrante, pero él fue a la bola y eso es lo que hay que hacer cuando eres un jugador” (03/10/09 Marca). En esta situación se podría argumentar que el Jugador del actual equipo campeón de la NBA, Trevor Ariza, es un jugador que posee carácter social porque es leal a su equipo y a las ordenes de su entrenador, sin embargo posee una concepción inadecuada de carácter moral.

Ejemplos como este sugieren que el desarrollo del carácter social y la ambición por el triunfo son hasta cierto punto convenientes. Sin embargo los padres, entrenadores, y directiva deportiva, deberían de considerar el carácter desde una perspectiva moral. Para conseguir esto se necesita dedicar tiempo y energía para crear un método equilibrado, que acentúe el desarrollo de la honestidad, la justicia, la responsabilidad y el respeto hacia el adversario.

Como hemos visto, es urgente definir mejor el carácter social y carácter moral y educar a profesores, entrenadores y directivos sobre las diferencias entre estos conceptos.

3.2.4. Valores en la actividad física y en el deporte

Durante mucho tiempo, se ha considerado el deporte como una excelente vía de promoción y desarrollo de valores relacionados con el desarrollo personal, el descubrimiento y la educación social, los cuales perdurarán durante toda la vida (Gutiérrez, 2003). Sin embargo, como hemos podido comprobar en el apartado anterior, en la actualidad se ha puesto en tela de juicio esa tradicional creencia de que la práctica del deporte, sin más, promueve valores éticos y forma el carácter.

Lee y Williams (1989) apuntan que, aunque en el deporte la conducta deseable sea la del juego limpio, con el crecimiento del apoyo financiero y otras recompensas, tanto en el deporte adulto como en el deporte juvenil se ha venido observando un progresivo incremento de la presión y una mayor tentación de cometer trampa.

Otros autores, como Vázquez (2001a), advierten que, a pesar de las empresas realizadas a favor del deporte educativo, se puede comprobar cómo la mayoría de las veces, ni por la metodología empleada ni por el método de aprendizaje utilizado, podríamos calificarlo como tal.

Como las prácticas deportivas realizadas por la juventud imitan al deporte profesional, éstas comparten, en gran medida, la motivación hacia el rendimiento y el resultado “por encima de todo” (López Prado 2006). Esto provoca que muchos organizadores de competiciones deportivas, entrenadores y padres den excesiva importancia a los resultados, y esto preocupa a psicólogos y sociólogos del deporte que ven como los incidentes en el campo de juego amenazan “los principios de una competición justa” (Cruz et al, 1996).

Ante esta situación, en 1992 el Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa y el Consejo Superior de Deportes elaboran su Código de Ética Deportiva.

Si bien la práctica de la educación física en un entorno acreditado como la escuela es adecuado para el desarrollo del niño, la práctica deportiva en asociaciones que copian miméticamente el modelo del deporte profesional, responde más a los intereses de los adultos que a las necesidades e intereses de los participantes, los niños (Linaza y Maldonado, 1987).

Según Cruz (1997), ciertos valores educativos de la práctica deportiva, como la colaboración, el esfuerzo, el respeto tanto a reglas como adversarios, saber ganar y perder etcétera, se pierden en determinadas competiciones infantiles debido a esa imitación del deporte profesional.

Así mismo, Petrus indica que son las condiciones de su práctica las que confirman sus posibilidades educativas. El deporte puede favorecer la adquisición de competencias sociales si su diseño es el adecuado (Petrus, 1999). En esta misma línea, Arnold (1991) indica que el deporte puede utilizarse con buenas y malas intenciones. Bien aplicado, puede estimular el juego limpio y el respeto por las reglas, además de un esfuerzo coordinado y la subordinación de los intereses personales a los del grupo.

Por su parte Zagalaz y Romero (2002) afirman que “el deporte implica esfuerzo y se realiza para divertirse, pero, además, está sujeto a unas reglas de cuyo cumplimiento u omisión se derivará el pasar o no la frontera de la paz hacia la guerra.” Estos autores explican que los jóvenes deben aprender donde empiezan y donde acaban sus derechos, y que si los profesores son capaces de inculcar a su alumnado el concepto de respeto por las normas además de hacerles comprender lo importante que es la colaboración con sus compañeros y la solidaridad con sus contrincantes se conseguiría “avanzar hacia los principios educativos del deporte que tanto preocupan a la sociedad actual” (Zagalaz y Romero, 2002).

Para concluir, resaltar que es posible abordar desde la educación física el desarrollo de los valores. Este objetivo puede conseguirse a partir de un planteamiento que considere las características y circunstancias de los alumnos y deportistas, las del contexto, y las de los agentes implicados en el mismo, de forma que se formen los criterios adecuados que posibiliten el desarrollo de valores.

3.3. Las reglas y la conducta agresiva en el deporte

La Comunidad Científica Internacional ha reconocido que la agresión, en el contexto deportivo, se ha convertido en un problema de carácter social tanto dentro como fuera del terreno de juego (Kerr, 2002). Por este motivo, diversos profesionales se preocupan por las causas y la forma de reducirlas.

3.3.1. Agresión y violencia

Conviene diferenciar los términos agresión y violencia. Una agresión es un acto cometido con la intención de dañar a alguien, mientras que la violencia es la representación de un acto. Mientras que todas las agresiones son violentas, no podemos decir que toda la violencia termine en agresión.

Gill (1986), propone cuatro criterios básicos para el análisis de la agresión:

- Es una conducta
- Implica daño o perjuicio
- Se dirige a un organismo vivo
- Es intencional

Una definición operacional diseñada a partir de los criterios básicos de Gill podría ser la siguiente: “Conducta física o psicológica realizada con la intención de infringir daño a otro ser”.

3.3.2. *Teorías explicativas de la conducta agresiva en el deporte*

3.3.2.1. Teoría del Instinto

Se basa en los trabajos de Freud y Konrad Lorenz. Según Freud (1950) la agresión es un impulso innato, parecido a impulsos como el sexo o el hambre, y forma parte de nuestra existencia, al igual que el resto de los impulsos puede ser regulado a través de la satisfacción de la necesidad o la descarga.

Lorenz (1996) argumenta que los humanos, al igual que los animales, poseen instintos agresivos. La teoría biológica del instinto describe a los humanos como mamíferos agresivos que están dirigidos por un instinto biológico para luchar y proteger a su pareja, su descendencia y su territorio. Con lo cual, Lorenz propone crear ambientes controlados que permitan la descarga de la agresión en un contexto social positivo como, por ejemplo, el deporte. Según Lorenz (1996), el juego y los deportes son contextos, socialmente aceptables, para descargar la agresión “aprisionada”. De acuerdo con la teoría biológica del instinto, las manifestaciones agresivas están dirigidas a satisfacer la necesidad de ser agresivo, de la misma manera que un animal hambriento se satisface después de una buena comida.

Berkowitz (1969), criticó los siguientes aspectos de la teoría del instinto y la hipótesis de la catarsis.

- Las investigaciones fueron realizadas sin un control sistemático.
- Utilizaron términos ambiguos
- Aparecen demasiadas analogías y simplificaciones.
- Ciertas civilizaciones no muestran conductas agresivas ni incluyen juegos agresivos en sus culturas.

Según Gutiérrez (1995), esta teoría resulta insuficiente para explicar muchos de los comportamientos humanos, reconociendo que existen diversas influencias externas

que también pueden interactuar como determinantes de la agresión en el ámbito deportivo.

3.3.2.2. Teoría de la Frustración – Agresión

La teoría de la frustración-agresión, fue propuesta por Dollard, Dobb, Miller, Mowrer, y Sears (1939) y consiste en que, cuando a un sujeto se le presenta un obstáculo que le impide complacerse, esto provoca frustración que conduce a la agresión como respuesta instintiva. Más adelante Phares (1988), añade que la teoría de la frustración/agresión predice una disminución en el impulso mediante la catarsis. Esta idea fue defendida por Lorentz (1996), que mantiene que la función más importante del deporte es ser válvula de escape de las motivaciones agresivas. Sin embargo Mallick y McCandles (1966) entienden que, aunque expresar agresión produzca alivio, esto refuerza la posibilidad de incurrir en actos violentos en el futuro. Zillmann *et al.* (1978), fueron algunos de los investigadores que mostraron que no existe tal efecto catártico en el deporte, ya que diferentes investigaciones han observado que las conductas agresivas entre aficionados y jugadores se incrementan con el paso del tiempo.

3.3.2.3. Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social, propuesta por Bandura (1973), mantiene que las personas aprenden patrones de conducta agresiva al observarlos en otros y ser reforzadas por castigos o premios. Normalmente son los padres, profesores y compañeros de equipo los que hacen de modelo y muestran apoyo a las conductas agresivas y al estilo de juego. De acuerdo con Terry y Jackson (1985), los apoyos a los actos de violencia pueden tener diferentes orígenes:

- El grupo inmediato al deportista, tales como entrenadores, familia y amigos.
- La estructura de juego y la implementación de las reglas por parte del árbitro.
- Las actitudes del público, de los medios de información, y de la sociedad.

3.3.2.4. Teoría Actualizada de la Frustración –Agresión

Está compuesta por algunos de los aspectos de las teorías de aprendizaje social de Bandura y la teoría de la frustración/agresión. Berkowitz (1989) propuso que la frustración ante un estímulo, como por ejemplo una amenaza, aumenta los niveles de excitación y de rabia lo que incrementa la predisposición para que una persona infrinja una conducta agresiva sólo si, por aprendizaje social, el sujeto ha interiorizado unos códigos que le indican que dicha conducta es adecuada en tales circunstancias. Por ejemplo, si un deportista ha aprendido que está bien comportarse de una manera agresiva en el deporte. Esta predicción fue confirmada por Bredemeier y Shields (1986) indicando que el deporte está, de alguna manera, apartado de la vida diaria, y que diversos deportistas se comportaban de diferente manera dentro y fuera del campo de juego. Estas autoras nombraron este tipo de razonamiento moral que ocurre en el contexto deportivo “*game reasoning*”, razonamiento del juego o moralidad en paréntesis.

Por desgracia, Bredemeier y Shields (1986) apuntan que la mayoría de las personas piensan que es correcto ser más egoísta y más agresivo en la práctica deportiva que en otros ámbitos de la vida.

3.3.3. Factores que intervienen en el desarrollo de la conducta agresiva

En los apartados anteriores hemos visto que, aunque la agresividad está constitucionalmente determinada y la violencia depende de los procesos evolutivos, estos factores biológicos no son suficientes para explicarla, ya que la agresión es una forma de interacción aprendida.

Rutter (1990), indica que el fenómeno de la conducta agresiva viene acompañado de una serie de factores de riesgo (eventos, variables y mecanismos) que suelen estar asociados con los desajustes que se pueden observar en el comportamiento agresivo de los niños y adolescentes. Estos factores, que parecen predecir las distintas causas que generan el comportamiento agresivo, los denominamos variables de riesgo. Para que se den consecuencias negativas tienen que presentarse factores de riesgo. Rutter (1990), plantea el término “trayectoria de riesgo” para denominar el momento apropiado en el cual se produce un evento negativo y que, a menos que sea “amortiguado” por un factor de protección, conlleva una serie de desajustes tanto internos como externos del comportamiento. Parece ser que la presencia de un solo factor de riesgo no suele desencadenar desajustes en el niño. Sin embargo, una cantidad significativa de éstos, aumenta la probabilidad de que ocurran (Rutter, 1979).

Es evidente que existe una amplia relación de variables implicadas en la manifestación de la actitud agresiva, que además se pueden ver favorecidas por determinados contextos (individuo, familia, amigos, escuela...) con lo cual, las conductas agresivas tienen múltiples causas (Goldstein, 1999 en Pelegrín, 2002). Sin embargo, a pesar de la larga terminología que existe de las distintas variables del comportamiento agresivo (Ladd *et al.*, 1996; Ray, Cohen, Secrist y Duncan, 1997; Moore y Pepler, 1998), aun no se tiene demasiado conocimiento de algunas de ellas y

otras no se encuentran avaladas por suficientes estudios. En la Tabla número 3 Goldstein (1999), plantea las siguientes causas de la agresión.

CATEGORIA GENERAL	FACTORES ESPECIFICOS	INVESTIGACION
VARIABLES PERSONALES		
Predisposición Fisiológica	Varón, alto arousal, temperamento.	Potegal y knutson (1994), Zillman (1994)
Habilidades Interpersonales	Atribución de intención hostil; culpabilizar a alguien de algo; bajo nivel de razonamiento moral.	Goldstein (1997)
Habilidades Interpersonales	Ausencia de autocontrol, dirigir la ira y alternativas de habilidad proposicional.	Goldstein (1997)
VARIABLES AMBIENTALES		
Contexto Cultural	Tradiciones sociales que aumentan/moderan la agresión.	Goldstein (1996), Gurr (1989)
Entorno interpersonal inmediato	Padres/amigos delincuentes, video, películas con personajes violentos.	Felson (1987), Goldstein (1994)
Entorno físico inmediato	Temperatura, ruido, muchedumbre, tráfico, polución.	Goldstein (1994) Romero (1985)
Cualidades personales	Autocontrol, Habilidades Sociales y comportamiento prosocial.	Feindler y Ecton (1986), Goldstein, Carr, Davidson y Wehr (1981)
Desinhibidores	Alcohol, drogas, modelos agresivos.	Baron y Richardson (1994), Gibbs (1986)
Presencia de medios	Pistolas, cuchillos, otras armas.	American School Health Association (1989), Center to Prevent Hadgun Violence (1990)
Presencia de víctimas	Esposa, hijos, ancianos, otros.	Simon (1991), Toch (1980)

Tabla (3): Múltiples causas del comportamiento agresivo

Según Frankl (2009), un factor importante que interviene en el mecanismo de la conducta agresiva es el sentimiento de culpabilidad. Un sentimiento genuino de culpabilidad inhibe la recurrencia a la conducta agresiva. Por desgracia algunos deportistas no se sienten genuinamente culpables de sus acciones dentro del contexto de la competición deportiva debido a que las sensaciones de alienación entre los equipos rivales contribuyen a la deshumanización del oponente. La manera de ver al oponente como a un obstáculo que hay que superar, en vez de cómo a un ser humano que está elevando el nivel del juego, parece estar relacionado con el grado de contacto en los deportes.

Por otro lado, otros trabajos han planteado que uno de los factores de riesgo más importantes es que el comportamiento agresivo se mantiene bastante estable desde la infancia hasta la edad adulta (Huesmann *et al.*, 1984; Stattin y Magnusson, 1989).

La percepción de intento, el miedo a la venganza y el efecto circular son algunos de los factores situacionales más significantes a la hora de predecir las conductas agresivas en el contexto deportivo. Harrel (1980), en un estudio que realizó en jugadores masculinos de baloncesto de instituto, reportó que la cantidad de agresión dirigida hacia otro sujeto era el factor que mejor predecía las conductas agresivas. Por su parte Baron (1977) analizó la hipótesis de la represalia y descubrió que los sujetos que percibían que no iban a experimentar una agresión en su contra tendían a propinar descargas eléctricas más fuertes a sus víctimas. Además Knott y Drost (1972) observaron que la hipótesis de la represalia tiene un efecto circular. De tal manera que la agresión inicial puede ser inhibida por miedo a las represalias, pero una vez que la agresión y la contra agresión han ocurrido, tan solo es de esperar que el incidente vaya a mayores.

Actualmente se está debatiendo si la personalidad es otro de los factores que

producen agresiones hostiles. La información recogida hasta la fecha no permite atender esta pregunta de una forma clara.

De todo lo anterior se puede deducir que la agresión es una conducta no deseable que opera dentro de una estructura en la que se asocian ideas, sentimientos y comportamientos que aparecen, se desarrollan y mantienen debido a la acumulación de factores personales, ambientales y situacionales.

3.3.4. Investigaciones sobre la agresión en la práctica deportiva

Existen investigadores, dentro del campo deportivo, que apoyan la idea de que la agresividad mejora el rendimiento deportivo.

Según Weiberg y Gould (1995), la relación entre agresión y rendimiento es compleja. Algunos psicólogos señalan que la agresión facilita los resultados (Widmeyer y Birch, 1984), mientras que otros creen que no (Gill, 1986). Las investigaciones tienen una difícil interpretación porque no se han establecido diferencias claras entre agresión y conducta asertiva. Silva (1983) sostiene que la agresión no facilita el rendimiento porque eleva el nivel de arousal de la persona y desvía su atención hacia cuestiones ajenas a la actividad deportiva.

En última estancia, la relación entre agresión y rendimiento puede tener una importancia secundaria. La cuestión central es si valoramos el rendimiento a toda costa y nos preocupa más que los propios participantes (Widmeyer y Birch, 1984).

En una investigación sobre la conducta agresiva en los partidos de fútbol, Volkamer (1971) llegó a la conclusión de que el mayor número de faltas del equipo perdedor era atribuible a la frustración. Los equipos débiles tienden a jugar a la defensiva y, por ello, cometen más faltas que los equipos atacantes.

La naturaleza de la actividad deportiva también ha sido objeto de estudio. Así Silva (1983) reconoce tres tipos:

- Deportes de colisión o contacto alto: El contacto es necesario para poder realizar la actividad deportiva.
- Deportes de contacto medio: El contacto es legal y ocurre de forma incidental.
- Deportes sin contacto: No está permitido el contacto entre los adversarios.

Con respecto a los deportes de colisión y contacto, existen multitud de estudios que muestran una relación positiva entre éstos y la agresividad (Voigt 1982; Bredemeier, 1994; Gardner y Janelle 2002; Silva, 1983; Tucker y Parks, 2001). Voigt (1982) relacionó la estructura de diversos deportes con el número de infracciones, considerando importante el hecho de que la conducta agresiva se encontraba normalmente asociada con los deportes de contacto. Sus hallazgos indicaron que las infracciones violentas estaban relacionadas con las normas y los valores actuales del deporte en cuestión.

Tucker y Parks (2001) realizaron un estudio que reveló que las personas que practicaban deportes de contacto alto mostraban niveles más altos de legitimación de conductas agresivas en el deporte que aquellos que participaban deportes de contacto medio o sin contacto. Es más, el estudio reveló diferencias de género más amplias en los deportes sin contacto que en los deportes de contacto medio o contacto alto.

Posteriormente, Gardner y Janelle (2002) no observaron diferencias de género en los niveles de legitimación de las conductas agresivas entre deportistas universitarios, pero sí encontraron que los chicos justificaban con más facilidad las conductas agresivas en el deporte que las chicas. Una de las limitaciones de los estudios

sobre la agresión en deportes de contacto es la discriminación hacia las mujeres. Tradicionalmente, sólo los hombres han podido practicar los deportes de contacto alto, actualmente todavía quedan culturas donde las mujeres no tienen acceso a deportes como el boxeo o el fútbol americano. Es más, se han cambiado las reglas de algunos deportes para evitar ciertos tipos de contacto entre las mujeres, por ejemplo el hockey sobre hielo y lacrosse.

Por otro lado, la variable ganar/perder dentro o fuera de casa también se asocia con la conducta agresiva, encontrándose, en diversos trabajos, como aumentaban las infracciones cometidas en el terreno de juego de los equipos locales que iban perdiendo (Wolf, 1961).

Smith (1974, 1975) investigó la significación del nivel socioeconómico en relación con las infracciones. Examinó, además, la influencia de otros significantes (entrenador, compañeros de equipo) en este contexto. Obtuvo datos de una competición juvenil de hockey sobre hielo del más alto nivel. La muestra comprendía 83 jugadores que diferían por su nivel socioeconómico. Las entrevistas con los jugadores y las actas oficiales de los partidos constituyeron la base de estos datos. Como medida de infracción uso la suma de tiros libres otorgados a consecuencia de violencia física durante un periodo específico. De esta investigación parece deducirse que ni el rango socioeconómico, ni la familia, ni la escuela guardan una relación importante con las infracciones cometidas. La edad y la calidad del juego se revelaron como las variables más significativas de la predicción. La edad y un mayor nivel de participación guardaban una correlación positiva con el número de infracciones violentas. Las actitudes de amigos, compañeros del equipo y del entrenador fueron factores determinantes en la selección de modelos de rol violentos. Cuanto más positivamente

reaccionaban ante tales infracciones, mayor era la probabilidad de elección de los modelos violentos.

Según Frogner y Pilz (1982), con el aumento de la edad se suscita un esquema de normas agresivas y también se incrementan las infracciones agresivas en el deporte. La conducta agresiva, consecuente con estas normas, es el resultado de un proceso de socialización que se limita exclusivamente a los acontecimientos deportivos. Heinilä (1974) observó que, con el aumento de la edad, el significado de “juego limpio” se hacía menos importante y daba paso a la norma de “tratar de conseguir para el equipo la mayor ventaja posible”. De esta manera, el entrenador, que se halla sometido a la presión social de lograr unos resultados, se convierte en la figura socializante central para normas y conductas agresivas. También, Pfister y Sabatier (1994) concluyen que a mayor edad y experiencia el número de transgresiones y de comportamientos agresivos aumentaba en los partidos. Además señalan que la variable género es la predictora del comportamiento agresivo. Al parecer, los niños se muestran más agresivos que las niñas.

Diferentes estudios han revelado que un mayor grado de contacto dentro del deporte se relaciona positivamente con la agresión y puede ser perjudicial para la moral y el carácter de los deportistas en mayor medida que los deportes de menor contacto (Bredemeier, 1988; Bredemeier, *et al.*, 1986). Sin embargo, Keeler (2007) realizó un estudio sobre una muestra de 161 atletas adultos de diferentes clubs deportivos del Atlántico Medio de Estados Unidos que no observó tal relación. Keeler argumenta que, aunque el estudio se realizó sobre individuos adultos, incluía personas que habían participado en actividades deportivas toda su vida. No quedando clara la transición de participación de jóvenes a adultos. En este mismo estudio se observó que no había diferencias en los niveles de agresividad en función del género, argumentando que

puede ser consecuencia del aumento de mujeres que participan en actividades deportivas. En esta línea de investigación Silva (1983) ya había observado que el aumento de la participación de las mujeres en deporte de alta competición estaba recortando las diferencias que existían en los niveles de agresividad entre ambos géneros. El estudio de Keeler (2007) confirmó las predicciones de Silva (1983) y Smith (1972).

3.4. Concepciones de fair play y deportividad

El fair play juega un papel importante en del contexto deportivo y, sin embargo, no está del todo clara a qué nos estamos refiriendo cuando usamos esta expresión. La falta de consenso a la hora de definir el fair play se refleja en el amplio abanico de concepciones que han empleado filósofos y psicólogos deportivos a lo largo de la historia.

Gardiner (1955), sitúa el origen histórico del termino fair play en los Juegos Olímpicos de la antigua Grecia, donde el énfasis del término recaía sobre una conducta justa y honorable hacia los dioses a través del respeto y la obediencia de las reglas de los juegos. Uno de los precursores más inmediatos de la concepción contemporánea de fair play la encontramos en la Inglaterra del siglo XIX. Los colegios públicos británicos y el movimiento “Muscular Christianity” consideraban la práctica deportiva como una forma de educación moral (Holt, 1989; McIntosh, 1979). El fair play era entendido como una conducta realizada entre caballeros, y no sólo suponía obedecer las reglas sino hacerlo de una manera digna y honesta. El Baron Pierre de Coubertin, miembro de la aristocracia francesa, observó el sistema de educación público británico que parecía desarrollar el carácter a través de la participación deportiva (Holt, 1989), y fundó los

Juegos Olímpicos Modernos basándose en los ideales de amateurismo, fair play y competición noble.

En general, para los anglosajones, el “fair play” es una de las muchas cualidades del “sportsman” o “caballero del deporte” y no tiene el mismo significado que “athlete” o deportista. Para entender mejor la relación que guardan los tres términos creemos conveniente exponer las definiciones que diferentes diccionarios ofrecen sobre los mismos.

- El Webster’s Third New International Dictionary define el fair play como “trato imparcial o equitativo” (*equitable or impartial treatment*).
- The American Heritage Dictionary of The English Language define el concepto fair play como “conformidad con las reglas establecidas” (*Conformity to Stablish rules*)
- El Webster’s Third New International Dictionary define Sportsmanship como una “conducta hacia un deportista que conlleva una rivalidad justa y honesta, con una relación cortés, y una digna aceptación del resultado” (*conduct to a sportsman and involving fair honest rivalry, courteous relations, and graceful acceptance of results*).
- El Webster’s Third New International Dictionary define sportsman como “uno que es justo y generoso en el deporte” (*one who in sports is fair and generous*).
- The American Heritage Dictionary of The English Language define sportsmanship como “conducta y actitud que se considera característica de los participantes en deportes, especialmente el fair play, la cortesía, el espíritu de esfuerzo, y digna aceptación del resultado” (*Conduct and*

attitude considered as befitting participants in sports, specially fair play, courtesy, striving spirit, and grace in loosing).

- The American Heritage Dictionary of The English Language define *athlete* como “una persona que posee las características naturales necesarias, como la fuerza, la agilidad, y resistencia, para el ejercicio físico o los deportes, especialmente aquellos realizados en contextos competitivos.” (*A person possessing the natural or acquired traits, such as strength, agility, and endurance, that are necessary for physical exercise or sports, especially those performed in competitive contexts*)

Tal como exponen los diferentes diccionarios americanos, la palabra *fair play* hace referencia al respeto por las reglas establecidas para un juego o deporte dado, mientras que la palabra *sportsmanship* designa un comportamiento generoso, que no es obligatorio y no forma parte de las reglas fijadas, siendo el *sportsman*, la persona poseedora de esta noble actitud. Sin embargo, a la hora de operar con estos términos, filósofos y psicólogos deportivos de todo el mundo le añaden al significado de la palabra *fair play* la definición de *sportsmanship*, además, como podremos observar a continuación, en nuestro país se complica aún más porque las usamos como sinónimos de deportividad y juego limpio.

Unisport (1993), define el *fair play* como "una forma de ser" basada en el respeto por uno mismo e implica honestidad y respeto hacia el resto de participantes.

De Antón (1990), define el juego limpio como “la clara conciencia de que el adversario es, ante todo, un compañero deportivo; es el respeto al adversario que salga victorioso o vencido; el respeto al árbitro; la ausencia de ostentación gestual, la modestia en la victoria, la serenidad en la derrota; la generosidad frente al adversario”.

Según el diccionario de las Ciencias del Deporte (1992), el concepto de fair play o juego limpio implica esencialmente:

- Un reconocimiento y respeto por las reglas del juego.
- Unas relaciones correctas con el adversario
- El mantenimiento de la igualdad de oportunidades y de condiciones para todos.
- El rechazo de la victoria a cualquier precio.
- Una actitud digna tanto en la victoria como en la derrota.
- El compromiso real de dar de sí todo lo posible.

Las definiciones de los diccionarios son coherentes con las declaraciones oficiales de organizaciones e instituciones deportivas tales como El Código de Ética Deportiva del Consejo Superior de Deportes (2004) o la Declaración de Fair Play (1995) realizada por The International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE) y asumida por la UNESCO y el COI.

Según el código de Ética Deportiva del Consejo Superior de Deportes “la deportividad es fundamentalmente el respeto a las reglas del juego. Pero también incluye conceptos tan nobles como amistad, respeto al adversario y espíritu deportivo. Deportividad, según este Código, es, además de un comportamiento, un modo de pensar y una actitud vital favorable a la lucha contra la trampa y el engaño. La deportividad es una concepción del deporte que trasciende del puro cumplimiento de las reglas deportivas para situarse en un entorno de respeto, caballerosidad y consideración del adversario, superando posiciones ordenancistas a favor de una serie de comportamientos que tengan el sello propio de quienes aceptan el compromiso de ser deportivos. Por este motivo el compromiso que se adquiere al aceptar el Código de Ética Deportiva impone “una actuación decidida contra la trampa, la manipulación y la adulteración, de

cualquier índole, de los resultados y de las actuaciones deportivas. Especialmente este compromiso alcanza a la lucha contra el dopaje, la violencia física y verbal, la segregación por razones de raza, origen o pensamiento y la corrupción que pueda ser debida a los fuertes intereses comerciales que rodean el mundo del deporte en nuestros días.”

Por su parte la Declaración de Fair Play (1995) enfatiza la conformidad con las reglas, el respeto hacia los árbitros y las decisiones que toman, y el respeto hacia los otros competidores. Además la declaración asocia el fair play con la demostración de generosidad en el juego, la modestia en la victoria y el saber perder. La declaración postula que éstas son obligaciones validas para todos aquellos que, de alguna manera, están relacionados con el deporte, bien sean entrenadores, padres, competidores, árbitros, periodistas, líderes o aficionados. Por lo general, las declaraciones de fair play no suelen incluir justificaciones del ideal. Sin embargo, existen una serie de trabajos en la literatura filosófica del fair play que tratan explícitamente este tema.

Según McIntosh (1990), entendemos por fair play “el espíritu de competición total y la determinación de hacer todo lo posible para intentar ganar respetando al mismo tiempo las reglas de juego, los códigos éticos y los adversarios”.

Heather Sheridan (2003), realizó un repaso literario-filosófico sobre la noción de fair play en el que reconoció siete conceptualizaciones diferentes:

- a) El fair play como formalismo. De acuerdo con la teoría formal del juego de D' Agostino, (1981), un juego sólo puede ser un juego si se participa de acuerdo con las reglas formales del juego en particular. Sheridan (2003) argumenta que el formalismo es una teoría pobre porque en realidad ningún juego puede ser definido tan sólo a través de la suma de sus reglas. Además, el formalismo no define el fair play en todas sus

dimensiones, porque definir fair play como el cumplimiento de todas las reglas no explica la variedad de conductas que ocurren en el ámbito deportivo.

- b) El fair play como juego. Parte de la premisa de que el deporte se practica de forma voluntaria y de que la práctica deportiva es un bien en sí mismo. Bajo este punto de vista el juego es una actividad con un propósito interno, no instrumental. Decidimos practicar deporte porque es una forma de pasarlo bien y tiene como fin último divertirse (Keating, 1981). La noción de juego como una empresa moral superior y que alcanza el pináculo deportivo cuando éste es entendido como juego, es una idea muy atractiva para filósofos y psicólogos deportivos, pero no bien fundamentada (Sheridan, 2003). Esta autora explica que el fair play como juego es una idea demasiado abstracta e idealista. Si bien es incuestionable que el juego forma parte del deporte, no queda claro como el deporte podría ser entendido sólo en estos términos.
- c) El fair play entendido como respeto por el juego. Una forma común de explorar el término respeto dentro del ámbito deportivo empieza por la forma kantiana de entender el respeto. El imperativo categórico kantiano postula "*Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin, y nunca sólo como un medio*" (Kant, 1948). La idea esencial del imperativo kantiano es que no debemos de usar a los otros como un medio hacia un fin sin su consentimiento.

A partir del imperativo categórico de Kant se entiende que el fair play va mas allá de la rigurosa observación de las reglas escritas del juego e

incluye el respeto a las personas (Simon, 1991), el auto-respeto (Reddiford, 1998), el respeto por el espíritu del juego (*International Council of Sport Science and Physical Education*, 1976), y el respeto por el juego (Butcher y Scheneider, 1998).

Esta forma de entender el fair play también es abstracta porque no determina el ámbito intelectual que podría dar forma a la idea de fair play entendido como respeto por el juego.

- d) El fair play como contrato social. Resulta interesante porque ofrece dos respuestas sencillas a las preguntas ¿qué demanda la moralidad de nosotros? y ¿por qué nos debemos de sentir obligados a cumplir estas exigencias? Respondiendo a la primera pregunta, las demandas de moralidad se establecen a través de los acuerdos que la gente hace para gobernar las relaciones sociales entre las personas. Luego entendemos que la moralidad demanda que se cumplan dichas leyes. Respondiendo a la segunda pregunta, debemos obedecer las leyes ya que anteriormente aceptamos cumplirlas. Este tipo de planteamiento demanda que “las personas se junten y actúen de manera que cada una y en conjunto con los demás puedan razonable y libremente aunarse en un estándar común” (Diggs, 1982 en Kymlicka, 1993). Esta idea es más coherente que las abstracciones racionales sobre el respeto, aunque Sheridan nos explica que el planteamiento del contrato dista de la realidad deportiva porque el fair play abarca mucho más que un contrato social de principios de justicia. La justicia por sí sola no determina el fair play.
- e) El fair play como sistema de normas racionales. Algunos escritores, como Lumer (1995) y Loland (2002), han estudiado la posibilidad de la

existencia de un sistema de normas no escritas de fair play en el contexto deportivo. Loland argumenta que, a pesar de las múltiples diferencias culturales y sociales entre los atletas alrededor del mundo, parece existir un consenso, unos ideales básicos que los atletas utilizan en sus prácticas. Este autor formuló una serie de normas éticas que forma la base de un código de conducta común para la práctica de todos los deportes. La teoría de fair play de Loland está basada en normas generales de procedimiento que abarcan conceptos como la imparcialidad y la justicia. El énfasis de la teoría de fair play de Loland recae sobre la formulación de un código moral de conducta común para las competiciones deportivas. Sheridan (2003), critica esta teoría argumentando que el fair play como sistema de normas racionales no presta la suficiente atención a las particularidades de los deportes ni al contexto y además hace una interpretación del fair play un tanto abstracta y formalista.

- f) El fair play como virtud.. Dentro de la filosofía deportiva existe gran variedad de literatura que se centra en la naturaleza del deporte para poder generar ideales de fair play. Los teóricos deportivos que apoyan la idea de la virtud piensan que, para establecer el fair play, los jugadores no sólo tienen que entender las reglas del juego sino por qué están instituidas. Alderman (1997), propone un modelo a través del cual el desarrollo moral de los atletas es factible. Este autor argumenta que el cumplimiento de las reglas juega un pequeño papel en la educación moral ya que para formar a una buena persona es necesario emular a los modelos más que aprender a aplicar principios y reglas. Su perspectiva

se corresponde con la *Ética Nicomaquea* de Aristóteles que propone que las virtudes morales se consiguen a través de los buenos hábitos. Dos grandes psicólogos deportivos que apoyan fervientemente esta visión del fair play son Shields y Bredemeier (1995). Estos autores argumentan que el carácter puede ser considerado en términos de las siguientes virtudes: La compasión, la justicia, la integridad y el “sportsmanship”, entendido como el comportamiento generoso entre personas, que conlleva una rivalidad justa y honesta, una relación cortés y una digna aceptación del resultado. Además, según Shields y Bredemeier, estas virtudes pueden ser enseñadas en los programas deportivos de las escuelas. Sin embargo, como apunta Sheridan (2003), intentar entender el fair play tan solo en términos de virtudes es problemático ya que no quedan delimitadas las características o conductas que se deben de incluir en él.

- g) Fair play como ethos del juego. “Es importante reconocer que cualquier juego particular tiene un ethos, como también una serie formal de reglas. Por ethos de un juego me refiero a las convenciones que determinan como las reglas formales del juego son aplicadas en circunstancias concretas” (D’Angostino, 1981). Esta noción de ethos del juego captura la distinción de sentido común entre lo que es permisible e inadmisibles, y lo que es aceptable o inaceptable en el deporte. Sin embargo, de acuerdo con McNamee y Jones (2000), la versión de D’Angostino es incompleta porque presupone la interpretación analítica de los juegos deportivos como prácticas gobernadas por reglas. Esta interpretación del deporte

como un sistema de reglas deja a un lado la situación histórica y social del deporte.

Sheridan argumenta que considerando el deporte de elite en los términos de MacIntyre (1985), como una práctica social en y a través de la cual se adquieren, comparten y refuerzan virtudes, nos permite considerar que es lo que da forma al entendimiento sobre las reglas formales y el ethos y tradiciones de un deporte en particular. La idea principal es articular el lenguaje, el ethos y tradiciones particulares de cada deporte. El ethos que se percibe al practicar un deporte en particular, con sus imágenes, historias, sus factores técnicos y tecnológicos, las instituciones y demás, proporcionan lo que constituye el contexto para las normas.

No queremos olvidarnos, como contempla el Ministerio de Educación y Cultura, del deporte en edad escolar y aquellos factores que pueden incidir de manera negativa en el juego limpio.

El MEC (1989) observa que el deporte posee un valor social derivado de ser la forma más común de entender la actividad física en nuestra sociedad. Explica que, por lo general, la práctica deportiva corresponde a planteamientos competitivos, selectivos y restringidos a una sola especialidad, que no siempre son compatibles con las intenciones educativas del currículo. Por esta razón, el MEC entiende que, para que se desarrolle un hecho educativo, el deporte ha de tener un carácter abierto sin que la participación supedita a características de sexo, niveles de habilidad u otros criterios de discriminación. También considera que debe realizarse con fines educativos, centrados en la mejora de las capacidades motrices y de otra naturaleza, los cuales son objetivo de la educación y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva.

Investigadores como Duran (1996), Cruz *et al.*, (1996) y Cruz *et al.*, (2001) apuntan las siguientes causas del deterioro del fair play en el terreno deportivo:

- Aumento de las recompensas económicas por el éxito en el deporte infantil y juvenil.
- Los valores, actitudes y conductas de los entrenadores orientados al éxito en las competiciones.
- Ciertas actitudes y conductas de los padres y espectadores durante los partidos.
- El sistema de sanciones de algunos reglamentos que benefician al infractor.

Además Cruz *et al.* (1996) y Duran (1996) proponen las siguientes estrategias para mejorar la deportividad.

- Desarrollar la cooperación y fomentar entre los niños y las niñas estrategias de razonamiento moral en los entrenamientos deportivos.
- Mejorar la formación y el asesoramiento de entrenadores y técnicos que trabajan con niños y niñas en el deporte en edad escolar.
- Formar y asesorar, principalmente, a los árbitros y organizadores de competiciones infantiles.
- La promoción de la educación deportiva de la población mediante campañas nacionales e internacionales sobre el fair play.

3.5. Investigaciones sobre motivación de logro y deportividad

Tal y como citábamos anteriormente, varios investigadores han examinado la moralidad desde la perspectiva de logro (Ames, 1992a; Duda 1989; Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 1993). Un aspecto muy importante de la teoría de meta de logro es que la fuerza principal que lleva a las personas a realizar actividades es la sensación de sentirse competente. De acuerdo con Nicholls (1989), las percepciones de competencia

varían de acuerdo con la perspectiva de meta que los individuos tengan. Las personas orientadas al ego determinan su competencia a partir de la comparación social y definen el éxito como ser mejor o mostrar más habilidad que los demás, mientras que las personas orientadas a la tarea determinan su competencia a partir de medidas autorreferenciadas, y se sienten competentes cuando consiguen dominar una tarea, sin preocuparse de cómo lo hacen los otros.

Además, también hemos visto que la adopción de una orientación u otra va a depender de factores disposicionales y factores situacionales.

Los factores disposicionales hacen referencia a las características personales que conducen a los individuos a estar orientados a la tarea o al ego. Por un lado, la orientación a la tarea se relaciona con la creencia de que el éxito se consigue a través del trabajo y el esfuerzo, mientras que, por otro lado, la orientación al ego se asocia con la creencia de que la habilidad es determinante para obtener el éxito en el deporte.

También debemos recordar que los factores situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto y que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado clima motivacional (Dweck y Leget, 1988).

Con referencia al clima motivacional, es importante señalar que, según diferentes autores (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988), el éxito en un contexto deportivo se define de diferente manera. En un clima de rendimiento el éxito es definido como demostrar más habilidad que los demás mientras que en un clima de aprendizaje o de maestría el éxito se define como mejorar las propias habilidades. Además, estos climas se distinguen en como los deportistas valoran los errores. Mientras en un clima de rendimiento los errores son considerados como una señal de incompetencia en un clima de maestría los errores son considerados como parte del proceso del aprendizaje.

A continuación presentamos una serie de investigaciones que tratan sobre cómo la definición de éxito que cada individuo hace sobre la práctica deportiva, dentro del contexto de logro, puede llevar a los deportistas a realizar conductas deportivas o antideportivas.

Nicholls (1989), argumenta que el intento de demostrar superioridad sobre los demás, que caracteriza a las personas orientadas al ego, suele ir acompañado de una despreocupación por la justicia y el bienestar de los oponentes en un escenario de competición. Investigaciones posteriores confirman el argumento de Nicholls. Una investigación, realizada por Duda, Olson y Templin (1991), reveló que la orientación al ego estaba positivamente relacionada con la aprobación de conductas antideportivas e inversamente relacionadas con conductas que reflejasen deportividad entre jugadores de baloncesto. Los que mostraron una orientación alta hacia el ego legitimaron ciertas conductas injuriosas, como el intimidar a los oponentes o lesionarlos para que no pueda jugar el próximo partido o el resto de la temporada. En esta línea de investigación, Dunn y Dunn (1999) encontraron que jugadores de hockey con una orientación alta hacia el ego eran más propensos a legitimar las conductas violentas que sus compañeros con una orientación a la tarea, que mostraron conductas deportivas y un mayor respeto por las reglas del juego.

Teniendo en cuenta que la interacción entre compañeros juega un papel muy importante en el desarrollo moral (Kurtines y Gewirtz, 1987) y que diferentes estudios indican que un clima motivacional orientado hacia la tarea esta positivamente relacionado con el desarrollo moral, Mouratidou, Goutza y Chatzopoulos (2007) realizaron una investigación con la intención de examinar la efectividad de un programa de educación física que se basa en crear un clima de implicación en la tarea y el estilo de enseñanza recíproco. Como el programa de intervención se centró en acentuar la

orientación a la tarea y no la orientación al ego los investigadores consideraron que ellos mismos debían de impartir el programa de intervención, ya que consideraron que la conducta de los profesores es muy difícil de cambiar. Los investigadores argumentaron que si un profesor está acostumbrado a trabajar en un clima de de orientación al ego lo más probable es que va a continuar haciendo lo mismo, a pesar de las recomendaciones de los investigadores. Los resultados de este estudio confirmaron que los niveles de razonamiento moral del grupo experimental fueron afectados positivamente. Aparentemente, la creación de metas personales y un método de enseñanza que resalte la importancia de fijarse en el progreso personal afecta de manera positiva al clima moral de la clase (Mouratidou *et al.*, 2007).

Hahm (1989), realizó un estudio comparativo del razonamiento moral entre universitarios no deportistas, universitarios estudiantes de educación física y estudiantes deportistas de otras especialidades. Los resultados mostraron que los estudiantes de educación física y los deportistas de otras especialidades razonaron en un nivel moral inferior en las áreas de honestidad, responsabilidad y justicia que los universitarios no deportistas. El estudio llegó a la conclusión de que los universitarios que no practican deporte muestran un pensamiento moral más elevado que los deportistas o los que se especializan en educación física.

En una investigación realizada en el ámbito escolar, en la que se relacionó la orientación de meta con la percepción de valores sociales y personales, se observó que cuanto más experiencia deportiva tenían los estudiantes mayor era la orientación hacia la victoria o hacia establecer superioridad ante el contrario (Brown, 1993). Además, también se observó que cuanto mayor es la experiencia deportiva, peor es la conducta (juego limpio y deportividad). Por otro lado, los estudiantes que mostraron un mayor nivel de razonamiento moral en la vida real también mostraron una mejor conducta en la

pista de juego. A partir de estos resultados Brown concluyó que, si bien la práctica deportiva entre los jóvenes no parece favorecer el razonamiento moral ni los valores prosociales, tampoco lo hace en contra.

Kavussanu y Ntoumanis (2003) investigaron la participación en el deporte y el razonamiento moral. Específicamente, los autores examinaron si la participación en deportes de contacto influye en el razonamiento moral dentro del contexto deportivo, y si esos efectos estaban mediados por la orientación al ego. Los sujetos que formaron parte de la investigación fueron ($n = 221$) deportistas universitarios jugadores de baloncesto, fútbol, hockey hierba y rugby. Los análisis indicaron que la participación en deportes de contacto predecía positivamente la orientación al ego, la cual predecía bajos niveles de funcionamiento moral. La orientación a la tarea correspondió con niveles altos de funcionamiento moral.

López (2006), examinó la relación entre el clima motivacional percibido, la orientación de meta, la motivación intrínseca y las actitudes y comportamientos de fair play. El clima motivacional de maestría fue asociado a la orientación de meta a la tarea, a niveles positivos de motivación intrínseca (diversión, compromiso y entrega en el trabajo, competencia motriz percibida y baja ansiedad ante el error y las situaciones que producen estrés), a opiniones relacionadas con la importancia de la búsqueda de la diversión en la práctica del fútbol y a comportamientos positivos de fair play. Por el contrario, el clima motivacional de ejecución fue asociado a la orientación de meta al yo, a niveles más negativos de motivación intrínseca (elevada ansiedad ante el error), a las opiniones de que lo verdaderamente importante en el fútbol es la búsqueda de la victoria y que, si es necesario, hay que utilizar el juego duro y los comportamientos anti fair play. Los resultados indican que los futbolistas con alta orientación a la tarea

percibieron un clima de implicación en la tarea y los que mostraron una alta orientación al yo percibieron un clima de implicación en el yo en el equipo deportivo.

Con el objetivo de analizar las actitudes de fair play en futbolistas cadetes y ver los efectos de una intervención para promover el fair play Palou, Borrás, Ponseti, Vidal y Torregrosa (2007) realizaron una investigación en una muestra de 254 jugadores cadetes (15-16 años) de la liga balear. Sobre el grupo experimental se aplicó una intervención destinada a mejorar la deportividad y el fair play. Para esto los investigadores diseñaron una intervención que se centró en los entrenadores, padres y jugadores. Para intervenir en los entrenadores, elaboraron un dossier de promoción del fair play y la deportividad en edad escolar que, entre otras cosas, incluía un manual de actividades prácticas a realizar. Para atender a los padres de los jugadores difundieron un tríptico de la campaña de promoción de la deportividad dirigida a familias con niños y niñas que participaban en competiciones deportivas (Cruz, Boixadós, Torregrosa y Valiente, 2000). Para intervenir en los jugadores, diseñaron un tríptico que contenía información variada sobre el fair play. Además realizaron una intervención práctica durante tres sesiones, contando con la colaboración del entrenador y poniendo en práctica las tareas de juegos modificados. Los resultados de la investigación indicaron que con respecto a la variable actitud frente a la victoria, la intervención no había tenido un efecto positivo ni negativo sobre los sujetos. Con lo que con este método de intervención no se puede cambiar la actitud frente a la victoria. Los autores consideran que este dato no es necesariamente negativo. Los resultados tan sólo reflejan que pertenecemos a una sociedad altamente competitiva que valora la victoria como algo muy importante. Tampoco observaron alteraciones sobre las actitudes de juego duro, diversión y espíritu de juego después de la intervención. Sin embargo los comportamientos de fair play cambiaron de manera importante y las actitudes antes de

la intervención distaban mucho de sus comportamientos, es decir, los jóvenes mostraban una conducta antideportiva alta y sus predisposiciones a los comportamientos (actitudes) eran muy próximas a una situación de deportividad y juego limpio también alto. Después de la intervención, el grupo control no mostró cambios, y el grupo experimental ajustó sus comportamientos a sus actitudes, dando coherencia a su pensamiento.

Gunter A. Pilz (1995) realizó un estudio sobre el tipo de actitud que 1204 jugadores de fútbol de procedencia germana, entre 12 y 14 años, mostraban hacia el fair play y la violencia. Los resultados revelaron que el tipo de posición en que jugaban, la razón por la que competían, o el grado de experiencia no son factores importantes a la hora en que los jugadores definen el fair play. La única variable que juega un papel significativo es el tiempo que los jugadores llevan en el club deportivo. Mientras los jugadores que llevaban jugando en el club entre uno y tres años definían el fair play como repartir juego hasta con jugadores de menor nivel y respetar las reglas, los jugadores que llevaban 4 o más años definían el fair play como el saltarse las reglas sólo cuando hace falta, sin hacer daño a los otros jugadores para poder ganar. En esta línea de investigación Smith (1979), ya había apuntado que, a parte de las reglas oficiales, existe un código informal de normas que permite la violación de las reglas para satisfacer el interés de conseguir el éxito.

Con el objetivo de examinar las repercusiones de la participación en deportes de contacto medio (fútbol y baloncesto) sobre el fair play en el deporte, Cecchini, González y Montero (2007) realizaron un estudio en el que intervinieron deportistas universitarios de alto nivel y deportistas profesionales. Para ello, participantes de ambos sexos completaron cuestionarios valorando la participación en el deporte, las orientaciones de meta y las actitudes y comportamientos de fair play. Los resultados del

estudio mostraron que “la extensa participación en deportes de contacto medio tuvo un efecto negativo en el fair play de los deportistas, y este efecto fue mediatizado por la orientación al ego”. Según los autores, el papel mediador de la orientación al ego no fue absoluto, por lo que sólo pudieron concluir que ejerce una mediación parcial. Por otra parte, la orientación a la tarea mostró un efecto positivo sobre el fair play aunque moderado. Investigaciones previas (Duda et al., 1991; Dunn y Dunn, 1999) ya habían indicado que si bien el efecto de la orientación a la tarea en el razonamiento moral es positivo, no es particularmente fuerte.

En el oeste de Estados Unidos existe un programa de baloncesto “Junior Jazz” patrocinado por el equipo de la NBA, Utah Jazz, que atiende a más de 65000 jóvenes entre las edades de 8 a 18 años. Uno de los centros en los que se imparten los entrenamientos y se juegan los partidos tuvo varios problemas relacionados con conductas antideportivas, por lo que los organizadores de la liga pidieron ayuda a un equipo de investigadores para crear en este centro en particular, un programa de intervención a través del baloncesto que tuviera como objetivo la mejora de los niveles de deportividad.

Wells, Ellis, Arthur-Banning y Roark (2006), diseñaron un programa de intervención que se centró en la orientación hacia la tarea de los participantes. Los entrenamientos se realizaron bajo un clima de maestría con la intención de elevar los niveles de deportividad y la orientación a la tarea. Diferentes investigaciones argumentan que el cambio del clima motivacional es un proceso largo (Papaiannou y Kouli, 1999) sin embargo esta intervención sólo contaba con 12 sesiones de un día distribuidas en 12 semanas. En este estudio el clima motivacional no predijo la deportividad disposicional. Sin embargo, parece ser que la deportividad puede ser significativamente influenciada a través del ambiente y las actitudes de los

organizadores, entrenadores y espectadores (May, 2001). A parte de los entrenamientos, la liga también implementó otras técnicas para mejorar la deportividad en los partidos. Con este propósito se explicó a los padres y a los entrenadores que deberían modelar actitudes y conductas deportivas, también se colgaron posters con la intención de impulsar la deportividad en el centro deportivo y se organizaron actividades sociales para ambos equipos después de los partidos. Asimismo, se entregó al final de los partidos un premio a la deportividad a un jugador de cada equipo. La interpretación que los investigadores realizaron sobre el estudio sugiere que los mecanismos usados por la liga de baloncesto para incrementar los niveles de deportividad fueron eficaces.

CAPÍTULO 4

LA EDUCACIÓN EN

VALORES A TRAVES DEL

DEPORTE

1. INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es un fenómeno que ha adquirido, desde los años setenta, una magnitud apreciable en países como Estados Unidos, Suecia, Noruega y Reino Unido. En nuestro país parece ser que su incidencia es menor pero empiezan a detectarse manifestaciones preocupantes en los niveles de agresividad de los jóvenes hacia el docente y hacia sus propios compañeros. “El propio profesorado es el primero en argumentar que la escuela ya no es lo que era. Que el alumnado no muestra el mismo «respeto» y predisposición, que la violencia emocional e incluso física se ha convertido en una constante” (Sancho Gil, 2002). No obstante, es una realidad compleja de comprender porque en ella se cruzan factores muy diversos, la investigación y el análisis sobre el fenómeno son aún muy precarios y las respuestas educativas son igualmente limitadas, por lo que hay que reivindicar la función moral de la escuela (Bolívar, 1999).

Algunas voces autorizadas han creído ver en el deporte un medio adecuado para atajar este problema. El deporte es así entendido como una escuela natural de *fair play*: un ideal de conducta ética que se adquiere mediante la confrontación deportiva y que se transfiere a otros ámbitos de la vida. Esta idea está basada en la premisa de que el deporte proporciona un vehículo para aprender a cooperar con compañeros de equipo, a negociar y a dar soluciones a los conflictos morales, a desarrollar el auto-control, a mostrar valor y a aprender virtudes como justicia, lealtad, persistencia y trabajo en equipo (ver Shields y Bredemeier, 1995). Además conlleva una doble afirmación: a) que la práctica del deporte desarrolla el *fair play* o la deportividad, b) que la deportividad manifestada en la práctica del deporte se transfiere de un modo automático a otros contextos de la vida diaria (Cecchini, González y Montero, 2007).

Por desgracia, diferentes investigaciones han evidenciado que estas creencias no se ajustan a la realidad. La investigación inicial, utilizando medidas de madurez moral general, reveló que jugadores universitarios de baloncesto razonaron en un nivel menos maduro que sus homólogos universitarios no deportistas (Bredemeier y Shields, 1984; Hall, 1981). También se observó que el grado de implicación de los chicos en deportes de contacto alto, como el fútbol americano, la lucha y el judo, y la implicación de las chicas en deportes de contacto medio, como el fútbol europeo y el baloncesto, se asociaban con un razonamiento moral menos maduro y con tendencias agresivas en el deporte y en la vida diaria (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986). Estos descubrimientos fueron corroborados en otros dos estudios que revelaron que la extensa participación en deportes de contacto medio entre gente joven (Conroy, Silva, Newcomer, Walker y Johnson, 2001), y en deportes de contacto alto entre chicos en un campamento de verano (Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1987), se correspondieron con juicios que legitimaban los comportamientos agresivos en el deporte. Cecchini, González y Montero (2007, 2008), también observaron cómo los niveles de implicación personal en deportes de contacto medio (fútbol y baloncesto) se asociaban a bajos niveles de fair play en el deporte.

Estos descubrimientos son preocupantes y abren interrogantes sobre la creencia de que el deporte es una escuela de moralidad. Los resultados sugieren que una extensa participación en, por lo menos, algunos tipos de deporte, puede tener efectos perjudiciales en el razonamiento moral y en los niveles de agresividad. La simple práctica deportiva no sólo no garantiza la transmisión de valores positivos, sino que, si ésta no se realiza en determinadas condiciones, el deporte puede suponer el desarrollo de “valores” no deseables, como la agresividad, la exclusión, el desprecio, la obsesión por la victoria a cualquier precio, etc. Sin embargo, como Shields y

Bredemeier (1995) han apuntado, no hay nada intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas. Por este motivo, investigaciones posteriores intentaron identificar los factores que explicaban cómo la participación en el deporte competitivo se relacionaba con diversos aspectos de moralidad, ya que identificar estos factores aumentaría la comprensión de los procesos que operan en el contexto del deporte.

La comunidad científica especializada formuló, a partir de estos antecedentes, dos hipótesis que podrían explicar esta relación: a) que la extensa participación en deportes de contacto generaba esas conductas violentas por la lógica interna de este tipo de actividades físico-deportivas, b) que las causas se debían buscar en el contexto en el que esas actividades deportivas se desarrollaban.

Las investigaciones que se han realizado desde la teoría de metas han arrojado una luz muy interesante sobre esta cuestión. Las metas de logro parecen tener importantes implicaciones para el funcionamiento moral en el deporte. Específicamente, la orientación que cifra el éxito deportivo en ganar, ser mejor que los demás, sobresalir sobre los otros, ha sido relacionada con la aprobación de actos intencionalmente injuriosos entre jugadores de baloncesto de instituto y universidad (Duda, Olson y Templin, 1991; Kavussanu y Roberts, 2001) y jugadores de élite de hockey sobre hielo (Dunn y Dunn, 1999), y se correspondió a bajos niveles de razonamiento moral en jugadores de rugby adultos (Todd y Hodge, 2001). Por el contrario, la orientación que construye el éxito en la mejora personal y el aprendizaje, ha sido relacionada con actitudes deportivas positivas, concretamente el respeto por los convencionalismos sociales y la entrega personal en el deporte (Dunn y Dunn, 1999).

De acuerdo con esta teoría, las orientaciones de meta se desarrollan como resultado de experiencias socializantes (Ames, 1992; Nicholls, 1989). A través de la

interacción con padres, profesores y entrenadores, los jóvenes aprenden lo que es valorado en contextos de logro y adoptan diferentes criterios para el éxito, adoptando por ello diferentes perspectivas de logro (Ames, 1992). Por este motivo se ha sugerido que la variable que verdaderamente predice estos comportamientos violentos en deportes de contacto es la variable contexto: el clima motivacional, el clima social. Los resultados de investigaciones posteriores permiten aceptar esta hipótesis. De hecho, en tres estudios recientes se ha observado cómo la variable que realmente explica las actitudes y comportamientos de fair play en el deporte no era tanto el nivel de implicación en el mismo como el clima motivacional generado por el entrenador o el profesor (Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004).

Lo cierto es que el deporte es un elemento neutro. No hay nada que sea intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas (Shields y Bredemeier, 1995). Es más, en la actualidad se están implementando con éxito programas de educación en valores a través del deporte (Cecchini, Montero y Peña, 2003; Hellison, 1995). Estos programas se basan en el hecho de que el deporte plantea continuamente situaciones de conflicto que surgen como consecuencia de la interacción social y, por lo tanto, puede ser un vehículo adecuado cuando su práctica se supedita al desarrollo moral.

1.1. PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL DEPORTE

Los programas que han tenido un mayor impacto se han centrado en los siguientes aspectos: (a) el desarrollo de habilidades para la vida (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997, Danish, Nellen y Owens, 1996), (b) la utilización del deporte para la paz

(Ennis, 1999; Ennis *et al.* 1999), (c) la educación socio-moral (Miller, Bremeier y Shields, 1997; Solomon, 1997), (d) el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Hellison, 1995; Hellison, Martinek y Cutforth, 1996; Martinek y Hellison, 1997), (e) el juego limpio (Comisión para el Juego Limpio de Canadá, 1986).

El modelo de “Desarrollo de Habilidades para la Vida” ha sido diseñado por Steven Danish al objeto de utilizar la actividad física y el deporte como medio a través del cual niños y jóvenes pudieran desarrollar competencias personales y sociales. Este autor define las “habilidades para la vida” como competencias esenciales que deben ser aprendidas (auto-concepto, auto-control, toma de decisiones, etc.), que pueden ser transferidas a otros dominios y que deben ser mantenidas en el tiempo (Danish, Petitpas y Hale, 1990). El principio básico en el que se basa este modelo es que las habilidades psicosociales aprendidas en el campo de juego pueden transferirse a otros dominios (casa, escuela, relaciones entre iguales, etc.), pero sólo si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito. Estas experiencias deben estar en consonancia con las necesidades del joven en los diferentes periodos evolutivos (necesidad de identidad, autonomía, relaciones sociales, etc).

Danish y colaboradores han implementado diferentes programas específicos, siguiendo estas líneas generales, con resultados muy satisfactorios. El programa de intervención denominado “Entrenamiento de Atletas Adolescentes” se desarrolló para reducir los comportamientos que comprometiesen la salud en jóvenes adolescentes: drogadicción, sexo inseguro, y comportamientos violentos (Danish *et al.* 1990). Las sesiones se centraron en la enseñanza de cinco habilidades: establecimiento de metas, desarrollo de planes para alcanzar esas metas, identificación y superación de obstáculos, desarrollo de habilidades para la solución de problemas, y afrontamiento de los contratiempos temporales.

Otro programa que ha tenido un gran impacto en los EEUU y en Nueva Zelanda, desarrollado también por este autor, ha sido el “GOAL” (Going for the goal, Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997). Los resultados informaron que los participantes mejoraron la asistencia a clase, redujeron el consumo de drogas y alcohol, tuvieron menos comportamientos relacionados con la violencia y la delincuencia, y asumieron que el “GOAL” había sido útil para ellos y que también podría ser útil para sus amigos (Danish, 1997; Danish y Nellen, 1997).

El éxito de estos programas dio lugar al nacimiento de “SUPER” (Sport United to Promote Education and Recreation), programa basado en los mismos principios (Danish y Nellen, 1997; Danish et al. 1996). La clave de este nuevo intento es el desarrollo de habilidades y cualidades valiosas en diferentes contextos sociales. Una de las “habilidades para la vida” impartidas a los participantes del programa SUPER es que ser competitivo y tener éxito en el deporte y en la vida significa aprender a competir contra uno mismo y no contra los demás. En general, estos programas aportan información muy interesante en la medida que plantean métodos concretos de actuación con resultado contrastados.

El “Deporte para la Paz” es un proyecto educativo, diseñado por Catherine Ennis, al objeto de detectar y atajar los comportamientos disruptivos de los estudiantes en institutos urbanos estadounidenses. Este programa se diseñó en función de las necesidades detectadas en este tipo de jóvenes que mostraban un bajo nivel económico y académico, familias monoparentales, problemas de comunicación, etc. Los conceptos y habilidades recogidos en este programa incluían responsabilidades personales y sociales, habilidades de negociación de conflictos, comportamiento físico y verbal no violento, y sentido de la comunidad. A pesar de que el “Deporte para la Paz” es un nuevo programa de intervención los datos recopilados documentan su efectividad para

generar cambios de conducta moral y social en la educación secundaria (Ennis, 1999; Ennis *et al.*, 1997; 1999).

Los programas de educación socio-moral a través del deporte se han diseñado para mejorar la responsabilidad social y personal mediante habilidades de comunicación y de cooperación (Solomon, 1997), el desarrollo de la empatía, la madurez del razonamiento moral, el énfasis de la orientación hacia metas de tarea promoviendo la creación de un clima motivacional de maestría y los comportamientos pro-sociales (Miller, Bredmeier y Shields, 1997).

Solomon (1997) implementó con éxito un programa para el desarrollo moral en las clases de educación física dirigido a estudiantes de segundo grado identificados como propensos a mostrar comportamientos disruptivos. Los planes de cada lección fueron cuidadosamente estructurados para asegurar una enseñanza explícita de los valores y habilidades sociales. Los niños que participaron en el programa mejoraron significativamente su razonamiento moral, mostrando cambios positivos en su comportamiento. Los elementos curriculares y estrategias de adiestramiento del programa de educación sociomoral de Solomon (1997) se asemejan a aquellos usados por Romance, Weiss y Bockoven (1986) y Gibbons (Gibbons y Ebbeck, 1997; Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1996).

Miller *et al.* (1997) desarrollaron un programa de educación sociomoral que implementaron con éxito durante varios años a niños de cuarto y quinto grado de una escuela urbana de primaria del norte de California. Se fijaron como metas el desarrollo de la empatía (que se estimuló a través de actividades de aprendizaje cooperativo), la madurez del razonamiento moral (que se potenció estructurando una atmósfera moral positiva), la orientación de meta a la tarea (evaluando el éxito en función de la mejora personal y no en función de la comparación con los otros), y los comportamientos

prosociales (asumiendo progresivamente los alumnos un grado más elevado de responsabilidad personal).

El modelo de “Responsabilidad Personal y Social” de Hellison (1988; 1995), es una aproximación holística que nace con la finalidad de desarrollar valores en jóvenes propensos a actividades delictivas. Su creador dirige en la actualidad el “Programa de Educación Física para Jóvenes de Riesgo” en la Universidad de Illinois (Chicago). Este programa de intervención se estructura, de forma escalonada, en cinco niveles de responsabilidad. Mantiene, por tanto, una estructura piramidal y progresiva. Los cinco niveles de responsabilidad son: (a) respetar los derechos y sentimientos de los demás (auto-control, fair play), (b) estar motivado (esfuerzo, persistencia), (c) autonomía (independencia, auto-gobierno), (d) ayuda a los demás (cooperación, altruismo), (e) aplicar estas responsabilidades en otros dominios ajenos al deporte (transferencia, ética social). Estos niveles de responsabilidad describen qué necesidades tienen que ser aprendidas, pero es la implementación de estrategias de intervención las que establecen el logro de los objetivos señalados. Estas estrategias incluyen conversaciones, instrucción directa, toma de decisiones individuales, reuniones para la evaluación del grupo y reflexiones sobre las metas conseguidas. Las conversaciones y la instrucción directa son definidas por el profesor para enseñar a los estudiantes los niveles de responsabilidad e integrarlos en las lecciones de educación física. La toma de decisiones individual, las reuniones en grupo y la reflexión focalizan la carga de la responsabilidad en los estudiantes. De este modo el “poder” se distribuye de manera alternativa entre profesor y alumnos. A medida que el programa se desarrolla los alumnos van alcanzando mayor grado de autonomía.

Cecchini, Montero y Peña (2003), estudiaron las repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison, sobre

los comportamientos de fair-play y el auto-control en jóvenes escolares. Los resultados mostraron mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el auto-control criterial, el auto-control del proceso, las opiniones relacionadas con la diversión, y las conductas deportivas. Así mismo, se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro, las faltas de contacto y las conductas antideportivas. Así mismo, en un estudio posterior se pudo comprobar que la transferencia a otras situaciones ajenas al deporte solo se da cuando se trabaja de manera específica (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo y Contreras, 2008).

En respuesta al nivel de violencia y de deterioro de la ética deportiva en Canadá, se crea, en 1986, la Comisión para el Juego Limpio. Esta Comisión incluía educadores, administradores, terapeutas, entrenadores, árbitros, representantes de los medios de comunicación, y atletas olímpicos que cedían voluntariamente su tiempo para promover los principios de juego limpio en el deporte. Entre sus actividades incluían campañas de promoción, actividades educativas, premios a ciudadanos destacados por acciones de juego limpio, e iniciativas de juego limpio de carácter nacional. Las actividades educativas se centraron en desarrollar actitudes y comportamientos que ejemplificasen los ideales del juego limpio identificados por la Comisión: (a) respetar las reglas de juego, (b) respetar a los árbitros y aceptar sus decisiones, (c) respetar a los oponentes, (d) dar a todo el mundo la oportunidad de participar y, (e) mantener el auto-control. Los procesos de aprendizaje que propusieron fueron: (a) identificar y resolver conflictos morales a través de la discusión y resolución de conflictos, y (b) cambiar los roles y perspectivas (juegos de simulación).

Gibbons *et al.* (1996), evaluaron por primera vez el programa “Juego Limpio para Niños”. Al cabo de siete meses observaron cambios significativos en el juicio, razonamiento, intención moral y comportamientos prosociales de los alumnos. Emergió,

por tanto, un fuerte apoyo a la efectividad del programa. Posteriormente Gibbons y Ebbeck (1997), quisieron determinar si los cambios podrían ocurrir más rápido y, si era así, qué variables eran susceptibles de cambio. Para ello evaluaron el juicio, el razonamiento, la intención moral y los comportamientos pro-sociales tres veces durante el año escolar (antes, en el medio y tras la intervención). En segundo lugar, el currículum de juego limpio incluía una mezcla de enseñanza de estrategias y actividades de aprendizaje social y desarrollo estructural, al objeto de comparar si las estrategias únicas del aprendizaje social (modelado y reforzamiento) o del desarrollo estructural (diálogo y solución de problemas) eran igualmente efectivas para influir en el crecimiento moral. Por consiguiente, los grupos experimentales incluyeron un grupo de desarrollo estructural y otro de aprendizaje social. Las actividades de juego limpio fueron implementadas al menos una vez a la semana durante el experimento de campo. Los resultados indicaron que a la mitad y tras la intervención, los participantes en desarrollo estructural y aprendizaje social puntuaron significativamente más alto que los del grupo de control en juicio, intención moral y comportamiento pro-social. El grupo de desarrollo estructural puntuó más alto en razonamiento moral que el grupo de aprendizaje social en ambos periodos. En resumen, el crecimiento moral ocurrió a los cuatro meses de intervención y de modo teóricamente consistente, siendo el grupo de desarrollo estructural el que alcanzó mejores resultados.

1.2. EL MODELO DELFOS

Los antecedentes del Modelo Delfos se encuentran en un trabajo de investigación subvencionado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (Consejo Superior de Deportes) cuya finalidad era diseñar un modelo de intervención educativa para erradicar los comportamientos violentos de los jóvenes pertenecientes a

los llamados grupos “ultras” en los campos de fútbol. Este programa recogía principios pedagógicos, estrategias de enseñanza, organización y diseño de sesiones y de gestión del proceso educativo con la finalidad de mejorar el fair play, incrementar los niveles de autocontrol y, en última instancia, paliar los comportamientos violentos de estos jóvenes (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005). A partir de aquí la Asociación Amigos del Deporte, impulsora de los Premios Delfos y comprometida desde el año 1991 en la promoción y difusión de los valores, actitudes y comportamientos ético-deportivos, desarrolla el Modelo Delfos, subvencionando, para ello, estudios e investigaciones, e implicando en el proceso a profesores de los diferentes niveles del sistema educativo. La finalidad es elaborar un modelo que entretaja los principios teóricos que se derivan tanto de la teoría del aprendizaje social como del desarrollo estructural, así como la experiencia y los hallazgos del equipo de investigación implicado en este proyecto.

En el primer estudio se examinó las repercusiones del Modelo Delfos de educación en valores a través del deporte, sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control en jóvenes escolares. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N=159), de una media de edad de 13.7 años (grupo experimental = 79, grupo control = 80). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol-sala de una hora de duración. Los resultados mostraron, en el grupo experimental, mejoras significativas en la retroalimentación personal, el retraso de la recompensa, el auto-control criterial, y las opiniones relacionadas con la diversión. Se observaron disminuciones en las variables relacionadas con el juego duro y la búsqueda imperiosa de la victoria. En el grupo control no se encontraron cambios significativos (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008b).

En la segunda investigación se examinaron las repercusiones del Modelo Delfos sobre las opiniones y actitudes de fair-play en el deporte y su transferencia a los niveles de auto-control en otros contextos no deportivos. La muestra estuvo formada por estudiantes de dos colegios públicos (N=119), de una media de edad de 13.6 años (grupo experimental = 59, grupo control = 60). Al grupo experimental se aplicó el Programa de Intervención en veinte sesiones de iniciación al fútbol-sala de una hora de duración. En el mismo tiempo el grupo control realizó sesiones de educación física de iniciación al fútbol-sala. Después de la implementación se observaron correlaciones entre las medidas de fair play y de auto-control. El modelo de ecuación estructural (SEM) mostró como el fair play en el deporte predice significativamente el auto-control en otros contextos de la vida diaria, después de la implementación del programa. En el grupo control no se encontraron cambios significativos (Cecchini, Fernández, González y Arruza, 2008a).

En base a estos antecedentes formulamos las siguientes hipótesis, a) que el Modelo Delfos es un instrumento adecuado para disminuir los niveles de agresividad e incrementar los niveles de asertividad en el deporte; b) que estas conquistas se pueden transferir y, por tanto, disminuir los niveles de agresividad e incrementar los niveles asertividad en otros contextos de la vida diaria; y c) que esto se puede hacer tanto a partir de actividades físicas colaborativas como a partir de actividades competitivas en las que hay contacto físico entre los participantes.

CAPÍTULO 5
DISEÑO DE LA
INVESTIGACIÓN Y
RESULTADOS

1. HIPÓTESIS

En base a los antecedentes formulamos las siguientes:

1. Que el Modelo Delfos es un instrumento adecuado para disminuir los niveles de agresividad e incrementar los niveles de asertividad en el deporte.
2. Que estas conquistas se pueden transferir y, por tanto, disminuyen los niveles de agresividad e incrementan los niveles asertividad en otros contextos de la vida diaria.
3. Que esto se puede hacer tanto a partir de actividades físicas colaborativas como a partir de actividades competitivas en las que hay contacto físico entre los participantes.

2. MÉTODO

Teniendo en cuenta las hipótesis que se formulan en este trabajo creímos, en un primer momento, que esta investigación debería ser abordada desde una perspectiva estrictamente cuantitativa. Por esta razón realizamos, inicialmente, un diseño cuasi experimental pre-post con grupo de control. Las variables independientes eran el programa de intervención de educación en valores “Delfos” desarrollado a partir de actividades físicas colaborativas (Grupo A), y competitivas (Grupo B), y las variables dependientes las sub-escalas de asertividad, de sumisión y de agresividad, extraídas de los cuestionarios SCATS (para contextos de actividad físico-deportiva) y CATS (para otros contextos de la vida cotidiana).

No obstante, conocedores de las dificultades y limitaciones que entraña la utilización de esta metodología cuantitativa en la evaluación de programas educativos (Angulo, 1988a), creímos conveniente completar este estudio con la utilización de

métodos cualitativos. Según Denzin (1970), el progreso de las ciencias sociales ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro. Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más poliédrica ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación para lograr hallazgos complementarios y desarrollar el conocimiento relativo a un determinado objeto de estudio (Rodríguez Ruiz, 2005). A este proceso de combinación se le denomina triangulación. Se entiende por triangulación “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (Denzin, 1978). La triangulación proporciona un marco de referencia más comprensivo (Bolívar, 1999). El fundamento que subyace en ésta es que cuando una hipótesis sobrevive a la confrontación de distintas metodologías tiene un grado de validez mayor que si proviene de una sola de ellas (Smith, 1975). Las técnicas cuantitativas y cualitativas son en consecuencia complementarias (Jick, 1979), y la habilidad de combinarlas permite aprovechar los puntos fuertes de cada una de ellas y cruzar datos. La aproximación “plurimetodológica” (Sancho Gil, 1990), entendida como la consideración de datos cualitativos como cuantitativos parece ser suscrita en principio por muchos autores (Cook y Reichardt, 1986). Esta aproximación permite, además, integrar las diferentes corrientes del currículum en educación física (Contreras, 2001; Contreras, Cecchini y Gil, 2004)

No obstante, nosotros también creemos que es «necesario e inevitable la divergencia “epistemológica” ente ambas perspectivas metodológicas; y, segundo, ello no impide, la consecución de cierta “convergencia técnica” (el uso de técnicas originarias de la perspectiva alternativa); sin embargo, esto último solo es realizable, si dicha “conversión” se lleva a cabo desde las propias convicciones y planteamientos epistemológicos desde los que el investigador toma sus decisiones, y desde los que “acomoda” y “adapta” las posibilidades metodológicas que la técnica le brinda»

(Angulo, 1988b). Siguiendo al profesor Angulo (1990), intentaremos no poner exceso énfasis en la triangulación y desvirtuar considerablemente la base de la que se parta. En este sentido intentaremos ser cautos y no preocuparnos excesivamente por triangular con los resultados objetivos, y buscar más bien la complementación, que permite obtener dos imágenes diferentes de la realidad social objeto de estudio, una derivada de métodos de orientación cuantitativa y otra de métodos de orientación cualitativa. Por cuanto, cada uno de los métodos, por las características que los definen, brinda la posibilidad de lograr captar y revelar diferentes dimensiones y aspectos de los hechos investigados y con ello, complementar el conocimiento de estos.

La utilización de métodos cualitativos tiene, por tanto, la siguiente finalidad: a) evidenciar algunas de las deficiencias de la aproximación cuantitativa y por tanto reconocer sus limitaciones, b) intentar dar explicaciones, no de los resultados objetivos del programa si no de los procesos que operan en profesores y alumnos, ya que la realidad social es viva y cambiante y no siempre reacciona como el investigador había previsto. De hecho, los acontecimientos inesperados durante el proceso de realización del programa son más importantes para comprenderlo que los resultados que logra o incluso que los objetivos que pretendía (Angulo, 1988a). Teniendo en cuenta, que tanto las acciones del docente como las conductas del alumnado están mediadas por los procesos cognitivos de ambos (Angulo, 1999), y que, a su vez, el alumnado media los resultados como consecuencia de sus elaboraciones personales, de tal manera que las variaciones de los resultados del aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Pérez Gómez, 1983), creemos que acercarnos al conocimiento de estas actividades mediadoras puede clarificar de manera importante los procesos educativos.

En definitiva, a partir del método cualitativo intentamos la comprensión del significado, los valores o la intencionalidad de los hechos estudiados desde la perspectiva de los actores sociales. Utilizaremos ambas construcciones, la cuantitativa y la cualitativa, respetando sus aportaciones y limitaciones bajo una lógica de convivencia y de integración, manteniendo, así mismo, una prudencia metodológica en el momento de integrar métodos, siendo plenamente conscientes del conjunto de diferencias que de hecho existen entre los atributos o dimensiones que identifican las perspectivas cuantitativa y cualitativa.

De manera más concreta, en esta investigación utilizaremos las siguientes técnicas: observación participante, entrevista semiestructurada, encuesta abierta y grupos de discusión, que al contrario que los cuestionarios y las pruebas sociométricas permiten captar la singularidad de los acontecimientos y la manera en que los intervinientes justifican y explican sus acciones.

2.1. Participantes

La muestra estuvo formada por un total de 233 niños/as, con edades comprendidas entre los 10 y 12 años, de 5º y 6º curso de Educación Primaria de nueve colegios. Esta muestra estaba integrada por 105 mujeres, de una media de edad de 10.6, y 128 varones, de una media de edad de 10.8.

2.2. Protocolo y procedimiento

La muestra se dividió en tres grupos: A (n = 79, 35 niñas y 44 niños), B (n = 73, 33 niñas y 40 niños) y control (n = 81, 37 niñas y 44 niños). Cada uno de los grupos se dividió a su vez en cuatro subgrupos que trabajaron de manera independiente. A todos se les pasó dos baterías de cuestionarios para medir los comportamientos

asertivos, agresivos y de sumisión. La primera, SCATS (Sport Children's Action Tendency Scale), mide estas variables en el deporte (Bredemeier, 1994), la segunda, CATS (Children's Action Tendency Scale), en otros contextos (Deluty, 1979).

A continuación, durante doce semanas (veinticuatro sesiones de una hora de duración), se aplicó en las clases de educación física el Programa Delfos al grupo (A) a partir de actividades colaborativas y al grupo (B) a partir de actividades competitivas de contacto. En el mismo tiempo el grupo de control realizó las clases de educación física que estaban programadas pero sin aplicarle el Programa Delfos.

Tras finalizar estas sesiones, un encuestador formado a tal efecto en pequeños grupos, volvió a pasar las mismas baterías de cuestionarios. Una vez a la semana los estudiantes también tenían que cumplimentar una “hoja de autoevaluación”, en la que debían reflexionar sobre una serie de preguntas abiertas, como por ejemplo: ¿has evitado estar enojado, irritado o frustrado con los demás?, ¿has procurado no imponer tu modo de pensar a los demás?, ¿has admitido otras opiniones diferentes a las tuyas? A las seis semanas de iniciado el programa y al final del mismo se realizó también una entrevista abierta a cada uno de los participantes. La “hoja de autoevaluación” y la entrevista abierta tenían también como objetivo recoger una información individual y cualitativa sobre la marcha del programa. Fundamentalmente de las actividades mediadoras empleadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, intentando comprender los aspectos discursivos y conductuales.

Al final de cada sesión el profesor debía recoger en un diario lo acaecido en la misma. Cada dos semanas los profesores participantes se reunían para realizar una puesta en común de toda esa información. La observación participante y los grupos de discusión tenían como finalidad analizar las diferencias contextuales en la aplicación del

programa y la secuencia temporal del diseño, así como los aspectos más relevantes y significativos del proceso educativo.

2.2.1. Principios pedagógicos del programa delfos

El programa “Delfos” se basa en los siguientes principios generales:

1. “Compromiso personal del profesor en el desarrollo de valores”. Diferentes estudios demuestran que los educadores pueden ser líderes más efectivos cuando se comprometen de un modo más decidido en el proceso educativo. Esto debe ir unido a una formación profesional específica en este campo, que trata de “proporcionar al profesorado un conjunto de estrategias adecuadas para intervenir satisfactoriamente en la práctica educativa” (García Sánchez, Cantón y Palomo, 1998). Las relaciones que los profesores mantienen con los estudiantes, el modo en que se plantean las actividades, la gestión de la clase y las actitudes que muestra en el aula son elementos decisivos. El profesor ha de poseer unos recursos profesionales que hagan rentable sus esfuerzos docentes (Hernández y Sancho Gil, 1989). El profesor como un “educador moral competente” (Bolívar, 1992).

2. “Establecer metas”. La creencia de que la práctica del deporte, sin más, permite aprender a cooperar con los compañeros de equipo, a negociar y dar solución a conflictos morales, a desarrollar el auto-control, la constancia, la justicia, etc., hoy en día no es sostenible. Es más, los resultados de diferentes investigaciones sugieren que una extensa participación en algunos tipos de deporte puede tener efectos perjudiciales en el razonamiento moral. Sin embargo, como Shields y Bredemeier (1995) han apuntado, no hay nada intrínsecamente moral o inmoral en la ejecución de destrezas deportivas. Frente a esta realidad, diferentes estudios han demostrado que se puede educar en valores utilizando el deporte como medio, ya que todas estas situaciones y

conflictos se dan de manera natural en este tipo de actividad. En este caso la práctica deportiva se supedita a la conquista de otro tipo de ganancias que no tienen nada que ver con los resultados objetivos de la competición. Esto plantea la necesidad de establecer unas metas e identificar los valores a desarrollar. “La indefinición de metas o falta de claridad en la intención es un primer momento de equívocos. Muchas veces el alumno no sabe qué es lo que realmente se le pide en un trabajo o tarea, qué quiere el profesor, para qué sirve la actividad...Esta metas o intenciones son las que realmente desconoce muchas veces el alumno. Si se las especificáramos obtendríamos sorprendentes mejoras” (Torre, 1993).

3. “Asumir estas metas”. El educando es el centro de todo el proceso físico-educativo. El profesor es un mediador en el aprendizaje del alumno al que consideramos un sujeto "activo" y no meramente receptivo que como tal se hace cargo de su propio aprendizaje. El alumno no se limita a reaccionar a los estímulos provenientes de su entorno, sino que situándose frente a esa realidad es capaz de modificarla con arreglo a intenciones que responden a su modo particular, individual, personal de conducirse. El concepto de autorregulación, de autoorganización, de autoconducción, de autogobierno lo que quiere es expresar de forma evidente que el individuo es el sujeto de su acción y, por tanto, dueño de sus actos. Todo esto implica que es necesario que las metas sean asumidas por los participantes como parte de su compromiso personal. Los valores deben ser incorporados por los alumnos, los deben hacer suyos, los deben interiorizar en su código habitual de conducta y los deben convertir en herramientas para su desarrollo moral. La incomprensión, la confusión, el conflicto o el desvío de la meta fijada son aspectos que se deben tener en cuenta (Torre, 1993). Estas metas deben responder a los intereses de los alumnos. De hecho, son “los intereses, las preferencias de los alumnos los que se convierten en la base de selección de los objetivos y contenidos educativos

(de qué y el cómo enseñar) siendo este interés el que rige la orientación que el profesor adopta para organizar la información y la enseñanza en clase” (Hernández y Sancho Gil, 1989).

4. “Calidad de las relaciones personales”. La educación implica una influencia o contacto humano, porque se trata de un fenómeno social, y la calidad de la educación depende, en gran medida, de la calidad de las relaciones personales, sobre todo, cuando el objetivo de la educación es la mejora de los valores. Para enseñar, por ejemplo, solidaridad y tolerancia es necesario insertar dicha enseñanza en relaciones personales solidarias y tolerantes. El profesor debe interactuar democráticamente con todos y cada uno de los alumnos de manera positiva. Debe generar una atmósfera adecuada, de confianza y de tolerancia. Un clima en que se acepte la discrepancia, en el que la convivencia, la simpatía, la justicia y el respeto sean potenciados por el profesor. Un ambiente democrático que fomente el diálogo y la participación. Nosotros también “entendemos el aula como comunidad de aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, y se configura en espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse” (López Melero, 2005).

5. “Desarrollar actividades, planes y estrategias”. Considerar al alumno como un sujeto "activo" exige facilitarle el acceso a fuentes variadas de información, ofreciéndole además recursos metodológicos para descifrar, clasificar y estudiar las informaciones adquiridas. En la medida en que los juicios de valor y los comportamientos morales se construyen por la interacción que se establece con los adultos y los pares significativos, en este caso, en un contexto deportivo, es necesario diseñar estrategias de intervención que permitan controlar adecuadamente este proceso. Además, se debe dotar a los participantes

de procedimientos útiles para abordar y superar las dificultades que van a encontrar a lo largo del programa.

6. “Aprender a través de la práctica”. Frente a otras situaciones o contextos educativos, el deporte permite a los participantes aprender en circunstancias naturales de juego, a través de la propia experimentación. Las interacciones sociales que se establecen en el deporte permiten indagar de un modo auto-reflexivo en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de las propias acciones. El proyecto se fundamenta en sesiones prácticas en la que se abordan problemas concretos de desarrollo moral. Consideramos que la mejor manera de conseguir el desarrollo moral de los alumnos es a través del razonamiento, la discusión y resolución de las situaciones en la que los valores entren en conflicto.

7. “Reflexión y puesta en común”. Una estructura de razonamiento subyace al juicio sobre cual es el comportamiento correcto y cual no. Esta estructura cambia como resultado del análisis, la reflexión y la puesta en común de los hechos acontecidos. Los participantes deben extraer conclusiones útiles para su desarrollo moral de las situaciones personales vividas. El carácter cíclico implica una espiral dialéctica entre la acción (deportiva) y la reflexión (razonamiento moral), de forma que ambas quedan integradas y se complementan. El método supone una espiral auto-reflexiva formada por ideas sucesivas de planificación, acción, observación y reflexión.

8. “Transferencia a otras situaciones diferentes”. El modelo se basa en que es necesario educar para la vida (Bolívar, 1999) y, por tanto, se debe buscar la transferencia de las conquistas alcanzadas en el terreno de juego a otros ámbitos sociales. No obstante, los valores aprendidos en el terreno de juego sólo pueden ser transferidos a otros dominios si las experiencias son específicamente diseñadas e implementadas con este propósito (Danish *et al.* 1990). La transferencia es un proceso

complejo que precisa que el sujeto, a partir de una toma de conciencia personal, asuma la responsabilidad de trasladar este tipo de comportamientos a otros contextos de la actividad humana.

9. “Evaluar todo el proceso”. La evaluación es un elemento clave del proceso educativo y que no debe estar únicamente supeditado al proceso individual de mejora sino que debe abordar los procesos educativos en su conjunto.

2.2.2. Estrategias docentes

Las estrategias que se proponen se sitúan en el contexto general de la estrategia creativa (Torre, 2000a y b). Estrategias basadas en el aprendizaje relevante, el desarrollo de habilidades a partir de la organización de actividades innovadoras, flexibles y motivantes, que fomenten la combinación de materiales e ideas, favorezcan la relación docente discente a partir de metodologías indirectas, etc. También hemos intentado desarrollar estas estrategias en un enfoque constructivista de la Educación Física (Contreras, 1998).

En esta dirección se utilizaron, entre otras, las siguientes:

1. La resolución de problemas. Utilizamos métodos indirectos, inductivos, en los que el profesor no se limitaba a transmitir información sino que intentaba crear situaciones de aprendizaje a partir de la resolución de problemas prácticos derivados de la actividad físico-deportiva de los alumnos. Las situaciones conflictivas eran bastante habituales y el enfoque didáctico consistía en “aprender del error”. El error no considerado, lógicamente, como un fin, sino como una estrategia didáctica (Torre, 1993). Estos “errores” dejaban traslucir el procesamiento cognitivo que hacían de la situación y provocaban conflictos morales que debían ser resueltos.

2. Los grupos de discusión. El profesor registraba las incidencias ocurridas en las sesiones prácticas y planteaba dilemas morales que el grupo tenía que resolver. El profesor estaba abierto a cualquier intervención o pregunta de los alumnos al objeto de buscar la participación de todo el grupo (crear un clima “responsivo”; Torre, 1987). Los alumnos/as debían: a) identificar el problema, b) valorar sus causas y consecuencias, c) buscar una solución justa, d) aplicarla en la siguiente sesión práctica. Si bien, en un primer momento, el profesor era el dinamizador principal, progresivamente pasó a un segundo plano, siendo los propios alumnos los encargados de coordinar las charlas de concienciación. En esta fase el profesor sólo intervino de manera puntual para reconducir, en caso necesario, el proceso. Esta puesta en común pone en juego y de manifiesto “la incorporación de actitudes y valores, en las razones y argumentos que emplean, las actitudes que adoptan, el grado de tolerancia con opiniones ajenas, el respeto al orden de intervención, el establecimiento de acuerdos, etc.” (Bolívar, 1999)

3. Identificar y resolver conflictos morales. Los grupos de discusión permitieron observar que muchos de los participantes no consideraban que los comportamientos que se discutían fueran éticamente reprobables. Esto obligó a identificar esos problemas intentado explorar el razonamiento moral asociado a los juicios subyacentes al comportamiento.

4. Emplear técnicas de resolución de conflictos interpersonales. Cuando surgían conflictos o enfrentamientos personales de una cierta importancia se interrumpía la actividad. Se les pedía que: a) fueran capaces de dominar sus emociones, b) identificaran la naturaleza del conflicto, c) tuvieran voluntad de resolverlo, d) se pusieran en la situación del otro (empatía), e) intentaran colaborar, y e) llegaran a una solución justa.

5. Utilizar modelos o individuos de la comunidad deportiva que se han distinguido por un comportamiento moral ejemplar. A tenor del poderoso rol del modelado en el desarrollo moral, propusimos el uso de los “orientadores morales” o deportistas que han mostrado a lo largo de su carrera una integridad moral digna de ser resaltada como ejemplos a seguir. Entendemos que pueden causar un significativo impacto, ayudando a desarrollar una conciencia moral y a adoptar responsabilidades y a realizar actos socialmente relevantes.

6. Proponer tareas abiertas o predominantemente perceptivas que fueron presentadas de un modo global. Los participantes tenían, en este caso, que resolver problemas en un contexto cambiante, y diferentes y variadas tareas, buscando la consecución de sus propias metas a corto plazo y de forma realista (autonomía).

7. Tener en cuenta, en todo momento, los intereses de los jóvenes, que participaron activamente en la toma de decisiones. Esta participación era importante al objeto de conseguir que las propuestas fueran libremente asumidas por el alumnado.

8. Promover “la ayuda a los demás”. Las conductas de pedir y proporcionar ayuda, mejoran el repertorio social de los jóvenes. Son dos nuevas habilidades de gran relevancia, que incrementan sus oportunidades de aprendizaje. Se ha comprobado que la conducta de ayuda tiene consecuencias psicológicas muy positivas tanto para la persona que la ofrece como para la que la demanda. Cuando, por ejemplo, se trata de mejorar la conducta de un compañero, modifica la propia conducta en la misma dirección del cambio que se intenta lograr en el otro.

9. Evaluar privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales y colectivas, la participación y el esfuerzo de un modo auto-referenciado. Frente al resultado objetivo de la competición deportiva, ganar o perder, o el éxito normativo, valorar sobre los demás al más capacitado, la evaluación que utilizamos se

basó en el interés y el esfuerzo personal, la participación activa en el programa y la mejora y el progreso individual y colectivo.

10. Permitir a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Cecchini, Montero y Peña, 2003).

2.2.3. Diseño de las sesiones

La sesión diaria se organizó en las siguientes fases:

1. Tiempo dedicado a la puesta en común de las actividades de transferencia consensuadas en la sesión anterior. Después de recoger la hoja de auto-evaluación, y al objeto de valorar el trabajo realizado, se les invitaba a que expusieran, de manera individual, su experiencia personal. A partir de esta exposición general se profundizaba en los aspectos concretos, valorando y reconociendo el esfuerzo invertido. Estos primeros momentos eran muy importantes. El profesor debía estar especialmente atento y motivado. Era también el momento de la bienvenida y tenía que mostrar una actitud receptiva y próxima. Saludaba uno a uno a todos sus alumnos, interesándose por sus progresos. A medida que avanza el programa el profesor tenía en sus manos las hojas de auto-evaluación y también los informes resultantes de las entrevistas que él mismo iba teniendo con sus alumnos.

2. Propuesta de actividades, discusión y toma de decisiones. Sentados en círculo y en un tiempo breve, el profesor comenzaba exponiendo los propósitos de la sesión, y las actividades que proponía al grupo. El educador debía asegurarse que todos los alumnos entendían la propuesta. Se les hizo ver que ésta sólo llegaría a ser operativa

cuando fuera libremente asumida, de ahí la importancia de discutirla en el caso en que hubiera discrepancias. A partir de aquí se abría un turno de intervención para aclarar o discutir cualquier punto que no hubiera quedado suficientemente claro o con el que no estuvieran de acuerdo. Si no se llegase a un consenso la propuesta se tenía que renegociar.

3. Desarrollo práctico de la actividad. A partir de las propuestas se diseñaban e implementaban sesiones de educación física en las que se ponían en práctica. El desarrollo de la actividad daba lugar a situaciones conflictivas entre el razonamiento moral de los jóvenes y sus actitudes y comportamientos en clase. Este carácter abierto, cambiante era utilizado por el profesor como estrategia docente. Se intentaba promover el aprendizaje por el descubrimiento y la resolución de los conflictos que ocurrían en clase. La finalidad era no quedar en la conceptualización de la realidad sino aproximar el alumno a ella “para que la examine, observe, sienta y manipule si es posible” (Torre, 1987)

4. Retroalimentación constante del proceso. La práctica hace evidente para el profesor los comportamientos del participante y, por tanto, la distancia entre lo que está ocurriendo y lo que se espera que ocurra. La finalidad del profesor no era reconducir de manera automática las respuestas del alumno sino dejarle explorar, experimentar y llegar a conclusiones personales. Era el alumno el que tenía que resolver el problema y había que darle tiempo. El profesor registraba las conductas y sólo intervenía en casos extremos.

5. Reunión de todo el grupo para proceder a la evaluación del trabajo realizado. El profesor planteaba preguntas abiertas o dilemas morales al grupo, en función de lo que había observado. En este momento el grupo tenía que resolver los problemas planteados y surgidos de la actividad de manera justa para todos. Las soluciones que

aportaba el grupo a los conflictos debían de ser tomadas en cuenta por el profesor en las sesiones siguientes incorporándola de manera práctica.

6. Transferencia a otras situaciones de la vida diaria. Al final de la semana el profesor establecía las actividades de transferencia consensuadas, proponiendo tareas específicas que los participantes tenían que desarrollar fuera de la clase y que estaban muy relacionadas con lo ocurrido en la misma. Así mismo, les entregaba una hoja de auto-evaluación en la que debían reflexionar sobre acciones concretas. Estas reflexiones servían de base para la siguiente sesión. De acuerdo con la teoría cognitivo-social de Bandura (1986), el proceso de *auto-regulación* comprende tres momentos: *auto-observación*, que se refiere a la atención deliberada que el sujeto pone sobre su conducta y que le permite ser consciente de lo que hace bien o mal; *auto-juicio*, o proceso de evaluación que el sujeto realiza tomando como referencia unas metas o estándares de comportamiento, y *auto-reacción*, que se traduce en comportamientos, emociones y cogniciones como respuesta a los juicios que ha realizado de sus comportamientos.

2.3. Instrumentos y técnicas utilizadas

En esta investigación hemos utilizado los siguientes instrumentos. El primero es el CATS (Children's Action Tendency Scale), que mide comportamientos asertivos, agresivos y de sumisión en niños (Deluty, 1979). En esta escala hay que responder a preguntas que implican situaciones de frustración, provocación y conflicto (por ejemplo, “estás armando un rompecabezas con tus amigos. Has estado tratando de hacerlo bien pero no puedes evitar cometer errores. Tus amigos ya empezaron a burlarse y a ponerte sobrenombres desagradables. ¿Tu que harías?”). A cada una de las situaciones le siguen tres alternativas: Agresiva (“Le daría un buen golpe al que me esté molestando más”); Asertiva (“Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciera lo

mismo”), y de Sumisión (“Dejaría de jugar y me iría a mi casa”). Dichas opciones son presentadas en contraposición (asertividad frente a agresividad, asertividad frente a sumisión, y sumisión frente a agresividad), de forma que están obligados a comparar y elegir la mejor alternativa. En este estudio hemos usado la versión reducida de seis preguntas, que dan lugar a dieciocho respuestas. Las puntuaciones totales para cada sub-escala (asertividad, agresividad y sumisión) oscilarían entre 0 y 12 puntos. A continuación, analizamos la validez y fiabilidad de la escala (García Sánchez, Cantón y García Solís, 1990). En la presente investigación la consistencia interna de cada sub-escala ha sido examinada por la fórmula Kuder-Richardson (K-R 20) para respuestas dicotómicas. Los valores fueron los siguientes: asertividad = .73, agresividad = .76 y sometimiento = .70. En el K-R 20 los valores se deben interpretar como estimaciones en un procedimiento apareado de comparación. Por ejemplo, aun cuando una muchacha asertiva puede frecuentemente seleccionar alternativas asertivas, se la fuerza a elegir entre una alternativa agresiva y otra de sumisión en un tercio de los casos. No obstante, es de esperar que seleccione alternativas asertivas, por lo que se corresponderán tarifas bajas para la selección de las alternativas agresivas y de sumisión.

El segundo de los instrumentos es el SCATS (Sport Children's Action Tendency Scale) que mide estas mismas variables en situaciones específicas del deporte. Para elaborar este instrumento (Bredemeier, 1994) tomó como modelo la Escala de las Tendencias de Acción de los Niños (CATS), ya comentada, por lo que su estructura es la misma. El participante tiene que responder a preguntas que también implican situaciones conflictivas (“Tu equipo está en un torneo de baloncesto. Un jugador del otro equipo empuja a uno de tus compañeros al suelo haciendo que se lastime su rodilla y abandone el juego. ¿Tú que harías”). A cada una de las situaciones le siguen tres alternativas: Agresiva (“Me enojaría y trataría de tumbar a ese jugador del otro

equipo”); Asertiva (“Le diría a ese jugador que él no debería jugar de esa manera”), y de Sumisión (“Permanecería alejado de ese jugador para que no me fuera a lastimar”), presentadas en contraposición (asertividad frente a agresividad, asertividad frente a sumisión y sumisión frente a agresividad). Las puntuaciones totales para cada sub-escala (asertividad, agresividad y sumisión), oscilarían entre 0 y 20 puntos. En la presente investigación la consistencia interna de cada sub-escala ha sido examinada por la fórmula Kuder-Richardson para respuestas dicotómicas. Los valores fueron los siguientes: asertividad = .74, agresividad = .88 y sometimiento = .73.

Debido a que en ambos cuestionarios las tres sub-escalas fueron medidas a través de dilemas (alternativas), el enfoque CFA (Confirmatory Factor Analysis) para el análisis del método multi-rasgo se consideró el más conveniente para examinar la estructura factorial (ver Marsh y Grayson, 1995). Las tres sub-escalas fueron consideradas como rasgos, mientras que los dilemas se consideraron como métodos empleados para valorar los diferentes rasgos. En el enfoque CFA para el análisis del método multi-rasgo, se definen diferentes modelos que postulan rasgo y factores de método, y se examina la capacidad de estos modelos para encajar los datos. El propósito de este análisis es averiguar la relación entre rasgos, cuando los efectos del método de varianza y error aleatorio están presentes. Este análisis valora la validez convergente, validez discriminante y los efectos del método. Grandes cargas en factores de rasgo proporcionan apoyo para la validez convergente, que se refiere a la estabilidad de los rasgos a través de diferentes métodos (ver Marsh y Grayson, 1995). Muy amplias correlaciones entre factores de rasgo sugieren la falta de validez discriminante entre rasgos. Finalmente, grandes cargas en factores de método indican efectos de método, esto es, variación en las respuestas, que es específica para cada dilema.

En esta investigación postulamos tres rasgos correlacionados y tres factores de método correlacionados (aquellos que corresponden a la misma situación). En la Tabla 4 se muestran los índices de forma de los modelos. Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de Máxima Verosimilitud. Además del χ^2 se han considerado de manera complementaria otros índices como el RMR (Root Mean Residual), el RMSA (Root Mean Square Error of Approximation), el GFI (Goodnes of Fit Index), el AGFI (Adjusted Goodnes of Fit Index), el NFI (Normed Fit Index), y el CFI (Comparative Fit Index). En el caso de los dos primeros se consideran valores adecuados cuando están por debajo de .05, y en el caso de los cuatro siguientes cuando están próximos a .90 (García, Gallo y Miranda, 1998; García, Ruiz y Abad, 2003). Los modelos tuvieron una excelente forma y también dieron como resultado soluciones apropiadas.

	χ^2	p	RMR	RMSA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Modelo CATS	84.0	>.1	.009	.046	.91	.93	.92	.95
Modelo SCATS	110.0	>.05	.010	.046	.91	.90	.90	.92

Tabla (4): Índices de forma de los modelos.

Utilizamos también la “Hoja de autoevaluación”, que se pasaba cada semana y en la que se hacían preguntas abiertas. Esta hoja fue elaborada por el equipo de investigación para comprender los aspectos discursivos y conductuales de los alumnos a través de las respuestas que daban sobre situaciones hipotéticas y actividades que se les proponían como aplicación de las sesiones de clase. En su elaboración y puesta en

práctica intentamos evitar la falta de sinceridad en las respuestas (deseo de causar una buena impresión o de disfrazar la realidad), las respuestas lacónicas, la tendencia a decir "sí" a todo o a asentir, la sospecha de que la información puede revertirse en contra del encuestado, la falta de comprensión de las preguntas o de algunas palabras, la influencia de la simpatía o la antipatía tanto con respecto al educador como con respecto al asunto que se investigaba. Así mismo, se trató de formular preguntas que despertaran su interés y curiosidad (preguntas incitantes), y que también despertaran la "sensibilidad a los problemas" (Torre, 1987).

El profesor mantuvo, también, con cada uno de los participantes dos entrevistas, a la mitad y al final de la experiencia. Se procuró que fuera un diálogo directo y espontáneo, y de una cierta concentración e intensidad entre el entrevistado y el profesor. En estas entrevistas la forma de recoger los datos estaba poco estructurada y la dirección que ejercía el entrevistador sobre el contenido de la información era escasa. No obstante, se intentó orientar el discurso lógico y afectivo de la entrevista de forma más o menos directa en función de las respuestas que iba teniendo. Esta entrevista era grabada y posteriormente registrada en forma escrita por el entrevistador, con el propósito de favorecer la producción de un discurso convencional, continuo y con una cierta línea argumental, no fragmentado, sobre la experiencia personal del participante. El objetivo de la entrevista abierta no era contrastar una idea, sino acercarse a las ideas y creencias del entrevistado y a los significados atribuidos a los objetos o situaciones. El entrevistador llevaba una guía de los temas a tratar pero el peso de la conversación lo llevaba el entrevistado. El propósito era que el alumno/a expresase, en sus propios términos, "sus vivencias y acciones o el significado de los conceptos morales" (Bolívar, 1999).

La “hoja de autoevaluación” y la entrevista abierta tenían también como objetivo recoger una información individual de las actividades mediadoras y los procesos de aprendizaje, intentando comprender el significado, los valores o la intencionalidad de los hechos estudiados desde la perspectiva del alumnado.

Los sucesos, acontecimientos y circunstancias acaecidas en cada una de las sesiones debía ser registrada por el profesor en un diario. En este diario de clase se recogían observaciones, sentimientos, reflexiones, frustraciones, preocupaciones, interpretaciones, toma de posición, explicación, hipótesis de cambio, etc. (Sancho Gil, 1990; Zabalza, 1991). Además debían reflejar las actividades realizadas, las anécdotas, a veces superficiales, “hasta ir categorizando nuestra observación de la realidad, promoviendo la reflexión, la interpretación y la evaluación de la acción docente” (Bolívar, 1999). Debido a la dificultad para participar como profesor y observar las sesiones decidimos focalizar esa observación sobre los siguientes aspectos: a) desarrollo formal de las sesiones y su temporalización, b) respuesta de los jóvenes a la estructura y gestión de las clases e interpretación y evaluación de la acción docente. Siguiendo los postulados de DeWalt y DeWalt (2002), se procuró observar lo que ocurre y por qué; separar las actividades regulares de las irregulares; buscar variación para mirar el evento en su totalidad desde distintos puntos de vista; buscar los casos negativos y las excepciones; y, cuando los comportamientos ejemplifican los propósitos teóricos de la observación, buscar oportunidades similares de observación y planear observaciones sistemáticas de aquellos eventos o comportamientos. A través del tiempo, como tales eventos cambiaron por la dinámica de clase se hizo necesaria la observación persistente de actividades o eventos que ya se habían observado.

Este registro debía realizarse: usando citas exactas cuando era posible; usando pseudónimos para proteger la confidencialidad; describiendo actividades en el orden en

que ocurrían; proporcionando descripciones sin inferir un significado, incluyendo información relevante de segundo plano para ubicar el evento; y separando los propios pensamientos y suposiciones de lo que uno realmente observa (Schensul, Schensul y LeCompte, 1999).

Una vez cada quince días, a lo largo de la implementación del programa, los profesores se reunían con el resto del equipo de investigación al objeto de discutir todo lo observado y recogido en el diario de clase. En total fueron seis reuniones. Estos grupos de discusión tenían como finalidad confrontar las observaciones y la interpretación de las mismas. Se procuró que los participantes del grupo de discusión aportaran informaciones sin modificar las de los demás; no se trataba de imponer criterios personales sino de aportar visiones complementarias. Con el fin de favorecer la participación, tuvimos cuidado de lograr un ambiente no intimidatorio, desarrollar la reunión en un entorno neutral, dejar claro el objeto de la reunión y recordar a los participantes que la intención era recoger información desde distintos puntos de vista. El investigador principal ejerció las veces de moderador e intentó controlar el desarrollo de la discusión y hace progresar al grupo hacia el objetivo propuesto, sin restar espontaneidad a los participantes. Su papel principal era velar para que se cumplieran los objetivos, facilitar el intercambio de ideas, hacer respetar el método y establecer una síntesis final. Durante el transcurso de la reunión y con el fin de recoger con mayor exactitud el mayor número de detalles, había otra persona que tomaba nota de las incidencias. Sus anotaciones no tenían como finalidad recoger la totalidad de las intervenciones sino aspectos importantes a resaltar y a tener en cuenta en el análisis.

3. RESULTADOS

3.1. Diferencias pre-post intervención

Para conocer los cambios que el programa de intervención había generado se realizó una prueba T para dos muestras relacionadas. En el CATS se observó un incremento en la sub-escala de asertividad y una disminución en la sub-escala de agresividad, tanto en el grupo (A) como en el (B). En el SCATS se volvió a observar un incremento en las sub-escalas de asertividad y una disminución en la sub-escala de agresividad tanto en el grupo (A) como en el (B). No se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de estas variables en el grupo control (Tabla 5).

Para conocer el verdadero alcance de los resultados del programa se realizaron tres MANOVAS de medidas repetidas, una para cada grupo, utilizando el género como variable inter-sujeto.

Emergió un efecto significativo multivariado en el grupo (A), Lambda de Wilks = .61, $F(6, 73) = 12.07$, $p < .001$. Los siguientes análisis univariados indicaron cambios significativos en cuatro de las seis variables. En el contexto físico-deportivo se observó un incremento en la sub-escala Asertividad, $F(1, 78) = 19.29$, $p < .001$, y una disminución en la sub-escala Agresividad, $F(1, 78) = 6.92$, $p < .005$. En otros contextos de la vida cotidiana también se observó un incremento en las sub-escalas Asertividad, $F(1, 76) = 34.18$, $p < .001$, y una disminución en la sub-escala Agresividad, $F(1, 78) = 32.20$, $p < .001$. La interacción con el género no resultó significativa, Lambda de Wilks = .96, $F(6, 73) = .66$, $p > .1$.

Emergió también un efecto significativo multivariado en el grupo (B), Lambda de Wilks = .71, $F(6, 67) = 5.13$, $p < .001$. Los siguientes análisis univariados indicaron cambios significativos en cuatro de las seis variables. En el contexto físico-deportivo se

observó un incremento en la sub-escala Asertividad, $F(1, 72) = 17.21, p < .001$, y una disminución en la sub-escala Agresividad, $F(1, 72) = 7.01, p < .005$. En otros contextos de la vida cotidiana también se observó un incremento en las sub-escalas Asertividad, $F(1, 72) = 34.18, p < .001$, y una disminución en la sub-escala Agresividad, $F(1, 72) = 28.14, p < .001$. La interacción con el género no resultó significativa, Lambda de Wilks = .94, $F(6, 67) = .59, p > .1$. En el grupo control no se observaron cambios significativos, Lambda de Wilks = .88, $F(6, 75) = 1.65, p > .1$

Para determinar si el programa generó efectos diferentes entre el grupo (A) y el (B), se realizó una nueva MANOVA de medidas en ambos tomando el grupo como variable inter-sujeto. En este análisis se eliminó el grupo control. Emergió también un efecto significativo multivariado para la variable tiempo, Lambda de Wilks = .68, $F(6, 146) = 15.37, p < .001$, pero no para la interacción con el grupo, Lambda de Wilks = .96, $F(6, 146) = 1.33, p > .1$.

	Grupo A				Grupo B				Grupo control			
	Antes		Después		Antes		Después		Antes		Después	
	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.	M.	D.T.
CATS												
Asertividad	10.40	1.51	11.22**	1.16	10.08	1.61	11.21**	1.27	10.24	1.49	10.16	1.43
Sometimiento	6.01	1.30	5.83	1.18	6.12	1.35	6.03	1.30	6.16	1.31	6.25	1.24
Agresividad	1.59	1.87	.95**	1.72	1.70	1.97	.99**	1.93	1.58	1.75	1.59	1.68
SACTS												
Asertividad	16.96	2.66	18.60**	2.23	16.61	2.66	18.83**	2.41	16.72	2.68	16.63	2.73
Sometimiento	8.40	2.74	9.25	3.30	8.72	2.74	9.19	3.94	8.42	2.86	8.43	2.70
Agresividad	4.64	3.96	1.95**	3.08	4.94	3.96	2.01**	3.60	4.86	4.31	4.94	4.18

** $p < .001$

Tabla (5). Media y desviación típica de las sub-escalas asertividad, sometimiento y agresividad, en la práctica físico-deportiva (SCATS) y en otros

contextos de la vida cotidiana (CATS), antes y después de la intervención educativa, en los grupos A, B y control.

3.2. Hoja de auto-evaluación y entrevistas abiertas

El procedimiento de análisis se realizó partiendo del modelo propuesto por Miles y Huberman (1994), que señala un proceso interactivo y cíclico, dependiendo de los objetivos puntuales de la investigación, la clasificación de unidades de análisis, categorización y codificación de la información y reducción de datos hasta elaborar las conclusiones finales. Para vaciar las “hojas de auto-evaluación” y los informes recogidos en las entrevistas a los participantes realizamos un análisis de contenido anotando las categorías, conceptos o términos que eran comunes a varias respuestas. En esta fase intentamos interpretar y triangular la información recogida de ambos instrumentos buscando una coherencia entre el discurso y los hechos, opiniones y acontecimientos relatados.

Realizamos sucesivos listados y clasificaciones intentando indexar el contenido, seleccionando las conductas y situaciones relevantes, para, en definitiva, organizar el material en orden a poder ser interpretado.

Intentamos darle sentido a un gran volumen de datos que además debían pasarse primero del terreno narrativo al descriptivo y posteriormente, al interpretativo. Al final las categorías que construimos fueron las siguientes: a) comportamientos y conductas agresivas, b) control de las emociones y de las respuestas impulsivas, c) búsqueda de las causas de sus propios actos, y d) planificación de sus acciones futuras.

Al inicio de la investigación observamos desequilibrios emocionales en algunos de los participantes que les alteraban de manera intensa y pasajera y que iban acompañados de respuestas impulsivas y agresivas hacia los compañeros. Así, por

ejemplo, a la pregunta ¿has evitado estar enojado, irritado o frustrado con los demás?, bastantes respuestas eran del tipo “depende”, “a veces”, “cuando me están observando”. Uno de ellos justificaba estos comportamientos en que depende de si “me cabrean mucho”. Otro afirmaba que controlaba las reacciones aunque las emociones estaban muy presentes (“Sí, pero lo guardo para mí”). Otro afirmaba que sí “menos con Illan” (un compañero de clase). Además, los participantes que eran incapaces de controlar sus emociones, mostraron un bajo nivel de responsabilidad personal.

Al comienzo también observamos, en algunos, una dificultad para mantener una atención interiorizada y analizar las causas que explicaban sus comportamientos. No reflexionaban sobre las consecuencias de sus acciones ni tampoco les interesaba. A las preguntas: ¿has procurado no imponer tu modo de pensar a los demás? ¿has admitido otras opiniones diferentes a las tuyas?, muchos contestaron “no lo sé”, “supongo”, “creo que sí”. Uno de ellos reconocía que “depende de las opiniones que sean”, otro que “a veces sí, pero otras no he podido controlarme”, otro decía que “sí, pero me cuesta mucho”.

A medida que el plan de intervención se iba desarrollando fuimos viendo cambios positivos en cada una de estas variables. Sus respuestas mostraban una mejora en los comportamientos y las conductas agresivas, el control de las emociones y de las respuestas impulsivas, la búsqueda de las causas de sus propios actos y la planificación de sus acciones futuras.

Cerca del final de la implementación del programa, la práctica totalidad de los participantes decía que admitían un error cuando se equivocaban, que solían pedir perdón y que todo ello repercutía positivamente en sus vidas. También afirmaban que no disfrutaban haciendo bromas que pudieran herir o molestar a alguien y que trataban de ser educados con la gente.

Así mismo, mostraban un mayor control de sus emociones, siendo, una inmensa mayoría, capaces de mantener una actitud crítica y responsable, sin dejarse llevar de manera ciega por su entorno. Analizaban de un modo más elaborado las consecuencias de los propios actos y los motivos y razones que determinan lo que uno hace, siendo capaces de pensar por sí mismos y de valorar las cosas en su justa medida.

En las entrevistas observamos que estas categorías presentaban una cierta estructura temporal al estar mediadas por los siguientes procesos cognitivos:

a) Comportamientos y conductas agresivas. Al inicio de la experiencia, muchos de los participantes no consideraban que determinados comportamientos, sobre todo en contextos de actividad física deportiva, pudieran ser considerados como éticamente reprobables. Justificaban esta opinión en que los “futbolistas cuando engañan a los árbitros son aplaudidos por los compañeros y espectadores”. Por tanto, esta actitud tenía que ser calificada como de inteligente por parte del jugador (“en el fútbol hay que ser listo... eso me dice mi entrenador”). Entendían que eso formaba parte de la lógica del juego (“lo más importante en el fútbol es ganar”, “Fernando Alonso dice que el segundo es el primero de los tontos”). Además “dar una patada es normal...este es un juego de hombres”. En este comentario observamos como interpretaban y asumían la violencia como el camino para “hacerse hombres”. El deporte en la escuela es uno de los ámbitos en los que se construye la masculinidad hegemónica y esta masculinidad se extiende al deporte de competición (Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho Gil, 2005). No consideraban que debían variar sus actitudes y comportamientos, es más, en base a la eficacia del resultado sería incluso positivo amedrentar al contrario para conseguir sus objetivos. También se observó que tenían serias dificultades para diferenciar comportamientos agresivos de comportamientos asertivos. El esfuerzo, el compromiso personal y la lucha por defender sus derechos se confundía con la agresión verbal o el

insulto. En definitiva, creemos que todo ello era consecuencia de la imagen que habían construido del deporte debido al poderoso influjo del llamado deporte-espectáculo o deporte-rendimiento desde los medios de comunicación social. La fuerte presencia en nuestra sociedad de los medios de comunicación “hacen de éstos directos competidores en tiempo, en valores, en modelos, etc.” (Cantón, 2002). Para ellos el deporte tenía una lógica que se supeditaba al logro de su fin último: ganar. Todo esto influía sobre su razonamiento moral. Cuando en el fútbol se daba una patada no era considerada como una agresión si no como una “falta táctica”. Simular un penalti no era “engañar” era ser “pillo”, etc. “No hay más que ver la celebración que los medios de comunicación social hacen de los deportistas, el tiempo que le dedican, y los mensajes que refuerzan con reiteración: victoria, derrota, orgullo, así como el vocabulario utilizado en las retransmisiones de los partidos que hablan en términos de machacar, aniquilar, «revancha» a sus adversarios” (Hernández, Vidiella, Herraiz y Sancho Gil, 2005). Los modelos agresivos en el deporte están a la orden del día. El deporte espectáculo que ve y sigue por la televisión muestra constantemente modelos agresivos que además triunfan en el deporte y son considerados como héroes sociales. Las conductas agresivas triunfan y sirven de modelos para los jóvenes.

b) Control de las emociones y de las respuestas impulsivas. En una segunda fase se observó que los jóvenes, que ya diferenciaban comportamientos agresivos de asertivos y que habían llegado a la conclusión de que no todo vale para alcanzar la victoria, intentaban ejercer niveles de autocontrol y limitar sus respuestas impulsivas en el deporte. Comprendieron que hay formas y modos de practicar deporte y que responden a diferentes objetivos y finalidades. En las entrevistas formulaban juicios sobre lo que tenían que hacer o rechazar ajustándose a normas, sin embargo esto no iba acompañado de manera inmediata por comportamientos congruentes en el campo de la

actividad físico-deportiva. Seguían, en muchos casos, acalorándose de manera excesiva, insultaban a los compañeros y a los adversarios y no respetaban las normas de juego. Al interrogarles por esa actitud decían que lo intentaban pero que cuando jugaban al fútbol se “calentaban”. “Cuando juego al fútbol no me puedo controlar...quiero, pero no puedo...no puedo soportar que me marquen un gol”. En definitiva sus actitudes tenían una influencia en la conducta, “aunque esta relación no es directa, porque se encuentra mediada por factores situacionales y de personalidad” (Bolívar, 1992).

c) Búsqueda de las causas de sus propios actos. Una tercera fase estaría representada por aquellos que intentaban explorar las causas que explicaban esos comportamientos. En las entrevistas, cuando se les preguntaba a aquellos que decían controlarse y respetar las normas en el terreno de juego, reflexionaban que era debido a que se habían dado cuenta de que daban excesiva importancia al hecho de ganar o perder en detrimento de otros valores como el juego limpio o la diversión: “Antes cuando me enfadaba terminaba cabreado y no disfrutaba...desde que no discuto con los compañeros me lo paso mejor” “La verdad es que no sé porque me calentaba tanto...si sólo es un juego”. Una dimensión interesante, en las reflexiones que hacían, es que no consideraban que ahora se tuvieran que controlar ya que esas descargas impulsiva habían desaparecido. A la pregunta del entrevistador ¿ahora te cuesta controlarte jugando al fútbol?, uno de ellos respondió “no porque ya no me cabreo”. Estos cambios permitían sugerir que podrían ser duraderos en el tiempo.

d) Planificación de sus acciones futuras. La última fase estaría representada por aquellos que planificaban, en base a estas conquistas, sus acciones futuras, e incluso se planteaban de manera coherente el trasladar esta forma de pensar a otros contextos no deportivos. Si en las primeras fases las acciones tenían un alto componente impulsivo y no se interrogaban ni por las causas ni por las consecuencias de sus actos, en esta fase

no solo miraban al pasado y reflexionaban sobre sus comportamientos sino que eran capaces de hacer planes de futuro. Para muchos de los participantes hacer lo correcto era cumplir las normas socialmente establecidas mostrando un cierto nivel de autonomía moral.

3.3. Diarios de clase y grupos de discusión

Para vaciar los diarios de clase y la discusión que, sobre los mismos, se realizó de manera quincenal al lo largo de la implementación del programa, utilizamos las dos dimensiones que previamente habíamos construido. Por tanto, seleccionamos las conductas y situaciones relevantes y organizamos todo el material en base a las siguientes categorías:

a) Desarrollo formal de las sesiones y su temporalización. Pudimos comprobar un desarrollo muy desigual del programa en los diferentes grupos, no en el número de sesiones o en el tiempo total empleado pero sí en los tiempos dedicados a las diferentes fases, en la gestión de la enseñanza y en la implementación de los diferentes contenidos y actividades. Los profesores atribuían estas diferencias a problemas derivados de: a) los recursos materiales disponibles (aulas, gimnasios, patio del colegio, distribución del horario escolar, material deportivo, etc.), b) las diferentes respuestas dadas por los alumnos (interés, participación, mejora, etc.). Estas divergencias dependían, por tanto, de las diferencias contextuales, es decir, de la idiosincrasia de los ámbitos en los que se aplicaba el programa, y de las discrepancias surgidas del proceso educativo, en la medida en que se debía ajustar a las necesidades y reacciones de los alumnos. Este carácter abierto del proceso educativo presenta limitaciones evidentes a la hora de interpretar algunos de los datos derivados de la aproximación cuantitativa. En su defensa cabe decir que el modelo que guía esta investigación incorpora en sus

principios, estrategias y gestión de la clase este carácter abierto que impone el proceso educativo, dinámico, cambiante y en buena medida, impredecible. Los principios son elementos de reflexión previos que contextualizan un modelo. Éste se basa en estrategias docentes que tiene sentido en la medida en que la oportunidad educativa permite su utilización y que las sesiones deben incorporar en diferentes momentos en función de la dinámica particular y el contexto específico.

b) Respuesta de los jóvenes a la estructura y gestión de las clases e interpretación y evaluación de la acción docente. Las respuestas del alumnado y las interacciones que han mantenido con sus respectivos profesores también mostraban discrepancias entre los grupos. Del análisis de los diarios de sesiones y de la puesta en común en las reuniones periódicas los profesores describieron como momentos especialmente significativos los siguientes:

1) Llegada de los jóvenes al gimnasio (patio de colegio, etc.). La mayoría coincidieron en que éste era un momento clave. El primer día de la semana entregaban la “hoja de auto-evaluación” y era un momento ideal para motivarlos y comentar con ellos aspectos personales que repercutían de manera muy positiva en la marcha posterior de la actividad. Además, el alumnado realizaba comentarios muy interesantes en orden a entender los procesos que estaban operando. Era un momento de diálogo y negociación que permitía introducirlos, sin solución de continuidad, en las propuestas del profesor.

2) Propuesta de actividades. Teniendo en cuenta que tanto los propósitos como las actividades se podían negociar, en seguida se formaban, de manera natural, grupos de discusión que fueron claves para desarrollar, a partir de ellos, el razonamiento moral subyacente a los comportamientos. Varios profesores observaron que los/as alumnos/as no entendían las propuestas. Se llegó a la conclusión de que era necesario presentarlas con ejemplos prácticos relacionados con las actividades que a continuación se iban a

desarrollar. También observaron que, una vez que las entendían, la mayoría las asumía como propias. Aquellos que no estaban de acuerdo lo planteaban abiertamente. Creemos que esto era así porque, en todo momento, se buscó crear un clima participativo que respetase todas las opiniones y propuestas como eje sobre las que el grupo pudiera discutir. Las discusiones en algunos momentos eran bastante acaloradas. Aunque, en general, el programa se desarrolló con un elevado grado de consenso. Los jóvenes participaron de un modo más decidido en la discusión sobre las actividades que a continuación se iban a realizar que sobre los propósitos de las sesiones. Esto nos llevó al convencimiento de que, dentro de las posibilidades reales, las actividades debían estar muy relacionadas con los intereses del alumnado. En estas discusiones debían llegar a una solución justa para todos.

3) Desarrollo práctico de la actividad. En esta fase las respuestas del alumnado eran muy diferentes y los profesores encontraron muchas dificultades para observar sus comportamientos. Por eso decidimos centrarnos en buscar los casos negativos y las excepciones, y, cuándo los comportamientos ejemplificasen los propósitos teóricos de la observación. En este caso, los comportamientos de consenso y disrupción con la propuesta original. Tanto unos como otros se consideraron muy interesantes ya que permitían volver sobre las propuestas. La actividad física hacía evidente para el observador los elementos de análisis y era un campo de pruebas ideal. Se observó un número moderado de agresiones verbales y físicas, sobre todo en el grupo competitivo. En el grupo colaborativo los comportamientos disruptivos eran mucho menos numerosos, las mayores dificultades surgían en el momento de formar pequeños grupos de trabajo donde, a veces, se producían rechazos y enfrentamientos verbales de baja intensidad. El hecho de que hubiera mayor número de comportamientos disruptivos en el grupo competitivo creemos que era debido a las circunstancias particulares de la

actividad. No obstante, estos comportamientos permitían volver sobre las propuestas y facilitar los procesos de aprendizaje. En el “grupo de discusión” de los profesores se llegó a la conclusión de que si había conflictos entre los alumnos/as lo más adecuado era esperar a que fueran solucionados por ellos mismos, y, cuando esto no ocurría, parar la actividad, reunir al grupo y pasar a la fase siguiente. Los profesores también observaron que era importante vincular de manera estrecha las actividades con los propósitos previamente consensuados para que fueran un campo de pruebas ideal donde experimentar y sacar conclusiones. Esta acción deportiva permitía vincular los hechos con el razonamiento moral de los jóvenes y pasar del entendimiento de las propuestas y la decisión de incorporarlas a su bagaje personal (fase anterior), a las acciones y comportamientos reales y observables.

4) Reflexión y puesta en común. Finalizada esta fase se volvía a reunir al grupo para reflexionar sobre todo lo acontecido. Pasar de la acción físico-deportiva a la reflexión (razonamiento moral) cerraba un círculo que los profesores consideraron clave para explicar el proceso educativo. Los profesores observaron que esta reflexión en pequeños grupos de discusión permitía: a) determinar si los alumnos habían entendido la propuesta original, b) si la habían asumido, c) si las habían puesto en práctica, d) las razones que explicaban, en cualquiera de los casos, esos comportamientos. Estos grupos, a medida que se fue implementando el programa, fueron más participativos. No obstante, el nivel de participación siempre fue alto. Los profesores interpretaron que el motivo era que se discutía sobre hechos que habían ocurrido en clase y en los que todos, en mayor o menor grado, estaban implicados. Se observó una evolución muy interesante en los razonamientos empleados por los jóvenes, consistente con lo relatado en las entrevistas abiertas. En las primeras sesiones tenían que ver con la ética de los comportamientos, ya que muchos sostenían que determinadas conductas no podían ser

consideradas negativas. Incluso, en una sesión, se llegó a plantear la relación entre los empujones y las cargas legales en el fútbol como tema de discusión. En las discusiones iniciales era bastante común observar la necesidad de imponer los criterios personales. No se escuchaba a los otros interlocutores y se solían mantener posturas de un modo más o menos rígido. Un avance significativo llegó cuando, en uno de los grupos, se introdujo un elemento nuevo de análisis que tenía que ver con la intencionalidad de los comportamientos, siendo capaces de diferenciar entre hechos objetivos y responsabilidad personal. En esta fase, si bien se admitía que se debían respetar las reglas, muchos decían que cuando estaba jugando “se olvidaban” o que “no se podían controlar” o que ellos “no tenían la culpa”. Era bastante común que intentaran disfrazar la realidad o culpabilizar a otros. La fase siguiente se caracterizó por que eran capaces de realizar análisis más desapasionados de la realidad y de valorar las cosas de manera más objetiva intentando explorar las causas que explicaban esos comportamientos. Ese incremento de los niveles de auto-reflexión fue considerado por los profesores como un momento importante que permitió fijar planes a más largo plazo en un contexto diferente.

5. Los procesos de transferencia. Para los profesores implicados, los procesos de transferencia de estos propósitos educativos a otros contextos de la vida diaria se deberían incluir en las fases más avanzadas de aprendizaje. De hecho, al comienzo de la implementación los profesores observaron que a los alumnos les costaba entender estos propósitos por lo que se llegó a la conclusión de que era necesario presentarlos a partir de ejemplos que los relacionaran con lo que ya se había trabajado en el gimnasio. Así mismo, observaron que, una vez que los entendían, la mayoría los asumía como propios y aquellos que no estaban de acuerdo lo planteaban de manera decidida y abierta. El grupo de discusión entre profesores llegó a la conclusión de que era importante: a) que

las actividades dieran la oportunidad de transferir lo ya trabajado en clase y no otras propuestas distintas, b) que el alumno tomara consciencia de que tenía la oportunidad de hacerlo y entendiera la conexión entre ambas, c) que realmente quisiera. En las primeras fases los alumnos que no entregaban la “hoja de auto-evaluación” no era sólo porque se le hubiera olvidado, sino porque, en algunos casos, no estaban realmente interesados en este tipo de actividades. Algunos profesores observaron que en las últimas semanas algunos grupos incluso propusieron otras actividades diferentes y parecían estar muy involucrados.

En cualquier caso, lo que los profesores consideraron más interesante de la propuesta fue la conexión entre actividad física (sesiones prácticas) - razonamiento moral (grupos de discusión) - acción social (transferencia). En el gráfico presentamos el modelo que los profesores construyeron para explicar esta inter-conexión. Un proceso de retroalimentación constante entre la actividad física, o propuesta práctica en el gimnasio, que servía de base para la reflexión posterior sobre todo lo acontecido en pequeños grupos de discusión, que daba pie a plantear un problema en otros contextos ajenos al deporte, que una vez abordado volvía al grupo de discusión para, a partir de aquí, realizar otra propuesta práctica en el gimnasio. Un proceso constante y dinámico y retroalimentado entre la acción físico-deportiva, la reflexión y la acción social.

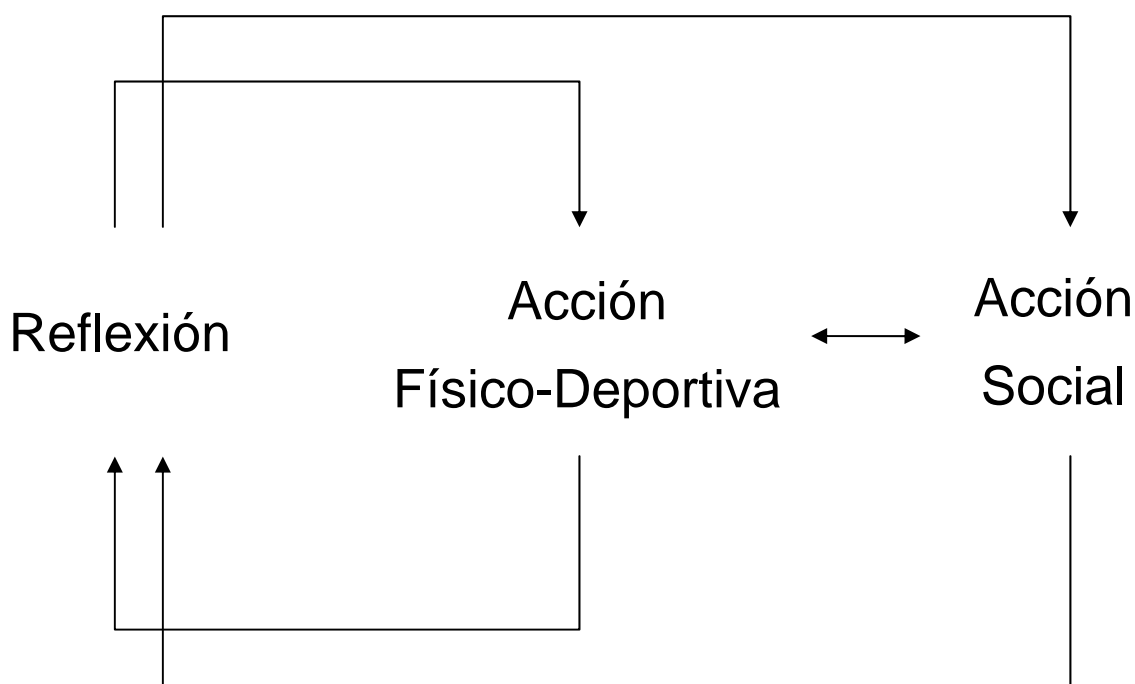


Gráfico1. Representación de las fases del proceso educativo.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La primera hipótesis que se formuló es que, en un tiempo relativamente corto, el Programa Delfos podía ser un medio adecuado para reducir las conductas agresivas e incrementar las respuestas asertivas en la práctica físico-deportiva. Se ha constatado en este estudio cómo, pasadas doce semanas, se observaron estos resultados que permiten, por tanto, aceptar en principio esta hipótesis. La asertividad se puede definir como la expresión directa no hostil ni coercitiva de los propios pensamientos, sentimientos, creencias o deseos. Es un acto que involucra la expresión de pensamientos o sentimientos sin hostilidad, de forma tal que no viola los derechos de los demás. Tal y como se han medido los cambios estos incrementos se correspondieron con disminución en los niveles de agresividad y de sometimiento. Hablamos de agresividad cuando de manera intencional provocamos daño a una persona. La sumisión implica subordinar el

juicio, decisión o afecto propios a los de otra persona. Estos resultados además son consistentes con los obtenidos por el “Programa Delfos” en otros contextos (Cecchini, González, Fernández y Arruza, 2005), y para otros objetivos y etapas educativas (Cecchini *et al.* 2008, a y b). También son consistentes con los observados en otros programas que están basados en los mismos principios (Danish y Nellen, 1997; Danish *et al.*, 1996; Ennis, 1999; Ennis *et al.*, 1999; Hellison, 1995; Hellison *et al.*, 1996; Martinek y Hellison, 1997; Miller *et al.*, 1997; Solomon, 1997). Estos resultados además refuerzan la hipótesis de que, manipulando el contexto, la práctica físico-deportiva puede ser un instrumento útil para educar, siempre y cuando esta práctica se supedite a la conquista de estos objetivos y que además cumpla con una serie de premisas.

La segunda hipótesis que se formuló es que los valores aprendidos en el terreno de juego pueden ser transferidos a otros contextos de la vida diaria, siempre que las experiencias sean específicamente diseñadas e implementadas con este propósito (Danish *et al.*, 1990). Al final de la aplicación del programa observamos cambios similares en contextos ajenos a la práctica del deporte. Se incrementaron también las respuestas asertivas en detrimento de las conductas agresivas, lo que avala la validez del programa para generar cambios en otros dominios ajenos a la propia práctica del deporte. Estos resultados también son consistentes con los obtenidos también por el “Programa Delfos” en anteriores investigaciones (Cecchini *et al.*, 2005, 2008, a y b) y con los trabajos de otros autores que están basados en este mismo principio (Danish y Nellen, 1997; Danish *et al.* 1996; Hellison, 1995; Hellison *et al.*, 1996; Martinek y Hellison, 1997).

De hecho, la psicología cognitiva establece que la transferencia se produce gracias a similitudes perceptuales entre situaciones. Ahora bien, para que se genere ese

fenómeno se tienen que dar las siguientes condiciones: que haya oportunidad para transferir el aprendizaje (que se pueda); que sea consciente de que tiene la oportunidad de transferir (que se entere, que se percate); que la persona esté bien entrenada (que sepa), y que además esté dispuesta a aprovechar la oportunidad (que quiera) (Escartí, Pascual y Gutierrez, 2005; Hellison, 1995).

La tercera de las hipótesis establece que lo verdaderamente importante no son las actividades físico-deportivas en sí mismas sino el programa educativo en su conjunto, y que, por tanto, no esperábamos encontrar diferencias significativas entre los grupos colaborativos y competitivos. Los resultados de investigaciones anteriores habían mostrado una relación entre los niveles de implicación personal en deportes de contacto y los niveles de agresividad (Bredemeier y Shields, 1984; Bredemeier, Weiss, Shields y Shewchuk, 1986; Cecchini, González y Montero, 2007, 2008; Conroy, Silva, Newcomer, Walker y Johnson, 2001). Esto parecía sugerir que estas actividades no eran precisamente las más adecuadas para disminuir los comportamientos agresivos. No obstante, investigaciones posteriores han planteado de manera consistente la hipótesis de que estos resultados eran debidos al contexto en el que estos deportes se implementaban y que, por tanto, manipulando adecuadamente este contexto se podrían generar justamente los efectos contrarios (Cecchini *et al.*, 2004; Cecchini *et al.*, 2005; Duda, Olson y Templin, 1991; Kavussanu y Roberts, 2001; Todd y Hodge, 2001). Los resultados de nuestra investigación permiten en principio aceptar esta hipótesis. Por tanto, la competición en deportes de contacto también puede ser un instrumento adecuado para alcanzar estos objetivos.

La utilización de métodos cualitativos ha sido muy útil para, al menos, dos cuestiones: a) evidenciar algunas de las deficiencias de la aproximación cuantitativa y, por tanto, reconocer sus limitaciones, b) intentar dar explicaciones de los procesos que

operan en profesores y alumnos. Hemos observado cómo el alumnado media los resultados como consecuencia de sus elaboraciones personales, de tal manera que las variaciones de los resultados del aprendizaje son función de las actividades mediadoras empleadas por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Pérez Gómez, 1983). Las categorías que construimos, en base a la triangulación realizada entre la información aportada por las “hojas de auto-evaluación” y las entrevistas abiertas, han dado una visión bastante coherente de estos procesos, no sólo de su lógica interna sino incluso de su estructura temporal en las siguientes fases: La primera estaría relacionada con el no cuestionamiento, la negación o la interpretación de sus prácticas físico-deportivas en base a criterios objetivos de resultado; En la segunda el alumnado, después de mantener una atención interiorizada de sus propias conductas y de las consecuencias de las mismas, se replantea muchos de los principios que tenía asumidos e intenta ser consecuente con esta nueva perspectiva en sus prácticas físico-deportivas, aunque encuentra muchas dificultades para mantener niveles adecuados de auto-control: La tercera fase estaría representada por aquellos que se interrogan por los motivos que les impiden ejercer esos niveles de auto-control, encontrando respuestas que les permiten relativizar las experiencias y el valor real de las diferentes situaciones; La cuarta fase permitiría a los jóvenes, basándose en estas experiencias, plantear acciones de futuro y objetivos en otros contextos ajenos al deporte. Esta interpretación es consistente con las aportaciones de Bandura (1986) desde la teoría cognitivo-social en el análisis de los procesos de *auto-regulación: auto-observación, auto-juicio y auto-reacción*, y las aportaciones que, sobre el desarrollo del razonamiento moral, han hecho autores como Piaget (1977) y Kohlberg (1992).

El vaciado de los “diarios de sesiones” y la triangulación realizada con la información recogida de los “grupos de discusión”, han permitido desentrañar algunas

limitaciones de esta investigación y los momentos especialmente significativos del modelo. Quizá lo más relevante de estas aportaciones tiene que ver con la dialógica que el modelo establece entre la acción deportiva, la reflexión moral y la acción social. Este carácter retroalimentado del proceso ha sido interpretado como su dimensión más interesante. Entrelaza la práctica físico-deportiva, en la que el alumno experimenta libremente su actividad, con la reflexión en pequeños grupos de discusión, que analiza e interpreta sus propios comportamientos y que dan lugar a nuevas propuesta para llevar a la práctica. No sólo a la práctica físico-deportiva sino también a otros contextos de la vida cotidiana, de los que surgen interrogantes y circunstancias que de nuevo vuelven a ser analizadas.

Este estudio tiene algunas limitaciones y nuestros descubrimientos necesitan ser interpretados. La primera limitación tiene que ver con la muestra, ya que hay muchos factores que influyen en la transferencia como la edad, la habilidad mental, la personalidad o la motivación (Escartí *et al.*, 2005). Se deberían hacer nuevos estudios incluyendo otros tramos de edad o circunstancias personales diferentes, como pueden ser los jóvenes en riesgo. Otra limitación tiene que ver con los objetivos del programa y los instrumentos de medición. Se deberían plantear estudios que persiguieran otros objetivos dentro y fuera del deporte. La tercera limitación tiene que ver con la consistencia de los resultados en el tiempo posterior a la implementación del programa. Estudios posteriores deberían aclarar este extremo. Otra limitación tiene que ver con la metodología empleada. Los métodos cualitativos pusieron en evidencia las diferencias contextuales de los ámbitos en los que se aplicó el programa. El programa aunque se mantuvo más o menos constante en los aspectos generales presentó diferencia entre los grupos en los tiempos dedicados a las diferentes fases, en la gestión de la enseñanza y

en la implementación de los diferentes contenidos y actividades, por lo que hay que ser cautos en la interpretación de los datos.

A tenor de los resultados de esta y otras investigaciones precedentes hay que desterrar la idea de que la simple práctica del deporte mejora el fair play y que además luego el deportista transfiere estos comportamientos éticos en el deporte a la vida diaria. Pero esto no quiere decir que el potencial de beneficios, tanto morales como personales, no exista. El deporte puede ser un instrumento educativo de primer orden ya que se desarrolla en ambientes atractivos e interactivos donde todas esas instancias se ponen en juego. Pero dependerá del contexto en el que ese deporte se implemente, de los padres, profesores, entrenadores y, en última instancia, de los propios deportistas el que el deporte sea un medio de desarrollo moral o todo lo contrario.

CAPÍTULO 6

BIBLIOGRAFÍA

- Abele, A. y Brehm, W. (1993). Mood effects of exercise versus sports games: Findings and implications for well-being and health. En S. Maes, H. Levanthal y M. Johnson (Eds.), *International Review of health psychology* (pp. 53-80). Chichester, UK: Wiley.
- Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., y Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.
- Acuña Franco, S., y Simón, E. (1995). *Coeducación y tiempo libre*. Madrid: Popular.
- Alderman, H. (1997). 'By Virtue of a Virtue'. En D. Statman (ed.) *Virtue Ethics*, pp. 145-64. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alderman, R.B., y Wood, N. L. (1976). An analysis of incentive motivation in young Canadian athletes. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*. 1,7, 169-176.
- Alderman, R.B. (1978). Strategies for motivating young athletes". En W.F. Straub, (Ed.) *Sport Psychology: An analysis of athlete behavior*. Movement Publications, Ithaca, New York, 136-148.
- Alexandris, K., y Carroll, B. (1997). Motives for recreational sport participation in Greece: Implications for planning and provision of sport services. *European Physical Education Review*, 3 (2), 129-143.
- American Sports Data Inc. (2001). Hartsdale, New York.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D.A. Klieber y M. Maerh (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT, JAI Press.
- Ames, C., y Ames, R. (1984a). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, (pp. 535-556).
- Ames, C., y Ames, R. (1984b). *Research on motivation in education: Vol I. Student motivation*. (pp. 177-208) New York: Academic Press.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom climate. En J. Meece y D. Schunk (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderson, C.A. y Jenkins, D.L. (1980). Fuentes de información de la autoeficacia. En Bandura (ed) *Pensamiento y acción*. (424-435). Barcelona. Martínez Roca.
- Anderssen, N. y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 341-348.
- Angulo, J.F. (1988a). Evaluación de programas sociales: de la eficacia a la democracia. *Revista de Educación*, 286, 193-207.
- Angulo, J.F. (1988b). *Cualitativo versus Cuantitativo: Un Replanteamiento verdaderamente Epistemológico de la Polémica*. Dept. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga (Multicopiado).
- Angulo, J.F. (1990). El problema de la credibilidad y el lugar de la triangulación en la

- investigación interpretativa: un análisis metodológico. En Bautista Martínez, J.B. *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Universidad de Granada.
- Angulo, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Pérez Gómez, J., y otros. *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.
- Aquesolo, J. A., y Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Unisport. Junta de Andalucía.
- Aristóteles, traducido al inglés por Peters, F.H. (2004). *Nicomachean Ethics*. Barnes & Noble, New York.
- Arnold, P. (1991). *Cuerpo, movimiento y currículo*. Madrid, Morata.
- Arnold, P. (1999). The virtues, moral education, and the practice of sport. *Quest*, 51(1), 39-54.
- Arnot, M. (1983). A cloud over coeducation: An analysis of the forms of transmission of class and gender. En S. Walker y L. Barton (Eds.), *Gender, class and education* (pp. 67-89). London: Falmer Press.
- Arribas, S. (2005). *La práctica de la actividad física y el deporte (PAFYD) en escolares de 15-18 años de Guipuzkoa: creencias sobre su utilidad y relación con la orientación motivacional, diversión y satisfacción*. Serie Tesis Doctorales. Universidad del País Vasco. Argitalpen Zerbitzua.
- Arribas, S., y Arruza, J.A. (2002) Actividad física y educativa y hábitos saludables. En Arruza J.A. (Ed.) *Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo*, (pp. 153-167) Universidad del País Vasco (EHU-UPV).
- Arruza, A. (2005). *Análisis y valoración del impacto de un programa de formación basado en un clima de maestría, sobre el desarrollo de las capacidades técnicas, físicas y psicológicas en jugadores infantiles federados de fútbol*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- Arruza, J.A. (1998). La competición deportiva escolar: un lugar idóneo para el aprendizaje de las capacidades que configuran el autosistema. En Correa, J.M. y Arruza, J.A. *Contextos de aprendizaje*, Universidad del País Vasco: Servicio Editorial.
- Arruza, J.A. (2008). El papel de las variedades psicosociales y emocionales en la excelencia deportiva. *Tándem*, 63-75
- Arruza, J.A. Balague, G., Arrieta, M. (1998) Rendimiento Deportivo e influencia del estado de ánimo, de la dificultad estimada, y de la auto eficacia en la alta competición. *Revista Española de Psicología del Deporte*, 193-204.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L. Irazusta, S. , Romero, S. y Cecchini, J.A. (2008). Repercusiones de la duración de la actividad físico-deportiva sobre el bienestar psicológico. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 171-183
- Arruza, J.A., Cecchini J.A. (2002). *Gorputz-hezkuntza lehen hez.* Gaiak
- Arruza, J.A., Telletxeas, S., Gil, L., Arribas, S., Balague, G., Cecchini J.A., Brustad, R. (2009). Understanding the relationship between perceived development of the competition plan and sport performance: mediating effects of self-efficacy and state depression. *Perceptual and Motor Skills*, 109, 304-314.
- Ashford, B., Biddle, S., y Goudas, M. (1993). Participation in community sports centers, motives and predictors of enjoyment. *Journal of Sport Sciences*, 2, 249-256.
- Atkinson, J.W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64: 359-72

- Atkinson, J.W. (1974). The mainstream of student motivation. En J Atkinson and J. Raynor (Eds.), *Motivation achievement* (pp.1341). New York: Halstead.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum re-examined. *Quest*, 37 (2), 143-153.
- Bakker, F. C., Whiting, H. T. A., y Brug, H. Van Der (1993). *Psicología del deporte. Conceptos y aplicaciones*. Madrid: Ed. Morata.
- Balagué, G. (1990). *La motivación en deportistas de élite*. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional del Colegio Oficial de Psicólogos. Valencia.
- Balaguer, I., y Atienza, F.L. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts* N°31, pp. 285-299.
- Balaguer, I., Castillo, I., Álvarez, M. S., y Duda, J. L. (2005). Importance of social context in the prediction of selfdetermination and well-being in athletes of different level. Paper presented at *9th European Congress of Psychology*. Granada (Spain).
- Balaguer, I., Castillo, I., Garcia-Merita, M. y Mars, L. (2005). Implications of structured extracurricular activities on adolescent's well being and risk behaviors: motivational mechanisms. *9th European Congress of Psychology*. Granada.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Tomas, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas. Cuestionario de Orientación al Ego y la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Balaguer, I., Palomares, A. y Guzmán, J. (1994). La autoconfianza/autoeficacia en el deporte. En I. Blaguer (ed.). *Entrenamiento psicológico en el deporte: Principios y aplicaciones* (177-203). Valencia: Albatros Educación.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewoods Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman (New York).
- Bandura, A., O'Leary, A., Taylor, C.B, Gaythier y Grossard, D. (1987). Perceived self efficacy and pain control: Opioid and nonopioid mechanisms. *Journal of personality and social psychology*, 55, 479-488.
- Bandura, A., Adams, N.E., Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavior change. *Journal of personality and Social Psychology*, 35, 139-152.
- Bandura, A., Ross, D., y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.
- Bandura, A. y Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, Self-efficacy and intrinsic interest through proximal self motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 5- 21.
- Barkoukis, V. (2007). Experience of State Anxiety in Physical Education. En J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Athermann, Y. y Theodorakis (eds) *Psychology for Physical Educators: Student in Focus* (pp. 57-72). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*. Volume14 (3):367-387.
- Baron, R.A. (1977). *Human aggression*. New York: Plenum.
- Beck, A.T., y Emery, G. (1985). *Anxiety Disorders and Fobias: A Cognitive Perspective*. Nueva York, NY, EEUU: Basic Books.

- Beedie, C.J., Terry, P.C., y Lane, A.M. (2000). The profile of mood states and athletic performance: Two meta-analyses. *Journal of Applied Sport Psychology*, 12,49-68.
- Beltrán, J. (1987). *Para comprender la Psicología*. Estella, Verbo divino.
- Berlyne, D.E. (1960). *Conflict, Arousal, and Curiosity*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Berlyne, D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Berkowitz, L. (1969). The frustration-aggression hypothesis revisited. En Berkowitz, L. (ed.), *Roots of aggression*. New York: Atherton.
- Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 105, 59-73.
- Betz, N.E. y Hackett, G. (1986). Applications of self efficacy theory to understanding career choice behavior. *Journal of personality and clinical psychology*, 49, 886-899.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., y Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: Entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21,973-989.
- Birch, D., y Veroff, J. (1976). *La Motivación: un estudio de la acción*. Alcoy: Editorial Marfil, S.A.
- B.O.E. (1970). *Ley General de Educación (1970)*. BOE de 6 de Agosto de 1970. <http://www.cyberpadres.com/legisla/boe>
- Bolívar, A. (1990). La educación Ética y Cívica en los países europeos. *Cuadernos de pedagogía*, 186, 8-13.
- Bolívar, A. (1992). *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma: problemas y propuestas*. Madrid. Escuela Española.
- Bolívar, A. (1997). El desarrollo de actitudes. *Aula de innovación educativa*, 16-17, 109-122.
- Bolívar, A. (1999). *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid. Anaya.
- Boixadós, M., Valiente, L., Mimbbrero, J., Torregrosa, M., y Cruz, J. (1998). Papel de los agentes de socialización en deportistas en edad escolar. *Revista de Psicología del Deporte*, 7 (2), 295-310.
- Bouet, M. (1968). *Signification du Sport*. Paris: Editions Universitaires.
- Boyd, M., y Kim, M. (2007). Goal Orientation and Sensation Seeking in Relation to Optimal Mood States Among Skateboarders. *Journal of Sport Behavior*, 30(1), 21-35.
- Bredemeier, B.J. (1975). The assessment of reactive and instrumental athletic aggression. En D.M. Landers (Ed.), *Psychology of sport and motor behavior II* (pp.71-84). Penn State HPER Series No. 10. The Pennsylvania State University.
- Bredemeier, B.J. (1988). The moral of the youth sport story. En E.W. Brown y C.F. Branta (Eds.), *Competitive sports for children and youth: An overview of research and issues* (pp. 285-296). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bredemeier, B.J. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16,1-14.
- Bredemeier, B.J. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-463.
- Bredemeier, B., y Shields, D. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.

- Bredemeier, B.J., y Shields, D.L. (1986) Athletic Aggression: An Issue of Contextual Morality, *Sociology of Sport Journal*, 3, 15-28.
- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Shields, D.L., y Copper, B.A.B. (1986). The relationship of sport involvement with children's moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology*, 8(4), 304-318.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., y Shewchuk, R. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies, *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., y Shewchuk, R. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement. *Sociology and Sport Journal*, 4, 48-60.
- Broodkin, P., y Weiss, M.R. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- Brown, A. (1993). *Moral reasoning, motivational orientation, sport experience and participant conduct in sport*. Tesis doctoral. University of Minnesota.
- Brown, I. e Inouye, D.K. (1978). Learned helplessness through modeling: The role of perceived similarity in competence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 900-908.
- Brustad, R.J. (1988). Affective outcomes in competitive youth sport: The influence of intrapersonal and socialization factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 307-321.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating Socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R.J., y Arruza, J.A. (2002). Práctica deportiva y desarrollo social en jóvenes Deportistas. En Arruza, J.A.(Ed.) Nuevas perspectivas acerca del deporte educativo (pp. 25-39) Universidad del País Vasco (EHU/UPV).
- Brustad, R.J., y Weigand, D.A. (Junio, 1989). Relationship of parental attitudes and affective patterns to levels of intrinsic motivation in young male and female athletes. Trabajo presentado en la conferencia de *North American Society for the psychology of Sport and Physical Activity*, Kent, OH.
- Brutsaert, H. y Houtte, M. V. (2004). Gender context of schooling and perceptions of physical education. *Education and Urban Society*, 37, 58-73.
- Buonamano, A., Cei, A., y Mussino, A. (1995). Participation motivation in Italian Youth Sport. *The Sport Psychologist*, 9, 265-381.
- Burton, S., y Weigand, D.A. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulateing the motivational climate. *European Journal of Physical Education*, 2 (1).
- Butcher, R., y Schneider, A. (1998) Fair Play as Respect for the Game. *Journal of the Philosophy of Sport* 25: 1-22.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task involving and ego involving evaluation on interest performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Cagigal, J. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Publicaciones del Comité Olímpico Español.
- Cagigal, J. (1981). *!Oh deporte!* Valladolid: Miñón.
- Calder, B. J. y Staw, B. M. (1975). The self-perception of intrinsic and extrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31,599-605.
- Cameron, J., Banko, K.M., y Pierce, W.D. (2001). Pervasive negative effects of rewards on intrinsic motivation: The myth continues. *The Behavior Analyst*, 24, 1-44.

- Cameron, J. y Pierce, W.D. (1994). Reinforcement, reward and intrinsic motivation: A meta- analysis. *Review of Educational Research*, 64, 363-423.
- Canada Fitness Survey (1983a). *Canadian Youth and Physical activity*. Ottawa: Canada FitnessSurvey.
- Canada Fitness Survey (1983b). *Fitness and Lifestyle in Canada*. Ottawa: Canada Fitness Survey.
- Cantón, I. (1998). La calidad en la formación del profesorado. *La formación del profesorado. Evaluación y calidad*, 679-694.
- Cantón, I. (2002). Escuela familia y medios de comunicación. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 180, 82-83.
- Cantón, I. (2005). La investigación sobre eficacia escolar. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 207, 85-88.
- Cañellas, A., y Rovira, J. (1995). Los hábitos deportivos de la población adulta barcelonesa (15 a 59 años). *Apunts: Educación Física y Deportes*, 42, 75-79.
- Carmona, A.M. (2003). *Repercusiones del lima motivacional sobre la motivación intrínseca, la auto-confianza y el estado de ánimo pre y post-competitivo en jóvenes escolares*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- Carr, S., Weigand, D. A. (2001) Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-28.
- Carr, S., Weigand, D. A. y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, peers on children and adolescents. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-50.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6(2), 34-55
- Carratala, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral Universitat de Valencia. Servei de publicacions.
- Carton, J. S. (1996). The differential effects of tangible rewards and praise on intrinsic motivation: A comparison of cognitive evaluation theory and operant theory. *The Behavior Analyst*, 19, 237-255.
- Castillo, I., Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts*, 63, 22-29.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 37-50.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13 (1), 79-86.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2002). Las Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psichotema*, 14 (2) ,280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J.L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alineación escolar. *Psicothema*, 15 (1), 75-81.
- Cecchini, J.A. (1989). *El Judo y su Razón Kinantropológica*. GH. Editores. Gijón.
- Cecchini, J.A. (2002). “Evolución de la intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar”, en Congreso Nacional de Educación Física y Universidad. Actas. Guadalajara.
- Cecchini, J.A., Echevarría, L.M., y Méndez, A. (2003) *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Universidad de Oviedo.

- Cecchini, J.A., Fernández, J.L., González, C., y Arruza, J.A. (2008a). Los procesos de transferencia en el Programa Delfos. *Revista Española de Educación Física*. Admitido para su publicación.
- Cecchini, J.A., Fernández, J.L., González, C., y Arruza, J.A. (2008b). Repercusiones del Programa Delfos de educación en valores a través del deporte en jóvenes escolares. *Revista de Educación*. 167-186
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The Influence of the Teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-Confidence, Anxiety and Pre and Post-Competition State of Mind. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1 -11.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el Clima Motivacional, la Orientación de Meta, la Motivación Intrínseca, la Autoconfianza, la Ansiedad y el Estado de Ánimo en Jóvenes Deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J.A., González, C., Fernández, J., y Arruza, J.A. (2005). *Validación de un programa de intervención para erradicar los comportamientos violentos de los grupos "ultras" en los estadios de fútbol*. Ministerio de Educación y Ciencia. Consejo Superior de Deportes. Madrid.
- Cecchini, J.A., González, C., López, J., y Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 2, 429-479.
- Cecchini, J.A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cecchini, J.A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J.A., González, C., y Montero, J. (2008). Participación en el deporte, orientación de meta y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 497-510.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Contreras, O.R. (2005). *Motivos de abandono de la práctica juvenil*. Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñoz, J. (2002). Motives for practicing sport in Spanish Schoolchildren. *Psicothema*. 14: 523-531.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñoz, J. (2003). *Motivos de participación de los jóvenes en el deporte*. Universidad de Oviedo. Vicerrectorado de Extensión Universitaria.
- Cecchini, J.A., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., y Contreras, O. (2007). Effects of an intervention program for development of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*. 203-211.
- Cecchini, J.A., Montero, J., y Peña (2003). Repercusiones del Programa de Intervención para Desarrollar la Responsabilidad Personal y Social de Hellison sobre los comportamientos de fair-play y el auto-control. *Psicothema*. 15, 4, 631-637.
- Cervelló, E. (1996) *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Cervelló, E., Calvo, R., Ureña, A., y Martínez, M. (2002). Un estudio de la relación entre la orientación motivacional disposicional, el clima motivacional percibido

- en competición y el estado de implicación en competición de jugadoras de voleibol de alto nivel. *Revista kronos*, 1, 34-41.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación dedisposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 8(1), 7-21.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L.A., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goals orientations, motivational climate, equality, and discipline in Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivacion en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*. Vol 9 N° 1-2, pp. 51-70.
- Cervelló, E. De Villar, F. Jiménez, R. Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379-395.
- Cervelló, E., Santos-Rosa, F.J., García, T. Jiménez, R., e Iglesias, D. (2007). Young Tennis Players' Competitive Task Involvement and Performance: The Role of Goal Orientations, Contextual Motivational Climate, And Coach-Initiated Motivational Climate. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 3, 304-321.
- Chandler, C.L., y Connell, J.P. (1987). Children's intrinsic, extrinsic, and internalization motivation: A development study of children's reasons for liked and disliked behaviors. *British Journal of Development Psychology*, 5, 357-365.
- Chatzisarantis, L. D. N. y Hagger, M. (2007). The moral worth of sport reconsider: contributions of recreational sport and competitive sport to life aspirations and psychological well-being. *Journal of Sport Sciences*, 25, (9), 1047-1056.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. y Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 970-110.
- Christodoulidis, T. Papaioannou, A., y Digelidis, N. (2001) Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), 1-12.
- Coakley, J. (1978). *Sport in society*. St Louis, MO: C.V. Mosby Co.
- Coakley, J. (2001). *Sport in Society: Issues and Controversies*, 7th Ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- Código de ética deportiva (2004). Arian. Publicación del área de formación de la Dirección General de Deportes de la Comunidad de Madrid.
- Cofer, C., y Appley, M. (1987). *Psicología de la Motivación*. México: Trillas.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 22, pp. 43-77). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Conroy, D.E., Silva, J.M., Newcomer, R.R., Walker, B.W., y Johnson, M.S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behaviors. *Journal of Sport Behaviors*, 11, 157-174.
- Contreras. O. (1998). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona. Inde.
- Contreras. O. (2001). El currículo de educación física en la educación primaria. *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física*. Murcia.
- Contreras. O. (2008). *El deporte escolar como generador de ambientes de aprendizaje*

- excelentes*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Sevilla.
- Contreras, O., Ruiz Pérez, L., Zagalaz, M.L., Romero, S. (2002). Las creencias en la formación inicial del profesorado de educación física: incidencias en la transformación de su pensamiento. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 131-149
- Contreras, O., Gil, P., Valle, S. (2004). Una experiencia colaborativa: el diseño de materiales curriculares para la iniciación deportiva. *Tandem*, 7-17
- Contreras, O., Cecchini, J.A., y Gil, P. (2004). La ineficacia del cambio curricular sin la contribución del profesorado: los contenidos en educación física. *Bordón*, 213-224.
- Contreras, O., Pastor, J.C., González, S. (2008). La influencia de los deportistas de elite en las actitudes y estereotipos racistas de los jóvenes. *Tándem*, 27-38
- Cook, T.D., y Reichardt, C.S. (eds.) (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación*. Madrid. Morata.
- Coubertin, P. (1972). *Pedagogie sportive*. Paris: Librairie Philosophique J. Urin.
- Crandall, V. (1963). Achievement. En H. Stevenson (Ed.), *Child psychology* (pp. 416-459). Chicago: University of Chicago Press.
- Crandall, V. (1969) Sex differences in expectancy of intellectual and academic reinforcement. En C. Smith (Ed.), *Achievement related motives in children* (pp. 11-45). New York: Russel Sage.
- Cresswell, S., Hodge, K., y Kidman, L. (2003). Intrinsic motivation in youth sport: goal orientations and motivational climate. *Journal of Physical Education*. New Zealand, 36 (1).
- Cruz, J. (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregosa, M., y Mimbbrero, J. (1996). ¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño. *Revista de Psicología del deporte*, 9-10, 111-132.
- Cruz, J., Boixadós, M., Torregosa, M., y Valiente, L. (2000). *Participa amb ells! Assessorament a famílies que participen en competicions escolars*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona.
- Cruz, J. Boixadós, M. Valiente, L., y Torregosa, M. (2001). ¿Se pierde el fair play y la deportividad en el deporte en edad escolar? *Apunts Educació Física i Sports*, 64, 6-16.
- Cury, F., Elliot, A.J., Da Fonseca, D., y Moller, A.C. (2006). The social cognitive model of achievement motivation and the 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679.
- Cury, R. Sarrazin, P., y Famose, J. R (1997). Achievement goals, perceived ability and active search for information. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 166-183.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- D'Agostino, F. (1981) 'The Ethos of Games'. En W.J. Morgan and K. Meier (eds) *Philosophic Inquiry in Sport*, 2nd edn, pp. 42-9. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.
- Daniels, R. (1983). *The development of a tool to measure perceptions of physical education teaching behaviors found in secondary schools*. Unpublished doctoral dissertation. University of North Carolina, Greensboro.
- Danish, S.J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescent. En G. Albee y T. Gullota, *Primary preventions work*, Vol. 6: Issues in children's and families' live (pp. 291-312). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Danish, S.J., y Nellen, V.C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S.J., Nellen, V., y Owens, S. (1996). Community-based programs for adolescents: Using sport to teach life skills. En J.L. Van Raalte y B.W. Brewer (Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-228). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., y Hale, B.D. (1990). Sport as a context for developing competence. En T.P. Gullotta, G.R. Adams y R. Montemayor, *Developing social competency in adolescence* (pp. 169-194). Newbury Park, CA: Sage.
- De Antón (1990). Violencia, juventud y deporte. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 4, 3, 9-22.
- DeCharms, R.C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L. (1972a). Effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, 8, 217-229.
- Deci, E. L. (1972b). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 22, 113-120.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Health.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., y Porac, J. (1981). When trying to win: competition and intrinsic motivation. *Personality and social psychology*, 7, 79-83.
- Deci, E. L., Cascio, W. F. y Krusell, J. (1975). Cognitive evaluation theory and some comments on the Calder and Staw critique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 81-85.
- Deci, E., Koestner, R. y Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-688.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personahity. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Vol. 38. Perspectives on motivation (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Declaración de Fair Play (1995) The International Council of Sport Science and Physical Education. (ICSSPE) On Line edition: <http://www.la84foundation.org/OlympicInformationCenter/OlympicReview/>
- De la Torre, C., y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*.
- Deluty, R. H. (1979). The children's action tendency scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, 47, 1061-1071.
- DeMarco, T., y Sidney, K. (1989). Enhancing children's participation in physical activity. *Journal of School Health*, 59 (8), 337-340.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Denzin, N.K. (1978). *The research Act: A Theoretical Introduction to Sociological*

- Methods*. New York: McGraw-hill Book Company.
- DeWalt, K.M., y DeWalt, B.R. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
- Diccionario de la Lengua Española (2001). Santillana.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación. (1994). Santillana.
- Dickinson, A. M. (1989). The detrimental effects of extrinsic reinforcement on “intrinsic motivation.” *The Behavior Analyst*, 12, 1–15.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A One-Year Intervention in 7th Grade Physical Education Classes Aiming to Change Motivational Climate and Attitudes toward Exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195–210.
- Diggs, B.J. (1982) ‘Utilitarianism and Contractarianism’. En H.B. Miller and W.H. Williams (eds) *The Limits of Utilitarianism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Docheff, D. (1998). Character in Sport and Physical Education – Summation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (20).
- Dollar, J., Dobb, L., Miller, N., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*, New Haven: Yale University Press.
- Dorsch, F. (1991). *Diccionario de Psicología*. Barcelona: Herder.
- Duda, J.L. (1981). *A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom*. Tesis doctoral. University of Illinois, Urbana. Illinois.
- Duda, J.L. (1987). Toward a developmental theory of children’s motivation in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9 130-145.
- Duda, J.L. (1988). Character in Sport and Physical Education Summation. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (2).
- Duda, J.L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1992). Sport and exercise motivation: a goal perspective analysis. En G.C. Roberts (ED.) *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R.N. Murphey y L.K. Tennat (eds), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436), Nueva York, NY, USA.: Mc.Millan
- Duda, J. L. (1999). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R N Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of research in sport psychology* (2nd ed., pp. 421-436). NY: John Wiley and Sons.
- Duda, J. L., y Hall, H. K. (2000). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417–443). New York: Wiley & Sons.
- Duda, J.L. y Hall, H. (2001) Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En Singer, R. Hausenblas, H. Y Janelle, C. *Handbook of sport psychology*. Newyork: Wiley.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H. y Armstrong, N. (1992). Children’s achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.

- Duda, J. L., y Hom, H. L. (1993). Interdependencies between perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J.L., y Nicholls, J.G. (1989). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport: Situational specificity or general traits. Manuscrito no publicado.
- Duda, J.L., y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational psychology*, 84 (3), 290-299.
- Duda, J.L., Olson, L., y Templin, T. (1991) The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62 (1), 19-87.
- Duda, J.L. y White, S.A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspectives in the Physical Domain. En J.L Duda (ED.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dunbar, R. R., y O'Sullivan, M. M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- Dunn, J. G., y Dunn, J. C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- Duran, J. (1996). Deporte, violencia y education. *Revista de Psicología del Deporte*, 9-10, 103-109.
- Durrant, S. M. (1992). Tittle IX-Its power and its limitations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 60-64.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational Process affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S. (1999). *Self theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dweck, C.S., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dyers, G., y Tiggemann, M. (1996). The effect of school environment on body concerns in adolescent women. *Sex Roles*, 34, 127-138.
- Ebbeck, V., y Becker, S. L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Eisenberger, R. (1992). Learned industriousness. *Psychological Review*, 99, 248-267.
- Eisenberger, R. y Cameron, J. (1996). The detrimental effects of reward: Myth or reality? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.
- Eitzen, D.S. (1999). *Fair and Foul: Beyond the Myths and Paradoxes of Sport*. New York: Rowman and Littlefield.
- Elliot, A. J. y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Elliot, A. J., y Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2_2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- El País, edición del 16/09/2009. Gabilondo quiere tratar la autoridad del profesor en el pacto educativo.
- El Periódico, edición del 02/07/2009.
- Ennis, C.D. (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society*, 4, 31-49.
- Ennis, C.D., Cothran, D.J., Davidson, K.S., Loftus, S.J., Owens, L., Swanson, L., y Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 58-72.
- Ennis, C.D., Solmon, M.A., Satina, B., Loftus, S.J., Mensch, J., y McCauley, M.T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70, 273-285.
- Epley, B. (2004). *The Path of Athletic Power*. Campaing, Il: Human Kinetics.
- Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: a developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research in motivation in education* (Vol 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balguer (Dir) *Entrenamiento psicológico en el deporte* (pp.63-87). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A. Cervelló, E., y Guzmán, J.F. (1999). Adolescent goal orientation and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001) Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4).
- Escartí, A., Pacual, C., y Gutiérrez, M., (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Evans, J., y Roberts, G.C. (1986). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 39, 23.
- Fasting, K. (1992). *Nuevas estrategias para una coeducación en la educación física*. Ministerio de asuntos sociales. (ed.): Madrid, Instituto de la Mujer, pp. 45-52.
- Feltz, D.L., y Brown, E.W. (1984). Perceived Competence in Soccer Skills Among Young Soccer Players. *Journal of Sport Psychology*, 6, 385-394.
- Feltz, D.L., Lander, D.M. y Reader, U. (1979). Enhancing self-efficacy in high avoidance motor skills: A comparison of modeling techniques. *Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Feltz, D.L., y Petlichkoff, L. (1983). Perceived competence among interscholastic sport participants and dropouts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 8, 231-235.
- Feltz, D.L., y Reissinger, C.A. (1990). Effects of in vivo emotive imagery and performance feedback on self-efficacy and muscular endurance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 132-143.

- Fernández-Abascal, E. (1995). Psicología de la motivación. En E. Fernández - Abasacal (Coord.) Manual de motivación y emoción (pp. 19-55). Madrid: Centro de Estudios Ramón Aretes.
- Flora, S. R. (1990). Undermining intrinsic interest from the standpoint of a behaviorist. *The Psychological Record*, 40, 323-346.
- Flora, S. R. y Flora, D. B. (1999). Effects of extrinsic reinforcement for reading during childhood on reported reading habits of college students. *Psychological Record*, 49, 3-14.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Franken, R.E., Gibson, K.J., y Rowland, G.L. (1992). Sensation seeking and the tendency to view the world as threatening. *Personality and Individual Differences*, 13, 31-38.
- Frankl, D. (2009). Kids First Soccer. California State University. Peer Reviewed and On-Line Indexed Publications. <http://www.kidsfirstsoccer.com/aboutdan.htm>
- Frederick, C., y Ryan, R. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-145.
- Freud, S. (1950). *Totem e Tabu. In: Obras completas*. Buenos Aires: Rueda.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas*. Tomo II, 1905-1917. Madrid, España: Editorial Biblioteca Nueva.
- Frogner, E. y Pilz, G. A. (1982). Untersuchung zur Einstellung von jugendlichen Fussballspielern und spielerinnen zu Regeln und Normen im sport (Investigaciones de las actitudes de jóvenes jugadores y jugadoras de fútbol frente a normas y reglas). En G. Pilz (Ed.), *Sport und Gewalt*. Schorndorf: Verlag Kart Hofmann.
- Gagne, M., Ryan, M. R. y Bergman, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well being of gymnastics. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García, E., Gallo, P., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio, *Psicothema*, 10, 717-724.
- García-Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte*. Madrid, Alianza.
- García Ferrando, M., Puig, N., y Lagardera, F. (1998). *Sociología del deporte*. Madrid: Alianza.
- García, T. Leo, F.M. Martín, E. Sánchez, P.A. (2008) El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *International Journal of Sport Science*, 4, 12, 45-58.
- García Sánchez, J., Cantón, I., y García Solís, M. (1990). *Cómo intervenir en la escuela (guía para profesores)*. Madrid. Escuela Española.
- García Sánchez, J., Cantón, I., y Palomo, M.P. (1998). *Actitudes de profesores y maestros hacia la integración escolar de inmigrantes extranjeros*. Universidad de León. Secretariado de Publicaciones.
- García, L.F., Ruiz, M.A., y Abad, F.J. (2003). Factor structure of the Spanish WAIS-III, *Psicothema*, 15, 155-160.
- Gardiner, E.N. (1955) *Athletics of the Ancient World*. Oxford: Clarendon Press.
- Gardner, R.E., y Janelle, C.M. (2002). Legitimacy Judgments of Perceived Aggression and Assertion by Contact and Non-Contact Sport Participants. *International Journal of Sport Psychology* (33) 290-306.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. En N. Garmezy y M. Rutter (Eds.), *Stress, Coping, and development in children* (pp. 43-84). New York: McGraw-Hill.

- Gernigon, C., d'Arripe-Longueville, F., Delignieres, D., y Ninot, G. (2004). A dynamical systems perspective on goal involvement states in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 572-596.
- Gibbons, S., y Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students, *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S., Ebbeck, V., y Weiss, M. (1996). Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Gill, D. (1986; 2000). *Psychological dynamics of sport and exercise* (2nd edition). Champaign: Human Kinetics.
- Gill, D. L., Gross, J. B., y Huddleston, S. (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gilson, T., Chow, G., y Ewing, M. (2008). Defining Success in Strength Training Using Achievement Goal Orientations. *Journal of Sport Behavior*, 31(3), 220-236.
- Goldstein, A.P. (1999). Agression reduction strategies: Effective and ineffective. *School Psychology Quarterly*, 14, 1, 40-58.
- Gollwitzer, P. M., y Oettingen, G. (2002). History of the concept of motivation. En J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 10109-10112). Oxford, U.K.: Elsevier Science.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J.A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*. Vol. 20, nº 4, pp. 642-65.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, N°5, pp. 155-165.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness test, *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Gould, D., Feltz, D., y Weiss, M. (1985). Motives for participating in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology* 16, 126-140.
- Gould, D., y Horn, T. (1984). "Participation motives in young athletes". En *Psychological Foundations of Sport* (editado por J.M. Silva y R.S. Weinberg), Champaign, Ill.: Human Kinetics, 359-370.
- Gran Diccionario de Psicología. (1996). Ediciones del Prado.
- Granda, J., Barbero, J.C., y Montilla, M. (2008). Orientaciones de meta y compromiso Físico-Motor en Educación Física. Un estudio en alumnos de 4º de educación primaria. *International Journal of Sport Science*, 4, 11, 29-41.
- Granleese, J. y Joseph, S. (1993). Self-perception profile of adolescent girls at a single-sex and mixed-sex school. *Journal of Genetic Psychology*, 154, 525-530.
- Griffin, P. S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Gruber, J.J. (1984). Physical activity and self-esteem development in children: A meta-analysis. *American Academy of Physical Education Papers*, 19, 30-48.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal Teach Physical Educ.*, 25, 58-74.
- Guía de Coeducación (2007). Instituto de la Mujer. Secretaria General en Política de Igualdad. Ministerio de Trabajo y Asuntos Exteriores.
- Gutiérrez, M. (1995). *Valores sociales y deporte. La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales*. Madrid: Gymnos.

- Gutiérrez, M. (2003). Manual sobre valores en la educación física y el deporte. Barcelona: Paidós.
- Guzman, J. (1996). Analisis de la teoria de la autoeficacia en una tarea atlética. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia
- Gould, D., Hodge, K., Peterson, K., y Gianni, J. (1989). An exploratory examination of strategies used by elite coaches to enhance self-efficacy in athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 128-140.
- Hagger, M.S. y Chantzisarantis, N. L. D. (2005). *The social psychology of exercise and sport*. Milton Keynes: Open University.
- Hagger, M.S., Chantzisarantis, N. L. D. y Harris, J. (2006). From psychological need satisfaction to intentional behavior: Testing a motivational sequence in two behavioral contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32, 131-138.
- Hahm, C. (1989). *Moral reasoning and development among general students, physical education majors, and student athletes*. Tesis doctoral, University of Idaho.
- Hall, E.R. (1981). *Moral development levels of athletes in sport specific and general social situations*. Tesis doctoral no publicada. Texas Woman's University, Denton.
- Halliburton, A. y Weiss, M. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24 (4).
- Harrel, W.A. (1980). Aggression by high school basketball players: An observational study of the effects of opponents' aggression and frustration-inducing factors. *International Journal of Sport Psychology*, 11, 290-298.
- Harter, S. (1978). Effectance Motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1981). A model of mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. En A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium on child psychology* (Vol. 14, pp. 215-255). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1982). "The Perceived Competence Scale for Children", *Child development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1995). Comment se forge l'image de soi chez l'adolescent. En Blogmini, M. Plancherel, B. Núñez, R. y Bettchart, W. *Préadolescence Théorie, recherche et clinique*, Paris, ESF éditeur, 73-85.
- Harwood, C., Cumming, J., y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skills use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 318-332.
- Harwood, C., y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.
- Harwood, C., y Swain, A. J. (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sport Sciences*, 16, 357-371.
- Harwood, C., y Swain, A. J. (2001). The development and activation of achievement goals in tennis: I. Understanding the underlying factors. *The Sport Psychologist*, 15, 319-341.
- Harwood, C., y Swain, A. J. (2002). The development and activation of achievement goals within tennis: II. A player, parent, and coach intervention. *The Sport Psychologist*, 16, 111-137.
- Hastie, P. A. y Pickwell, A. (1996). Take your partners: A description of a student social system In a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.

- Heartbeat Wales (1987). Exercise for Health: Health-related Fitness in Wales. Heartbeat report No. 23. Cardiff: Heartbeat Wales.
- Hebb, D. (1949). *The organization of behavior*. New York: Wiley.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and Action*. Springer-Verlag, Berlin.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heinilä, K. (1974). *Ethics of Sport*. Research report, 4. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Hellison, D.R. (1988). Cause of death: Physical education – a sequel. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 59, 18-21.
- Hellison, D.R. (1995). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D.R. (2003). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D.R., Martinek, T.J., y Cutforth, N.J. (1996). Beyond violence prevention in inner city physical activity programs. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 2, 321-337.
- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las lecturas del juego deportivo*. Zaragoza: INDE.
- Hernández, F., y Sancho Gil, J.M. (1989). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona. Laia.
- Hernández, F., Vidiella, J., Herraiz, F., y Sancho Gil, J.M. (2005). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de Educación*, 342, 103-126.
- Herrera, M.I. (2007). Los valores de los adolescentes de un centro español de Educación Secundaria en el extranjero. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/3.
- Hillmann, K. (2001). *Diccionario enciclopédico de sociología*. Barcelona, Herder.
- Holt, R. (1989) *Sport and the British: A Modern History*. Oxford: Clarendon Press.
- Hom, H. L., Duda, J. L., y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Holloway, J.B., Beuter, A. y Duda, J.L. (1988). Self efficacy and training for strength in adolescent girls. *Journal of Applied Social Psychology*, 18, 699-719.
- Hull, C.A. (1930). Knowledge and purpose as habit mechanism. *Psych. Rev.*, 37, 551-525.
- Hull, C. A. (1943). *Principles of behavior*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., y Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- International Council of Sport Science and Physical Education. (1976). 'Declaration on Fair Play', *Bulletin of the Fédération Internationale d'Éducation Physique* 46(2): 10–20.
- Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., y Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 20, 358–378.
- Jick, T.D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in action. *Administrative Science Quarterly*, 24, 602-610.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura.
- Kant, I. (1948) *The Moral Law*, tr. H.J. Paton. London: Hutchinson & Co.

- Kasser, T. y Ryan, R.M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 410-422.
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518.
- Kavussanu, M., y Roberts, G.C. (1996). Motivation in Physical Activity Contexts: The relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18 (3), 264-280.
- Kavussanu, M., y Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective, *Journal of Sport & Exercise psychology*, 23, 37-54.
- Keating, J.W. (1981). 'Sportsmanship as a Moral Category'. En W.J. Morgan and K. Meier (eds) *Philosophic Inquiry in Sport*, 2nd edn, pp. 144-51. Champaign, IL: Human Kinetics, 1995.
- Keeler, L. (2007). The Differences in Sport Aggression, Life Aggression, and Life Assertion Among Adult Male and Female Collision, Contact, and Non-Contact Sport Athletes. *Journal of Sport Behavior*, 30(1), 57-76.
- Kerr, J.H. (2002). Issues in aggression and violence in sport: The ISSP position stand revisited. *Sport Psychologist*, 16(1), 68-78.
- Kleinginna, P. y Kleinginna, A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.
- Klint, K. A., y Weiss, M.R. (1987). Perceived competence and motives for participation in youth sports: A tests of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Barcelona. Descleé deBrouwer.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.
- Kruglanski, A. W., Friedman, I., y Zeevi, G. (1971). The effects of extrinsic incentive on some qualitative aspects of task performance. *Journal of Personality*, 39, 606-617.
- Kurtines, W.M., y Gewirtz, J.L. (1987). *Moral Development through Social Interaction*. New York: Wiley.
- Kymlicka, W. (1993). "The Social Contract Tradition". En P. Singer (ed.) *A Companion to Ethics*, pp. 186-96. Oxford: Blackwell.
- Ladd, G.W., y Profilet, S.M. (1996). The child behavior scale: A teacher-report measure of young children's aggressive, withdrawn and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32, 6, 1008-1024.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Lázaro, I., Villamarin, F., y Limonero, J.T. (1993). "Motivación para participar y autoeficacia en jóvenes jugadores de baloncesto". Artículo presentado en el IV Congreso Nacional y Andaluz de Psicología del Deporte, Sevilla, España.
- Lee, A. E. y Marks, H. M. (1990). Sustained effects of the single-sex secondary school experience on attitudes, behaviors and values in college. *Journal of Educational Psychology*, 81, 578-592.
- Lepper, M. R., y Greene, D. (1978). *The hidden costs of reward*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Lepper, M. R., Greene, D., y Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129-137.
- Lepper, M.R., y Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3, pp. 73-105). New York: Academic Press.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Li, W., Solmon, M., Lee, A., Purvis, G., y Chu, H. (2007). Examining the Relationships between Students' Implicit Theories of Ability, Goal Orientations and the Preferred Type of Augmented Feedback. *Journal of Sport Behavior*, 30(3), 280-291.
- Lindner, K.J., Johns, D.P. y Butcher, J. (1991). Factors in withdrawal from youth sport: A proposed model. *Journal of Sport Behaviour*, 14, 3-18.
- Linaza, J. y Maldonado, A. (1987). *Los Juegos y el Deporte en el Desarrollo Psicológico de los Niños Barcelona: Anthropolos*
- Lochbaum, M., y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 160-171.
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990) *A theory of goal setting and task performance Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall*.
- Logan, F. (1971) *Incentive theory, reinforcement and education*. En R. Glaser: *The nature of reinforcement*. Nueva York: Academic Press.
- Loland, S. (2002). *Fair Play in Sport: A Moral Norm System*. London: Routledge.
- López, J. (2006). *Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- López Melero, M. (1996). La educación física y las personas con necesidades educativas especiales: una cultura cooperativa y solidaria. *Actas de las terceras jornadas de educación física en la escuela*. Huelva.
- López Melero, M. (2003). *El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores*. Málaga. Aljibe.
- López Melero, M. (2005). Escuelas inclusivas: el Proyecto Roma. *Cuadernos de pedagogía*, 346, 53-57.
- Lorenz, K. (1996) *On Aggression*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Lovaas, I. (1975). *Enseñanza de niños con trastornos del desarrollo*. Editorial Martínez Roca, Barcelona.
- Lumer, C. (1995). Rules and Moral Norms in Sports. *International Review for the Sociology of Sport* 30(3-4): 263-81.
- Lumpkin, A., Stoll, S.K., y Belier, J.M. (1999). *Sport Ethics: Applications for Fair Play* (2nd ed.). St. Louis, MO: McGraw Hill.
- Macagno, L.E. (2005). *La teoría de las metas de logro en la Formación del maestro de educación física: Análisis de un programa de intervención docente*. Tesis Doctoral, Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Madsen, K. (1980). Teorías de la Motivación. En B. Wolman (Coord.). *Manual de Psicología Volumen IV: motivación, emoción y personalidad* (pp. 19-93). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Maehr, M.L., y Nicholls, J.G. (1980). "Culture and achievement motivation: A second look". En Warren (Ed.), *Studies in cross cultural psychology* (pp.221-267). New York: Academic Press.

- Mael, F. A. (1998). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 324-334.
- Mallick, S.K., y McCandless, B.R. (1966) A study of catharsis on aggression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 591-596
- Mandler, G., y Sarason, S B, (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- Marca.com, ediciones de los días 08/05/09; 24/04/09; 08/05/09; 1/6/09; 03/10/09.
- Marrero, G., Martin-Albo, J., y Nuñez, J.L. (1999). *Motivos, motivación y deporte*. Salamanca: Tesitex S.L
- Marsh, H.W., y Grayson, D. (1995). Latent variable models of multitrait-multimethod data. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modelling: Concepts, issues and applications* (pp. 177-198). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Martens, M.P., y Webber, S.N. (2002). Psychometric Properties of the Sport Motivation Scale: An evaluation with College Varsity Athletes. *U.S. Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 254-270. Human Kinetics Publishers.
- Martin-Albo, J. Nuñez, J.L. y Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Echelle De Motivationen Education. *Psicothema*, 17 (2), 344-349.
- Martinek, T. J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: an attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Martinek, T.J., y Hellison, D.R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest*, 49, 34-49.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. Harperr & Row, New York.
- May, R. (2001). The sticky situation of sportsmanship: Contexts and contradictions in sportsmanship among high school boys basketball players. *Journal of Sport and Social Issues*, 25(4), 372-389.
- May, R., y Schacter, S. (1968). *La Angustia Normal y Patológica*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos.
- Mayor, L. y Tortosa, F (1990). "Problemática de la motivación y aplicaciones". En L. Mayor y F. Tortosa (Eds.), *Ambitos de aplicación de la Psicología motivacional* (pp. 17-25). Bilbao: Desclee de Brouwer.
- MacIntyre, A. (1985). *After Virtue: A Study in Moral Theory*, Segunda edición. London: Duckworth & Co.
- McAuley, E. (1985). Success and causality in sport: the influence of perception. *Journal of sport psychology*, 7, 13-22.
- McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior in middle-age adults. *Journal of Behavioral Medicine*, Vol 15, 65-88.
- McAuley, E., Courneya, K.S. y Lettunick, J. (1991). Effects of acute and long-term exercise responses in sedentary, middle-ages males and females. *The Gereontologist*, 31, 534-542.
- McAuley, E. y Tammen, V. V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- McBride, R. E. (1990): Sex-role stereotyping behaviors among Elementary, Junior and Senior High School Physical Education. *Special Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 249-261.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.

- McDonald, R. M. y Towberman, D. B. (1993). Psychosocial correlates of adolescent drug involvement. *Adolescence*, 28, 924-936.
- McIntosh, P. C. (1979). *Fair Play: Ethics in Sport and Education*, London: Heinemann.
- McIntosh, P.C. (1990). La educación contra la violencia: El potencial del fair play en el deporte. Malaga, *Unisport* Andalucía.
- McNamee, M., y Jones, C. (2000) 'Value Conflict and Fair Play, and a Sports Education Worthy of the Name'. En M. Leicester, C. Modgil y S. Modgil (eds) *Moral Education and Pluralism*, pp. 107-15. London: Falmer Press.
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Méndez Giménez, A. (2003) *Nuevas propuestas lúdicas para el desarrollo curricular de Educación Física. Juegos con material alternativo, juegos predeportivos y juegos multiculturales*. Barcelona: Paidotribo.
- Mesinger, J. (2001). Conflicting gender role prescriptions and disordered eating in single-sex and coeducational school environments. *Gender and Education*, 13, 417-429.
- Mesonero Valhondo, A. (1995). *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- Miles, M.B., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L. y Shields, D.L.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children, *Quest* (49), 114-129.
- Miller, B., Roberts, G.C. y Duda, J. (2003). The impact of motivational climate on peer and coach determined moral atmosphere en XI European Congress of Sport Psychology. Copenhagen.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1989). Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Madrid.
- Moore, T.E., y Pepler, D.J. (1998). Correlates of adjustment in children at risk. En G.W. Holden, R. Geffner, y E.N. Jouriles (EDS), *Children exposed to marital violence. Theory, research and applied issues*. American Psychological Association.
- Moreno, J. A., Cervelló, E.M., y Martínez Galindo, C. (2007). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish student. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19(2), 35-49.
- Moreno, J. A. y Gutiérrez, M. (1998). Motivos de práctica en los programas de actividades acuáticas. *Áskesis*, 2.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., Martínez, C., y Alonso, N. (2008). Coeducación y climas de aprendizaje en educación física. Aportaciones desde la teoría de Metas de Logro. *International Journal of Sport Science*, 4, 42-64.
- Moreno, J. A. Sicilia, A. Muyor, J. A. (2008). Prognostic of the perceived competence through motivation in practitioners of physical exercise. *Fitness & Performance Journal (Online Edition)*, 7(6), 357-365.
- Moreno, J.A., Vera, J.A., y Cervelló, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de educación física. *Revista de Educación*, 348, 423-440.
- Morgan, K. y Carpenter, P. (2002) Effects of manipulating the motivational climate in Physical Education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3), 207-229.

- Mouratidou, K., Goutza, S., y Chatzopoulos, D. (2007). Physical education and moral development: An intervention programme to promote moral reasoning through physical education in high school students. *European Physical Education Review*, 13, 1, 41-56.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Muyor, J. M., Águila, C., Sicilia, A., y Orta, A. (2009). Análisis de la motivación autodeterminada en usuarios de centros deportivos. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (33), 67-80
- Navarro, J.G. (2000). *Motivación en deportes de riesgo: parapente, paracaidismo y ala delta*. Tesis Doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Navarro, J.G. (2002). *Motivos de inicio, mantenimiento, cambio y abandono deportivos en la provincia de Palencia*. Diputación de Palencia. Fundación Provincial de Deportes. A.G. Iglesias, S.L.
- NCAA. (2005). 2005-06 NCAA division I manual: Constitution operating laws administrative bylaws. En <http://www.ncaa.org/library/>
- Netter, P., Henning, J., y Roed, I.S. (1996). Serotin and dopamine as mediators of sensation seeking behavior. *Neuropsychobiology*, 34, 155-165.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Demorcratic Education*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G. y Miller, A.T. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. En J. Nicholls (ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol 3. The development of achievement motivation* (pp. 185-218). Greenwich, CT:JAI press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ommundsen, Y. (2001) Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European physical Education Review*, 7 (3), 219-242.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., y Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164
- Oxford Advanced learner's Dictionary. (1994). Oxford University Press.
- Pallares, J. (1998). Los agentes psicosociales como moduladores de la motivación en deportistas jóvenes orientados al rendimiento: un modelo causal. *Revista de Psicología del deporte*, 7 (2), 275-281.
- Palou, P., Ponseti, F. J., Borràs, P. A., Vidal, J., y Torregosa, M. (2007). Intervención para actitudes de fair play en futbolistas cadetes. *Apunts: Educacion Fisica y Deporte*. N° 89, pp. 15-22.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research of Quaterly for Exercise and Sport*, N°65, pp. 11-20.
- Papaioannou, A., y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11(1), 51-71.

- Papalia, D. y Olds, S. (1992). *Desarrollo Humano*. Colombia, EEUU.: Editorial McGraw-Hill, IV Edición.
- Parker, M., y Stiehl, J. (2004). Personal and Social Responsibility. En Tannehill, D. y Lund, J. (Eds.). *Standards based curriculum*. Boston, MA: Jones and Bartlett.
- Parlebas, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Malaga: Unisport.
- Passer, M. (1981). Children in sport: Participation motives and psychological stress. *Quest*, 33, 231-244.
- Pavón, A.I., Sicilia, A. Moreno, J.A., Gutiérrez, M. (2004). Motivos de practica Físico-Deportiva según la edad y el género en una muestra de universitarios. *Apunts: Educación Física y Deportes*, (76) 13-21.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 1, vol. 9, 25-44.
- Peiró, S. (2009). *Valores educativos y convivencia*. Alicante. Editorial Club Universitario.
- Pelegrín, A. (2002). Conducta agresiva y deporte. *Cuadernos de psicología del deporte*, 2(1) 39-56.
- Pelletier, L.G., Dion, S., Tuson, K., y Green-Demers, I. (1998). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation. Unpublished manuscript, University of Ottawa.
- Pérez Gómez, A. (1983). "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En J. Gimeno y A. Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- Petrus, A. "El deporte como factor de socialización". En Tomas, J. (1999) (ed.): *Trastornos por abuso sexual en la infancia y adolescencia. Valor educativo del juego y del deporte*. Barcelona: Laertes, pp. 5-20.
- Pfister, R., y Sabatier, C. (1994). Les interactions agressives dans la pratique sportive des jeunes. *Enfance*, 2, 215-232.
- Phares, E.J. (1988). *Introduction to personality*. 2 ed. USA: Scott, Foresman and Company.
- Piaget, J. (1977). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.
- Piltz, G.A. (1995). Performance Sport: Education in Fair Play? (Some Empirical and Theoretical Remarks). *International Review for the Sociology of Sport*. 30, 391-418.
- Piparo, A.J., Lewthwaite, R., y Hasbrook, A. (1990). "Social correlates of children's sport goal orientations: coaches behaviours and societal influences". Trabajo presentado en el Meeting of the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, Boston.
- Prat, M., Soler. (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y deporte*. Barcelona: Inde.
- Pritchard, R. D., Campbell, K. M. y Campbell, D. J. (1977). Effects of extrinsic financial rewards on intrinsic motivation. *Journal of Applied Psychology*, 62, 9-15.
- Rainey, D., y Cherilla, K. (1992). Conflict with baseball empires: an observational study. *Journal of Sport Behavior*, 16 (I), 49-59.
- Raths, L. E. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Ray, G.E., Cohen, R., Secrist, M.E., y Duncan, M.K. (1997). Relating aggressive and victimization behaviors to children's sociometric status and friendships. *Journal of social and personal relationships*, 14, 1, 95-108.

- Reddiford, G. (1998) "Cheating and Self-Deception in Sport". En M.J. McNamee y S.J. Parry (eds) *Ethics and Sport*, pp. 225–39. London: E y FN Spon.
- Reeve, J. (1996). *Motivating others: Nurturing inner motivational resources*. Neebdam heights, MA: Allyn y Bacon.
- Reeve, J. y Deci, E. L. (1996). Elements within the competitive situation that affect intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 24–33.
- Reeve, J., Olson, B. C. y Cole, S. G. (1985). Motivation and performance: Two consequences of winning and losing a competition. *Motivation and Emotion*, 9, 291–298.
- Reiss, S. y Sushinsky, L. W. (1975). Overjustification, competing responses, and the acquisition of intrinsic interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 1116–1125.
- Roberts, G.C. (1980). Children in competition: a theoretical perspective and recommendation for practice. *Motor Skills: Theory into Practice*, 4, 37–50.
- Roberts, G.C. (1982). Achievement and motivation in sport. En R. Terjung (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews*, (vol.10). Philadelphia: Franklin Institute Press.
- Roberts, G.C. (1984) Achievement motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed), *Advances in motivation and achievement*. (Vol. 3). The development of achievement and motivation, 251-281. Greenwich: JAI Press.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human kinetics.
- Roberts, G. C. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. En R. N. Singer, M. Murphey y K.L. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 405-420). Nueva York: Macmillan.
- Roberts, G.C. (1995). "Motivación en el deporte y el ejercicio: limitaciones y convergencias Conceptuales." En G. Roberts (Coord.), *Motivación en el deporte y en el ejercicio* (pp. 27-55). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Roberts, G. C. (2001). "Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational process." En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1–50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Kleiber, D., y Duda, J.L. (1981). An Analisis in Motivation in Chidren's Sport: The Role of Perceived Competence in Children's Sport. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Roberts, G. C., y Treasure, D. C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*. 7,46-64.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Balagué, G. (1998). Achievement goal in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Piñeiro, I., Valle, A., Núñez, J.C., y González-Pienda, J.A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13 (4), 546-550.
- Rodríguez Ruiz, O. (2005). La Triangulación como Estrategia de Investigación en las Ciencias Sociales. *Revista de investigación en gestión de la innovación y tecnología*. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/>.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
- Romance, T., Weiss, M., y Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education, *Journal of Teaching*

- in Physical Education*, 5, 126-136.
- Romero, S. (2004). Padres, Deporte y Educación. *Conferencia en tercer Congreso Nacional de Deporte en Edad Escolar. <<Deporte y Educación>>*. Sevilla: Excmo. Ayuntamiento de Dos Hermanas. Patronato Municipal de Deportes.
- Romero, S. (2005). *Escuela de Padres y Madres*. Sevilla. Instituto Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Sevilla
- Romero, S. (2006). *Juego y Deporte en el Ambito Escolar: Aspectos Curriculares y Actuaciones Prácticas*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Romero, S. (2008). El Comportamiento de los Padres en el Deporte. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 29-34
- Romero, S. (2008). Influencia del Patrocinio y de los Medios de Comunicación en la Discriminación del Deporte de Élite Femenino. *Tándem*, 39-53
- Romero, S., Garrido, M.A., y Zagalaz, M.L. (2009). El comportamiento de los padres en el deporte. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), pp. 29-34. Edición WEB (www.retos.org).
- Romero, S., Trillo, M., Tierra, J., Sáenz-López, P. (1995). *Iniciación Deportiva en Primaria: Actividades Físicas Organizadas*. Wanceulen.
- Ruano, R. (1991). *La psicología del deporte aplicada al fútbol*. Heredia, Costa Rica: Instituto de Estudios del Tiempo Libre, Escuela de Ciencias del Deporte, Universidad Nacional.
- Rudd, A. (2005). Which "Character" Should Sport Develop? *Physical Educator*. 62, 4, 205-7.
- Rudd, A., y Stoll, S. (2004). What type of character do athletes possess? An empirical examination of college athletes versus college non-athletes with the RSBH Value Judgment Inventory. *The Sport Journal*, 7 (2), 1-10.
- Ruiz Pérez, L.M. (1995) *Competencia motriz. Elementos para comprender el aprendizaje motoren Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- Ruiz, L. M., Grakupera, J. L., Rico, I., y Mata, E. (2004). Preferencias participativas en Educación Física de los chicos y chicas de la Educación Secundaria mediante la escala GR de participación social en el aprendizaje. *European Journal of Human Movement*, 12, 151-168.
- Rummel, A. y Feinberg, R. (1988). Cognitive evaluation theory: A meta-analytic review of the literature. *Social Behaviour and Personality*, 16, 147-164.
- Russel, D. (1982). The causal dimension scale: a measure of how individuals perceive causes. *Journal of personality and social psychology*, 42, 1137-1145.
- Rutter, M. (1979). "Protective factors in children's responses to stress and disadvantage." En M.W. Kent y J.E. Rolf (Eds.), *Social competence in children*, (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.
- Rutter, M. (1990). "Psychosocial resilience and protective mechanisms." En J. Rolf, A.E. Masten, D. Cicchetti, K.H. Nuechterlein y S Weintraub (Eds.), *Risk protective factors in the development of psychopathology* (pp. 118-214). New York: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). "When rewards compete with nature: The undermining of intrinsic motivation and self-regulation." En C. Sansone y J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R.M., y Deci, E.L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R.M., Frederick, C.M., Lepes, D., Rubio y Sheldon, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, R.M., Mins, V. y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T., y Deci, E.L. (1996). "All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation." En P.M. Gollwitzer y J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action* (pp. 7-26). New York: Guilford Press.
- Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach*. Reading : Addison-Wesley.
- Sandín, B., y Chorot, P. (1995). "Síndromes clínicos de la ansiedad." En A. Belloch, B Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (vol II, pp. 81-112) Madrid, España: McGraw-Hill.
- Sage, G. (1988). Sport participation as a builder of character? *The World and I*, 3(10), 629-641.
- Sage, G. (1998). Does sport affect character development in athletes? *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(1), 15-18.
- Sancho Gil, J.M. (1990). *Los profesores y el currículum: fundamentación de una propuesta*. Barcelona: Horsori.
- Sancho Gil, J.M. (2002). Las tecnologías de la información. *Cuadernos de pedagogía*, 319, 58-63.
- Sarrazin, R, Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., y Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Sarrazin, P. Guillset, E., y Cury, F. (2001). The effect of coach's task-and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1 (4). <http://www.humankinetetics.com>
- Scalan, T.K. (1978). Antecedents of competitiveness. En R. Mugill, M. Ash y F. Smoll (eds), *Children in sport: a contemporary anthology*, (48-69). Champaign, Illinois: Human kinetics.
- Scalan, T.K., y Lewthwaite, R. (1984). Social psychological aspects of competition for male youth sport participants: I. Predictors of competitive stress. *Journal of Sport Psychology*, 7, 25-35.
- Scalan, T.K., y Passer, M.W. (1980). Self-serving biases in the competitive sport setting: An attributional dilemma. *Journal of Sport Psychology*, 2, 124-136.
- Scharder, M.P., y Wann, D.L. (1999). High Risk Recreation: The relationship between participant characteristics and degree of involvement. *Journal of Sport Behavior*, 22,426-441.
- Schensul, S.L., Schensul, J.J., y M. D. LeCompte. (1999). "In-Depth, open-ended interviewing." En S.L. Schensul, J.J. Schensul, y M.D. LeCompte, *Essential Ethnographic Methods*. Walnut Creek: Altamira Press. 121-148

- Scheler, M. (1942): El formalismo en la Ética y la Ética material de los valores. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Schunk, D. H. (1984). Self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 48-58.
- Schwartz, S. (1994): Are there universals aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Scraton, S. (1986). Gender and girl's physical education: An historical and contemporary Analysis. *British Journal of Physical Education*, 17(4), 145-147.
- Scraton, S. (1995). *Educación Física de las niñas: un enfoque feminista*. Madrid: Morata.
- Seifriz, J. J., Duda, J. L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14 (4), 375-391.
- Sheldon, K.M., Elliot, A. J., Kim, Y. y Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of personality and Social Psychology*, 80, 352-339.
- Sheridan, Heather. (2003). Conceptualizing 'fair play': a review of the literature. *European Physical Education Review*, Volume 9 (2) 163-184.
- Shields, D.L. y Bredemeier, B.J. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shmurak, C. B. (1998). *Adolescent girls at single-sex and coeducational school*. New York: Peter Lang.
- Sicilia, A. (2002). Desigualdad y género en la Educación Física escolar. En *Actas del III Congreso Internacional de Educación Física* (pp. 679-697). Jerez de la Frontera: FT-UGT.
- Sicilia, A. (2003). La investigación sobre el pensamiento del alumnado. Una revisión desde la Educación Física. *Revista de Educación*, 331, 577-613.
- Silva, J.M. (1978). "Assertive and aggressive behavior in sport: A definitional clarification." En Naedau, C.H. et al. (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 199-208). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Silva, J.M. (1983). The perceived legitimacy of rule violating behavior in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 438-448.
- Simon, R.L. (1991) *Fair Play: Sports, Values, and Society*. Boulder, CO: Westview Press.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan.
- Skinner, B.F. (1974). *Ciencia y Conducta Humana*. Barcelona, España: Editorial Fontanella, S.A.
- Skinner, B.F. (1979). *Contingencias de Reforzamiento: Un Análisis Teórico*. México, EEUU: Editorial Trillas.
- Smith, H.W. (1975). *Strategies of Social Research. The methodological imagination*. London: Prentice Hall.
- Smith, M.D. (1972). "Aggression and the female athlete." En D.V. Harris (Ed.), *Women and sport: A national research conference* (pp. 91 -114). University Park, PA: Penn State University.
- Smith, M. D. (1974). Violence in sport: a sociological perspective. *Sportwissenschaft*, 4, 164-173.

- Smith, M. D. (1975). The legitimation of violence, hockey player's perception of their preference groups action for assault. *Canadian review of Sociological anthropology*, 12, 72-80.
- Smith, M.D., (1979). Social Determinants of Violence in Hockey: A Review. *Canadian Journal for Applied Sport Sciences*, 4, 76-82.
- Snapp, M., y Haubenstricker, J. (1978). "Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports programs in Michigan." Trabajo presentado en de American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance National Conference, Kansas City, Missouri.
- Solmon, M. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Solomon, G.B. (1997). Fair play in the gymnasium: Improving social skills among elementary school students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 22-25.
- Soto, A., Soto, E., Archilla, I., y Franco, C. (1998). "La condición del género en las preferencias por la actividad física y deportiva." En A. García, F. Ruiz y A. J. Casimiro (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional sobre la Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 131-135). Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
- Spielberger, Ch. y Guerrero, R. (1975). *IDARE: inventario de ansiedad, rasgo-estado. Manual e instructivo de inventario de ansiedad rasgo-estado*. Mexico, EE.UU: El Manual Moderno.
- Spink, K.S., y Roberts, G.C. (1980). Ambiguity of outcome and causal attributions. *Journal of Sport Psychology*, 2(3), 237-244.
- Standage, M., Duda, J.L. y Ntoumanis, N. (2003). A Model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, (1), 97- 100.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Stattin, H., y Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crimes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 710-718.
- Stein, G., Kimiecik, J., Daniels, J., y Jackson, S. A. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 125-135.
- Stock, J. y Cervone, D. (1990). Proximal goal-setting and self-regulatory processes. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 438-489.
- Swain, A. (1996). Social Loafing and Identifiably: The Mediating Role of Achievement Goal Orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.
- Tan, G. (1999). "Orientaciones de meta, clima motivacional percibido y disposiciones individuales." Conferencia de psicología del Deporte en Monash. <http://www.swin.edu.au>
- Tang, S-H. y Hall, V. C. (1995). The overjustification effect: A meta-analysis. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 365-404.
- Taylor, I. M., y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.

- The American English Learner's Dictionary. (1998) VOX.
- Tinning, R. (1992). El currículo oculto: *Educación física: la escuela y sus profesores*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 143-154.
- Telletxea Artzamendi, S. (2007). *Aplicación de un programa de intervención psicosocial orientado hacia la formación y optimización de las capacidades de rendimiento en deportistas*. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco, Donostia.
- Terry, P. (1995). The efficacy of mood state profiling with elite performers: A review and synthesis. *The Sport Psychologist*, 9, 309-324.
- Terry, P. C., y Jackson, J. J. (1985). The determinants and control of violence in sport. *Quest*, 37, 27-37.
- The American Heritage dictionary of The English Language 4th ed. (2006) Boston, New York U.S.A
- Theeboom, M. de Knop, P. Y Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- The Villager. (2005) Volume 75, Number 27 | November 23 - 29.
- Thorndike, E.L. (1989). Animal intelligence: an experimental study of the associative processes in animals. *Psychology. Rev.*, Monograph Supplement, 8, vol. 2.
- Todorovich, J., y Curtner-Smith, M. (2002). Influence of the motivational climate in physical education sixth grade pupils' goal orientations. *European physical Education Review*, 8 (2), 119-138.
- Todorovich, J., y Curtner-Smith, M. (2003). Influence of the motivational climate in physical education sixth grade student's task and ego orientations. *Journal of classroom Interaction*, 38 (1), 36-46.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Tood, D. y Hodge, K. (2001). Moral reasoning and achievement motivation in sport: A qualitative inquiry. *Journal of Sport Behavior*, 23, 307-327.
- Torre, S. De la (1987). *Educación en la creatividad : recursos para el medio escolar*. Madrid. Narcea.
- Torre, S. De la (1993). *Aprender de los errores: el tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.
- Torre, S. De la (2000a). "Estrategias didácticas innovadoras y creativas." En Saturnino De la Torre y Oscar Barrios (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación docente*. Octaedro, pp. 108-129.
- Torre, S. De la (2000b). "El error como estrategia didáctica." En Saturnino De la Torre y Oscar Barrios (coord.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación docente*. Octaedro, pp. 211-228.
- Torregosa, M., y Lee, M. (2000). El estudio de los valores en psicología del deporte. *Revista de Psicología deportiva*, 9 (12).
- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., y Wiegand, R. (1998). Middle school student's perceptions of coeducational and same-sex Physical Education classes. *Journal of Teaching Physical Education*, 18, 43-56.
- Treasure, D.C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Tesis Doctoral. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.

- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, J. C., Ames, C., y Maehr, M. L. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport. A response to Harwood, Hardy, and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (2001). Student's perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (2), 165-175
- Trigo Aza E. (1999). *Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física. Volumen I: Bases teóricas*. Paidotribo. Barcelona.
- Tucker, L. W., y Parks, J.B. (2001). Effects of gender and sport type on intercollegiate athlete's perceptions of the legitimacy of aggressive behaviors in sport. *Sociology of Sport Journal*, 18 (4) 403- 413.
- Turvey, J., y Laws, C. (1988). "Are girls losing out?" The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- Unisport. (1993). Juego limpio en el deporte: campañas de promoción del fair play. *Deports* n° 17. Málaga: Junta de Andalucía.
- Urduan, T. C., y Maehr, M.L. (1995). Beyond a two goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Vallerand, R.J. (2001). "A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed), *Advance in motivation in sport and exercise*." En G. C Roberts (Ed), *advances in motivation in sport and exercise* (263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R.J., y Brière, N.M. (1990). Développement et validation d'un instrument de mesure par questionnaire de motivation intrinstèque, extrinsèque, d'amotivation pour le domaine des sports [Validation of the French form of the Sport Motivation Scale]. Final report presented to the Canadian Fitness and Lifestyle Research Institute.
- Vallerand, R.J., y Losier, G.F. (1999). Self determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senécal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003- 1019.
- Vallerand, R.J., y Reid, G. (1990). "Motivation and special populations: Theory, research and implications regarding motor behavior." En G. Reid (Ed.), *Problems in motor control* (pp. 159-197). New York: North Holland.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2000). "Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation." En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: Wiley & Sons.
- Van – Yperen, N. W., y Duda, J.L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9 (6), 358-64.

- Vansteenkiste, M. y Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated. *Motivation and Emotion*, 27 (4), 273-299.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., y Deci, E.L., (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., y Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771-794.
- Vansteenkiste, M., Timmermans, T., Lens, W., Soenens, B. y Van den Broeck, A. (2008). Does extrinsic goal framing enhance extrinsic goal-oriented individuals' learning and performance? An experimental test of the match perspective versus self-determination theory. *Journal of educational psychology*, 100(2), 387-397.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Vázquez, B. (2001a). "Deporte y Educación." En B. Vázquez, O. Camerino, M. González, F. del Villar, J. Devis y P. Sosa, *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 333-356). Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. (2001b). "La cultura física y las diferencias de género en el umbral del siglo XXI." En J. Devis (Coord.), *La Educación Física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 213-226). Alcoy: Marfil.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Veroff, J. (1969). "Social comparison and the development of achievement motivation." En C. P. Smith (ED.), *Achievement-related motives in children*. New York: Russell Sage Found.
- Vila, J., y Fernández, M. (1990). "Actividad y conducta." En S. Palafoxy J.Villa (Coords.), *Motivación y emoción* (pp. 1-45). Madrid: Alhambra Longman.
- Villamarín, F., Maurí, C., y Sanz, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica del tenis. *Revista de Psicología del Deporte*. 13, 41-56.
- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school Physical Education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164
- Voigt, H.F. (1982). Die struktur von sportdisziplinen als indicator für kommunikationsprobleme und konflikte (La estructura de determinados deportes como indicativo de problemas de comunicación y conflictos). En G. Piltz (Ed.), *Sport und Gewalt (Deporte y violencia)*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Volkamer, M. (1971). Zur aggressivitat in konkurrenz-orientierten sozialen systemen. Eine untersuchung an fussballpunktspielen (Agresión en sistemas sociales orientados a la rivalidad. Una investigación sobre el fútbol. *Sportwissenschaft*, 1, 33-64.
- VOX Diccionario Ideológico de La Lengua Española. (1995). Bibliograf, S.A.
- Wagner, A.M., y Houlihan, D.D. (1994). Sensation seeking and trait anxiety in hang-gliders and golfers. *Personality and Individual Differences*, 16, 975-977.
- Waldron, J., y Krane, V. (2005, December). Motivational Climate and Goal Orientation in Adolescent Female Softball Players. *Journal of Sport Behavior*, 28(4), 378-391.

- Wallhead, T., y Ntoummanis, N. (2004) Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14,140-156.
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15,172-183.
- Wang, C., Biddle, S., y Elliot, A. (2007). The 2X2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport & Exercise*, 8(2), 147-168.
- Watson, G.G. (1984). Competition and intrinsic motivation in children's sport and games: A conceptual analysis. *International Journal of Sport Psychology*, 15, 205-218.
- Waterman, A.S. (1993). The two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 678-691.
- Websters' Third New International Dictionary (1986). Springfield, Massachusetts, U.S.A.
- Weinberg, R.S. y Gould, D. (1995) *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. USA: Human Kinetics.
- Weimberg, R., Tenenbaum, G., McKenzie, A., Jackson, S., Anshel, M., Grove, R., y Fogarty, G. (2000). "Motivation for Youth Participation in Sport and Physical Activity: Relationship to Culture. Self-Reported Activity Levels and Gender". *International journal of Sport Psychology*, 31, 321-246.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion (segunda revisión)*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weiner, B. (1990). La atribución en la psicología de la personalidad. En Avia, M.D. y Sánchez, M.L., *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*, 297-326. Madrid: Piramide.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications.
- Weiss, M.R., Bredemeier, B.J., y Shewchuck, R.M. (1985). An intrinsic/extrinsic motivation scale for the youth sport setting: A confirmatory factor analysis. *Journal of Sport Psychology*, 7, 75-91.
- Weiss, M.R., y Horn, T.S. (1990). The relation between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement-related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(3), 250-258.
- Weiss, M.R. y Smith, A.L. (2002). "Moral development in Sport and Physical Activity: Theory, Research, and Intervention." En T.S. Horne (comp.), *Advances in Sport Psychology*, Champaign, Illinois: Human Kinetics, pp. 243-280.
- Wells, M.R., Ellis, G., Arthur-Banning, S., y Roark, M. (2006). Effect of Staged Practices and Motivational Climate on Goal Orientation and Sportsmanship in Community Youth Sport Experiences. *Journal of Park & Recreation Administration*, 24(4), 64-85.
- White, R.W. (1959) "Motivation Reconsidered: The Concept of Competence". *Psychological Review*, 66, 297-333.

- White, S. A. (1995). The perceived purposes of sport among male and female intercollegiate and recreational sport participants. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 490-502.
- White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S. A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- White, S.A., Kavussanu, M., y Guest, S.M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3(2).
- Widmeyer, W.N., y Birch, J.S. (1984). Aggression in professional ice hockey: A strategy for success or reaction to failure. *Journal of Psychology*, 117, 77-84.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 47-51.
- Williams, L., y Gill, D.L. (1995). The role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 363-378.
- Willis, J.D., y Campbell, L.F. (1992). *Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wingert, P., y Lauerman, J. F. (2000, July 24). Parents behaving badly. *Newsweek*, 47-48.
- Wolf, A., Gortmarker, S., Cheung, L., Gray, H., Herzog, D. y Colditz, G. (1993). Activity, inactivity and obesity: racial, ethnic and age differences among school girls. *American Journal of Public Health*, 83, 1625-1627.
- Wolpe, J. (1981). *Psicoterapia por inhibición Recíproca*. Bilbao, España: Editorial Española Desclée de Browwer.
- Wong, E.H., y Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientation for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence*, 30, 437-452.
- Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2003). Relations of Parents beliefs to children's motivation in an elementary physical education running program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4).
- Zabalza, A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona: PPU.
- Zagalaz, M.L. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. INDE. Barcelona.
- Zagalaz, M.L. (2003). La actividad física en mayores. En *Boletín "la Técnica"*. México. <http://www.cpar.sep.gob.mx/dgef>.
- Zagalaz, M.L. y Romero, S. (2002). Deporte para la guerra, versus deporte para la paz: reflexiones sobre el carácter educativo del deporte. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, Vol. 5, (2).
- Zagalaz, M.L., Castillo, M., Yanes, V., Cachón, J. (2008). Teaching innovation project. Physical activity for the elderly in a day center of Jaen. *The International Journal of Medicine and Science in Physical Education and Sport*. 4(3).
- Zagalaz, M.L., Martos, M.M., Cachón, J. y Rodríguez, I. (2003). Propuesta desde el ámbito de la educación física. El baile de salón en un centro de mayores. *Actas del Congreso Internacional de Actividades Cooperativas y Colaborativas*, Gijón.
- Zagalaz, M.L y Cerero, M. (2000). *Educación Física y su Didáctica. Manual para el*

- maestro generalista*. Jabalruz, Torredonjimeno (Jaén).
- Zillmann, D., Bryant, J., y Sapolsky, B.S. (1978). "The enjoyment of watching sport contest." En H. Goldstein (Ed.) *Sport, games and play*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge Press.

CAPÍTULO 7
ANEXOS

CATS

A CONTINUACIÓN SE ENCUENTRA UNA LISTA DE PREGUNTAS QUE SE REFIEREN A DIFICULTADES POR LAS QUE PUEDE PASAR CUALQUIER PERSONA EN SU CASA O EN LA ESCUELA. CONTESTA HONESTAMENTE, Y MARCA LO QUE **TU HARÍAS** NO LO QUE SUPONES QUE DEBERÍAS HACER EN CADA SITUACIÓN. MARCA SOLO UNA RESPUESTA EN CADA OPCIÓN. PARA CADA PREGUNTA SE REQUIERE UNA O VARIAS RESPUESTAS, ES IMPORTANTE QUE NO DEJES NINGUNA SIN CONTESTAR.

EJEMPLO

I. Estas en la tienda de helados con tus amigos. Es difícil decidir que comprar pues planeas comer tu comida favorita cuando llegues a tu casa. ¿TU QUE HARÍAS?
EN CADA PAR DE OPCIONES ANOTA EN EL PARÉNTESIS LA LETRA QUE CORRESPONDA

()1

- a> Mejor me quedaría sin comer helado.
- b> Compraría un helado grande de tres bolas.

()2

- a> Compraría un helado grande de tres bolas.
- b> Compraría un helado chico de una sola bola.

()3

- a> Compraría un helado chico de una sola bola.
- b> Mejor me quedaría sin comer helado.

1. Estas armando un rompecabezas con tus amigos. Has estado tratando de hacerlo bien pero no pueden evitar cometer errores. Tus amigos ya empezaron a burlarse y a ponerte sobrenombres desagradables.

()1

a> Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciera lo mismo.

b> Le daría un buen golpe al que me esté molestando más.

()2

a> Les diría que se calmen porque a ellos no les gustaría que yo les hiciera lo mismo.

b> Dejaría de jugar y me iría a mi casa.

()3

a> Le daría un buen golpe al que me esté molestando más.

b> Dejaría de jugar y me iría a mi casa.

2. Tu y un amigo tuyo están jugando en tu casa. Tu amigo está tirando todo por el suelo, tus papás te van a regañar y culpan a ti e incluso tu eres el que va a cargar con el castigo.

()4

a> Limpiar y arreglar lo que ha estropeado.

b> Pedirle a mi amigo que me ayude a limpiar y arreglar lo que ha estropeado.

()5

a> Me enojaría con mis papás.

b> Limpiar y arreglar lo que ha estropeado.

()6

a> Pedirle a mi amigo que me ayude a limpiar y arreglar lo que ha estropeado.

b> Me enojaría con mis papás.

3. Acabas de salir de la escuela. Un niño mas chico que tu te tira una piedra que te pega en la cabeza.

()7

a> Darle una buena “paliza” para que se “entere” de lo que duele.

b> Ignorarlo.

()8

a> Regañarlo diciéndole que tirar piedras a la cabeza de las personas es muy peligroso.

b> Darle una buena “paliza” para que se “entere” de lo que duele.

()9

a> Ignorarlo.

b> Regañarlo diciéndole que tirar piedras a la cabeza de las personas es muy peligroso.

4. Tu ves algunos niños jugando, te acercas y les dices que si puedes jugar con ellos, pero ellos te contestan que no quieren que tú te quedes a jugar ahí con ellos.

()10

a> Irte de ahí, sintiéndote mal.

b> Te pondrías a hacer algo para estorbarles y no dejarlos jugar a gusto.

()11

a> Les pedirías que te den una oportunidad.

b> Irte de ahí, sintiéndote mal.

()12

a> Te pondrías a hacer algo para estorbarles y no dejarlos jugar a gusto.

b> Les pedirías que te den una oportunidad.

5. Algunos niños de tu clase presumen que son mucho más listos que tu. Sin embargo, tu sabes bien que eso no es cierto y que en realidad tu eres más listo que ellos.

()13

a> Les insultaría y les diría que se callen.

b> Les demostraría que yo soy más listo.

()14

a> Ignorarlos y simplemente alejarte.

b> Les insultaría y les diría que se callen.

()15

a> Les demostraría que yo soy más listo.

b> Ignorarlos y simplemente alejarte.

6. Un día cuando estabas jugando con un amigo, él se enojó contigo y empezó a decirte cosas muy desagradables sobre tu mamá (insultos). Tu le pediste que se calmara, pero él no te hizo caso y siguió riéndose e insultando a tu mamá.

()16

a> Fingiría que eso puede ser divertido y continuaría jugando.

b> Pelearía con él hasta que tuviera que tragarse lo que dijo.

()17

a> Fingiría que eso puede ser divertido y continuaría jugando.

b> Le diría que ya no jugaría más con él a menos que dejara de decir esas cosas.

()18

a> Pelearía con él hasta que tuviera que tragarse lo que dijo.

b> Le diría que ya no jugaría más con él a menos que dejara de decir esas cosas.

SCATS

7. Tu equipo está en un torneo de baloncesto. Un jugador del otro equipo empuja a uno de tus compañeros al suelo haciendo que se lastime su rodilla y abandone el juego. ¿TU QUE HARÍAS? EN CADA PAR DE OPCIONES ANOTA EN EL PARÉNTESIS LA LETRA QUE CORRESPONDA

()19

a> Permanecería alejado de ese jugador para que no me fuera a lastimar.

b> Le diría a ese jugador que él no debería jugar de esa manera.

()20

a> Le diría a ese jugador que él no debería jugar de esa manera.

b> Me enojaría y trataría de tumbar a ese jugador del otro equipo.

()21

a> Me enojaría y trataría de tumbar a ese jugador del otro equipo.

b> Permanecería alejado de ese jugador para que no me vaya a lastimar.

8. Eres el corredor más rápido de tu escuela. Un muchacho nuevo llega a la escuela y presume de que te puede vencer sin dificultad. Decides competir con él. Casi al final de la carrera tu vas adelante, pero entonces te tuerces el tobillo.

()22

a> Pararía y lo retaría a una nueva carrera cuando mi tobillo se mejore.

b> Usaría mis codos para mantenerlo detrás de mí y de esa manera poderle ganar.

()23

a> Terminaría la carrera lo mejor que pudiera y no le diría a nadie acerca de mi tobillo.

b> Usaría mis codos para mantenerlo detrás de mí y de esa manera poderle ganar.

()24

a> Pararía y lo retaría a una nueva carrera cuando mi tobillo se mejore.

b> Terminaría la carrera lo mejor que pudiera y no le diría a nadie acerca de mi tobillo.

9. Estás de suplente en un partido de fútbol y un jugador del equipo rival lesiona a un jugador de tu equipo de forma violenta. Tu tienes que salir a sustituirlo y además debes marcar o defender a ese jugador violento.

()25

a> No entraría a jugar.

b> Amenazaría a ese jugador, diciéndole que si me golpea me las va a pagar.

()26

a> Miraría a ese jugador directamente a los ojos y le diría que juegue de forma correcta.

b> No entraría a jugar.

()27

a> Amenazaría a ese jugador, diciéndole que si me golpea me las va a pagar.

b> Miraría a ese jugador directamente a los ojos y le diría que juegue de forma correcta.

10. Estás en un torneo para principiantes de Karate-Do y te encuentras con que tienes que enfrentarte contra un oponente que ha estado compitiendo desde hace tres años.

()28

a> Ponerle apodos al competidor, para hacerlo enojar y de esa forma poderlo vencer.

b> Buscaría una excusa para no competir.

()29

a> Le diría al responsable del torneo que esa persona no debería de competir en contra de principiantes.

b> Ponerle apodos al competidor, para hacerlo enojar y de esa forma poderlo vencer.

()30

a> Buscaría una excusa para no competir

b> Le diría al responsable del torneo que esa persona no debería de competir en contra de principiantes.

11. Estás corriendo una carrera de larga distancia y uno de los corredores que viene atrás de ti te pone una zancadilla y te rebasa.

()31

a> Lo olvidaría.

b> Se lo diría al juez oficial de la carrera.

()32

a> Trato de alcanzarlo y le devuelvo la zancadilla.

b> Lo olvidaría.

()33

a> Se lo diría al juez oficial de la carrera.

b> Trato de alcanzarlo y le devuelvo la zancadilla.

12. Estás en un torneo de fútbol y un jugador del otro equipo te pone una zancadilla a propósito justo cuando vas a hacer un tiro a la portería o a gol.

()34

a> Le diría al jugador que no lo haga de nuevo.

b> Evitaría a ese jugador por el resto del partido.

()35

a> Trataría de desquitarme poniéndole otra zancadilla.

b> Le diría jugador que no lo haga de nuevo.

()36

a> Evitaría al jugador por el resto del partido.

b> Trataría de desquitarme poniéndole otra zancadilla..

13. Estás disputando una carrera con un adversario y cuando llegas a la meta tu estás seguro que llegaste primero, pero él dice que no.

()37

a> Decir que estoy seguro de que llegué primero, pero que si quiere repetimos la carrera.

b> Riño y discuto con él acaloradamente hasta que acepte que llegué primero. Si es necesario lo insulto

()38

a> Decir que estoy seguro de que llegué primero, pero que si quiere repetimos la carrera.

b> Acepto lo que él dice.

()39

a> Acepto lo que él dice.

b> Riño y discuto con él acaloradamente hasta que acepte que llegué primero. Si es necesario lo insulto.

14. Estás en una importante competencia de Karate-Do y tu próximo contrincante empieza a molestarte y burlarse de ti.

()40

a> Fingiría no escuchar.

b> Le diría que se callara o lo lamentaría.

()41

a> Fingiría no escuchar.

b> Le diría que pare de hablar y que se prepare para el combate.

()42

a> Le diría que se callara o lo lamentaría.

b> Le diría que pare de hablar y que se prepare para el combate.

15. Estas jugando fútbol contra chicos de otra escuela. Los chicos de tu equipo realmente quieren ganar así que durante el medio tiempo deciden jugar “duro” al mejor jugador del otro equipo para eliminarlo.

()43

a> Ayudaría a los chicos de mi equipo a eliminar al jugador.

b> Le diría a los chicos de mi equipo que yo no juego de esa manera.

()44

a> Sólo pretendería que voy a ayudarles a eliminar al jugador.

b> Ayudaría a los chicos de mi equipo a eliminar al jugador.

()45

a> Le diría a los chicos de mi equipo que yo no juego de esa manera.

b> Sólo pretendería que voy a ayudarles a eliminar al jugador.

16. Estás jugando un partido de baloncesto y un jugador del otro equipo te está dando codazos para quitarte la pelota.

()46

a> Lo golpearía en las costillas cuando el árbitro no está viendo para mantenerlo alejado de mi.

b> Decirle al árbitro que le eche un ojo a esa persona.

()47

a> Trato de no mostrar que estoy enojado.

b> Lo golpearía en las costillas cuando el árbitro no está viendo para mantenerlo alejado de mi.

()48

a> Decir al árbitro que le eche un ojo a esa persona.

b> Trato de no mostrar que estoy enojado.

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN (1)

Nombre y apellidos.....

Debes cumplimentar esta hoja de auto-evaluación reflexionando sobre las preguntas que se te hacen

- a) ¿Has evitado estar enojado, irritado o frustrado con los demás?

- b) De forma calmada y controlada ¿has dicho lo que pensabas en cada momento?

- c) ¿Has admitido que los demás te hallan querido imponer su modo de pensar?

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN (2)

Nombre y apellidos.....

Debes cumplimentar esta hoja de auto-evaluación reflexionando sobre las preguntas que se te hacen

- a) ¿Has evitado ser agresivo verbalmente? ¿Has insultado, reñido, has puesto motes, has dicho palabrotas, o te has burlado de los demás?

- b) Cuando alguien te ha intentado imponer su modo de pensar, ¿has expresado de manera abierta tus propios pensamientos?

- c) ¿Has procurado no imponer tu modo de pensar a los demás? ¿Has admitido otras opiniones diferentes a las tuyas?

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN (3)

Nombre y apellidos.....

Debes cumplimentar esta hoja de auto-evaluación reflexionando sobre las preguntas que se te hacen

- a) Si tuvieras la oportunidad ¿te desquitarías de aquellos que te han ofendido? ¿disfrutarías lastimándolos? ¿gozarías con su desgracia?

b) Crees que hacer las cosas bien es más importante que la satisfacción que se obtiene de derrotar a los demás.

c) ¿Te gustaría someter a los demás? por ejemplo, ¿disfrutarías si tus compañeros te tuvieran miedo?

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN (4)

Nombre y apellidos.....

Debes cumplimentar esta hoja de auto-evaluación reflexionando sobre las preguntas que se te hacen

- a) ¿Sueles estar calmado? ¿Sabes controlar tus emociones? Imagínate que alguien hace de ti un comentario ofensivo que te molesta ¿Qué harías? ¿Cómo controlarías esas emociones negativas?

- b) ¿Cuándo estudias eres capaz de concentrarte y aislarte del entorno? ¿Crees que podrías mejorar? ¿Para mejorar qué crees que tendrías que hacer?

- c) ¿Cuando alguien te presiona de manera injusta sueles hacer lo que te piden? Imagínate que un niño del colegio, al que le tienes miedo, te presiona, bajo amenaza, para que le des dinero ¿Se lo darías? ¿Qué harías para solucionar este problema?

HOJA DE AUTOEVALUACIÓN (5)

Nombre y apellidos.....

Debes cumplimentar esta hoja de auto-evaluación reflexionando sobre las preguntas que se te hacen

- a) ¿Sueles presumir o restregar a los demás lo que eres capaz de hacer? ¿Crees que la venganza es algo positivo?

- b) ¿Cuando tienes sentimientos de ira, coraje, irritación, crees que debes calmarte? ¿lo haces? Sino es así ¿lo vas a intentar hacer?

- c) ¿Cuando alguien te presiona sueles cometer errores? Por ejemplo ¿cuando juegas al fútbol o practicas algún deporte, si tu oponente te insulta o te da una patada, juegas peor al fútbol o al deporte en cuestión?. Si la respuesta es afirmativa ¿crees que puedes cambiar?, es decir, ¿crees que puedes llegar a conseguir aislarte del entorno y no cometer errores?