

LA MOTIVACIÓN HACIA LA PRÁCTICA FÍSICO-DEPORTIVA EN ESCOLARES Y LA INFLUENCIA DEL PROFESOR

Motivation towards physical-sports practice in schoolchildren and the influence of the teacher

Jorge Nieto Rodríguez

Eliseo García Cantó

Andrés Rosa Guillamón

José Enrique Moral García

RESUMEN: *La motivación de los adolescentes hacia la Actividad Física (AF) es un problema que se acaba traduciendo en sedentarismo y el resultado será una sociedad con pocos hábitos hacia la vida saludable y hacia la actividad diaria. En secundaria se hace especialmente necesario investigar los factores que pueden incidir en que los estudiantes alcancen una motivación positiva en Educación Física (EF). El sedentarismo se ha identificado como un factor de riesgo en el desarrollo de enfermedades crónicas, la obesidad, la diabetes tipo II o diversas enfermedades cardiovasculares (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Sallis y Owen, 1999). Responsables y expertos de distintos países en materia de salud consideran un objetivo prioritario de salud pública la promoción de la actividad física entre los jóvenes (Welk, Eisenmann y Dollman, 2006). Las últimas investigaciones han olvidado que los adolescentes mientras están en el aula también se pueden sentir competentes o con éxito en dominios distintos al académico (Urdan y Maehr, 1995). El profesorado constituye una pieza clave, no sólo actúa por mediación de sus competencias profesionales sino también en función de su labor social y educativa, de su pensamiento sobre la enseñanza, y el papel que debe jugar la EF en el contexto escolar.*

Palabras Clave: *motivación; actividad física; educación física; adolescencia; salud.*

ABSTRACT: *Adolescents' motivation towards physical activity (FA) is a problem that ends up being sedentary and the result will be a society with few habits towards healthy living and daily activity. In secondary school, it is especially necessary to investigate the factors that can influence students to achieve positive motivation in this subject. Sedentary lifestyle has been identified as a risk factor in the development of*

chronic diseases, obesity, type II diabetes or various cardiovascular diseases (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008; Sallis and Owen, 1999). Health officials and experts from different countries consider the promotion of physical activity among young people as a priority public health objective (Welk, Eisenmann and Dollman, 2006). Recent research has forgotten that adolescents while in the classroom may also feel competent or successful in domains other than academic (Urdañ and Maehr, 1995). Teachers constitute a key piece, not only acting through their professional competences but also in function of their social and educational work, their thinking about teaching, and the role that PE should play in the school context.

Key Words: *motivation; physical activity; physical education; adolescence; health.*

1. MOTIVACIÓN HACIA LA ACTIVIDAD FÍSICA EN LA ADOLESCENCIA

Uno de los principales objetivos de las clases de Educación Física (EF) debe ser fomentar entre el alumnado la práctica de Actividad Física (AF) de forma regular. La EF supone un medio excelente para desarrollar conocimientos y actitudes positivas hacia la práctica físico-deportiva. No obstante, malas experiencias con las actividades físicas en la adolescencia pueden influir negativamente en la intención de ser físicamente activos en la etapa adulta (Taylor, Blair, Cummings, Wun y Malina, 1999). En este sentido, las clases de EF se convierten en un arma de doble filo, por lo que se hace especialmente necesario investigar los factores que pueden incidir en que los estudiantes alcancen una motivación positiva en esta asignatura.

Esta necesidad se ve aún más reforzada teniendo en cuenta que en secundaria el profesor de EF y el alumnado tan solo interactúan durante dos horas semanales, y parece existir un desajuste entre el currículo de EF y las prácticas físico-deportivas que interesan a los adolescentes (Lim y Wang, 2009).

Las dos principales teorías en las que se han apoyado los investigadores para analizar la motivación en EF han sido la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 2000). Aunque la teoría de la autodeterminación ha ganado terreno en los últimos años, el reciente desarrollo del marco teórico de las metas de logro 2x2 (Elliot y McGregor, 2001) ha abierto nuevos caminos para la investigación.

Actualmente, la inactividad física en las sociedades desarrolladas está ocasionando severas repercusiones sobre el bienestar de la población y la salud pública. El sedentarismo se ha identificado como un factor de riesgo en el desarrollo de enfermedades crónicas, la obesidad, la diabetes tipo II o diversas enfermedades cardiovasculares (US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, Et Al., 2008). Esto resulta especialmente preocupante cuando afecta a los sectores más jóvenes de la población, dado que niños y adolescentes se encuentran en una etapa fundamental para la adquisición de hábitos de vida activos y saludables (Cavill, Biddle y Sallis, 2001). Además, una gran parte de los niños y adolescentes no cumplen las recomendaciones referentes a la práctica de actividades físicas moderadas e intensas (Tammenlin, Ekelund, Remes y Nayha, 2007). Por este motivo, responsables y expertos de distintos países en materia de salud consideran un objetivo prioritario de salud pública, la promoción de la actividad física entre los jóvenes (Welk, Eisenmann y Dollman, 2006).

Elliot (1999), apoyándose en la teoría clásica de Nicholls (1989), establece la existencia de cuatro metas de logro que combinan los constructos de aproximación y evitación: aproximación-rendimiento, aproximación-maestría, evitación-rendimiento y evitación-maestría. Los estudiantes con metas de aproximación-rendimiento tratan de demostrar una mejor ejecución que sus compañeros, mientras que en la meta de aproximación-maestría se busca el aprendizaje y el desarrollo personal de habilidades.

La meta de evitación-rendimiento refleja la intención de evitar ser peor que otros, mientras que en la meta de evitación-maestría el objetivo es evitar la falta de entendimiento y aprendizaje de la asignatura. Las investigaciones (Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006) han mostrado que la meta de aproximación-maestría se relaciona con las consecuencias más positivas (p. ej. procesamiento profundo o desarrollo del pensamiento crítico, búsqueda de la ayuda necesaria para completar la tarea, motivación intrínseca), y que dentro de las metas de evitación, las de maestría parecen ser más positivas que las de rendimiento (Elliot y McGregor, 2001).

Estas cuatro metas pueden ser precedidas por diferentes factores individuales y ambientales, como por ejemplo la competencia percibida y el clima motivador (Elliot, 1999). El clima motivador se refiere al conjunto de estímulos presentes en el entorno que de manera directa o indirecta van a determinar o definir qué es éxito y qué es fracaso para el alumno (Ames, 1992). El profesor de EF cobra un papel importante en la creación del clima motivador de clase. Aunque los compañeros también influyen en la percepción del clima motivador del alumno, hay que tener en cuenta que el profesor está influyendo al mismo tiempo sobre el clima de estos. En este sentido, el profesor puede transmitir dos tipos predominantes de climas motivadores: un clima motivador ego y un clima motivador tarea. De forma general, en un clima ego se prima que el estudiante demuestre mayor habilidad que los compañeros mientras que en un clima tarea lo más importante es la superación personal y el esfuerzo (Elliot, 1999).

Investigaciones en EF han mostrado que el clima motivador tarea se relaciona con las consecuencias más positivas tanto en el ámbito cognitivo como en los ámbitos conductual y afectivo, como el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad, un mayor esfuerzo, competencia, autoconcepto, disfrute e intención de practicar AF (Ntoumanis y Biddle, 1999).

No obstante, la mayoría de investigaciones que han analizado el clima motivador en clases de EF lo han hecho de forma correlacional. Han existido algunos intentos para estudiar los efectos de manipulación del clima tarea sobre diferentes variables motivadoras, si bien todavía no se han efectuado estudios de este tipo abarcando la perspectiva de las metas de logro 2x2. Los estudios de intervención (Morgan y Carpenter, 2002) han empleado generalmente dos grupos de clase, uno en el que se transmitía un clima tarea y otro grupo de control en el que no había intervención o se transmitía un clima ego. La duración de las intervenciones ha oscilado entre las diez sesiones y el año de duración. Los resultados de estos estudios han reflejado una mayor orientación a la tarea (meta de aproximación-maestría), competencia percibida, motivación intrínseca y patrones motivado-

res más adaptativos en el grupo tarea. Otro tipo de metas que podrían estar influidas por el clima motivador percibido son las metas sociales (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis, 2007).

Sorprendentemente existen muy pocas investigaciones que hayan abordado su estudio en clases de EF. Las investigaciones en las dos últimas décadas se han centrado en las metas de logro, y han olvidado que los adolescentes mientras están en el aula también se pueden sentir competentes o con éxito en dominios distintos al académico (Urda y Maehr, 1995). Un estudiante puede sentirse socialmente competente o percibir que tiene gran habilidad social para la interacción con las personas. Así pues, estas metas también parecen relevantes para el estudio de la motivación del estudiante de EF. Dos han sido las principales metas sociales que se han descrito en Educación Física, si bien probablemente existan más: meta de responsabilidad y meta de relación (Guan, McBride y Xiang, 2006). La meta de responsabilidad hace referencia al deseo de respetar las diferentes reglas y papeles sociales. El alumno trata de comportarse como una persona responsable y siente éxito cuando lo consigue.

La meta de relación refleja la necesidad de tener buenas relaciones y amistad con los compañeros. Las investigaciones realizadas en EF hasta la fecha han abordado el estudio de las metas sociales de forma correlacional. Los resultados de estas investigaciones sugieren que el clima tarea puede influir positivamente en el desarrollo de las metas de relación y responsabilidad (González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa, 2009) y que ambas metas se relacionan con consecuencias positivas como el esfuerzo, la persistencia, la motivación intrínseca y la satisfacción (Papaioannou y cols., 2007).

En efecto, el profesorado constituye una pieza clave en el propósito de hacer realidad unas determinadas intenciones sociales y educativas. No sólo actúa por mediación de sus competencias profesionales sino también en función de la concepción que tiene de su labor social y educativa, de su pensamiento sobre la enseñanza, y de sus creencias sobre el papel que debe jugar la EF en el contexto escolar. En este marco, adquieren gran relevancia las orientaciones de valor, como concepciones de la EF que guían las actuaciones del profes-

rado (Ennis, Cothran, y Loftus, 1997), y las creencias del profesorado. Creencias que constituyen un referente fundamental para tratar de comprender las decisiones que los profesores adoptan con respecto a la planificación y a su práctica de enseñanza (O'Sullivan, 2005).

2. TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Teoría de la autodeterminación (TAD) es una teoría psicológica que ha tratado de estudiar la motivación desde un punto de vista social, educativo y deportivo (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991). La TAD estudia el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales, analizando el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas (Deci y Ryan, 1985), es decir, el nivel de voluntariedad para llevar a cabo las propias acciones.

Se basa en que el comportamiento humano es motivado por tres necesidades psicológicas primarias y universales: autonomía, competencia y relación con los demás, que parecen ser esenciales para el crecimiento, la integración, el desarrollo social y el bienestar personal en general (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).

También establece los diferentes niveles autodeterminados en un continuo, que abarca desde la conducta más autodeterminada hasta la conducta menos autodeterminada, pasando por los diferentes tipos de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Asimismo, esta teoría considera que los diferentes tipos de motivación vienen determinados por una serie de factores sociales (como el clima motivador) y dan lugar a diferentes consecuencias.

Las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás), según Deci y Ryan (2000), son “nutrientes psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, integridad y bienestar”.

Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades, de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener fuerza para determinar su propio comporta-

miento. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Y por último, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social.

La satisfacción de las tres necesidades psicológicas básicas influye en la motivación, de manera que el incremento de la percepción de competencia, autonomía y relación con los demás creará un mayor estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de dichas necesidades psicológicas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca o desmotivación (Deci y Ryan, 2000).

La teoría de la autodeterminación señala que el nivel de voluntariedad para desarrollar una acción se basa en un continuum que comprende los diferentes tipos de motivación.

La motivación intrínseca es la forma de motivación más autodeterminada que propone la teoría. Refleja el compromiso de un sujeto con una actividad por el placer y el disfrute que le produce y, por tanto, la actividad es un fin en sí misma (Ryan y Deci, 2000), es decir, esta motivación se da cuando los motivos de práctica son inherentes a la propia actividad o tarea. Esta motivación intrínseca se sostiene a través de la competencia del individuo y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca.

Asimismo, los factores sociales, tales como el feedback, la información normativa, la competición o el clima motivacional, que promueven sentimientos de competencia, pueden desarrollar la motivación intrínseca. Del mismo modo, la experiencia afectará al sentimiento de competencia y por ende a la motivación intrínseca.

En cambio, cuando los motivos que conducen a una persona a realizar una actividad, son ajenos a la misma, se habla de motivación extrínseca, siendo ésta menos autodeterminada. Dentro de ésta podemos encontrar la regulación integrada, la regulación identificada, la regulación introyectada y la regulación externa (ordenadas de mayor a menor autodeterminación).

En primer lugar, se encuentra la regulación integrada, en la que los sujetos muestran los comportamientos más autónomos dentro de la motivación extrínseca. Según Ryan y Deci (2000), este tipo de motivación extrínseca, se refiere a aquel sujeto que se implica al máximo en las clases de Educación Física porque forma parte de su estilo de vida, porque practica deporte en horario extraescolar, cuida su alimentación y no consume sustancias nocivas. Sin embargo, este tipo de regulación no suele estar presente en alumnos en edad escolar ya que no han desarrollado algunos aspectos de su personalidad que integrarán su estilo de vida. A ésta, le sigue la regulación identificada, en la que el estudiante participa en las clases de E.F. porque conoce la importancia que tiene y los beneficios que podría obtener de ella. Después de ésta, está la regulación introyectada, que hace referencia al alumno que participa activamente en la clase de Educación Física porque se sentiría culpable y mal consigo mismo si no lo hiciera. Y por último, se encuentra la regulación externa, cuando una persona se compromete en una actividad poco interesante sólo por conseguir una recompensa o evitar un castigo (Deci y Ryan, 2000), es decir, actúa por un incentivo externo. Finalmente, el tipo de motivación menos autodeterminada es la desmotivación.

Según el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (2007) existen tres tipos de consecuencias para cada nivel de generalidad, producidas por la motivación, que han sido clasificadas como conductuales, cognitivas y afectivas.

Así, algunos de los ejemplos de consecuencias conductuales pueden ser: la persistencia en el deporte, la intensidad, la complejidad de los ejercicios y el rendimiento deportivo. Asimismo, la concentración, la atención y la memoria son ejemplos de consecuencias cognitivas. Por último, entre los ejemplos de consecuencias afectivas encontramos consecuencias positivas (compromiso, diversión, conductas orientadas hacia la deportividad, por ejemplo) o negativas (como el aburrimiento, la ansiedad y la agresión reactiva).

Vallerand (2007) establece la relación que existe entre los diferentes tipos de motivación perteneciente al continuo de autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000) y los tipos de consecuencias

que resultan. De esta forma, si conocemos el tipo de motivación que tiene un individuo y sabemos cómo los niveles de autodeterminación están asociados al funcionamiento psicológico, podremos predecir el impacto de los diferentes tipos de motivación en las consecuencias provocadas.

Duda (1993) considera que desde un punto de vista motivacional, las personas tienden a persistir en aquellas actividades que son divertidas e inherentemente interesantes. La diversión ha sido considerada en numerosos estudios como variable dependiente, al ser uno de los principales motivos de motivación intrínseca.

En el otro extremo del continuo de autodeterminación se encuentra la desmotivación. Se trataría de aquel alumno que no entiende por qué hay que realizar EF y no sabe muy bien de qué le sirve y lo que puede obtener de ella y, por tanto, siente que está perdiendo su tiempo. La teoría de la autodeterminación considera que los diferentes tipos de motivación vienen determinados por una serie de factores sociales (como el clima motivador) y dan lugar a diferentes consecuencias. El clima motivador durante las tareas podría satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación, asociándose con formas de motivación más autodeterminadas (Vallerand, 2007), mientras que el clima ego lo haría con formas (González-Cutre Coll, Sicilia Camacho y Moreno Murcia, 2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de EF menos autodeterminadas. Además, las consecuencias positivas van disminuyendo desde la motivación intrínseca a la desmotivación.

Una de las consecuencias positivas y constructos más relacionados con la motivación en el ámbito de la psicología general ha sido el estado de flow. El estado de flow representa un estado psicológico óptimo en el que todo fluye de la manera adecuada, la concentración es máxima y al final de la experiencia queda muy buen sabor de boca. La propensión a experimentar flow (flow disposicional) no sólo depende de factores individuales, sino también del ambiente en el que se desenvuelve el individuo (Csikszentmihalyi, 1990). Aunque este constructo ha sido aplicado al ámbito físico-deportivo, las investigaciones se han centrado casi exclusivamente en el deporte de

competición. No obstante, en los últimos años algunos investigadores han tratado de extrapolar estos estudios al ámbito de la EF. En este sentido, (Cervelló, Moreno, Alonso e Iglesias, 2006) hallaron que los alumnos que practicaban deporte fuera del horario escolar reflejaban mayor flow disposicional en las clases de EF que los que no practicaban. Esto sugiere que quizá la mayor propensión a experimentar flow sea una variable que prediga la práctica deportiva extraescolar. Este hecho ha llevado a analizar de forma correlacional los factores que pueden influir en que el alumno desarrolle un mayor flow disposicional en EF. Diferentes trabajos (González-Cutre y cols., 2009) han mostrado que tanto el clima tarea como el clima ego parecen influir positivamente sobre el flow disposicional. No obstante, el clima tarea muestra una asociación más fuerte y el clima ego podría solo influir positivamente sobre el flow disposicional si el alumno se percibe con alta competencia.

3. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

La teoría de las metas de logro indica la existencia de tres factores que determinan la motivación de una persona: las metas de logro, la capacidad percibida y la conducta de logro (Weinberg & Gould, 1996). El interés del estudio de las metas de logro pasa por comprender los propósitos tras los cuales los estudiantes se esfuerzan por la consecución de unos resultados. Existen dos tipos de metas que van desde una orientación más intrínseca hacia otra más extrínseca y recapitulan las diferentes formas de estudiar esta posición dual:

- Metas de aprendizaje vs. Metas de ejecución/rendimiento (Deweck y Elliot, 1988).
- Metas centradas en la tarea vs. Metas centradas en el ego (Nichols, 1989).
- Metas de dominio vs. Metas de ejecución/rendimiento (Ames y Archer, 1988).

Una persona se orienta hacia la tarea (metas de maestría) cuando busca mejorar sus habilidades y basa su aprendizaje en el esfuerzo. Por el contrario una persona orienta sus metas al ego cuando se basa en la consecución de resultados y en la demostración de que se tiene

una mayor capacidad que los demás (Nichols, 1989). Frente a este modelo dicotómico Elliot y McGregor (2001) proponen un modelo de metas de logro 2x2, en el que cada tipo de meta se concreta en otras dos:

- Aproximación-maestría: similar a la tradicional orientación hacia la tarea/maestría.
- Evitación-maestría: cuando la persona trata de evitar la falta de aprendizaje y de mejora.
- Aproximación-rendimiento: similar a la tradicional orientación hacia el ego/rendimiento.
- Evitación-rendimiento: cuando la persona trata de evitar hacerlo peor que los demás.

4. RELACIÓN ENTRE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO Y LA TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN

Diversos estudios en el ámbito de la Educación Física revelan que un clima que implica a la tarea se asocia positivamente con una motivación intrínseca, una percepción de competencia (Cox y William, 2008; Strandage, Duda y Ntoumains, 2003) y una orientación a la tarea, mientras que un clima implicante al ego predice la desmotivación (Ommundsen y Kvalo, 2007), no muestra asociaciones con la motivación intrínseca ni la percepción de competencia (Cury y cols., 1996; Standage y cols., 2003) y está relacionado con una orientación de meta al ego.

Los patrones motivacionales no adaptativos reducen la persistencia ante la dificultad, siendo patrones típicos de sujetos implicados al ego (Roberts, 1984; Roberts et al., 1997) que perciben un clima de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001).

Por otro lado, el modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca establecido por Vallerand (2007) propone una integración de las relaciones de los niveles de motivación, tomando en consideración la variedad de formas en que la motivación se representa en el individuo, como estas representaciones motivacionales están relacionadas entre sí, sus determinantes y consecuencias. Este modelo estimaba la existencia de tres niveles jerárquicos: situacional, contextual

y global. El nivel situacional se refiere a la motivación general de una persona cuando se compromete en una actividad en un momento determinado. El nivel contextual es la orientación general hacia un contexto específico, o un área determinada de la actividad humana, como es la Educación Física. Y por último, el nivel global, es la motivación que un sujeto tiene durante el desarrollo de una actividad particular. Entre estos niveles aparece una estrecha relación, ya que la motivación global puede influir en la motivación contextual, y ésta en la situacional (Moreno, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012).

Por todo ello, la forma en la que los docentes estén presentando los contenidos al alumnado conllevará un tipo de motivación u otra. A su vez ésta ayudará a la participación de consecuencias afectivas y por lo tanto habrá una intención de hacer práctica de actividad física (Moreno, Huéscar y Cervelló, 2012).

5. MOTIVACIONES Y EL DOCENTE

El proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por el docente; la información debe llevar a un proceso cognitivo que desarrolle en los estudiantes el conocimiento de una disciplina específica. Sin embargo, no es suficiente que el docente tenga el saber disciplinar sino también el saber pedagógico, y este último se logra bajo un factor determinante para cualquier área del conocimiento: la motivación; elemento que muestra el interés de un tema, desplegando su importancia y facilidad de entendimiento. Así, siendo la motivación inherente al proceso educativo, debe ser dispuesta para que el estudiante apropie y asimile el conocimiento ya sea desde el interés personal o el interés inducido por el docente; es por esto que una de las funciones más importantes que se deben desarrollar se encuentra en los elementos de motivación para la clase (Núñez Rodríguez, Fajardo Ramos, Químbayo Díaz, 2010).

En el ámbito de la asignatura de educación física es vital que el docente tenga los conocimientos y actitudes necesarias (Martínez-López, Grao-Cruces, Moral-García y de la Torre Cruz, 2013) que motiven a los alumnos hacia la práctica de AF, mediante el desarrollo

de unas sesiones atractivas y motivantes, ello ayudará a aumentar la adherencia a la práctica de AF y mitigar los efectos negativos que tienen el periodo vacacional en la condición física y morfológico de los escolares (Martínez-López, Redecillas-Peiró y Moral-García, 2011).

Entendemos por “motivación” el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo. En el plano educativo, la motivación debe ser considerada como “la disposición positiva para aprender y continuar haciéndolo de una forma autónoma” (Naranjo Pereira, 2009).

La motivación intrínseca hace referencia a que la meta que persigue el sujeto, es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación que produce la realización misma de la tarea, y no depende de recompensas externas, y la motivación extrínseca es la que está relacionada con la realización de una tarea para conseguir un premio o evitar el castigo (Montico, 2004).

Un estudio que describe las características ideales de los docentes, dicho estudio indagó en los profesores ¿qué es ser un buen docente? Y encontró categorías descritas en los siguientes. Entendemos por “motivación” el conjunto de variables intermedias que activan la conducta y/o la orientan en un sentido determinado para la consecución de un objetivo. Términos: es el que “explica la materia con claridad”, “presenta la materia ordenada”, “posee un buen dominio del tema”, “está actualizado” (Das, El-Sabban y Bener, 1996).

En un trabajo realizado por Cabalin y Navarro en Chile, denominado “conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la Salud de la Universidad de La Frontera – Chile”, encontraron que para los estudiantes un buen profesor fue descrito, en primer lugar, como el que es respetuoso y responsable; en segundo lugar, el que es comprensivo, empático, puntual, inteligente y amable, y en tercer lugar, el que es claro, organizado y motivador (Cabalin, Navarro, 2008).

Además, resultar determinante que el profesor conozca los beneficios de la práctica de actividad física de forma regular para la composición corporal, lo que puede contribuir a controlar el ex-

ceso de peso (Martínez-López, Chacón y Moral, 2009), ayudando a reducir los hábitos sedentarios (Moral-García, Redecillas-Peiró y Martínez-López, 2012), sin olvidar el papel fundamental que puede realizar los padres y el ámbito familiar en la promoción de unos estilos de vida saludables (Moral-García, Urchaga-Litago, Ramos-Morcillo, Maneiro, 2020).

6. CONCLUSIONES

La motivación en la etapa adolescente debe partir de la motivación del docente para el aprendizaje de la importancia de la actividad física.

La actividad física en la etapa adolescente debe considerarse parte fundamental en la formación y estilo de vida para seguir teniendo un estado de salud óptimo.

Dedicar parte del tiempo de ocio a la actividad física fortalece las relaciones sociales y el bienestar de los adolescentes.

El contexto escolar y en concreto la asignatura de educación física resultan escenarios ideales para el fomento y consolidación de hábitos saludables. Adquiriendo el profesor de educación física un rol decisivo en el diseño de clases atractivas que fomenten la diversión y adherencia a la práctica de actividad física.

Hay que intentar generar en los escolares una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física, como estrategia más propicia para mantener unos hábitos saludables mantenidos en el tiempo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMES, C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of educational psychology*, 1992, vol. 84, nº 3, p. 261.
- AMES, C.; ARCHER, J. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 1988, vol. 80, nº 3, p. 260.
- BANDURA, A. The anatomy of stages of change. *American journal of health promotion: AJHP*, 1997, vol. 12, nº 1, p. 8-10.
- BELTRÁN CARRILLO, V. J.; DEVÍS DEVÍS, J.; PEIRÓ VELERT, C. Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana.

- Revista Internacional Medicina Ciencia Actividad Física Deporte*, 2012, nº 12(45), p. 122-137.
- CABALÍN, D.; NAVARRO, N. Conceptualización de los estudiantes sobre el buen profesor universitario en las carreras de la salud de la Universidad de la Frontera-Chile. *International Journal of Morphology*, 2008, vol. 26, nº 4, p. 887-892.
- CAVILL, N.; BIDDLE, S.; SALLIS, J. F. Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom Expert Consensus Conference. *Pediatric exercise science*, 2001, vol. 13, nº 1, p. 12-25.
- CERVELLÓ, E. M., et al. Goal orientation, motivational climate, and dispositional flow of high school students engaged in extracurricular physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 2006, vol. 102, nº 1, p. 87-92.
- CERVELLÓ, E.M.; SANTOS-ROSA, F.J. Motivation in sport: An achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and motor skills*, 2001, vol. 92, nº 2, p. 527-534.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1990.
- CURY, F., et al. Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 1996, vol. 16, nº 3, p. 305-315.
- DAS, M.; EL-SABBAN, F.; BENER, A. Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. *Medical Teacher*, 1996, vol. 18, nº 2, p. 141-146.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*: Springer Science & Business Media. 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R.M. *A motivational approach to self: Integration in personality*. 1991.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En *Advances in experimental social psychology*. Academic Press, 1980. p. 39-80.
- DECI, E.L.; RYAN, R.M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 2000, vol. 11, nº 4, p. 227-268.
- DUDA, J.L. Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. *Handbook of research on sport psychology*, 1993, p. 421-436.
- DWECK, C.S.; ELLIOT, E. Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 1988, vol. 54, nº 1, p. 5-12.
- ELLIOT, A. J. Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 1999, vol. 34, nº 3, p. 169-189. y León.

- ELLIOT, A. J.; CONROY, David E. Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 2005, vol. 1, nº 1, p. 17-25.
- ELLIOT, A. J.; MCGREGOR, H. A. A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 2001, vol. 80, nº 3, p. 501.
- ENNIS, C.D., ET AL. IMPLEMENTING CURRICULUM WITHIN A CONTEXT OF FEAR AND DISENGAGEMENT. *JOURNAL of Teaching in Physical Education*, 1997, vol. 17, nº 1, p. 52-71.
- GONZÁLEZ-CUTRE COLL, D.; SICILIA CAMACHO, A.; MORENO MURCIA, J.A. Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. *Almería, España. Revista de Educación*, 2011, nº 356, p. 667-700.
- GUAN, J.; MCBRIDE, R. E.; XIANG, P. Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2006, vol. 25, nº 2, p. 226-239.
- LIM, C.; WANG, J. Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 2009, vol. 10, nº 1, p. 52-60.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J.; CACHÓN, J.; MORAL, J.E. Influences of the school and family context in the adolescent's physical activity. Special attention to the obese pupil. *Journal of Sport and Health Research*, 2009, nº 1(1), p. 26-45.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J.; GRAO-CRUCES, A.; MORAL-GARCÍA, J.E.; DE LA TORRE CRUZ, M.J. Conocimiento y actitud. Dos elementos clave en la formación del maestro de Educación Física para prevenir y tratar la obesidad juvenil. *Revista Espanola de Pedagogia*, 2013, nº 71(256), p. 525-539.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, E.J.; REDECILLAS-PEIRÓ, M.T.; MORAL-GARCÍA, J.E. Grasa corporal mediante bioimpedancia eléctrica en periodo escolar y no escolar. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 2011, nº 11(41), p. 77-94.
- MOLLER, A.C.; ELLIOT, A.J. The 2× 2 Achievement Goal Framework: An Overview of Empirical Research. 2006.
- MONTICO, S. La motivación en el aula universitaria: ¿ una necesidad pedagógica?. *Ciencia, docencia y tecnología*, 2004, vol. 15, nº 29, p. 105-112.

- MORAL-GARCÍA, J.E.; REDECILLAS-PEIRÓ, M.T.; MARTINEZ-LÓPEZ, E.J. Sedentary lifestyle or adolescent andalusian. *Journal of Sport and Health Research*, 2012, nº 4(1), p. 67-82.
- MORAL-GARCÍA, J.E.; URCHAGA-LITAGO, J.D.; RAMOS-MORCILLO, A.J.; MANEIRO, R. Relationship of Parental Support on Healthy Habits, School Motivations and Academic Performance in Adolescents. *International journal of environmental research and public health*, 2020, nº 17(3), 882.
- MORENO-MURCIA, J.A., et al. Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de psicología del deporte*, 2012, vol. 21, nº 2, p. 215-221.
- MORENO-MURCIA, J.A.; HUÉSCAR, E.; CERVELLÓ, E. Prediction of adolescents doing physical activity after completing secondary education. *The Spanish journal of psychology*, 2012, vol. 15, nº 1, p. 90.
- MORGAN, K.; CARPENTER, P. Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 2002, vol. 8, nº 3, p. 207-229.
- NICHOLLS, J.G. *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press, 1989.
- NTOUMANIS, N; BIDDLE, S.J.H. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences*, 1999, vol. 17, nº 8, p. 643-665.
- NÚÑEZ RODRÍGUEZ, M.L.; FAJARDO RAMOS, E.; QUÍMBAYO DÍAZ, J.H.. The teacher as motivational: perception of students of the faculty of health sciences of the Universidad del Tolima (Colombia). *Revista Salud Uninorte*, 2010, vol. 26, nº 2, p. 260-268.
- OMMUNDSEN, Y.; KVALO, S.E. *Autonomy-Mastery Supportive, or Performance Focused? Different*. 2007.
- O'SULLIVAN, S. *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation*. Springer, 2005.
- PAPAIOANNOU, A.G.; TSIGILIS, N.; KOSMIDOU, E.; MILOSIS, D. Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 2007, vol. 26, nº 3, p. 236-259.
- RYAN, R.; DECI, E.L. La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 2000, vol. 55, nº 1, p. 68-78.
- STANDAGE, M; TREASURE, D.C. Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical edu-

- cation. *British Journal of Educational Psychology*, 2002, vol. 72, nº 1, p. 87-103.
- TAMMELIN, T., et al. Physical activity and sedentary behaviors among Finnish youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 2007, vol. 39, nº 7, p. 1067-1074.
- TAYLOR, W.C., et al. Childhood and adolescent physical activity patterns and adult physical activity. *Medicine and science in sports and exercise*, 1999, vol. 31, nº 1, p. 118-123.
- URDAN, T. C.; MAEHR, M. L. Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 1995, vol. 65, nº 3, p. 213-243.
- US DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES, et al. *Physical Activity Guidelines Advisory Committee: 2008. Physical Activity Guidelines for Americans*, 2008.
- VALLERAND, R.J. Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future. 2007.
- WEINBERG, R.S.; GOULD, D. *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona: Ariel, 1996.
- WELK, G.J.; EISENMANN, J.C.; DOLLMAN, J.. Health-related physical activity in children and adolescents: A bio-behavioural perspective. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education* (pp. 665-684). London, England: Sage, 2006.