



Revista Mexicana de Psicología

ISSN: 0185-6073

sociedad@psicologia.org.mx

Sociedad Mexicana de Psicología A.C.

México

Moreno Murcia, Juan Antonio; Martínez Galindo, Celestina; Moreno, Víctor; Marcos Pardo, Pablo;
Conte Marín, Luis; Moreno González, Remedios

Motivación, creencias de habilidad e intención de ser físicamente activo al finalizar la Educación
obligatoria

Revista Mexicana de Psicología, vol. 29, núm. 2, julio, 2012, pp. 175-183

Sociedad Mexicana de Psicología A.C.

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243030190008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MOTIVACIÓN, CREENCIAS DE HABILIDAD E INTENCIÓN DE SER FÍSICAMENTE ACTIVO AL FINALIZAR LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

MOTIVATION, BELIEF IN ABILITY AND INTENT TO BE PHYSICALLY ACTIVE AT THE END OF COMPULSORY EDUCATION

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA*, CELESTINA MARTÍNEZ GALINDO Y VÍCTOR MORENO
Universidad Miguel Hernández de Elche

PABLO MARCOS PARDO
Universidad Católica San Antonio de Murcia

LUIS CONTE MARÍN Y REMEDIOS MORENO GONZÁLEZ
Universidad de Murcia

Resumen: El propósito del estudio fue determinar los perfiles motivacionales existentes en una muestra compuesta por 1008 alumnos españoles de educación secundaria obligatoria. Tras un análisis jerárquico de cluster, los resultados revelaron la existencia de dos perfiles motivacionales: Uno autodeterminado, con puntuaciones mayores en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa); y otro con puntuaciones altas en desmotivación. El análisis de varianza univariado reveló que el perfil autodeterminado mostró mayores puntuaciones en la creencia de habilidad incremental (de mejora y aprendizaje) y en la intención de ser físicamente activo. Los resultados se discuten en relación a la promoción de estilos de vida saludables en los adolescentes.

Palabras clave: Motivación autodeterminada, perfiles, competencia, compromiso, educación física.

Abstract: The study aimed to determine different motivational profiles in a sample of 1008 compulsory secondary school students. A hierarchical cluster analysis revealed two motivational profiles: A self-determined profile, with higher scores on intrinsic motivation (of knowledge, encouragement and execution) and extrinsic motivation (identification, introjection and external regulation); and a profile with high scores in demotivation. Univariate analysis of variance revealed that the self-determined profile showed higher scores on the incremental ability beliefs (for improvement and learning) and intention to be physically active after passing through compulsory education. Results are discussed in relation to a promotion of healthy lifestyles among adolescents.

Key words: Self-determination motivation, cluster, competence, adherence, physical education

En los últimos tiempos, una amplia corriente de investigación se ha centrado en determinar los motivos que llevan a la población a practicar y/o abandonar actividades físico-deportivas; para ello, se han empleado sectores poblacionales muy heterogéneos (desde el ámbito educativo al competitivo, pasando por el recreativo). Del análisis de estos estudios, se deduce una traslación de valores en el deporte, de manera que los motivos centrados en el tipo tradicional, competitivo, masculino, de entrenamiento disciplinado y competitivo han dejado paso a otras formas de practicar y vivir la actividad deportiva, relacionadas con la mejora de la calidad de vida, la preocupación por la salud física y mental, la satisfacción de las necesidades personales, la diversión y la motivación.

Estamos por lo tanto, ante nuevas actitudes e intereses de la población hacia la práctica físico-deportiva. Sin embargo, ya sea porque aún resulta necesario realizar más investigaciones para profundizar e hilar aún más en los verdaderos motivos que promueven la práctica físico-deportiva, o bien por prevalecer una falta concienciación

social sobre esta traslación de valores; lo cierto es que, según datos mostrados por la OMS (2008), aún existe un marcado sedentarismo en la población que manifiesta serias consecuencias psico-fisiológicas. En España, un estudio reciente basado en datos de las Encuestas Nacionales de Salud (Salcedo et al., 2010), indica que desde mediados de la década de los años noventa hasta el periodo 2006-2007, el sobrepeso de los españoles de 5-15 años ha aumentado un 3.2%, en el caso de los chicos y un 4.6%, en el de las chicas; hasta alcanzar una prevalencia de sobrepeso-obesidad del 32% en los primeros y el 28.6% en las segundas. Puesto que el sobrepeso y la obesidad están relacionados de manera directa, entre otros factores, con una práctica insuficiente de actividad física. La promoción de conductas saludables durante la infancia y la adolescencia se considera un objetivo prioritario de salud pública, ya que este sector de población se encuentra en una etapa fundamental para la adquisición y consolidación de un estilo de vida activo y saludable (Boreman & Riddoch, 2001; Biddle, Sallis & Cavill, 1998).

Por ello, resulta lógica la necesidad de incidir durante la etapa educativa en los motivos de práctica de los estudiantes con el objeto de propiciar adherencia hacia la actividad física y que ésta se transfiera a la etapa post-educativa. Para responder a esta necesidad, existen diferentes enfoques que han abordado el análisis de las variables motivacionales; entre los cuales, la perspectiva de la teoría de la motivación autodeterminada (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan & Deci, 2000) ha cobrado especial relevancia en los últimos tiempos.

Según esta teoría, la motivación de una persona puede oscilar dentro de un continuo desde la de carácter intrínseco (en la que el practicante participa por la satisfacción que le genera dicha actividad), hasta la desmotivación (caracterizada por una falta de interés hacia la práctica y por sentimientos de frustración), pasando por la motivación externa (en la que la participación supone un medio para conseguir un fin externo a la misma). Brière, Vallerand, Blais y Pelletier (1995), Pelletier et al. (1995) y Vallerand (1997) propusieron tres tipos de motivación intrínseca, de manera que una persona motivada de esta manera (Aguilar, Martínez, Valencia, Romero & Vargas, 2001) puede practicar algún deporte, por el placer de saber más sobre éste (motivación intrínseca hacia el conocimiento), por el placer de mejorar las habilidades (motivación intrínseca hacia la ejecución) y/o por el placer de vivir experiencias estimulantes (motivación intrínseca hacia la estimulación). Por su parte, una persona motivada extrínsecamente, puede considerar que la actividad es importante pero no placentera (regulación identificada), puede practicar por sentimientos de culpabilidad (regulación introyectada) o simplemente, por presiones externas (regulación externa). De tal manera que estas formas de motivación se concretan en los diversos motivos que sustentan la participación deportiva de las personas.

A su vez, sobre este incentivo pueden influir

diferentes variables disposicionales y/o situaciones. Una de estas variables es la creencia implícita de habilidad, tal y como han demostrado, entre otros, Li y Lee (2004). Biddle y sus colaboradores (Biddle, Soos & Chatzisarantis, 1999; Biddle, Want, Chatzisarantis & Spray, 2003; Sarrazin et al., 1996; Wang & Biddle, 2001) establecieron dos tipos de creencias implícitas de habilidad deportiva. Una de tipo incremental, según la cual la habilidad puede mejorar mediante el esfuerzo y el aprendizaje y una de entidad, que considera la habilidad como algo estable e innato. Los resultados de la investigación muestran que la primera se relaciona con consecuencias más positivas (intención de ser físicamente activo, esfuerzo, satisfacción, concentración y motivación autodeterminada), mientras que la creencia de entidad lo hace con consecuencias más negativas (desmotivación, ansiedad y baja participación en actividad física), aunque si va acompañada de la creencia incremental es posible compensar sus efectos negativos (Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis & Warburton, 2006). Así pues, según las aportaciones de las teorías comentadas, así como según los resultados encontrados por diferentes estudios, resultaría conveniente desarrollar una creencia incremental de habilidad en los estudiantes. Ya que unido a una motivación autodeterminada, se propiciaría mayor adherencia hacia la práctica deportiva y, en consecuencia, mayor intención de seguir siendo físicamente activo con el paso del tiempo (Malina, 2001).

Sin embargo, una limitación común a la mayoría de estos estudios es que analizan los diferentes tipos motivacionales, así como sus antecedentes (López-Walle, Tomás, Castillo, Tristán & Balaguer, 2011) y consecuentes desde un punto de vista independiente. Al respecto, Vallerand (1997) y Sansone y Harackiewicz (2000) sugieren la necesidad de examinar los diferentes tipos de motivación no de forma aislada, sino en combinación con los perfiles motivacionales imperantes en cada situación o contexto, con el objeto de observar cómo estos perfiles se modifican, según diferentes variables situacionales.

En esta línea, Moreno, Llamas y Ruiz (2006) abordaron el estudio de los perfiles motivacionales en entornos de educación física y encontraron los tres siguientes: (a) autodeterminado (caracterizado por una alta motivación autodeterminada), (b) no autodeterminado (con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca) y, (c) de motivación intermedia (con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación). De los tres perfiles, los alumnos del tipo autodeterminado eran los que más importancia concedían a la educación física. En este mismo entorno, Martínez, Alonso, Cervelló y Moreno (2009) utilizaron el continuo de autodeterminación para estudiar la disciplina en clase de educación física. Los resultados mostraron tres perfiles:

1. El de tarea, que obtuvo puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado de manera intrínseca por mantener la disciplina en el aula, el clima tarea y la orientación tarea

2. El de alta tarea y alto ego, se caracterizó por obtener puntuaciones altas en todas las variables estudiadas
3. El denominado ego, el cual presentó puntuaciones altas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina y puntuaciones medias en el clima y la orientación al ego.

En entornos deportivos no competitivos, Navarro et al. (2008) estudiaron los perfiles motivacionales en la actividad física saludable desde la óptica de la teoría de la autodeterminación. Los resultados revelaron la existencia de dos perfiles: uno autodeterminado y otro no autodeterminado. El primero, reflejó una mayor puntuación en motivos de disfrute y *fitness/salud* y en la satisfacción de la necesidad de autonomía; se asoció en forma positiva con el género femenino y la adherencia a la práctica. Por su parte, el segundo, se relacionó de esta manera con el género masculino y con una menor frecuencia de práctica deportiva.

En contextos deportivos, dos estudios han analizado los perfiles motivacionales; apoyándose para ello en variables motivacionales (climas y orientaciones) y el estado psicológico óptimo. El primero (Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2007) se realizó con una muestra de 413 deportistas de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años; se obtuvieron tres perfiles motivacionales: autodeterminado, no autodeterminado y con puntuaciones bajas en motivación autodeterminada y no autodeterminada. El segundo estudio (Moreno, Cano, González-Cutre & Ruiz, 2008), se llevó a cabo con una muestra compuesta por 283 deportistas federados de salvamento deportivo, de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años. Los resultados revelaron también la existencia de tres perfiles motivacionales: no autodeterminado, autodeterminado y pobemente motivado. Recientemente, Sicilia, Águila, Muyor, Orta y Moreno (2009) obtuvieron en su estudio un perfil autodeterminado, caracterizado por presentar mayor motivación autodeterminada, percepción de un clima implicado a la tarea, creencia incremental, altos niveles de competencia percibida y percepción de experiencia autotélica y uno condicionado, que mostró mayor motivación externa y desmotivación, así como mayor percepción de clima ego y creencia de entidad.

Así, al considerar las variables empleadas por los estudios mostrados en los diferentes contextos de intervención deportiva, así como la aportación realizada por Vallerand (1997) y Sansone y Harackiewicz (2000), en este estudio se persigue como propósito, determinar los perfiles o grupos motivacionales existentes en una muestra compuesta por estudiantes que cursaban segundo ciclo de ESO, que toma en cuenta sus creencias de habilidad, así como a su intención de ser activos en el futuro. La selección de las variables de estudio se debe al convencimiento de la importancia que la práctica físico-deportiva presenta

en la formación integral del practicante. Así como a la opinión de que dicho desarrollo se presenta al fomentar la intención de la persona de ser físicamente activa, desde los primeros entornos de implicación (educativos). Según lo expuesto, la hipótesis del trabajo parte de que el grupo autodeterminado creerá que la habilidad se puede mejorar con el trabajo y el aprendizaje y mostrará deseos de tener una actividad física; a diferencia del grupo desmotivado, quien creerá que la habilidad es algo innato y por tanto, no mejorable, sin mostrar ninguna intención de ser activo al concluir la ESO.

MÉTODO

Participantes

Se llevó a cabo un muestreo por selección intencionada o de conveniencia que consiste en la elección por métodos no aleatorios de una muestra cuyas características sean similares a las de la población objetivo. Se compuso de 1008 estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria (442 hombres y 566 mujeres), de edades comprendidas entre los 15 y 17 años ($M = 15.94$, $DT = .89$). 316 tenían 15 años, 474 tenían 16 años y 218 17 años. Del total de la muestra, el 39.1% ($n = 394$) no realizaba ninguna práctica físico-deportiva fuera del horario escolar, mientras que el 60.9% ($n = 614$) participaban en actividades extraescolares.

Instrumentos

- Se utilizó la Escala de Motivación Deportiva (SMS), (Pelletier et al., 1995), traducida y adaptada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro y González (2006), la cual se compone de 28 ítems agrupados en siete factores: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y desmotivación. Las respuestas a los diferentes ítems están recogidas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. En este estudio, los valores de la consistencia interna obtenidos fueron de .92, .92, .81, .81, .79, .80, y .87, respectivamente.
- Escala de Creencias Implicitas sobre la Habilidad (CNAAQ-2). Se utilizó la versión en español (González-Cutre et al., 2007) de la *Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire-2* (Biddle et al., 2003) para medir las creencias de habilidad (incrementales y de entidad) de los estudiantes. La escala se compone de 12 ítems agrupados en dos

factores de primer orden y cuatro de segundo orden. Las creencias implícitas incrementales se miden mediante dos subfactores: aprendizaje y mejora; los cuales están formados por 3 ítems cada uno. En el primer caso, por ejemplo: "Para tener éxito en el deporte se necesita aprender técnicas y habilidades, y practicarlas regularmente") y en el segundo caso, "Qué tan bueno seas en un deporte, podrá siempre mejorarse si trabajas para ello"). De igual forma, las creencias implícitas de entidad se miden mediante dos factores: estable y talento conformados por 3 ítems. Por ejemplo, para el primer subfactor: "Es difícil cambiar lo bueno que tú eres en el deporte") y en el segundo: "Necesitas tener algún talento natural para ser bueno en deporte". Todas las respuestas se recogieron en una escala tipo Lickert que oscilaba desde 1 a 5, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. En este estudio los valores obtenidos fueron de .87 y de .83, respectivamente.

- Medida de la Intencionalidad para ser Físicamente Activo (MIFA). Se utilizó la escala validada en contexto español (Moreno, Moreno & Cervelló, 2007) de la versión adaptada de Hein, Müür y Koka (2004) denominada *Intention to be Physically Active*. Ésta se componía de cinco ítems para medir la intención del practicante de ser físicamente activo tras su paso por las diversas instituciones educativas. Los ítems se preceden de la frase "Respecto a tu intención de practicar alguna actividad fisico-deportiva...". Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert que oscilaba de 1 a 5, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 5 a *totalmente de acuerdo*. La consistencia interna obtenida en el estudio fue de .94.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con la directiva de los diferentes centros educativos que participarían en el estudio, así como con los padres/tutores del alumnado, por ser menores de edad, a los que se les solicitó su autorización. Una vez obtenida ésta por ambas partes (directiva-padres/tutores), el investigador principal informó a los participantes acerca del objetivo de la investigación, la voluntariedad de la participación, el anonimato de las respuestas y, por último, de la correcta cumplimentación de los cuestionarios. El tiempo requerido para llenar los cuestionarios fue aproximadamente de 15 min, con ligeras variantes según la edad del practicante.

Análisis de datos

En primer lugar, con el objeto de identificar los diferentes perfiles motivacionales existentes en la muestra de estu-

dio, se realizó un análisis jerárquico de cluster según las puntuaciones obtenidas en las variables medidas, mediante las variables motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y desmotivación. En segundo lugar, para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo con las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo tras la educación obligatoria, se realizaron análisis de varianza univariados (ANOVAS). Para estos análisis se empleó el paquete estadístico SPSS en su versión 18 (PASW).

RESULTADOS

Análisis de cluster

Para la realización del análisis de cluster, se siguieron las fases propuestas por Hair, Anderson, Tatham y Black (1998). En primer lugar, se excluyeron de la muestra de estudio los casos perdidos observados en algunas de las variables estudiadas. En segundo lugar, se observó la existencia de clasificaciones *outliers* en la totalidad de la muestra. Para ello, se estandarizaron todas las variables con las puntuaciones Z, sin encontrarse ninguna puntuación por encima de 3; lo que implicó la inexistencia de clasificaciones *outliers*. A continuación, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Para determinar los grupos motivacionales existentes en la primera muestra, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos mediante el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos. El coeficiente de aglomeración observado determinó la adecuación de los grupos surgidos. Según Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros. Así, se obtuvieron dos perfiles motivacionales distintos en los estudiantes de ESO que componen la muestra de estudio (ver Figura 1 y Tabla 1): un perfil desmotivado (cluster 1), con puntuaciones mayores en desmotivación, y un perfil autodeterminado (cluster 2) con puntuaciones altas en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa).

ANOVAS de las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo según el perfil motivacional

Obtenidos los perfiles motivaciones en la muestra de estudio, a continuación se procedió a realizar análisis de

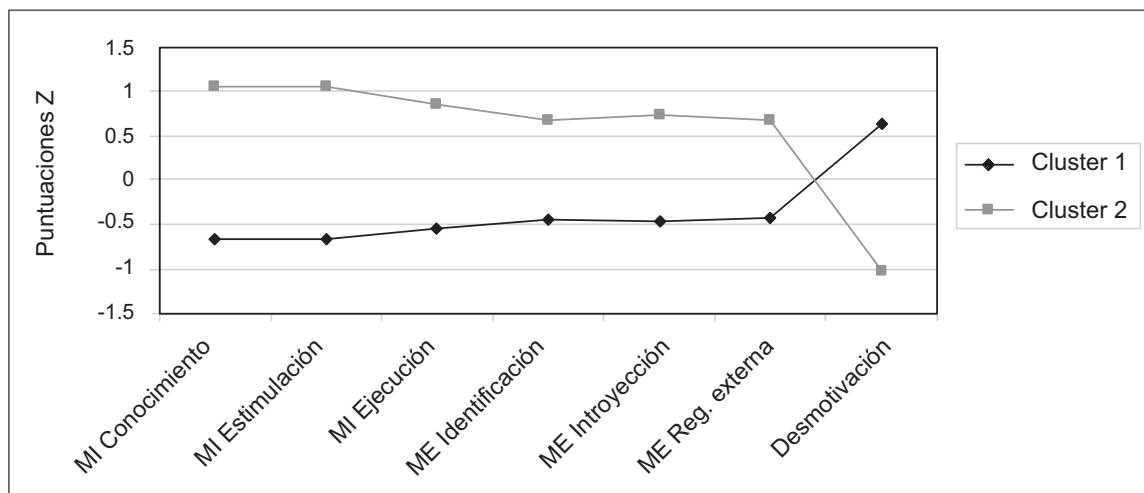


Figura 1. Perfiles motivacionales. MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca; Reg.: regulación.

varianza univariados (ANOVAS) con los cluster como variables independientes y las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo como variables dependientes (ver Tabla 2).

Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas ($p < .001$) en todas las variables analizadas. Así, el cluster 1 (“desmotivado”) presentó mayor creencia implícita de entidad estable ($M = 1.82$) y de talento ($M = 1.96$), así como menor intención de ser físicamente activo en el futuro ($M = -2.82$) que el cluster 2 (“motivado”), que presentó mayor creencia de habilidad incremental, tanto de mejora ($M = 4.92$) como de aprendizaje ($M = 4.94$) y mayor intención de ser físicamente activo tras su paso por la ESO ($M = 9.79$).

DISCUSIÓN

En este estudio se analizaron los diferentes perfiles motivacionales atendiendo al continuo de autodeterminación, las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo. Para ello se utilizó una muestra compuesta por estudiantes de segundo ciclo de ESO. Se pretendió, por tanto, realizar una primera aproximación al estudio de la intencionalidad de ser físicamente activo por medio de análisis jerárquicos de cluster, en combinación con otras variables motivacionales, con el objeto de observar las modificaciones que se producen en los perfiles imperantes en la muestra seleccionada al combinar la motivación con

Tabla 1. Media, desviación típica y puntuaciones Z de los cluster

Variables	Cluster 1 “Desmotivado”			Cluster 2 “Motivado”		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
MI Conocimiento	-0.66	.67	-0.66	1.05	.19	1.05
MI Estimulación	-0.66	.66	-0.66	1.05	.27	1.05
MI Ejecución	-0.54	.85	-0.54	.86	.43	0.86
ME Identificación	-0.43	1.03	-0.43	.68	.35	0.68
ME Introyección	-0.46	1.00	-0.46	.73	.30	0.73
ME Reg. Externa	-0.42	1.04	-0.42	.68	.30	0.68
Desmotivación	.64	.67	0.64	-1.02	.39	-1.02

MI = motivación intrínseca; ME = motivación extrínseca.

Tabla 2. Media, desviación típica y puntuaciones Z de los cluster según las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo en el futuro

Variables	Cluster 1 "Desmotivado"			Cluster 2 "Motivado"		
	M	DT	Z	M	DT	Z
Creencia estable de entidad	1.82	.77	.34	1.16	.38	-0.55
Creencia estable de talento	1.96	.98	.33	1.16	.49	-0.53
Creencia incremental de mejora	4.42	.67	-0.32	4.92	.21	0.51
Creencia incremental de aprendizaje	4.49	.62	-0.32	4.94	.15	0.50
MIFA	3.41	1.28	-0.43	4.84	.51	0.69

MIFA = Medida de intencionalidad para ser físicamente activo.

las creencias de habilidad y la intención de ser físicamente activo.

Los resultados obtenidos revelaron la existencia de dos perfiles: un perfil autodeterminado, con puntuaciones mayores en motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y en la extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa), y un perfil con puntuaciones altas en desmotivación. El análisis de varianza univariado reveló que el perfil con puntuaciones altas en motivación intrínseca y extrínseca mostró mayores puntuaciones en la creencia de habilidad incremental (mejora y aprendizaje) y en la intención de ser físicamente activo tras su paso por la ESO. Por el contrario, el perfil desmotivado presentó puntuaciones mayores en la creencia de entidad (innata y estable), además de mostrar una menor intención de ser físicamente activo en el futuro.

A pesar de tratarse de un análisis que puede aportar valiosas informaciones a los adultos significativos (familia, profesorado, entrenadores, etc.), son aún pocos los estudios que lo han empleado. De su revisión se desprende que la totalidad de ellos (Moreno, Cano, González-Cutre & Ruiz, 2008; Moreno, Martínez, González-Cutre & Marcos, 2009; Ntoumanis, 2002; Wang & Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002, entre otros) han intentado identificar los diferentes perfiles motivacionales de los adolescentes apoyándose en las metas de logro y en el continuo de auto-determinación. Cada uno han obtenido diferentes formas de agrupar a los participantes según las variables estudiadas, debido a que una de las características peculiares de este tipo de análisis consiste en que la agrupación de los participantes dependerá de las características de las muestras de estudio empleadas. Debido a lo alarmante de las encuestas sobre hábitos deportivos (García, 2006), que denotan un descenso de participación conforme se avanza en edad y más aún en

la edad adolescente, se incorpora como novedad en este estudio la vinculación de la teoría de la autodeterminación con la intención de ser físicamente activo con el paso del tiempo.

A pesar de no encontrar trabajos que relaciones este tipo de análisis con estas variables, los resultados obtenidos estarían en línea con los encontrados en torno al estudio de las creencias de habilidad según los cuales, la creencia incremental se relaciona con consecuencias más positivas, tales como la intención de ser físicamente activo, esfuerzo, satisfacción, concentración y motivación autodeterminada. Mientras que la creencia de entidad lo hace con consecuencias más negativas, como es la desmotivación, ansiedad y baja participación en actividad física (Jourden, Bandura & Banfield, 1991; Li, Lee & Solmon, 2005; Wang & Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002). Además, la combinación en el perfil 2 entre motivación intrínseca y extrínseca vendría a consolidar la confirmada multidimensionalidad de la motivación. Datos avalados por Vallerand y Fortier (1998), para quienes suponer que una persona con altos niveles de motivación intrínseca debe presentar inevitablemente bajos estándares en la de tipo extrínseco, implicaría ignorar dicha confirmación.

En líneas generales, al atender a los resultados obtenidos y con el fin de que el estudio permita a los docentes de educación física establecer unas pautas de intervención pedagógica con las que puedan incentivar la adherencia a la práctica físico-deportiva en sus discípulos, se deberá potenciar el perfil motivacional del cluster 2 (autodeterminado). Justificamos esta idea ya que, en la medida en la que un docente se encuentre con estudiantes convencidos de que la habilidad se puede aprender y mejorar por medio del trabajo, esfuerzo y superación, se estará ante un alumnado con interés por aprender, probar

experiencias nuevas y ante los que los retos, por difíciles que puedan parecer, no les supondrá ningún impedimento para continuar con la práctica, independientemente del momento educativo (etapa escolar, extraescolar y/o post-educativa) en el que se encuentre (adherencia).

Tal y como han expuesto otros trabajos (Moreno, González-Cutre & Sicilia, 2008; Martínez & Moreno, 2008), todo ello será posible por medio del clima motivacional generado por el docente en el aula. De manera que será bajo un clima motivacional que implique a la tarea mediante el que se potenciará las características del perfil deseado. De forma concisa y breve, algunas de las pautas a adoptar por el docente girarán en torno a intervenciones didácticas focalizadas hacia: 1. La variedad de las tareas y los materiales; 2. La utilización de metodologías de indagación (métodos como el descubrimiento guiado y la resolución de problemas, así como metodologías creativas) que permitan al estudiante elegir y, por tanto, integrarlo dentro de su propio proceso de aprendizaje; 3. La utilización de retroinformación positiva e informativa; 4. El fomento de las relaciones interpersonales entre el alumnado por medio de agrupamientos flexibles y variados; 5. Así como la evaluación privada y significativa orientada hacia el progreso, la mejora y el esfuerzo personal; 6. Al propiciar, en todo momento, el tiempo necesario para garantizar el aprendizaje en todo el alumnado, independientemente de su sexo, edad, nivel físico-intelectual, situación ambiental, etc.

Por el contrario, deberá modificar, en la medida de lo posible, el cluster 1 (desmotivado) debido a las características que lo conforman: estudiantes cuya creencia es que la habilidad no se puede mejorar porque es innata, debido a que esta mentalidad estaría vinculada con la desmotivación hacia la práctica y, consecuentemente, al no generar sentimientos de adherencia, con la no intención de ser físicamente activo en el futuro. Aspectos que, por tanto, proporcionan información relevante al docente de cara a intervenciones posteriores.

Sin embargo, según Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier y Chanal (2008), este tipo de análisis (cluster) debe considerarse con precaución, debido a la gran cantidad de variables analizadas que combinan la mayoría de ellos (en este caso, antecedentes como motivación, creencias de habilidad o consecuentes como Intención de ser físicamente activo), en los cuales los resultados podían verse influenciados. Por ello, tal y como defienden Martínez, Alonso, Cervelló y Moreno (2009), futuros estudios deberán centrarse mediante aproximaciones experimentales en los factores sociales que originan cada perfil, así como la influencia de éstos en la eventualidad o persistencia de los mismos. En conclusión, y de acuerdo con lo aportado por Faison-Hodge y Porretta, (2004) y Trost, Pate, Freedson, Sallis y Taylor (2000), dada la importancia de la práctica físico-deportiva para la formación inte-

gral de la persona, debe valorarse el papel fundamental que desempeña el docente en la intención de seguir siendo activo en la vida adulta, pues en sus manos está la tarea de introducir al alumnado en esa práctica por medio de las clases de educación física, al crear el ambiente y la motivación adecuados que fomenten su continuación en edades posteriores. En definitiva, el docente es el verdadero motor de la motivación físico-deportiva del estudiante a fin de que se mantenga activo para el logro de hábitos saludables.

REFERENCIAS

- Aguilar, J., Martínez, M., Valencia, A., Romero, P. & Vargas, V. (2001). Interpretaciones de factores asociados a la motivación intrínseca. *Revista Mexicana de Psicología*, 18, 265-272.
- Biddle, S., Sallis, J. & Cavill, N. (Eds.). (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Biddle, S., Soos, I. & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination theory approaches. *European Psychologist*, 4, 83-89.
- Biddle S. J. H., Wang C. K. J., Chatzisarantis N. L. D. & Spray C. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sport Science*, 21, 973-989.
- Boiché, J. C. S., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M. E., Pelletier, L. G. & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- Boreham, C. & Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sports Sciences*, 19, 915-929.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N. & Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Faison-Hodge, J. & Porretta, D. L. (2004). Physical activity levels of students with mental retardation and students without disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 139-154.
- García F. M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD y CIS.

- González-Cutre, D., Martínez, G. C., Alonso, N., Cervelló, E., Conte, L. & Moreno, J. A. (2007). Las creencias implícitas de habilidad y los mediadores psicológicos como variables predictoras de la motivación autodeterminada en deportistas adolescentes. En J. Castellano & O. Usabiaga (Eds.), *Investigación en la actividad física y el deporte II* (pp. 407-417). Vitoria: Universidad del País Vasco.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Hein, V., Müür, M. & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10(1), 5-19.
- Jourden, F. J., Bandura, A. & Banfield, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 213-226.
- Li W. & Lee A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- Li, W., Lee, A. M. & Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- López-Walle, J., Tomás, I., Castillo, I., Tristán, J. & Balaguer, I. (2011). Invarianza factorial del teosq en jóvenes deportistas mexicanos y españoles. *Revista Mexicana de Psicología*, 28(1), 53-61.
- Malina, R. (2001). Adherence to physical activity from childhood to adulthood: A perspective from tracking studies. *Quest*, 53, 346-355.
- Martínez G. C., Alonso, N., Cervelló, E. & Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesor en el aula. *Cultura y Educación*, 13, 331-343.
- Martínez, G. C. & Moreno, J. A. (2008). Pautas de actuación para mejorar la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. Moreno & L. M. Marín (Eds.), *Nuevas aportaciones a las actividades acuáticas* (pp. 6-18). Murcia: Univefd.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D. & Ruiz, L. M. (2008). Perfiles motivacionales en salvamento deportivo. Motricidad. *European Journal of Human Movement*, 20, 61-74.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. & González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S. & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D. & Silicia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2. en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., Martínez G. C., González-Cutre, D. & Marcos, P. (2009). Perfiles motivacionales de practicantes en el medio acuático frente al medio terrestre. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9, 201-216.
- Moreno, J. A., Moreno, R. & Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. *Psicología y Salud*, 17(2), 261-267.
- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A. & Moreno, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: Un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. En *Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G. & González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.
- Organización Mundial de la Salud (noviembre, 2004). *Comunicado de prensa*. Descargado el 23 septiembre de 2006 desde <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2004/pr81/es/>
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M. & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salcedo, V., Gutiérrez-Fisac, J., Guallar-Castillón, P. & Rodríguez-Artalejo, F. (2010). Trends in overweight and misperceived overweight in Spain from 1987 to 2007. *International Journal of Obesity*, 34(12), 1759-1765.
- Sallis, J. F., McKenzie, T. L., Alcaraz, J. E., Kolody, B., Faucette, N. & Hovell, M. F. (1997). The effects of a 2-year physical education program (SPARK) on physical activity and fitness in elementary school students. *American Journal of Public Health*, 87, 1328-1334.
- Sansone, C. & Harackiewicz, J. (2000). Controversies and new directions-is it déjà vu all over again? En C. Sansone, & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 443-453). San Diego, CA: Academic Press.
- Sarrazin, P., Biddle S. J. H., Famose J. P., Cury, F., Fo, K. & 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.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J. M., Orta, A. & Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, 25(1), 160-168.
- Spray, C. M., Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H., Chatzisarantis, N. L. D. & Warburton, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology Sport and Exercise*, 7, 255-267.

- Telama, R. & Yang, X. (2000). Decline of physical activity from youth to young adulthood in Finland. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 32, 1617-1622.
- Trost, S. G., Pate, R., Freedson, P. S., Sallis, J. F. & Taylor, W. C. (2000). Using objective physical activity measures with youth: How many days or monitoring are needed? *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 426-431.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Academic Press: New York.
- Vallerand, R. J. & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgatown, WV: Fitness Information Technology.
- Wang C. K. J. & Biddle S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M. & Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

Recibido 8 de Diciembre de 2010
Aceptado 10 de Febrero de 2012