



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

**CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**VALIDACIÓN DE UNA ESCALA DE MOTIVOS PARA LA  
PRÁCTICA DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN  
MEXICANOS**

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA  
P R E S E N T A:  
ILSE ESMERALDA ALISOL HERNÁNDEZ MARTÍNEZ

**JURADO DE EXAMEN**

**DIRECTOR: DR. GERARDO BENJAMÍN TONATIUH VILLANUEVA OROZCO**  
**COMITÉ: DRA. SOFÍA RIVERA ARAGÓN**  
**LIC.. JORGE IGNACIO SANDOVAL OCAÑA**  
**MTRA. ALEJANDRA LUNA GARCÍA**  
**DR. JOSÉ MANUEL GARCÍA CORTÉS**



CIUDAD DE MÉXICO

AGOSTO, 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Nacional Autónoma de México, mi amada UNAM, porque en ti he tenido las mejores experiencias a nivel académico y a nivel humano.

A nivel personal quiero agradecer y dedicar este trabajo y mi vida a los seres que me han acompañado en cada momento: Dios y mi familia.

A mis padres Alicia y Rubén: Gracias por llenarnos de amor a mi hermano y a mi, gracias por apoyarnos en cada aventura que emprendemos para realizar nuestros sueños. Gracias por su esfuerzo y su entrega. Gracias por darnos la mejor calidad de vida que han podido. Gracias por amarnos y gracias por amarse tanto. Ustedes me inspiran para ser mejor cada día, para vivir una vida plena y lo suficientemente trascendente para dejar este mundo mejor de como lo encontré.

Especialmente a ti mami quiero decirte que eres mi ejemplo de vida, eres la persona que más admiro y que más amo. Eres el pilar de la familia. Gracias por tus ganas de vivir y por no darte por vencida, gracias por demostrarnos que el amor lo puede todo y que hace milagros... ¡¡¡TE AMO!!!

A ti papá quiero decirte que eres el mejor papá del mundo, gracias por amar tanto a tu familia, principalmente a mi mamá. Gracias por estar al pie del cañón todos los días y por sacar lo mejor incluso de los momentos más difíciles.

Emmanuel: Hermanito, a ti te agradezco por el simple hecho de ser mi hermano, y por todo lo que hemos vivido juntos. Te amo y estoy muy orgullosa de ti, siempre lo he estado.

Nathan: Campeón, niño... chef. Muchas gracias por todo. Qué te puedo decir si tú mejor que nadie sabes lo que esto significa porque has sido parte de este y de muchos ciclos a lo largo de todos estos años; muchas gracias por eso y por las experiencias que hemos pasado, han sido una bendición. Gracias por ser mi apoyo en los momentos difíciles y mi cómplice en los momentos felices, gracias por tu cariño. Eres una parte muy importante en mi vida. Te quiero mucho... As always!!

A mi amigo José Antonio López Cortés: Amiguito querido, gracias por enseñarme que no se necesita mucho tiempo sino gran calidad humana para lograr una verdadera amistad. Muchas gracias por ser como eres. Te quiero muchísimo y deseo que tu vida esté colmada de bendiciones para que tú y Karlita sean muy felices siempre.

Al profesor Mariano Dávalos Paz: Profe, no puedo expresarle el profundo agradecimiento que le tengo por todo el apoyo que me ha brindado, tanto a nivel académico como a nivel personal. Gracias por sus consejos y por confiar en mi profesional y personalmente, pero

sobre todo gracias por su amistad, en verdad lo admiro muchísimo. Es usted una gran inspiración para mí. Gracias por enseñarme a buscar la excelencia. ¡Lo quiero mucho!

Muchas gracias a mi comité de titulación, especialmente al Dr. Gerardo Benjamín Tonatiuh Villanueva Orozco, mi director de tesis. Profe, muchas gracias por su amistad, por su gran apoyo y comprensión en este proceso que ambos sabemos que no fue sencillo, sin embargo usted estuvo ahí siempre que lo necesité y se lo agradezco de todo corazón.

A la doctora Sofía Rivera Aragón, por su paciencia y por sus consejos, por brindarme su amistad y su apoyo.

A la profesora Alejandra Luna, al profesor Manuel García y al profesor Jorge Sandoval, por ser parte de este proyecto.

Quiero agradecer a un profesor que aprecio mucho, el profesor Jesús Eduardo Suárez Martínez; mi querido Coach, muchas gracias por todo.

Agradezco a todos los entrenadores y deportistas que participaron en esta investigación, sin ustedes esto no hubiera sido posible.

También quiero agradecer a las personas que han sido parte de mi vida en las diferentes etapas y ámbitos, a mis grandes amigos de la secundaria, de la ENP 2, de la universidad, a mi familia gastronómica, a mis colegas y profesores, especialmente a toda la segunda generación del Diplomado en Psicología del Deporte de la UNAM, es un honor coincidir y convivir con ustedes.

Para cerrar con broche de oro quiero dedicarle este trabajo a un equipo de excelentes seres humanos y deportistas, personas que mediante de su esfuerzo y dedicación me inspiran a dar lo mejor como profesionista y como persona. Esto va para los jugadores, padres de familia y equipo multidisciplinario que conformamos la selección varonil de voleibol del sala del Estado de México, categoría sub 15 (2001-2002) bajo la dirección de profesor Mario Piña.

Isa, Gonzalo, Rubén, Carlos Omar, Eduardo, Diego, Edgar, Jozsef y Sergio, querido equipo, quiero decirles que es un verdadero placer ser su psicóloga, cuenten conmigo siempre, sigamos creciendo como equipo y como personas, esfuércense hasta conseguir sus objetivos y sin importar lo grandes que lleguen a ser siempre den lo mejor de ustedes.

**“POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU”**  
**“¡¡MÉXICO, PUMAS, UNIVERSIDAD!!...”**

## ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>2</b>
<b>MOTIVACIÓN</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1 Componentes de la motivación</b> .....	<b>4</b>
1.1.1 Activación .....	4
1.1.2 Dirección .....	5
<b>1.2 El proceso de la motivación</b> .....	<b>6</b>
<b>1.3 Psicología la motivación: las 5 tradiciones teóricas (desde lo cognitivo y lo social)</b> .....	<b>9</b>
1.3.1 Primera tradición: De la necesidad por el logro a la necesidad por sentirse competente.....	10
1.3.2 Segunda tradición: De los propósitos e intenciones a la teoría de metas.....	13
1.3.3 Tercera tradición: De la racionalidad a la atribución .....	16
1.3.4 Cuarta tradición: A vueltas con el libre albedrío. La motivación intrínseca.....	17
1.3.5 Quinta tradición: De la voluntad filosófica a la volición y autorregulación psicológica .....	22
1.3.6 Teoría de la Autodeterminación .....	25
<b>1.4 Estudio de la motivación: En el ámbito educativo, de la salud y en la práctica de actividades físico-deportivas</b> .....	<b>34</b>
1.4.1 Motivación y aprendizaje .....	34
1.4.2 Motivación y actividades físico-deportivas.....	36
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>38</b>
<b>ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS</b> .....	<b>38</b>
<b>2.1 Actividad Física</b> .....	<b>38</b>
<b>2.2 Ejercicio físico</b> .....	<b>38</b>
<b>2.3 Deporte: Tipos de orientación del deporte, categorización a nivel psicológico, y características psicológicas de los deportes</b> .....	<b>39</b>
2.3.1 Tipos de Orientación en el deporte.....	40
2.3.2 Categorización de los deportes desde la perspectiva psicológica.....	42
2.3.3 Características psicológicas de los deportes .....	43

<b>2.4 Beneficios de la práctica de actividades físico-deportivas .....</b>	<b>45</b>
2.4.1 Nivel Físico y Fisiológico:.....	45
2.4.2 Nivel Psicológico.....	46
<b>CAPÍTULO 3 .....</b>	<b>47</b>
<b>INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS: INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN .....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Instrumento basado en la Teoría de Logro de Nicholls.....</b>	<b>50</b>
<b>3.2 Instrumentos basados en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan .....</b>	<b>53</b>
3.2.1 Èchelle de Motivation dans les Sports (EMS) de Briere, Vallerand, Blais and Pelletier.....	53
3.2.2 The Exercise Motivations Inventory de Markland y Hardy .....	56
<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>60</b>
<b>MÉTODO .....</b>	<b>60</b>
<b>OBJETIVOS:.....</b>	<b>60</b>
General:.....	60
Específicos: .....	60
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>60</b>
<b>VARIABLES.....</b>	<b>61</b>
<b>MUESTRA.....</b>	<b>62</b>
<b>Instrumentos: .....</b>	<b>65</b>
<b>Procedimiento:.....</b>	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 5 .....</b>	<b>68</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>68</b>
<b>CAPÍTULO 6 .....</b>	<b>74</b>
<b>DISCUSIÓN .....</b>	<b>74</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>82</b>

## RESUMEN

La motivación es un elemento importante para realizar y permanecer en la práctica de actividades físico-deportivas, por lo que es importante conocer los motivos que influyen en las personas para realizar esas actividades, sin embargo existen pocos instrumentos que midan la motivación en población mexicana, por lo que esta investigación tuvo como objetivo validar el instrumento Exercise Motivations Inventory 2 (EMI-2) desarrollado por Markland e Ingledew en 1997, el cual mide los motivos por los que las personas practican actividades físico-deportivas.

Para ello se aplicó el instrumento a una muestra conformada por 806 universitarios (446 hombres y 360 mujeres) cuyas edades fluctuaron entre los 15 y los 40 años ( $M=22$  y  $D.E.= 12.39$ ). El instrumento quedó conformado por 38 reactivos distribuidos en 6 factores que explican el 55.24% de la varianza con una confiabilidad de .956. A esta versión le denominó Autoinforme de Motivos para la Practica de Actividades Físico-Deportivas México (AMPAFD-Mx).

Se formaron factores diferentes a los que proponía la escala original lo cual pone en manifiesto las diferencias culturales de ambas poblaciones. Los resultados sugieren que existen diferencias significativas en los motivos que tienen hombres y mujeres mexicanos para practicar actividades físico-deportivas. Se encontró que los hombres están más motivados por la competición y el reconocimiento social en tanto que las mujeres están más motivadas por controlar su peso corporal. También se encontraron diferencias entre los motivos que tienen las personas que practican deportes individuales y los que practican deportes de conjunto; dónde que los que practican deportes individuales están más motivados para controlar su peso corporal mientras que la motivación de los que practican deportes de conjunto está dirigida hacia la competición y el reconocimiento social.

# CAPÍTULO 1

## MOTIVACIÓN

Cada persona cuenta con una historia de vida única, con experiencias personales muy particulares que influyen en su personalidad y en su forma de pensar, en sus gustos e intereses, en sus habilidades y demás aspectos relacionados con su comportamiento.

Dentro del ámbito psicológico, al origen o causa del comportamiento se le ha denominado: *motivación* (Palmero & Martínez, 2008).

Autores como Wong (en Palmero & Martínez, 2008) han propuesto que la motivación debe ser analizada y explicada en dos niveles. En el primer nivel se entiende a la motivación como *causa próxima* del comportamiento, es decir, explica el por qué un persona realiza determinada conducta. El segundo nivel estudia a la motivación como la *causa última* del comportamiento, es decir, estudia el cómo se lleva a cabo dicha conducta.

Beck (2000), propuso que se debe explicar tanto el porqué de la conducta como la variabilidad conductual, señalando que esta última puede tener dos posibles manifestaciones: La primera manifestación es la mostrada por dos personas ante una misma situación y la segunda engloba las diferentes respuestas que una misma persona pueda mostrar ante una misma situación en momentos distintos.

Trechera (en Naranjo, 2009), menciona que la motivación se refiere a todo lo que moviliza a una persona para ejecutar una determinada conducta, es decir, representa las fuerzas (internas o externas) que influyen en el individuo a la hora de actuar.

Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (en Naranjo, 2009), sostienen que la motivación representa el origen de la determinación de una persona para que inicie una conducta, la dirija hacia un objetivo y persevere para alcanzarlo.



Por otra parte, Dreikurs (2000), ha mencionado que la motivación se puede describir y explicar de dos formas distintas: como estado o como rasgo de la personalidad. Sugiere que cuando se habla de la motivación como estado se denomina “*estado motivacional*” y representa un proceso dinámico y momentáneo, mientras que cuando la motivación se explica como rasgo se habla de “*rasgo motivacional*”, y es descrito como una tendencia de acción, es decir, como un comportamiento duradero y sostenido.

Palmero y Martínez (2008), sugieren que la motivación depende de aspectos biológicos y culturales, y la definen como un proceso interno relacionado con eventos externos que impulsa a un individuo a comportarse de determinada manera para alcanzar un objetivo (Palmero & Martínez, 2008).

## 1.1 Componentes de la motivación

La motivación varía tanto en cantidad como en cualidad. La cantidad está representada por medio de la intensidad (o activación) y la *cualidad* (o tipo) se representa mediante la dirección (Palmero & Martínez, 2008). Para un mejor entendimiento de dichos conceptos, a continuación se describen cada uno de ellos.

### 1.1.1 Activación

La intensidad, mejor conocida como activación, se refiere al factor energético que permite que la conducta sea realizada. Dentro de la activación, se distinguen dos dimensiones. La primera es la *dimensión fásica*, que comprende respuestas o excitaciones breves provocadas por algún estímulo que es atractivo de alguna forma para el sujeto. La segunda, es la *dimensión tónica*, y dentro de ella se encuentran respuestas duraderas. Estas excitaciones son provocadas por estímulos que resultan más atractivos para el sujeto e implican mayores recompensas (reales o imaginarias) (Palmero & Martínez, 2008).

Thayer (1989) hizo una nueva categorización de la activación distinguiendo dos dimensiones: la *dimensión energética* y la *dimensión tensa*.

La dimensión energética se refiere a un sistema de aproximación que puede situarse en dos extremos; el primero se caracteriza por vigor, energía y vitalidad, y el segundo por fatiga y cansancio. Por su parte, la dimensión tensa de la activación es descrita como un sistema de evitación que se pone en funcionamiento en situaciones que el individuo considera potencialmente peligrosas (Thayer, 1989).

Palmero, Gómez, Carpi, Guerrero y Díez (2005) mencionan que la activación dentro del ámbito cognoscitivo se refiere a:

Todos procesos que lleva a cabo un individuo desde que detecta la presencia de un estímulo hasta que decide que dicho estímulo es significativo o no para él, decidiendo si trata de conseguirlo, si lo evita, o, simplemente, si lo ignora. Es decir, la activación con connotaciones cognitivas se encuentra vinculada al análisis de la significación del estímulo o situación.

### 1.1.2 Dirección

Dentro del componente cualitativo de la motivación se sugiere que toda conducta motivada está encaminada hacia algún objetivo en específico, es decir, posee una *dirección*.

En los casos en los que la dirección de la conducta es única, es decir, cuando no hay posibilidades de elección, la conducta es predecible, sin embargo, cuando el campo de elección es amplio, es más difícil poder predecirla, siendo en este último caso donde la dirección adquiere mayor importancia (Palmero & Martínez, 2008).

## 1.2 El proceso de la motivación

Autores como Kuhl (1986) y Deckers (2001) proponen que el proceso de la motivación se desarrolla de la siguiente manera:

### 1) Elección del objetivo:

En este punto, el individuo selecciona el motivo a satisfacer y la forma en la que lo logrará. Se debe tener en cuenta que la elección que tome el individuo dependerá de lo atractivo que le parezca el futuro resultado.

### 2) Dinamismo conductual:

El dinamismo conductual hace referencia a las actividades que realizará el sujeto para alcanzar su objetivo. Dichas actividades se describen como conductas instrumentales, y representan el nexo entre el motivo y la satisfacción.

Cabe destacar que las conductas instrumentales reflejan el nivel de motivación que tiene el individuo para conseguir su objetivo mediante tres aspectos: la *frecuencia* (número de veces que el sujeto realiza una actividad para conseguir su meta), la *intensidad* (vigor o fuerza con la que realiza las conductas) y la *duración* (tiempo que dedica el individuo a realizar dichas conductas).

### 3) Finalización y control sobre la conducta realizada:

Este último punto se refiere a la evaluación que realiza el individuo del resultado obtenido. Si el resultado ha sido satisfactorio termina el proceso motivacional, sin embargo, si el resultado es desfavorable, el individuo debe decidir si persiste, o desiste y cambia de meta.

Por otra parte Palmero (2008) propone el siguiente proceso motivacional:

### 1. Elección del objetivo:

En este primer momento ocurren las siguientes sub-fases:

a) Ocurrencia o aparición del estímulo:

- ✓ Dicho estímulo puede ser externo o interno. Cuando es externo, el sujeto se ve atraído por las características del objeto. Cuando es interno, el individuo se ve motivado por una situación de carencia (real o imaginaria) de alguno de los componentes del organismo. En este último caso se habla de necesidad.

b) Percepción del estímulo:

- ✓ La percepción puede ocurrir de manera consciente o no consciente.
- ✓ La percepción consciente de un estímulo externo ocurre cuando el sujeto detecta la presencia de un estímulo atractivo para él.
- ✓ La percepción consciente de un estímulo interno se da cuando el sujeto experimenta cambios que lo motivan a realizar una actividad para desaparecer dichos cambios que generalmente suelen ser desagradables.
- ✓ La percepción no consciente de un estímulo externo se debe a que dicho estímulo no pasa los umbrales para ser detectado pero sí es procesado.
- ✓ Por su parte la percepción no consciente de un estímulo interno generalmente se ve relacionada con cambios fisiológicos que el propio organismo puede satisfacer.

c) Evaluación y valoración:

- ✓ La evaluación representa el análisis que realiza el individuo de las características del objetivo y de la dificultad o esfuerzo que tendrá que realizar. Este análisis da como resultado una expectativa mejor denominada como probabilidad subjetiva de éxito.
- ✓ La valoración representa el peso de satisfacción que el individuo asigna a cada objetivo.

d) Decisión y elección de la meta:

- ✓ Para elegir la meta entra en acción una interacción entre la necesidad o deseo del individuo, el valor que le asigne al objetivo y la expectativa. Si alguna de ellas es 0 no habrá conducta motivada.

e) Realización de la conducta motivada:

- ✓ El individuo decide las conductas que realizará para conseguir su objetivo.

**2. Verificación de la congruencia:**

- ✓ En este paso del proceso, el sujeto analiza su situación actual y la coteja con su expectativa, es decir, verifica si sus acciones son congruentes con el resultado que espera obtener

**3. Atribución de causas:**

- ✓ El sujeto averigua el por qué está obteniendo los resultados que va observando. Atribuye una causa a dichos resultados, tanto si son satisfactorios como si no lo son.

**4. Generalización de los resultados:**

- ✓ Finalmente, el individuo asociará las conductas instrumentales que realizó con objetivos similares.

### 1.3 Psicología la motivación: las 5 tradiciones teóricas (desde lo cognitivo y lo social)

Para comprender la evolución de la psicología de la motivación hay que entender que históricamente se encuentra dividida en dos etapas: etapa pre-científica y etapa científica, las cuales representan el antes y el después de la publicación de la obra de Darwin en 1859 (Mankeliunas, 1987; Palmero & Martínez, 2008).

Durante la etapa pre-científica la motivación se reducía a la *actividad voluntaria*. A partir de los postulados de Darwin (etapa científica) se introducen conceptos tales como *impulso, tendencia e instinto* para explicar los motivos de la conducta, aunque hay que señalar que aún durante la etapa científica algunos de los conceptos de la etapa pre-científica se siguen utilizando (Huertas, 2008).

Huertas (2008) propuso una clasificación de las principales teorías de la motivación; la formuló tomando en cuenta dos perspectivas principales que más han aportado al estudio de la motivación y que contienen conceptos y premisas vigentes en la actualidad.

Por una parte tomó en cuenta las teorías que se desprenden de la Psicología Cognitiva, y por otra, las que provienen de postulados derivados del Psicoanálisis. Su clasificación consta de 5 tradiciones que describen la evolución de los conceptos que han dado paso a la formulación de las teorías de la motivación que actualmente sirven como marco de referencia para el estudio de la misma. En los párrafos siguientes presento una descripción de cada una de las 5 tradiciones y de las teorías y autores que engloban.

### 1.3.1 Primera tradición: De la necesidad por el logro a la necesidad por sentirse competente

Hasta antes de 1938 existían listas con infinidad de motivos humanos pero en ese año el psicólogo estadounidense Henry Murray, se propuso crear una lista que solamente incluyera los motivos humanos contrastados empíricamente. En esa lista se encontraba una clasificación con 28 necesidades o motivos humanos, de la cual solo describió 15 de ellos (Ross, 1978).

Dentro de esa lista se encuentra el denominado *motivo de logro*, que definió como “la tendencia a esforzarse para conseguir algo difícil y para superar las dificultades de forma independiente” (Huertas, 1997).

El concepto de motivo de logro fue retomado por Atkinson y McClelland (Manassero & Vázquez, 1998; Huertas, 2008) a mediados del siglo XX, y formularon la *Teoría de Motivación de Logro*. Estos autores propusieron que el motivo de logro se refiere a la tendencia relativamente estable de realizar alguna actividad que requiera cierto grado de competencia (entendida como capacidad o habilidad) con el principal objetivo de conseguir una buena ejecución y alcanzar así un estándar de excelencia.

Sostuvieron que el motivo de logro podía detectarse y medirse tomando en cuenta dos factores, por un lado la *necesidad de logro* de una persona (su gusto por el logro) y por el otro las *expectativas de éxito* que pudiera tener (su probabilidad de éxito).

Otro de los autores que dentro de su teoría incluyó aspectos motivacionales fue Kurt Lewin (1936) quien dentro de su *Teoría de Campo* contempló lo que él denominó *nivel de aspiración*, el cual hace referencia a la “expectativa de éxito que cada persona se forma”.



La configuración del nivel de aspiración depende del significado que le damos a nuestros éxitos y de las sensaciones o expectativas de éxito o de fracaso que tengamos (Ross, 1978).

Dentro de este mismo orden de ideas, Albert Bandura (1987) desarrolló una teoría incluyendo un constructo al que denominó *autoeficacia*.

Bandura sostuvo que la autoeficacia representa los juicios o estimaciones que tenemos acerca de nuestras capacidades, es decir, representa la convicción que tengamos de poder organizar y ejecutar las acciones o conductas necesarias que nos permitirán obtener los resultados que esperamos (Bandura, 1987; Huertas, 2008).

White, por su parte, retomó la idea de competencia que se había manejado anteriormente, y consideró que es necesario y fundamental sentirnos competentes, hábiles y capaces para interactuar con el ambiente en el que nos desenvolvemos (Ross, 1978). Sostuvo que la *necesidad de competencia* es algo natural del ser humano que se manifiesta desde nuestro nacimiento y a lo largo de la vida (Huertas, 2008; Ross, 1978).

Harter (1978) profundizó en la idea de necesidad de competencia propuesta por White, y mencionó que la socialización era el medio fundamental para canalizar dicha necesidad.

Ya que White sostuvo que manifestamos esa necesidad durante toda la vida, Harter mencionaba que durante la infancia nuestros cuidadores son los que nos ayudan a canalizarla, enseñándonos mediante la convivencia *cómo* aprender y *qué* buscar (Huertas, 2008). Organizó el concepto de necesidad de competencia y lo dividió en tres áreas: la competencia física (la capacidad física para realizar una actividad), la competencia cognoscitiva (el dominio intelectual de ciertas materias) y la competencia social (la capacidad para relacionarnos con los demás).

En los últimos años autores como Elliot y Dweck (2005) han propuesto que la competencia es un término que debe extenderse a todas las áreas y actividades de nuestra vida. Para ellos la competencia es la sensación de sentirnos capaces de realizar actividades que van desde atarnos las agujetas hasta la aspiración de aclarar nuestras ideas sobre algún tema (Elliot & Dweck, 2005; Huertas, 2008).

Los teóricos que estudian el motivo de logro hoy en día también sostienen que este concepto puede hacer referencia a tres diferentes aspectos (Reeve, 2003):

- 1) El primer aspecto es el *relacionado con la tarea*: en este caso lo que se busca conseguir es un buen resultado en la actividad.
- 2) El segundo es el *relacionado con uno mismo*: El individuo busca superarse a sí mismo durante la realización de la actividad.
- 3) Por último, el tercer posible aspecto es el *relacionado con otros*, en el cual se busca tener un mejor desempeño que los demás en la tarea que se realiza, es decir, se busca ganar a los otros para conseguir aprobación social.

Se ha encontrado que las personas que han desarrollado altos niveles de motivo de logro son personas que durante su infancia contaron con un ambiente familiar que favoreció su destreza e independencia (McClelland & Pilon, 1983).

Chóliz (2004) menciona que:

El ambiente familiar ideal para favorecer el motivo de logro debe ser estricto y permisivo, al mismo tiempo. Estricto en cuanto a que haya una serie de reglas definidas y claras de conducta... Pero permisivo, en cuanto que se potencie la autonomía e independencia de su conducta, de forma que se adquiera desde edades tempranas tanto la responsabilidad sobre las consecuencias de su comportamiento, como la sensación de control de su conducta.

También se ha distinguido que los individuos con alto nivel de motivo de logro comparten las siguientes características (Naranjo, 2009):

- A) Les gusta asumir papeles que impliquen responsabilidad, y tienden a buscar la forma de darle solución a los problemas.
- B) Se fijan metas moderadas calculando los posibles riesgos, realizan tareas que no sobrepasen sus capacidades (McClelland & Boyatzis, 1982).
- C) Son personas que necesitan retroalimentación acerca de su desempeño en la ejecución de una actividad (Huertas, 2008).
- D) Además, son personas que gustan de los desafíos y se esfuerzan al máximo para obtener el éxito en la tarea que están realizando, inclusive se ha observado que la recompensa que pueden recibir no influye de manera significativa en su rendimiento cuando realizan tareas que aumentan su autosatisfacción (Deci, 1975).

De manera general se puede concluir que las personas con elevados niveles de motivo de logro son personas que fueron educadas en un ambiente familiar estimulante y con reglas definidas, mismo que les permitió desarrollar su autonomía, lo cual apoya la idea de Harter y White (en Huertas, 2008) y convertirse en personas emprendedoras e innovadoras que no temen asumir responsabilidades ni enfrentarse a desafíos, personas perfeccionistas que siempre buscarán realizar sus actividades por el simple hecho de obtener autosatisfacción antes que por recibir incentivos externos.

### 1.3.2 Segunda tradición: De los propósitos e intenciones a la teoría de metas

La segunda tradición que propone Huertas (2008) hace referencia a las teorías que tienen como fundamento las intenciones y metas. Define la *intención* como “el acto de dirigirse a un objeto” y mantiene que este postulado se encuentra en las teorías clásicas, tanto en el psicoanálisis como en el conductismo.

Para el psicoanálisis el objeto final del ser humano es poder ser una persona que conduzca maduramente los conflictos que surjan entre sus deseos y su moral, mientras que el conductismo sostiene que nuestra motivación se encuentra controlada por impulsos biológicos y el medio ambiente (Huertas, 2008).

Por otra parte dentro de la psicología cognitiva se ha hecho hincapié en la importancia del conocimiento de los planes y metas que dirigen nuestra conducta en virtud de nuestras experiencias previas y se ha postulado que nuestras metas van ligadas a los que nos gusta y nos interesa (Miller, Gallanter y Priban, 1960).

Desde esta perspectiva se ha formulado la Teoría de Metas, en la que se defiende la idea de que los seres humanos organizamos nuestras conductas y actividades para cumplir las metas que nos hayamos propuesto, dichas metas son más probables de alcanzarse cuando son metas que representan un desafío asumible para nosotros y que además percibimos como metas a corto plazo (Huertas, 2008).

#### 1.3.2.1 Tipos de metas

Antes de continuar describiendo los diversos tipos de metas que se han propuesto los expertos en teorías de metas, hay que empezar mencionando que una meta puede ser definida como un propósito que se desea conseguir, dicho propósito abarca nuestra conducta, nuestra cognición y nuestra parte afectiva.

Ford (1992) realizó una clasificación de metas, dentro de ella incluyó 24 categorías generales, que organizó en 3 grupos (metas personales, metas relacionadas con el ambiente y metas de la tarea). Dentro del primer grupo se encuentran las **metas personales**, que incluyen las de *carácter afectivo* (por ejemplo: ser feliz), las de *carácter cognitivo* (crear, razonar) y las que denominó como *de organización subjetiva* (trascender como persona). Dentro del segundo grupo englobó a las **metas relacionadas con el ambiente**, en las que se encontraban la *asertividad*

(ser uno mismo) y las *metas prosociales* (colaboración). Por último, en el tercer grupo incluyó las **metas de la tarea**, que tienen que ver con el *progreso personal* a nivel objetivo (perfeccionarnos en alguna actividad).

Por otra parte Huertas y Montero (2003) propusieron una clasificación de metas siguiendo los modelos socioculturales de Luria y Vigotsky, quienes propusieron la existencia e interacción de sistemas funcionales como modos de organización, resaltando el papel de la historia evolutiva, la historia personal y la historia de la sociedad; dichos sistemas funcionales y tipos de metas son los siguientes:

- **Metas basadas en operantes:**

Estas metas se refieren a la búsqueda de recompensas y la evitación de castigos, el sistema que regula este tipo de metas es la homeostasis, el sistema de regulación más primitivo evolutivamente.

- **Sistema basado en los mecanismos sociales:**

Las metas que corresponde a este sistema esencialmente son: la búsqueda de la valoración y la evitación del rechazo por parte de los demás.

- **Sistema funcional basado en la autorregulación:**

Las metas de este sistema funcional se dividen en dos grupos, por una parte están las *metas relacionadas con el yo*, que son en las que se buscan juicios positivos y se pretende evitar los negativos, y por otra parte se encuentran las *metas relacionadas con la tarea*, en las que se busca dominar nuevas tareas, aprender y ser autónomo.

Dentro de esta segunda tradición, las metas de logro (o de autorregulación si se toma en cuenta la propuesta anterior) han sido las más estudiadas. A las metas que están relacionadas con la tarea se les atribuye un nivel intrínseco de motivación, en tanto que a las metas relacionadas con la obtención de juicios positivos se les atribuye un nivel extrínseco de motivación (Palmero & Martínez,

2008). Actualmente existen autores que sostienen que las personas no tenemos que elegir forzosamente por un solo tipo de metas, al contrario, generalmente las metas que tienen mayor probabilidad de alcanzarse son las que nos formulamos haciendo una combinación de ambos patrones (Elliot y Covington, 2001).

### 1.3.3 Tercera tradición: De la racionalidad a la atribución

En la tercera tradición que propone Huertas (2008), menciona el papel que ha tenido la atribución en el estudio de la motivación.

Las atribuciones representan las formas típicas que tenemos de explicarnos los resultados de nuestras acciones, nuestros éxitos y nuestros fracasos. Heider decía que normalmente tenemos dichas atribuciones porque nos ayudan a comprender nuestro comportamiento y el de los demás. (Ross, 1978).

Weiner (1992) propuso una teoría de la atribución en la cual argumenta que la motivación es la explicación causal que nos hacemos acerca de un resultado. Propuso que estas explicaciones se pueden entender a partir de 3 dimensiones: *el lugar de causalidad* (interna o externamente), *el grado de estabilidad*, en el que puede haber persistencia (estabilidad) o modificabilidad (facilidad de cambio), y *el grado de control*, en el que influye la percepción que tenga la persona acerca de su capacidad para modificar los resultados y consecuencias de su conducta.

El proceso de la atribución inicia cuando la persona se percató de los resultados de sus conductas, en este punto trata de establecer una causa, y para ello se desencadenan dos procesos paralelos entre sí. Por un lado se obtienen consecuencias cognitivas, que son las que sirven como predictor de éxito para acciones similares en el futuro (por ejemplo, considerar que un resultado fue causado por nuestra capacidad o por el azar); y por el otro lado se generan consecuencias emocionales, que tienen que ver con el tipo de atribución directamente. Cabe señalar que el grado de emoción dependerá de las

circunstancias personales en ese momento, de las circunstancias situacionales y culturales (Huertas, 2008; Weiner, 1992).

Tanto nuestra experiencia como las normas y estereotipos de la sociedad en la que vivamos generan patrones o estilos de atribución característicos en cada persona (Weiner, 1992).

Una persona puede desarrollar un estilo egótico de atribución, en el que generalmente se atribuirá los éxitos a causas internas y estables, y los fracasos los delegará a causas externas e incontrolables; o también existe la posibilidad de desarrollar patrones ansiosos de atribución, en los que al contrario de los egóticos, el éxito es atribuido al azar y el fracaso es considerado como una característica innata de la persona, algo parecido a lo que se conoce como *indefensión aprendida*. Aunque no está por demás decir que frecuentemente las personas solemos optar por el primer estilo ya que de ese modo nuestra autoestima corre menos riesgo de verse afectada (Huertas, 2008).

#### 1.3.4 Cuarta tradición: A vueltas con el libre albedrío. La motivación intrínseca.

Tomando en cuenta el significado e importancia que tiene en las personas el sentimiento de controlar lo que sucede en su vida y de ir perfeccionándose en lo que les gusta e interesa es que se han formulado las teorías que explican la motivación intrínseca o autodeterminación que conforman esta cuarta tradición que propone Huertas (2008).

Antes de entrar de lleno a la descripción de estas teorías, es necesario mencionar el concepto que ha sido base para la formulación del concepto de motivación intrínseca: el *libre albedrío*. El libre albedrío es generalmente entendido como la capacidad de decidir libremente acerca de nuestra conducta (Huertas, 2008).

Aunque parezca algo sencillo de abordar, el tema del libre albedrío ha sido y sigue siendo controversial dentro del mundo científico.

Por una parte, desde el enfoque determinista se ha argumentado que el libre albedrío no existe y que es mera ilusión, contrario a esto, también hay quienes afirman que sí se puede demostrar la existencia del mismo (Bartra, 2011).

Los partidarios del enfoque determinista sostienen que el ser humano no posee más que la mera ilusión de tener libre albedrío, es decir, el libre albedrío es concebido como una simple sensación de libertad construida por el organismo, ya que todas nuestras acciones están controladas por cadenas causales empíricas que generan una conexión entre el pensamiento y la conducta, es decir, desde nuestras decisiones y elecciones son causadas por factores bioquímicos y físicos que ocurren en nuestro cerebro (Bartra, 2011).

Por otra parte, recientemente Bartra (2011) propone entender al libre albedrío como un problema de la consciencia resultado de la interacción del entorno cerebral y del entorno exocerebral, es decir, se genera por la interacción de redes neuronales (internas) y de redes simbólicas (culturales y sociales), y propone que es precisamente en ese entorno exocerebral donde se originan las decisiones que denominamos *libres*.

En palabras de Bartra (2011):

La conciencia no radica solamente en el percatarse de que hay un mundo exterior (un hábitat), sino en que una porción de ese contorno externo «funciona» como si fuese parte de los circuitos neuronales... La solución al problema del libre albedrío se encuentra en lo que he llamado el exocerebro. Una parte del comportamiento humano logra escapar de las redes deterministas de causación. Las decisiones se realizan en el contexto sociocultural y bajo ciertas condiciones se generan decisiones individuales



que no obedecen a reglas deterministas... Las redes socioculturales que unen al colectivo de cerebros tienen sus propias leyes, reglas, normas y estructuras. Es aquí donde podemos ubicar el problema del libre albedrío, y desde aquí comenzar a entender sus dimensiones neurofisiológicas y biogenéticas (p.9).

Habiendo establecido lo que representa el libre albedrío, podemos dar paso al concepto de motivación intrínseca.

La motivación intrínseca es un concepto que propuso White (1959) y que representa la tendencia a mantener relación efectiva con el ambiente (White, 1959).

La noción de lo que hoy conocemos como motivación intrínseca ha sido estudiada también desde diversos enfoques.

Desde el **psicoanálisis** norteamericano se ha mencionado la existencia de una energía que es independiente del Yo. (Huertas, 2008).

Otra postura es la mencionábamos en la primera tradición, donde Murray (1938) realizó un **análisis de necesidades** y se enfocó en las que no son guiadas exclusivamente por nuestro impulso.

Por otra parte, desde el enfoque humanista debemos considerar a dos importantes autores, Kurt Goldstein y Abraham Maslow (Huertas, 2008; Ross, 1978).

**Kurt Goldstein** formuló la Teoría Organísmica, y tiene como premisa fundamental la “tendencia del organismo a conservar su constancia e identidad” (Ross, 1978). Sitúa a la autorrealización o búsqueda de la perfección como único motivo global del ser humano, y sostuvo que las pulsiones biológicas (hambre, sed, etc.) eran necesarias para llegar a la obtener dicha autorrealización.

Uno de los pilares de la psicología de la motivación intrínseca fue **Abraham Maslow** (1943), quien, siguiendo los postulados de Goldstein, desarrolló una teoría dinámico-holística de las necesidades humanas (Ross, 1978).

Maslow sostuvo que en general las necesidades eran las mismas en todas las personas, y las englobó en cinco categorías generales representándolas gráficamente mediante una pirámide utilizando el siguiente orden jerárquico (ver figura 1) (Maslow, 1943):



*Figura 1.* Pirámide de Maslow: Jerarquía de las necesidades humanas (Maslow, 1943).

- **Necesidades fisiológicas:**  
Se encuentran en la base de la pirámide y están directamente relacionadas con la supervivencia (oxígeno, comida, descanso, sexo, etc.).
- **Necesidad de seguridad:**  
Éstas se encuentran en el segundo nivel de la pirámide y tienen que ver con la necesidad de sentirnos a salvo y seguros (física, laboralmente, etc.), se relacionan también con la aversión a la violencia y aparecen principalmente en momentos de peligro.

- **Necesidad de pertenencia o afiliación:**

Como ser social, el ser humano tiene la necesidad de compartir su tiempo y su vida con los demás, necesita sentirse parte de un grupo (familia, amigos, pareja), por eso mismo Maslow colocó a estas de necesidades en el tercer nivel de la pirámide. Ross (1978) menciona que para satisfacer grupo de necesidades la persona tiene que ser consiente de que la afiliación implica un proceso de dar y recibir.

- **Necesidad de estima o reconocimiento:**

Las necesidades de estima o reconocimiento se encuentran situadas en el cuarto nivel. Se refieren a las necesidades egóticas, es decir, las que tienen que ver con nuestro deseo de ser reconocidos y respetados, de mostrarnos competentes ante los demás (Ross, 1978).

- **Necesidades de autorrealización:**

Finalmente, en la punta de la pirámide se encuentran las necesidades que tienen que ver con el crecimiento personal, es decir, con la autorrealización. Ross (1978) menciona que “el hombre tiene la necesidad tremenda de ‘hacer aquello para lo que individualmente sirve’, para convertirse en aquello que *potencialmente* ya es... Según palabras de Maslow: ‘El hombre *debe ser* aquello que *puede ser*’” (p. 145).

Otros autores han estudiado el efecto contraproducente que tiene el refuerzo sobre la motivación intrínseca, tales como Harlow (1950); DeCharms (1968), Leeper, Greene y Nisbett (1968), y más recientemente Deci (1975).

Todas las posturas anteriores sugieren que lo que causa y determina el comportamiento humano tiene que ver con la *agencialidad* (Huertas, 2008). Término que DeCharms (1968) denominó como *necesidad de causalidad personal*. Definió la causalidad como el medio que cada persona utiliza para cumplir sus objetivos, y sostuvo que es importante sentirnos agentes reales de

nuestras acciones, además hacía énfasis en que esa experiencia va más allá de la sola creencia. Sugirió dos grados posibles de causalidad personal: el *origen* y el *peón*:

- Origen: Es la convicción que tiene la persona de que su comportamiento está guiado por causas internas. Sentirse como origen de nuestras acciones provoca que actuemos más genuina y eficazmente.
- Peón: Es la percepción de estar sujetos a fuerzas externas. Cuando esto ocurre nos mostramos inseguros y desmotivados.

White (1959) denominó a esta agencialidad como *necesidad de competencia*.

Para Rotter (1966) fue de principal importancia la sensación de control, introdujo un concepto conocido como *lugar de control*, y lo definió como la creencia del grado en que podemos manejar autónomamente nuestras acciones.

Por otra parte, actualmente Deci y Ryan (1985) han hecho énfasis en la *necesidad de autodeterminación*, siendo su teoría de la autodeterminación una de las más importantes actualmente dentro de la psicología de la motivación. Más adelante dedicaremos un apartado especialmente para describirla a detalle.

### 1.3.5 Quinta tradición: De la voluntad filosófica a la volición y autorregulación psicológica

La quinta y última tradición que propuso Huertas (2008) tiene que ver con la voluntad, analizada desde la perspectiva filosófica hasta la volición y la autorregulación psicológica.

La *voluntad* desde la perspectiva filosófica a partir de los tiempos de Platón hasta la época de Descartes fue considerada como un órgano rector que tenía la función de controlar nuestros deseos, pasiones y apetitos haciéndolos quedar

racionalmente armonizados. Actualmente consideramos a la *fuerza de voluntad* como el acto que nos permite filtrar y encaminar correctamente nuestros impulsos, y que sirve para poder elegir, para resistirnos a ellos y hasta bloquearlos (Huertas, 2008).

A partir del nacimiento de la psicología experimental se le atribuyó a la voluntad la capacidad de controlar y de convertir nuestras pensamientos en acciones, las intenciones en hechos, así como también encargarse de impedir que otros pensamientos sean llevados a cabo (Palmero & Martínez, 2008).

La voluntad también ha sido definida como un propósito denominado *tendencia determinante* y desde este punto de vista cuando se realizaba una acción su resultado dependía de la actividad y de la tendencia presente en ese momento (Huertas, 2008). Por otra parte, la voluntad desde el punto de vista de la psicología cognitiva se encuentra catalogado dentro de los sistemas de autorregulación.

Pintrich (2000) propone tres funciones en los procesos de autorregulación:

- **Regulación estratégica de ciertos procesos cognitivos:** Significa saber cómo hacer funcionar nuestros recursos cognitivos dependiendo de las exigencias de nuestro entorno, se incluyen habilidades como: razonar, probar diferentes estrategias para resolver algún problema, etc.
- **Planificación:** Esta función tiene que ver con el hecho de armonizar y secuenciar nuestros procesos mentales puestos en marcha, es decir, es necesario que sepamos cómo acceder y reorganizar nuestros conocimientos viejos y nuevos.
- **Procesos de control cognitivo de la acción:** son el conjunto de evaluaciones y valoraciones de nuestra actividad realizadas a nivel

consciente, implica auto observarnos y auto evaluarnos para así modificar o generalizar nuestros conceptos a otras experiencias semejantes.

Actualmente la voluntad es considerada como un proceso de autorregulación, es decir, implica un proceso mediador entre nuestros motivos y la consecución de nuestras metas. Huertas (2008) retoma la idea de Kuhl, quien sostiene la idea de que nuestros fracasos no significaban necesariamente que no queramos cumplir nuestros objetivos, sino que simplemente no sabemos buscar las soluciones adecuadas.

Kuhl (2000) propone que la autorregulación implica la regulación de macrosistemas cognitivos (conscientes) y microprocesos subcognitivos (inconscientes, relacionados con el flujo de energía y la emoción).

Diseñó una arquitectura funcional del aparato psíquico, la cual está conformada por cuatro macrosistemas motivacionales que se regulan mutuamente y que se encuentran organizados con base en dos criterios: nivel de inferencia (alto o bajo) y tipo de sistema (experiencial: de recuerdos o conocimientos, y conductual: control de acciones) (ver tabla 1) (Huertas, 2008; Kuhl, 2000).

Tabla 1

*Arquitectura funcional del aparato psíquico según Kuhl (Huertas, 2008).*

Nivel de inferencia o reflexión	Tipo de sistema	
	<u>Experiencial:</u> <i>Recuerdos o conocimientos</i>	<u>Conductual:</u> <i>Control de acciones</i>
<b>Mucho o alto</b>	<b>RIY</b> Representación implícita del Yo	<b>MI</b> Mantenimiento de intenciones
<b>Poco o bajo</b>	<b>RO</b> Reconocimiento del objeto	<b>CIM</b> Control intuitivo del movimiento

Los procesos que controlan **poco nivel de inferencia o reflexión** son: el sistema experiencial, en el que se encuentra el *reconocimiento de objetos* (RO), el cual tiene que ver con la existencia y función de los mismos respondiendo a la pregunta “¿qué tengo?”; y el sistema conductual, en el que se encuentra el *control intuitivo del movimiento* (CIM), el cual hace referencia a los procesos que nos hacen actuar de determinada manera respondiendo a la pregunta “¿qué estoy haciendo?” (Huertas, 2008; Kuhl, 2000).

En los procesos que controlan **mucho nivel de inferencia o reflexión** se encuentran: el sistema experiencial, que comprende la *representación implícita del yo* (RIY) y representa los conocimientos que cada persona tiene acerca de sí mismo y del contexto en el que se desarrolla; y el sistema conductual, el cual comprende al *mantenimiento de intenciones* (MI), es decir, a la supervisión que desarrolla una persona acerca de sus propósitos, es decir, se refiere a lo que se quiere alcanzar y a la forma de hacerlo (Huertas, 2008; Kuhl, 2000).

### 1.3.6 Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la autodeterminación (TAD) es una macroteoría creada por Deci y Ryan (1985). En ella se engloban cuatro subteorías (la teoría de la evaluación cognitiva, la teoría de la integración orgánica, la teoría de las necesidades básicas y la teoría de las orientaciones de causalidad) que explican la motivación y su influencia en la personalidad.

La principal premisa de esta teoría sugiere que entre las necesidades psicológicas fundamentales para el buen funcionamiento de un individuo se encuentra el que éste tenga el sentimiento de *autodeterminación* (Deci & Ryan, 2000).

La autodeterminación la definen como la percepción de *competencia* que tiene un individuo acerca de sí mismo, lo que quiere decir que si la persona se siente apta

para realizar la actividad que está efectuando se generará en ella el sentimiento de autodeterminación (Deci & Ryan, 2000).

Sostienen que las personas cuya motivación es interna presentan mayor interés y confianza en comparación a las personas cuya motivación es controlada por factores externos, incluso si ambos tienen el mismo nivel de competencia y habilidad en la actividad que están llevando a cabo (Deci & Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) describen mediante las subteorías que conforman la TAD los factores ambientales que aumentan o reducen la automotivación (motivación intrínseca). Definen la motivación intrínseca como “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender” (p.3).

De forma general, a la TAD no le ocupan de las causas de la motivación intrínseca sino las condiciones que la aumentan, sostienen, disminuyen o evitan (Deci & Ryan, 2000).

#### 1.3.6.1 *Teoría de la evaluación cognoscitiva (TEC)*

La teoría de la evaluación cognoscitiva (TEC) es una de las cuatro subteorías que conforman la TAD y en ella se especifican los factores ambientales y sociales que explican la variabilidad en la motivación intrínseca, sosteniendo que ésta última florecerá solo si se presentan las circunstancias adecuadas.

La TEC hace hincapié en las necesidades innatas del ser humano de percibirse como un ser capaz (competente) y autónomo.

Dentro de esta subteoría se sostiene que eventos como el feedback, las recompensas y la comunicación influyen aumentando o reduciendo la motivación intrínseca de una persona (Moreno, 2006).



La TEC manifiesta que recibir un feedback positivo incrementa la motivación intrínseca y promueve la efectividad, de igual modo, si se presenta feedback negativo, la motivación intrínseca disminuye y la persona se vuelve menos efectiva (Deci & Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) sostienen que:

No sólo las recompensas tangibles sino que también las amenazas, las fechas de cumplimiento, las directivas, las presiones de las evaluaciones, y las metas impuestas reducen la motivación intrínseca debido a que, al igual que las recompensas tangibles, todas ellas conducen a un locus de causalidad percibida externo (p.4).

Mientras los autores de la TAD mencionan que dichos factores reducen la motivación intrínseca, también proponen que al tener la oportunidad de autodirección y elección en sus actividades, la persona se percibirá más autónoma, y por tanto, más competente (Deci & Ryan, 2000).

Existen conductas denominadas *exploratorias* que son las manifestaciones explícita de la motivación intrínseca. Entre mayor sea el nivel de motivación intrínseca de una persona mayor será su curiosidad y más conductas exploratorias realizará. Esta tendencia se extrapola a los demás escenarios interpersonales del individuo ya que cuando la persona se encuentra en un ambiente que le genera un sentimiento de seguridad, de afiliación y de autonomía tiene mayor necesidad de vivir nuevas experiencias (Deci & Ryan, 2000).

### 1.3.6.2 Teoría de la integración orgánica (TIO)

A pesar de que la motivación intrínseca es un factor muy importante para que se realice una actividad, se debe tener en cuenta que no es el único tipo de motivación que puede presentarse.

En cualquier situación o escenario donde una persona se presente, habrá valores, normas o reglas preestablecidos que llevarán a un individuo a realizar actividades que pueden no ser de su interés, generando en el individuo la necesidad de realizar esa actividad con el fin de obtener una recompensa externa, por tanto su conducta estará extrínsecamente motivada (Deci & Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) mencionan lo siguiente:

El término “motivación extrínseca” se refiere al desempeño de una actividad a fin de obtener algún resultado separable y, por lo tanto, contrasta con el de motivación intrínseca que se refiere al hacer una actividad por la satisfacción inherente que ocasiona la actividad por sí misma (p. 6).

Mencionan que a pesar de que la motivación de una persona sea extrínseca, ésta varía en grado y en nivel de autonomía (Deci & Ryan, 2000).

En 1995, estos autores introdujeron a la TAD una segunda subteoría, en la que describen los diferentes tipos de motivación extrínseca así como los factores que intervienen para que una persona *internalice* e *integre* el valor (o regulación) de sus conductas, a esta subteoría le llamaron *Teoría de la Integración Organísmica (TIO)* (Deci & Ryan, 2000).

El término *internalización* se define como la introducción de un valor (o regulación) por parte de un individuo a sí mismo; *la integración*, por su parte, se refiere a la transformación de ese valor dentro de los propios esquemas del individuo, de tal suerte que subsecuentemente dicha regulación se emitirá desde el propio sentido del yo de la persona, es decir, se volverá autodeterminada. (Deci & Ryan, 2000).

Deci y Ryan (2000) diseñaron un esquema que denominaron *continuo de autodeterminación* (ver figura 2), en el cual se muestran los diferentes tipos de motivación que propone la teoría de la integración orgánica, así como sus

estilos regulatorios, sus locus de control (causalidad) y los procesos regulatorios que intervienen en ellos.

El continuo se encuentra esquematizado de izquierda a derecha, donde primeramente se ubica la desmotivación seguida de cinco tipos de conductas motivadas extrínseca o intrínsecamente, ordenadas dependiendo el grado de autonomía que manifiesten.

La *desmotivación* se encuentra en el extremo izquierdo del continuo y se caracteriza porque cuando un individuo se encuentra desmotivado no otorga ningún valor ni manifiesta interés a la actividad que está realizando (Deci & Ryan, 2000).

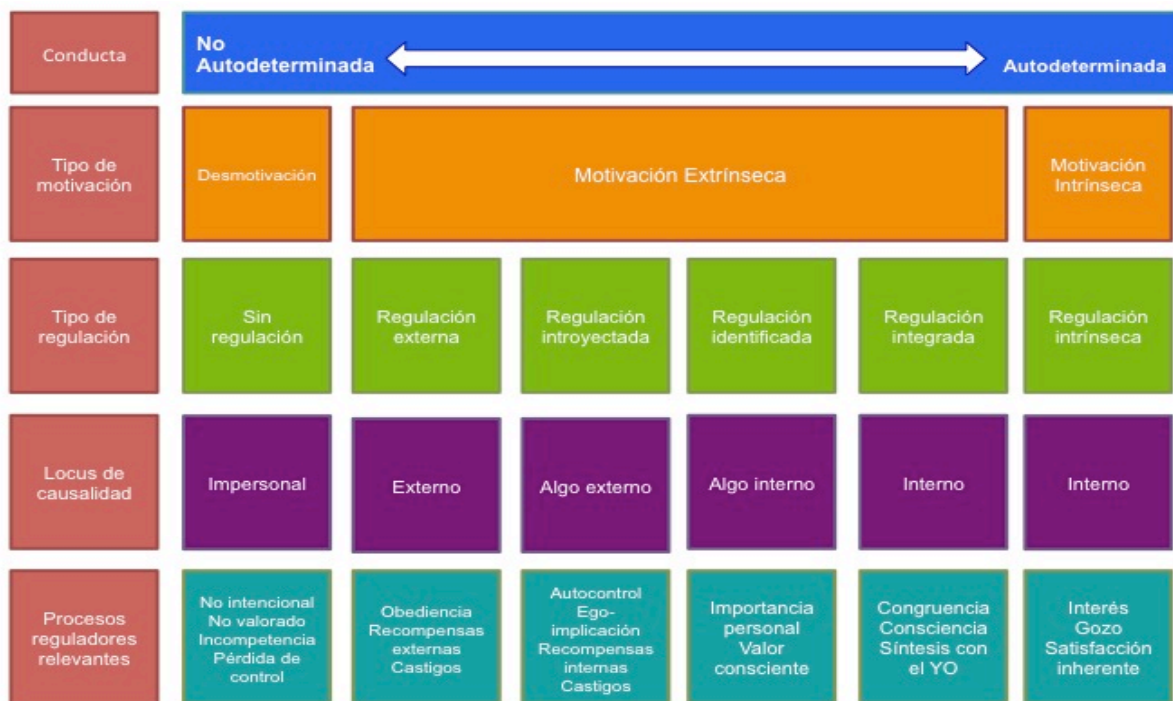


Figura 2. Continuo de la Autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (Deci & Ryan, 2000).

Situado a la derecha de la desmotivación se encuentra la *regulación externa*. Este tipo de regulación es la primera manifestación de motivación extrínseca del

continuo de autodeterminación y se caracteriza porque el individuo realiza una conducta simplemente para satisfacer una demanda o para recibir una recompensa y teniendo un locus de control externo (Deci & Ryan, 2000).

El segundo tipo de motivación extrínseca se refiere a la *regulación introyectada*. Cuando la persona presenta este tipo de regulación realiza la conducta con el objetivo de evitar el remordimiento o la ansiedad y así mantener sus sentimientos de valía. En este caso ocurre que a pesar de que el individuo introduzca la valoración no la percibe como parte de él (Deci & Ryan, 2000).

La siguiente forma de motivación extrínseca es la *regulación identificada*. Este tipo de motivación extrínseca es más autodeterminada que las anteriores ya que a través de la identificación la persona otorga un valor consciente a una meta determinada (Deci & Ryan, 2000), de modo que la realización de las conductas que le permitan llegar a esa meta se vuelven personalmente importantes aunque no sean totalmente de su agrado (Carratalá, 2004).

La última forma de expresión de la motivación extrínseca que se propone mediante la TIO es la *motivación integrada*.

La integración representa la asimilación total de las regulaciones de identificación; para que esto suceda éstas deben haber sido evaluadas e introducidas a los esquemas de necesidades del individuo. En este caso las conductas se realizan de forma similar a las que se refieren a la motivación intrínseca aunque se diferencian de ella porque se realizan con el objeto de obtener un resultado separable (Deci & Ryan, 2000) más que por el simple hecho de realizar la actividad.

Llegando al extremo derecho del continuo se encuentra la *motivación intrínseca*, la cual representa la realización de una conducta por el mero placer de realizarla. Una manifestación fundamental de la conducta intrínsecamente motivada se

encuentra en que “el interés por la actividad y las necesidades de competencia y autorrealización subsisten incluso después de haberse alcanzado la meta” (Moreno, 2006, p.11).

En palabras de Deci y Ryan (2000):

Las conductas intrínsecamente motivadas, el prototipo de las acciones autodeterminadas, provienen del yo. Estas son auténticas... pero, como ya se señaló, la TAD reconoce que las acciones extrínsecamente motivadas también pueden devenir en autodeterminadas cuando los individuos se identifican y asimilan plenamente su regulación. Por lo tanto, es a través de la internalización y de la integración que los individuos pueden estar extrínsecamente motivados y aun estar comprometidos y ser auténticos.

#### 1.3.6.3 Teoría de las necesidades básicas

Los autores de la teoría de la autodeterminación tienen especial interés en describir el vínculo existente entre las necesidades psicológicas básicas y el funcionamiento del individuo.

La teoría de las necesidades básicas es una muestra de ello. Esta teoría propone una triada de necesidades psicológicas básicas que tienen que cubrirse para que la persona se desenvuelva sanamente en su entorno (Deci & Ryan, 2000; Moreno, 2006).

La primera necesidad de la triada es el sentimiento de *competencia*. La competencia constituye el sentimiento de capacidad y eficacia que tiene una persona de sí misma. Cabe mencionar que es el sentimiento y no la propia habilidad lo que genera en el individuo el sentimiento de autoconfianza (Moreno, 2006).

La segunda es la necesidad de *autonomía*. El sentimiento de autonomía aparece cuando el individuo se percibe como la causa primera y última de su conducta, en otras palabras, se sentirá autónoma si siente que actúa por voluntad propia y no por algún agente externo a él (Moreno, 2006).

Por último, la tercera necesidad psicológica es el sentimiento de *relación*. Este tercer aspecto es importante porque manifiesta la necesidad que tenemos de sentirnos conectados con otros y también de sentirnos apoyados por esos otros (Moreno, 2006).

Si bien ésta última necesidad aparentemente no muestra mucha relación con el cumplimiento de una meta, sí presenta relación con el propio bienestar para poder lograr esa meta.

Sheldon (1997) explica que el sentirse satisfecho con las relaciones que se tienen en los diferentes núcleos en los que se desenvuelve el individuo (familia, amigos, profesión) influye para favorecer en éste el sentimiento de autenticidad y el funcionamiento autónomo.

#### 1.3.6.4 *Teoría de las orientaciones de causalidad*

La última subteoría que conforma la TAD es la teoría de las orientaciones de causalidad (TOC). En esta teoría se menciona y se describe la forma en que las personas orientan y regulan su comportamiento.

La TOC distingue tres tipos de orientaciones de causalidad: orientación de control, orientación de autonomía y orientación impersonal (Moreno, 2006).

En el caso de la *orientación de control* la persona realiza la actividad por que cree que es su “deber” hacerlo, sus esfuerzos se centran en la aprobación de los demás y busca recibir una gratificación o recompensa externa, suele presentarse

generalmente cuando la persona percibe que existe un control externo que actúa sobre él o sobre el entorno.

La *orientación de autonomía* se manifiesta cuando la persona actúa sin interés externo y valora la actividad que está realizando por el simple gusto de hacerla (Moreno, 2006).

La orientación impersonal se presenta cuando el individuo no se siente lo suficientemente capaz de tener éxito en la actividad que realiza ni de dominar la situación en la que se encuentra (Moreno, 2006).

De forma que al retomar las subteorías anteriores se puede concluir que la orientación de control se manifiesta en circunstancias donde la motivación del individuo es extrínseca, y más específicamente en las primeras etapas o manifestaciones de ésta; de forma contraria la orientación de autonomía se presenta en situaciones en las que la motivación es intrínseca, siendo, finalmente, la orientación impersonal la que se presenta cuando la persona se encuentra desmotivada para realizar la conducta.

## 1.4 Estudio de la motivación: En el ámbito educativo, de la salud y en la práctica de actividades físico-deportivas

Para estudiar la motivación se han hecho investigaciones en diferentes contextos, por ejemplo, en el ámbito escolar, en cuestiones relacionadas con la salud, en la práctica de actividades físico-deportivas, entre otros.

A continuación presento algunos de los hallazgos que sustentan los postulados de las teorías que se han venido mencionando a lo largo del capítulo.

### 1.4.1 Motivación y aprendizaje

Dentro de la motivación en el área educativa han sido determinantes el papel del autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje que tengan los estudiantes (García & Doménech, 2002).

Aunque en gran parte el tipo de metas que persiguen los estudiantes depende de su personalidad, también es importante considerar el contexto en el que se desenvuelven. Dentro de este punto se ha señalado la influencia que tienen las interacciones sociales en la motivación y el aprendizaje de los estudiantes (Deci & Ryan, 2000; García & Doménech, 2002; Stover, Uriel, De la Iglesia, Freiberg & Fernández, 2014).

Un aspecto importante para mantener un buen nivel motivacional y favorecer el aprendizaje en los estudiantes tiene que ver con la distancia entre lo que ya saben y los conocimientos nuevos que deben adquirir. Cuando un alumno percibe una distancia muy grande entre lo que ya sabe y lo que va a aprender, no se sentirá capaz de asumir el reto y por ende se desmotivará. Algo similar ocurre si la distancia percibida es muy corta, ya que en este caso el estudiante se aburre porque dicho conocimiento no representa algún desafío para sus capacidades. Lo



ideal es que la distancia percibida por el estudiante represente un reto que se sienta capaz de asumir (Flores & Gómez, 2010; García & Doménech, 2002).

El desenvolverse en un ambiente motivacional apropiado dentro del aula generará que los estudiantes sean proactivos, es decir, que busquen conocer y aprender cosas nuevas, que busquen desafíos con el objeto de mejorar, para que esto sea posible el profesor tiene un papel fundamental (Deci & Ryan, 2000; Flores & Gómez, 2010; García & Doménech, 2002; Stover et al., 2014).

El profesor representa la máxima figura de autoridad que tienen los estudiantes dentro del aula, por tanto, sus juicios y opiniones influirán directamente en la motivación y en el aprendizaje de sus alumnos (Deci & Ryan, 2000; García & Doménech, 2002).

Entre las tareas del profesor está el enseñarle a los estudiantes cómo estudiar, cómo hacer sus tareas y a establecer los objetivos de aprendizaje, de esta forma los estudiantes disfrutarán de las clases y de las actividades que tengan que realizar, generando que el aprendizaje se vuelva significativo, lo que quiere decir que los alumnos aprenderán más y de una mejor manera (Flores & Gómez, 2010; García & Doménech, 2002).

También se ha encontrado que los maestros que apoyan la autonomía en sus alumnos generan en ellos mayor curiosidad, mayor deseo de desafío y por ende favorecen una mayor motivación intrínseca, haciendo que disfruten más de las clases y generalmente obteniendo mejores resultados de aprendizaje. Por otro lado, los alumnos de maestros controladores presentan bajo rendimiento escolar y poseen baja percepción de autoeficacia y menor nivel de iniciativa (Deci & Ryan, 2000; Flores & Gómez, 2010; Stover et al., 2014).

#### 1.4.2 Motivación y actividades físico-deportivas

Por lo que respecta al estudio de la motivación en el ámbito de las actividades físico-deportivas se ha estudiado su influencia tanto en los entrenadores como en los practicantes (a nivel competitivo o de mantenimiento físico y recreación).

En lo que respecta a los entrenadores, se ha investigado la influencia que ejercen en la motivación de los deportistas. La conducta del entrenador es fundamental en la experiencia de los deportistas, ya que éste es el responsable de elegir qué, cómo, cuándo y cuánto entrenará la persona (Guzmán, Macagno & Imfeld, 2013).

Un entrenador que proporciona un adecuado clima de apoyo, así como feedback positivo a los deportistas, favorece en ellos el desarrollo de sentimientos de competencia, autonomía y afiliación, los cuales hacen referencia a las características de la motivación intrínseca (Balaguer, Castillo y Duda, 2008; Guzmán et al., 2013). Por el contrario, los entrenadores que no satisfacen dichas necesidades o que utilizan muchos castigos con sus deportistas generan en ellos una baja percepción de competencia, lo cual desmotivará a los deportistas provocando incluso que abandonen la actividad (Guzmán et al., 2013).

Por otra parte la investigación de la motivación en personas que practican actividades físico-deportivas se ha enfocado en estudiar las causas por las que inician, permanecen o abandonan dichas actividades, así como la influencia de la motivación en su rendimiento físico y psicológico (Moreno-Murcia, González-Cutre & Cervello-Gimeno, 2007).

Diversos estudios señalan que dentro de los motivos que tienen las personas para practicar regularmente algún tipo de actividad físico-deportiva dependen en parte de su edad. Dentro de la población joven los principales motivos son los relacionados con aspectos intrínsecos, es decir, por diversión, para mejorar su estado de ánimo, por el placer de realizar la actividad o por sentirse competentes;

por otra parte, se ha encontrado que a mayor edad dichos motivos suelen estar más relacionados con aspectos que tienen que ver con la conservación de la salud (Jiménez-Torres, Godoy-Izquierdo & Gody, 2012; Lee & Oh, 2013; Rodríguez, Morera, Barrantes & Ugalde, 2014).

También se ha encontrado que las personas que inician dentro de la práctica de alguna actividad físico-deportiva con niveles elevados de motivación intrínseca son más propensas a persistir en ella a largo plazo (Molinero, Salguero, & Márquez, 2011).

Otro hallazgo importante dentro de este campo ha sido la diferenciación de motivaciones dependiendo del tipo de actividad físico-deportiva que se practique. Se ha encontrado que las personas que practican deporte a nivel competitivo suelen tener niveles mayores de motivación intrínseca en comparación a las personas que se encuentran en programas básicos o de mantenimiento (Molinero et al., 2011).

En el capítulo 3 se mencionarán y describirán algunos de los instrumentos que se han desarrollado para medir la motivación en el ámbito de las actividades físico-deportivas.

## CAPÍTULO 2

### ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS

#### 2.1 Actividad Física

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la actividad física como “cualquier movimiento corporal producido por los músculos esqueléticos que exija gasto de energía” (OMS, 2014).

Comprende todos los movimientos corporales que realiza una persona, desde los que se realizan cotidianamente (caminar, subir escaleras, hablar) hasta las sesiones vigorosas de entrenamiento.

De la actividad física se desprende la realización de actividades recreativas, los programas de ejercicio físico y el entrenamiento deportivo.

#### 2.2 Ejercicio físico

El ejercicio físico, comprende la realización programada y repetitiva de una o varias actividades físicas, el objetivo fundamental del ejercicio es mantener o mejorar las funciones fisiológicas y las capacidades físicas del organismo.

Campillo (en Novials, 2006), menciona que:

El objetivo de un programa de ejercicio físico debe ser mejorar el nivel de salud a través del desarrollo equilibrado de las cuatro cualidades físicas principales: resistencia, fuerza, flexibilidad y velocidad. Procediendo de este modo se logra una mejora de la condición física más armónica y se crea un hábito de vida activa que permite contrarrestar los riesgos del sedentarismo y complementar el tratamiento de diversas enfermedades (pág. 19).

Es conveniente que antes de empezar un programa de ejercicio se realice una evaluación completa de la persona, para así determinar cómo qué áreas se trabajarán, y también para evitar que haya complicaciones posteriores.

### 2.3 Deporte: Tipos de orientación del deporte, categorización a nivel psicológico, y características psicológicas de los deportes.

En términos generales se entiende al deporte como la realización de ejercicio físico de una forma reglamentada y estructurada que tiene como objetivo el que la persona llegue o se aproxime al límite de su capacidad de esfuerzo para mejorar sus rendimientos. La base del deporte es la competencia, ésta última comprendida no como una aptitud sino como la contienda entre dos o más personas o equipos.

El Diccionario de las Ciencias del Deporte y el Ejercicio (Anshel et al., 1991, p. 143), propone la siguiente definición:

“[El deporte] es un juego organizado que lleva consigo la realización de esfuerzo físico, se atiene a una estructura formal, está organizado dentro de un contexto de reglas formales y explícitas respecto a conductas y procedimientos, y que es observado por espectadores.”

Actualmente existen diversas orientaciones que puede tener el deporte, el cual se puede clasificar en las siguientes: *el deporte en su dimensión educativa, el deporte para todos, el deporte de base y el deporte de alto rendimiento* (ANECA, 2015). De la misma forma se ha elaborado la clasificación de los deportes desde la perspectiva psicológica así como la clasificación de las características psicológicas necesarias en el deporte, a continuación describiré a qué se refiere cada uno de estos aspectos.

## 2.3.1 Tipos de Orientación en el deporte

### 2.3.1.1 *El deporte en su dimensión educativa*

La orientación del deporte en su dimensión educativa representa la fase inicial y es específicamente significativa durante la infancia y la adolescencia. En el deporte a esta fase de la vida del individuo se le denomina fase instruccional, la cual comprende de los 5 a los 11 años de edad (Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte [CONADE], 1997).

La práctica de actividades físico-deportivas (entendiéndose actividad físico-deportiva como la realización de ejercicio físico o deporte) en esta etapa tiene una naturaleza mayormente lúdica y simbólica debido a que a que en ese momento de la vida la persona empezará a adquirir y desarrollar las habilidades físicas, psicológicas y sociales necesarias para su buen desempeño (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación [ANECA], 2015).

A esa edad se comienza por conocer la naturaleza propia del juego y las reglas del mismo y se incita al niño a socializar con sus pares.

Un aspecto importante es que el fomentar la práctica físico-deportiva desde este nivel puede tener efectos positivos a largo plazo, desarrollando en el individuo el hábito de su práctica y conseguir así que éste se lleve a cabo a lo largo de su vida.

### 2.3.1.2 *Tipos de orientación en el deporte: El deporte para todos*

Esta dimensión tiene como objetivo fomentar la recreación y esparcimiento. En este caso no importa la edad a la que se practique sino más bien se pretende que la población experimente la sensación y genere el gusto por la práctica de actividades físico-deportivas (ANECA, 2015).

La UNESCO, a través de la Carta Internacional de Educación Física y el Deporte (1978) menciona:

Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física y al deporte, que son indispensables para el pleno desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte, deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás a aspectos de la vida social” (pág. 3).

Los objetivos y metas que se busca obtener en la persona con este enfoque suelen ser a corto plazo y generalmente sin competencias.

#### 2.3.1.3 Tipos de Orientación en el deporte: El deporte base. La competición a niveles bajos y medios

Esta fase deportiva es la iniciación de la edad de competencia propiamente dicha y generalmente se puede desarrollar cuando la persona se encuentra en la fase conocida como *fase de transición* (de los 11 a los 15 años) y en algunos casos en la *fase participativa-competitiva* (15 años en adelante) (ANECA, 2015; CONADE, 1997).

La competencia deportiva suele darse a niveles bajos y medios, donde lo que se busca es la competición pero no a niveles extremos de intensidad.

En esta dimensión la planificación ya empieza a ser parte fundamental porque mediante esta se establecen objetivos y metas.

Para que esto sea posible el entrenador es muy importante porque él junto con los deportistas tomarán decisiones para la planeación y el análisis de las temporadas competitivas (ANECA, 2015).

#### 2.3.1.4 Tipos de orientación en el deporte: El deporte de alta competición

Lo recomendable es que el deporte de alta competición se inicie a partir de los 15 años ya que en este punto la mayoría de la estructura física de la persona empieza a tener su estructura final (CONADE, 1997).

Esta dimensión supone una constante búsqueda de la mejora del rendimiento personal, se suele llevar a los límites máximos tanto físicos como mentales del deportista.

Debido al esfuerzo y el compromiso necesarios para llegar a este nivel, las élites deportivas cuentan con un número reducido de integrantes, siendo muy rigurosa la planificación de cada fase de la temporada, tanto a nivel individual como del equipo en general.

#### 2.3.2 Categorización de los deportes desde la perspectiva psicológica

Belmonte (2008), sostiene que existe la necesidad de analizar psicológicamente los factores que influyen en los diferentes tipos de deportes, por lo cual retoma la clasificación de Riera (s.f.) en donde se separa a los deportes en 4 categorías las cuales se presentan a continuación.

##### 2.3.2.1 Deportes sin cooperación ni oposición

En este tipo de deportes se mantiene la relación entre el deportista y los objetos con los que interactúa, pudiendo o no utilizar algún tipo de instrumento o máquina. Así mismo menciona que dentro de esta primera categoría no hay interacción con algún contrincante (Riera, s.f.). Como ejemplos de este tipo de deportes se puede mencionar a la gimnasia rítmica y al tiro con arco, entre otros.



### 2.3.2.2 Deportes con cooperación pero sin oposición

Dentro de estos deportes interactúan el deportista, el objeto y los compañeros. Para este tipo de deportes es necesario que exista un acoplamiento total con los compañeros (Riera, s.f.), por ejemplo, la natación sincronizada o el patinaje por parejas.

### 2.3.2.3 Deportes con oposición y sin cooperación

La interacción necesaria en este tipo de deportes se da entre el deportista, los objetos y los contrincantes. Es importante recalcar que dentro de esta categoría las acciones del oponente influyen en el rendimiento del deportista (Riera, s.f.), por ejemplo, las carreras de natación, el ajedrez, entre otros.

### 2.3.2.4 Deportes con oposición y colaboración

Los deportistas, los objetos, los compañeros y los contrincantes interactúan en este tipo de deportes. Se trabaja equipo para lograr un buen rendimiento en la competencia (Riera, s.f.). Por ejemplo, el fútbol americano, el soccer, el baloncesto, el voleibol, entre otros.

## 2.3.3 Características psicológicas de los deportes

Dentro de los distintos tipos de deportes es necesario que el deportista cuente con una serie de características psicológicas y físicas necesarias para una buena ejecución y desempeño dentro de éstos. Belmonte (2008) presenta un esquema (elaborado con base en elementos que proponen Vargas (1998) y Cruz (1997), en donde menciona las características psicológicas que deben predominar en los diferentes deportes (Belmonte, 2008) (ver tabla 2).

Tabla 2.

*Características psicológicas de los deportes (Belmonte, 2008).*

<b>CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS DEPORTES</b>	
<b>Elaborado con base en Vargas (1988) y Cruz (1997)</b>	
<b><i>Clasificación de los deportes</i></b>	<b><i>Características Psicológicas</i></b>
Fuerza y fuerza rápida (velocidad)	Control emocional, capacidad coordinativa, velocidad de reacción, concentración de la atención.
Combate	El valor, la decisión y tenacidad son indicadores esenciales de la voluntad que deben desarrollar los deportistas; predomina la información visual, expresión de la flexibilidad de pensamiento, etc.
Resistencia	Desarrollo de cualidades volitivas (perseverancia), que estimule la práctica sistemática del deporte, adecuada motivación, adecuados mecanismos de recuperación psicofísica, alta tolerancia a la frustración, etc.
Juegos de pelota (conjunto)	Gran expresión del pensamiento táctico (capacidad para evaluar rápidamente la situación y tomar una decisión), manifiesta expresión de la concentración y distribución de la atención, coordinación psicomotriz, cohesión grupal, adecuado control emocional, capacidad de carga psíquica.
Coordinación y arte competitivo (arte y competencias)	Predominan reacciones psicomotoras, creatividad, alto nivel de concentración, alta motivación, gran desarrollo volitivo (perseverancia).

## 2.4 Beneficios de la práctica de actividades físico-deportivas

La práctica de actividades físico-deportivas adquiere relevancia porque genera en la persona una condición física más armónica y favorece a la creación de hábitos de una vida activa.

El realizar actividades físico-deportivas con regularidad promueve en el organismo beneficios a distintos niveles, entre los que se encuentran los siguientes:

### 2.4.1 Nivel Físico y Fisiológico:

- ✓ Los músculos incrementan la captación de la glucosa y se activa el consumo metabólico de la misma, favoreciendo el mantenimiento de niveles glicémicos estables (Hernangil, Lastres & Valcárcel, 2011; Novials, 2006).
- ✓ Es el principal regulador en el control de peso así y del manejo de lípidos.
- ✓ Durante y posteriormente a la realización de actividad físico-deportiva aumenta la cantidad de sangre en el torrente sanguíneo, aumentando la hemoglobina y favoreciendo los tiempos de recuperación después del esfuerzo, ya que se ven incrementadas fuerza y resistencia de los músculos respiratorios (Hernangil et al., 2011), y de toda la capacidad aeróbica (Novials, 2006).
- ✓ El sistema músculo esquelético se fortalece: los músculos, tendones, articulaciones y cartílagos se vuelven más estables y menos propensos a lesiones (Hernangil et al. 2011), aumentando así, la flexibilidad y el tono muscular y mejorando la postura corporal (Hernangil et al., 2011 & Novials, 2006).
- ✓ El equilibrio y las habilidades coordinativas y motrices (gruesa y fina) se ven mejoradas (Novials, 2006).

- ✓ Además, se optimiza el funcionamiento neurológico, ya que se agiliza la transmisión de los impulsos nerviosos y se promueve la producción de neurotransmisores que generan en el individuo una sensación de bienestar y favorecen un mayor descanso y mejor rendimiento durante la vigilia (Hernangil et al., 2011).

#### 2.4.2 Nivel Psicológico

- ✓ Mejora la respuesta ante el estrés y la ansiedad, siendo uno de los tratamientos primordiales para personas que padecen depresión (Robles, 2011).
- ✓ El rendimiento académico se ve incrementado (Márquez, 1995).
- ✓ Promueve la autoconfianza, aumenta el locus de control interno y favorece la estabilidad emocional. (Hernangil et al. 2011., Márquez, 1995 & Novials, 2006).
- ✓ Las capacidades cognoscitivas tales como la memoria, la toma de decisiones y el aprendizaje, entre otras, se ven incrementados (Hernangil et al. 2011., Márquez, 1995 & Novials, 2006).
- ✓ Promueve la socialización.
- ✓ Favorece la sensación de autonomía y autocontrol y promueve el desarrollo y la adquisición de hábitos y rutinas saludables (Hernangil et al. 2011., Márquez, 1995 & Novials, 2006).

De manera global, la práctica de actividades físico deportivas contrarresta los factores de riesgo que produce el sedentarismo y previene la aparición de diversas enfermedades (diabetes, hipertensión, osteoporosis, obesidad, cáncer, entre otras) (Novials, 2006). Favoreciendo también, el desarrollo de adherencia terapéutica de pacientes que ya las padecen (Becoña, Vázquez & Oblitas, 2004).

## CAPÍTULO 3

### INVESTIGACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS: INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

En el primer capítulo se mencionaron las teorías de la motivación y algunos de los resultados que ha arrojado la investigación de la motivación en el ámbito de las actividades físico-deportivas. En el presente capítulo se describirán algunos instrumentos de medición que se han construido para poder obtener dichos resultados en el ámbito de las actividades físico-deportivas (ver tabla 3).

Tabla 3

*Instrumentos de evaluación de la motivación en la actividad física y en el deporte (actualización de la lista de instrumentos presentada en Dósil, 2004)*

INSTRUMENTO	AUTORES	AÑO
<b>Incentive Motivation Inventory (IMI)</b>	R. B. Alderman y N. L. Wood	1976
<b>Sport Satisfaction Inventory (SPI)</b>	N. R. Whitall y T. Orlick	1979
<b>Motivation For Physical Activity Questionnaire (MPAQ)</b>	R. Telama y M. Silvennoinen	1979
<b>Self-Motivation Inventory (S-MI)</b>	R. K. Dishman, W. Ickes y W. P. Morgan	1980
<b>Motives for Competition Scale (MCS)</b>	D. Youngblood y R. M. Suinn	1980
<b>Achievement Orientation Inventory (AOI)</b>	M. E. Ewin	1981
<b>Competition-Relates Motives Scales (C-RMS)</b>	J. D. Willis	1982
<b>Participation Motivation Questionnaire (PMQ)</b>	D. L. Gill, J. B. Gross y S. Haddleston	1983
<b>Test of Endurance Athlete Motives (TEAM)</b>	K. Johnsgard	1985
<b>Motives for Competition Inventory (COI)</b>	M. R. Weiss, B. J. Bredemeier y R. M. Shewchuk	1985
<b>Competitive Orientation Inventory (COI)</b>	R. S. Vealey	1986
<b>Sport Competence Information Scale (SCIS)</b>	T. S. Hom y C. A. Hasbrook	1987

Continúa...

Continuación Tabla 3. *Instrumentos de evaluación de la motivación en la actividad física y en el deporte*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>AÑO</b>
<b>Adherence to Exercise Questionnaire (AEQ)</b>	D. Siegel, J. Johnson y C. Newhof	1987
<b>Sport Orientation Questionnaire (SOQ)</b>	D. L. Gill y T. E. Deeter	1988
<b>Taks and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)</b>	J. L. Duda y J. G. Nicholls	1989
<b>Exercise and Sport Goal Inventory (ESGI)</b>	D. Burton, T. Raedeke y E. Carrol	1989
<b>Perception of Success Questionnaire (POSQ)</b>	G. C. Roberts y G. Balagué	1989
<b>Exercise Motivation Questionnaire (EMQ)</b>	D. A. Dziewaltowski	1989
<b>Intrinsic Motivation Inventory (IMI)</b>	E. McAuley, T. E. Duncan y V. V. Tammen	1989
<b>Personal Incentives for Exercise Questionnaire (PIEQ)</b>	J. L. Duda y M. K. Tappe	1989
<b>Sport Achievement Motivation Test (SAMT)</b>	M. L. Kamlesh	1990
<b>Exercise Motivation Questionnaire (EMQ)</b>	J. M. Silva, A. Cornelius y E. Carpenter	1992
<b>Causal Dimension Scale (CDS-II)</b>	E. McAuley, T. E. Duncan y D. Russell	1992
<b>Perceived Motivational climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)</b>	J. J. Seifriz, J. L. Duda y L. Chi	1992
<b>Exercise Motivations Inventory (EMI)</b>	D. Markland y L. Hardy	1993
<b>Competitive Motive Inventory (CMI)</b>	Y. Ping	1993
<b>Sport Participation Motivation Questionnaire (SPMQ)</b>	A. P. Mc Kee, C. A. Mahoney y J. Kremer	1994
<b>Sport Motivation Scale (SMS)</b>	L. G. Pelletier, M. S. Fortier, R. J. Vallerand, K. M. Tuson, N. M. Brière y M. R. Blais	1995
<b>Sport Motivation Scale (SMS)</b>	D. S. Butt	1995
<b>Exercise Motivations Inventory - 2 (EMI-2)</b>	D. Markland y D. Ingledew	1997
<b>Exercise Motivation Scale (EMS)</b>	F. Li	1999

Continúa...

Continuación Tabla 3. *Instrumentos de evaluación de la motivación en la actividad física y en el deporte*

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>AÑO</b>
<b>Global Motivation Scale (GMS)</b>	F. Guay, M. R. Blais, R. J, Vallerand y L. G. Pelletier	1999
<b>Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 (PMCSQ-2)</b>	M. L. Newton, J. L. Duda y Z. Yin	2000
<b>Situational Motivation Scale (SIMS)</b>	F. Guay, R. J. Vallerand y C. M. Blanchard	2000
<b>Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (AMPEF) (adaptación a población española del EMI-2 de Markland e Ingledew)</b>	LL. Capdevila, J. Niñerola, y M. Pintanel	2004
<b>Sport Motivation Scale -2 (SMS-2)</b>	L. Pelletier, M. Rocchi, R. Vallerand, E. Deci y R. Ryan	2013

Cabe resaltar que la mayoría de los instrumentos de medición que se utilizan actualmente se encuentran basados en la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1985), la cual representa la teoría vigente, aunque también existen instrumentos basados en la Teoría de Logro de Nicholls (1992, en Balaguer, Castillo & Tomás, 1996).

Se mencionarán, además, las principales traducciones y adaptaciones que se han realizado de los mismos, así como las propiedades psicométricas que se obtuvieron en cada estudio.

Para el presente trabajo los instrumentos de medición fueron clasificados con base en la teoría que se utilizó como referencia para su construcción. Primeramente se describirá el instrumento basado en la Teoría de Logro (Nicholls, 1992) para proseguir con los instrumentos basados en la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985).

### 3.1 Instrumento basado en la Teoría de Logro de Nicholls

Como se mencionó en el primer capítulo dentro de la segunda tradición de teorías se encuentran las teorías que tienen que ver con los diferentes tipos de metas. La teoría de logro de Nicholls (1992) entra dentro de esta tradición.

El **Taks and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)** desarrollado por Duda en 1989 (en Balaguer, et al., 1996), pretende evaluar la tendencia que tenemos las personas hacia el Ego y la Tarea en el área de las actividades físico-deportivas. Consta de 13 ítems divididos en dos factores: Orientación al Ego y Orientación a la Tarea.

Guivernau y Duda (1994), realizaron la adaptación del TEOSQ al castellano. Los resultados del análisis factorial, tanto de la versión inglesa como de la adaptación al castellano mostraron coeficientes de alfa de Cronbach que oscilaban entre .62 y .87 para el factor de Orientación a la Tarea y entre .68 y .91 para el factor de orientación al Ego.

Los resultados de este cuestionario señalan que los deportistas orientados al ego creen que el deporte puede elevar su status social y lo ven como un medio para mejorar su imagen personal, así como para superar a los demás.

Por otra parte, los orientados a la tarea encuentran en el deporte un medio para dominar nuevas habilidades, para cooperar y ayudar a los demás, para ser mejores personas, disfrutan de la práctica ya que no ven al deporte como un medio de superar a los demás sino como un medio para divertirse (Balaguer et al., 1996).

Balaguer, Castillo y Tomás (1996) analizaron las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea, para ello utilizaron una muestra conformada por 283 estudiantes de la comunidad valenciana. Para la obtención de



resultados realizaron un análisis factorial confirmatorio, con rotación Varimax y oblicua, así como un análisis de consistencia interna de los factores que conforman el cuestionario, así como análisis de propiedades de los ítems y análisis de varianza. A continuación se presentan los pesos de los factores que conforman el TEOSQ (ver tabla 4).

Tabla 4

*Pesos factoriales del TEOSQ (Balaguer et al, 2006)*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>REACTIVOS</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Orientación a la tarea	2, 5, 7, 8, 10, 12, 13	0.78
2	Orientación al ego	1, 3, 4, 6, 9, 11	0.8

Balaguer et al. (1996) encontraron que los resultados de su análisis son consistentes con los de la adaptación al castellano realizada por Guivernau y Duda (1994) y que el TEOSQ es un instrumento fiable y que mide realmente lo que propone la teoría en la cual se basaron sus autores.

Siguiendo con el TEOSQ, hay que mencionar que en 2011 se realizó su adaptación a la población mexicana (López-Walle, Balaguer, Meliá, Castillo & Tristán, 2011).

Para ello se administró el TEOSQ en su versión al castellano a 239 deportistas participantes de la Olimpiada Nacional infantil y juvenil en 2008 cuyas edades oscilaban entre los 18 años López-Walle et al., 2011).

El análisis de consistencia interna se realizó mediante el coeficiente de alfa de Cronbach, el cual arrojó una coeficiente de .85 en cada uno de los factores (ver tabla 5).

Tabla 5

*Pesos factoriales del TEOSQ en población mexicana (López-Walle et al., 2001).*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>REACTIVOS</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Orientación a la tarea	2, 5, 8, 10, 12, 13, 15, 17	0.85
2	Orientación al ego	1, 3, 4, 6, 9, 11	0.85

Los resultados de esta adaptación fueron similares a los obtenidos en población española, con lo cual concluyeron que el TEOSQ es un instrumento fiable y válido si se pretende evaluar las orientaciones a la tarea y el ego (López-Walle et al., 2001).

## 3.2 Instrumentos basados en la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan

Actualmente, la teoría que ha ganado más relevancia dentro de las investigaciones que estudian la motivación dentro de las actividades físico-deportivas es la Teoría de la Autodeterminación propuesta por Deci y Ryan (1985), de tal suerte que con base en ella se han desarrollado diversos instrumentos de medición, los más relevantes son la Échelle de Motivation dans les Sports (EMS) creada por Brière, Vallerand, Blais and Pelletier (1995) y también el Exercise Motivations Inventory (EMI), desarrollado por Markland and Hardy (1993).

Ambos instrumentos han sido traducidos y adaptados a diferentes idiomas y poblaciones, siendo uno de ellos (el EMI) el que es objeto de estudio del presente trabajo.

A continuación se describirán cada uno de estos instrumentos y sus adaptaciones, así como sus propiedades psicométricas.

### 3.2.1 Échelle de Motivation dans les Sports (EMS) de Briere, Vallerand, Blais and Pelletier

La Échelle de Motivation dans les Sports (EMS) (Briere, Vallerand, Blais and Pelletier, 1995) es un instrumento que contiene 28 reactivos, distribuidos en 7 factores, los cuales evalúan tres tipos de motivación intrínseca: Motivación intrínseca hacia el conocimiento, motivación intrínseca al logro y Imotivación intrínseca a las experiencias estimulantes; tres tipos de motivación extrínseca: regulación externa, regulación introyectada y regulación identificada; y por último, miden la conducta amotivada o desmotivación.

Los resultados del análisis factorial de la primera versión de la EMS mostraron que la consistencia interna de los factores se situó en coeficientes de alfa que variaban entre .71 y .92, la validez de constructo del instrumento fue confirmada debido a la correlación entre los 7 factores (Briere et al., 1995).

Los resultados indicaron que los hombres puntuaron más alto en regulación externa que las mujeres y más bajo en motivación intrínseca hacia el conocimiento.

En ese mismo año, la Échelle de Motivation dans les Sports (EMS) fue traducida al inglés por Pelletier et al. (1995) quedando denominada como Sport Motivation Scale (SMS), obteniendo resultados similares a los obtenidos en la versión francesa.

El alfa de Cronbach varió entre .63 y .80. Encontraron diferencias de género, en donde las mujeres puntuaron más alto que los hombres en motivación intrínseca al logro y en motivación intrínseca al conocimiento, aunque también puntuaron más bajo en regulación externa (Pelletier et al., 1995).

En 1996, Li y Harmer (en Nuñez, Martín-Albo, & Navarro, 2007) mostraron resultados adecuados en las propiedades psicométricas de la SMS, combinaron los 3 tipos de motivación intrínseca en una sola, realizaron un modelo de ecuaciones estructurales, y los resultados de los coeficientes de alfa variaron entre .69 y .87.

Para su estudio aplicaron la SMS a 857 participantes de educación física.

López (2000) realizó la traducción al español quedando titulada como Escala de Motivación en el Deporte (EMD), de igual forma realizó la estandarización de la versión original de la Échelle de Motivation dans les Sports (EMS) a deportistas mexicanos.

Para ello aplicó la escala a 1003 deportistas de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Para la estandarización del instrumento dividió un reactivo en 2, de esta forma la EMD quedó constituida por 29 reactivos distribuidos en 7 factores, cuyo coeficiente de alfa osciló entre .55 y .82 (ver tabla 6) (López, 2000).

Tabla 6.

*Pesos factoriales de la Escala de Motivación en el Deporte (EMD) (López, 2000).*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>REACTIVOS</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Motivación extrínseca	2, 3, 8, 17, 24, 26	0.82
2	Motivación intrínseca al conocimiento	1, 11, 18, 25	0.81
3	Motivación intrínseca estética	6, 13, 22, 28	0.7
4	Motivación intrínseca a la autosuperación	5, 10, 16, 23	0.72
5	Motivación al cumplimiento	7, 12, 20, 27	0.64
6	Amotivación	4, 14, 15, 21, 28	0.57
7	Motivación integral deportiva	9, 19	0.55

Núñez, Martín-Albo, Navarro y Gonzalez (2006, en Núñez et al., 2007) realizaron una nueva traducción validación del instrumento en su versión francesa para aplicarlo en población española; para ello ocuparon la participación de 275 deportistas federados españoles.

Núñez et al. (2007) realizaron un análisis de las propiedades psicométricas de la versión española de la EMS. Los resultados de su análisis arrojaron que los coeficientes de alfa de los 7 factores se situaron entre .73 y .79 (ver tabla 7), concluyendo que su versión al castellano es un instrumento confiable y válido.

Recientemente Pelletier, Rocchi, Vallerand, Deci y Ryan (2013), realizaron y validaron una versión revisada de la Sport Motivation Scale (SMS), a la cual denominaron SMS-II, la cual en su versión final contiene 18 ítems distribuidos en factores. Cuyos coeficientes de alfa se situaron entre .73 a .86 (ver tabla 8).

Tabla 7. *Pesos factoriales de la versión española de la EMS (Núñez, 2007)*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Amotivación	0.74
2	Regulación externa	0.79
3	Regulación introyectada	0.73
4	Regulación identificada	0.74
5	Motivación intrínseca al conocimiento	0.79
6	Motivación intrínseca al logro	0.78
7	Motivación intrínseca a las experiencias estimulantes	0.75

Tabla 8

*Pesos factoriales de la SMS-II (Pelletier et al, 2013)*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Instrictic regulation	0.88
2	Integrated regulation	0.8
3	identified regulation	0.82
4	Introjected regulation	0.7
5	External regulation	0.74
6	Amotivated regulation	0.81

### 3.2.2 The Exercise Motivations Inventory de Markland y Hardy

En 1993, Markland y Hardy desarrollaron el Excercise Motivations Inventory (EMI), el cual evalúa los aspectos motivacionales relacionados con la práctica de las actividades físico-deportivas. En su versión inicial el EMI presentó algunas deficiencias tanto teóricas como metodológicas, las cuales se corrigieron en la segunda versión (EMI-2), realizada por Markland y Ingledew en 1997 (Markland & Hardy, 1993; Markland & Ingledew, 1997; Capdevila, Niñerola & Pintanel, 2004).

El EMI-2 está conformado por 51 reactivos distribuidos en 14 factores: Control de estrés, vigor, diversión, desafío, reconocimiento social, afiliación, competición, urgencias de salud, prevención y salud positiva, control de peso, imagen corporal, fuerza y resistencia muscular, agilidad y flexibilidad (ver tabla 9). Dichos factores fueron agrupados en 5 áreas generales: motivos psicológicos, motivos

interpersonales, motivos de salud, motivos relacionados con el cuerpo, y motivos de forma física (Markland & Ingledew, 1997; Capdevila et al., 2004).

Tabla 9

*Pesos factoriales del EMI-2 (Markland & Ingledew, 1997).*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Control del estrés	0.91
2	Vigor	0.83
3	Diversión	0.89
4	Desafío	0.85
5	Reconocimiento social	0.87
6	Afiliación	0.91
7	Competición	0.95
8	Urgencias de salud	0.68
9	Prevención y salud positiva	0.9
10	Control de peso	0.87
11	Imagen corporal	0.91
12	Fuerza y resistencia muscular	0.85
13	Agilidad	0.86
14	Flexibilidad	0.89

El EMI-2 fue traducido al castellano por Capdevila en el año 1999 y lo denominó Autorinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (AMPEF) (Capdevila, 2000).

Fue adaptado a la población española en 2004 (Capdevila et al., 2004). Para ello se utilizó una muestra conformada por 720 personas cuyas edades fluctuaron entre los 13 y 63 años.

La versión que adaptaron Capdevila et al. (2004) quedó conformada por 48 ítems, después de haber pasado por un análisis factorial con rotación ortogonal (Varimax), los reactivos quedaron agrupados en 11 factores (peso e imagen corporal, diversión y bienestar, prevención y salud positiva, competición, afiliación, fuerza y resistencia muscular, reconocimiento social, agilidad y flexibilidad, control

de estrés, desafío y urgencias de salud, ver tabla 10), contando con una buena fiabilidad Test-Retest (coeficientes de correlación superiores a 0.7, ver tabla 11).

Tabla 10

*Pesos factoriales de AMPEF (Capdevila et al., 2004)*

<b>FACTOR</b>	<b>NOMBRE</b>	<b>REACTIVOS</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
1	Peso e imagen corporal	1, 4, 13, 16, 27, 29	0.92
2	Diversión y bienestar	3, 7, 15, 21, 34, 45	0.71
3	Prevención y salud positiva	2, 5, 14, 19, 32	0.84
4	Competición	10, 24, 57, 47	0.89
5	Afiliación	8, 22, 35, 46	0.87
6	Fuerza y resistencia	6, 20, 33, 44	0.85
7	Reconocimiento social	4, 17, 30, 42	0.86
8	Control del estrés	18, 31, 43	0.85
9	Agilidad y flexibilidad	11, 25, 38	0.84
10	Desafío	12, 26, 39, 43	0.85
11	Urgencias de salud	9 23, 36	0.92

Cabe mencionar que mientras que la versión inglesa tiene un rango de respuesta que va de 0 a 5, en el AMPEF las opciones de respuesta están en una escala tipo Likert que va de 0 (“nada verdadero para mí”) a 10 (“totalmente verdadero para mí”, Capdevila et al., 2004).

Tabla 11

*Fiabilidad Test-Retest del AMPEF (Capdevila et al., 2004)*

<b>FACTOR</b>	<b>CORRELACIÓN TEST- RETEST</b>	<b>P</b>
1	0.71	<.001
2	0.89	<.001
3	0.72	<.001
4	0.86	<.001
5	0.69	<.001
6	0.7	<.001
7	0.76	<.001
8	0.58	<.001
9	0.54	<.001
10	0.76	<.001
11	0.57	<.001



Los resultados de la adaptación a la población española mostraron que:

Los sujetos activos muestran puntuaciones más elevadas que los sedentarios respecto a motivos relacionados con refuerzos intrínsecos derivados de la propia práctica de ejercicio físico...[y los] sedentarios, en cambio, muestran más motivación sólo para el factor de Urgencias de salud, sugiriendo que quieren utilizar el ejercicio físico como instrumento para mejorar su estado de salud, posiblemente por prescripción médica (Capdevila et al., 2004. p.68).

En palabras de los autores “la versión final del AMPEF resulta un instrumento adecuado, válido y fiable, para evaluar los motivos relacionados con la práctica de ejercicio físico, que permite distinguir a las personas activas de las sedentarias en cuanto a dos estilos o formas de vida diferente: el estilo saludable y el no-saludable” (Capdevila et al. 2004 p. 69).

Es importante hacer notar que este tipo de investigaciones e instrumentos mayormente son adaptadas en población española, siendo muy pocos los instrumentos adaptados a la población mexicana que midan la motivación dentro de las actividades físico-deportivas.

Por esta razón el presente trabajo tiene como objetivo hacer la adaptación de la escala EMI-2 a población mexicana.

## CAPÍTULO 4

### MÉTODO

#### OBJETIVOS:

##### General:

El objetivo del presente trabajo fue validar el Exercise Motivations Inventory – 2, realizado por Markland e Ingledew (1997).

##### Específicos:

- Realizar el proceso de traducción – retraducción del instrumento.
- Aplicar el instrumento a población mexicana
- Realizar el análisis psicométrico del instrumento.
- Comparar las diferencias existentes entre sexos en los motivos para la práctica de actividades físico-deportivas.
- Comparar las diferencias existentes entre el tipo de deporte practicado (individuales o de conjunto) y los motivos para la práctica de actividades físico-deportivas.

#### JUSTIFICACIÓN

El sedentarismo y los hábitos poco saludables han provocado que el número de personas con obesidad aumente a tal grado que actualmente se le considera la enfermedad del siglo XXI (Silva, Cuevas, Espinosa & García, 2012).

A causa de ello, gran parte de la población ha desarrollado enfermedades denominadas crónico-degenerativas, tales como: diabetes mellitus, hipertensión, problemas de articulaciones y otras que conforman el síndrome metabólico (Novials, 2006; OMS, 2003).

Por esta razón se ha vuelto necesario promover estilos de vida más saludables, donde la práctica de actividades físico-deportivas y buenos hábitos alimenticios sean la base (OMS, 2003).

Se ha comprobado que la práctica de actividades físico-deportivas además de traer beneficios a nivel físico y fisiológico, trae consigo beneficios psicológicos, dentro de los que se encuentran: mejoras en aspectos volitivos (toma de decisiones), aumento de la autoestima, y sirve como una buena opción para el manejo del estrés, propio del ritmo de vida actual, sobre todo en poblaciones urbanas (Hernangil et al. 2011; Márquez, 1995; Novials, 2006; Robles, 2011).

Entre las múltiples variables psicológicas inmersas en la práctica de actividades físico-deportivas se encuentra la motivación, que entre otras cosas funciona como un predictor para comenzar o persistir dentro de la práctica físico-deportiva y como indicador de rendimiento (Molinero et al., 2011; Moreno et al., 2007).

Aún son escasos los instrumentos de medición de la motivación dentro del ámbito físico-deportivo en México por ello en el presente trabajo se validará el EMI-2 en una muestra de personas mexicanas con el fin de obtener un instrumento adecuado a las características de nuestra población y así realizar evaluaciones e intervenciones psico-deportivas más certeras.

## VARIABLES

**Motivación:** Proceso interno que tiene relación con eventos externos y que impulsa al individuo para comportarse de determinada forma y así alcanzar el objetivo que se haya propuesto (Palmero & Martínez, 2008).

**Actividades físico-deportivas:** La realización programada y repetitiva de una o varias actividades físicas. Su objetivo puede variar, ya que se puede pretender mantener o mejorar las habilidades físicas y fisiológicas (ejercicio físico), pero

también pueden pretender obtener el máximo rendimiento de ellas (deporte) (ANECA, 2015; Novials, 2006).

## MUESTRA

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 806 estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México, a quienes se les aplicó el instrumento en actividades deportivas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y en diversas áreas utilizadas para actividades deportivas en Ciudad Universitaria. De las personas que conformaron la muestra 446 fueron hombres y 360 fueron mujeres (ver tabla 12), cuyas edades fluctuaron entre los 15 y los 40 años, siendo 22.0 años la edad promedio (D.E.= 12.39).

Tabla 12.

*Sexo de los participantes*

<b>Sexo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Hombres	446	55.3
Mujeres	360	44.7
<b>Total</b>	<b>806</b>	<b>100</b>

La mayoría de los participantes mencionaron practicar algún tipo de actividad físico-deportiva actualmente (ver tabla 13) y sólo el 7.3% mencionó estar lesionado en el momento de aplicación del cuestionario (ver tabla 14).

Tabla 13

*Participantes activos físicamente*

<b>Activos</b>	<b>%</b>
Sí	98
No	2
<b>Total</b>	<b>100</b>

Tabla 14

*Participantes lesionados*

<b>Lesionado</b>	<b>%</b>
Sí	7.3
No	91.9
No respondió	0.7
<b>Total</b>	<b>100</b>

Los integrantes activos que conformaron la muestra practican una o más actividades físico-deportivas (ver tabla 15), siendo las más practicadas el acondicionamiento físico general, baloncesto y fútbol americano (ver tabla 16).

Tabla 15

*Cantidad de deportes que practican*

<b>Número de actividades físico-deportivas</b>	<b>%</b>
Una	92.9
Dos o más	7.1
<b>Total</b>	<b>100</b>

Tabla 16

*Actividades físico deportivas que realizan los integrantes de la muestra*

<b>Actividad físico-deportiva</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>	<b>% Válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
NO RESPONDIÓ	4	,5	,5	,5
<b>ACONDICIONAMIENTO FÍSICO GENERAL</b>	<b>245</b>	<b>30,4</b>	30,4	30,9
FISICOCONSTRUCTIVISMO	10	1,2	1,2	32,1
<b>BASQUETBOL</b>	<b>108</b>	<b>13,4</b>	13,4	45,5
FUTBOL	37	4,6	4,6	50,1
VOLEIBOL	43	5,3	5,3	55,5
TENIS DE MESA	11	1,4	1,4	56,8
ESGRIMA	6	,7	,7	57,6
GIMNASIA	44	5,5	5,5	63,0
HANDBALL	19	2,4	2,4	65,4
<b>AMERICANO</b>	<b>107</b>	<b>13,3</b>	13,3	78,7
LUCHA OLÍMPICA	12	1,5	1,5	80,1
BOX	18	2,2	2,2	82,4
BAILE (DANZA, JAZZ, ZUMBA, BALLET)	20	2,5	2,5	84,9
CICLISMO	1	,1	,1	85,0
KARATE DO	1	,1	,1	85,1
NATACIÓN	25	3,1	3,1	88,2
TAEKWONDO	17	2,1	2,1	90,3
ATLETISMO	10	1,2	1,2	91,6
ARTES MARCIALES MIXTAS	5	,6	,6	92,2
FRONTENIS	1	,1	,1	92,3
PATINAJE	1	,1	,1	92,4
AJEDREZ	1	,1	,1	92,6
FUTBOL RÁPIDO	17	2,1	2,1	94,7
MUAY THAI	1	,1	,1	94,8

YOGA	1	,1	,1	94,9
TENIS	1	,1	,1	95,0
DESCONOCIDO	22	2,7	2,7	97,8
NO PRACTICA	18	2,2	2,2	100,0
<b>Total</b>	<b>806</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	

Los universitarios fueron distribuidos en 6 categorías dependiendo a la que pertenecieran: equipos representativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, equipos de las facultades, alumnos de la clase de cultura física de la FES Zaragoza, estudiantes que realizan deporte a nivel recreativo dentro o fuera de la UNAM, alumnos que no mencionaron qué tipo de deporte practicaban (desconocido), y estudiantes que dijeron no realizar actividad física de forma frecuente (ver tabla 17).

Tabla 17

*Categorías de los integrantes de la muestra físicamente activos*

<b>CATEGORÍA</b>	<b>%</b>
Equipo Representativo	<b>16.1</b>
Equipo de Facultad	<b>26.8</b>
Propedéutico	<b>21.1</b>
Recreativo	<b>31.9</b>
Desconocido	<b>1.6</b>
No Practica	<b>2</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>

El 36.1% de las personas mencionaron practicar actividad físico-deportiva desde hacía 0 a 6 meses, seguidos por los que tienen más de 61 meses o más de práctica (ver tabla 18).

Tabla 18

*Antigüedad de práctica*

<b>ANTIGÜEDAD</b>	<b>%</b>
0 a 6 meses	<b>36.1</b>
7 a 12 meses	<b>9.9</b>
13 a 24 meses	<b>7.8</b>

25 a 46 meses	6.3
37 a 48 meses	5.7
49 a 60 meses	5
61 meses o más	21.7
Desconocido	6.8
No respondió	0.6
<b>Total</b>	<b>100</b>

Además, el 72.8% de las personas que conformaron la muestra mencionaron realizar la práctica de su actividad físico-deportiva tres veces o más por semana (ver tabla 19), y el 53.6% de la muestra total mencionó practicar de 1 a 3 horas por sesión (ver tabla 20).

Tabla 19

*Frecuencia de práctica*

<b>FRECUENCIA</b>	<b>%</b>
Ninguna	0.5
Menos de una vez por mes	1.1
1 vez por mes o más	2.9
1 o 2 veces por semana	22
3 veces o más por semana	72.8
No respondió	0.7
<b>Total</b>	<b>100</b>

Tabla 20

*Duración de práctica por sesión*

<b>DURACIÓN</b>	<b>%</b>
0 A 30	6
30 minutos a 1 hora	28.9
De 1 a 3 horas	53.6
Más de 3 horas	10.8
No respondió	0.7
<b>Total</b>	<b>100</b>

*Instrumentos:*

Se utilizó el Exercise Motivations Inventory – 2, realizado por Markland e Ingledew en 1997 (Markland & Ingledew, 1997), el cual consta de 51 reactivos distribuidos en 14 factores.

Para las opciones de respuesta se utilizó una escala con respuesta tipo Likert que va de 0 a 5, dónde el 0 representó “Totalmente en desacuerdo” y el 5 representó “Totalmente de acuerdo”, por lo que la persona elige entre ese rango de respuesta dependiendo de lo que considere adecuado.

A dicho instrumento se le efectuó un proceso de traducción – retraducción por parte de un grupo de expertos en el idioma inglés, una de ellos tiene el idioma inglés como idioma materno, y el otro tiene la certificación TOEFL, se acudió a ellos para asegurar la validez de contenido de cada reactivo debido a que provienen de una cultura e idioma distintos al de la población mexicana.

A la versión del EMI-2 validada en población mexicana se le denominó Autoinforme de Motivos para la Práctica de Actividades Físico-Deportivas México (AMPAFD-Mx).

Una vez realizado el proceso de traducción se procedió a aplicar el instrumento y posteriormente al proceso de análisis de los datos.

#### *Procedimiento:*

Se solicitó la autorización de los entrenadores de diversas instancias deportivas de la UNAM, tanto de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, como en Ciudad Universitaria para poder aplicar el instrumento a los deportistas.

Posteriormente se solicitó la participación voluntaria de los deportistas para responder el instrumento, mencionándoles que los datos que proporcionaran se utilizarían con confidencialidad y discreción, y solo con el objetivo de análisis del instrumento.



La aplicación del AMPAFD-Mx se realizó en los lugares de entrenamiento (duelas, canchas, gimnasios, campos, pistas, etc.) de los universitarios. Después de entregarles el instrumento se les pidió que lo contestaran en silencio y de forma individual, procurando en medida de lo posible que no tuvieran algún tipo de distracción. Generalmente, el cuestionario se aplicó al término de su práctica de actividad físico-deportiva. Una vez que terminaban de responder el cuestionario se les agradeció su participación y al término de las aplicaciones se procedió a realizar el análisis estadístico.

## CAPÍTULO 5

### RESULTADOS

Con el objetivo de conocer la validez de constructo del EMI-2 en población mexicana se corrieron una serie de pruebas estadísticas siguiendo el procedimiento sugerido por Reyes y García (2008).

Como primer parte del proceso y previo a introducir los 51 reactivos del EMI- 2 a un análisis factorial se realizó una selección de reactivos analizando el sesgo, la discriminación de los reactivos y la confiabilidad del instrumento, eliminándose aquellos reactivos que no discriminaran en al menos dos de los tres análisis.

El **análisis de sesgo** se utilizó para confirmar la uniformidad en las respuestas del instrumento, es decir, se verificó que no existieran respuestas extremas.

El **análisis de discriminación por reactivo** se realizó utilizando la prueba t de Student para muestras independientes y sirvió para cotejar que las respuestas diferenciaron claramente entre las personas que manifestaban estar “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones de los reactivos y las que manifestaban estar “totalmente en desacuerdo” con dichas afirmaciones.

A su vez el **coeficiente Alfa de Cronbach** se utilizó para analizar la consistencia interna del instrumento, con lo que se verificó que los reactivos miden la variable que pretenden medir; y se encontró que el instrumento presenta una confiabilidad de  $\alpha = .956$ . Debido a que los 51 reactivos discriminaron por lo menos en dos de las pruebas anteriores ninguno de ellos fue eliminado en esta fase.

Posteriormente se realizó un análisis factorial con rotación ortogonal para determinar la agrupación de los reactivos y el número factores resultantes.

Como resultado del análisis factorial se obtuvieron 38 reactivos finales agrupados en 6 factores que explican el 55.24% de la varianza.

Los factores que se obtuvieron con el análisis fueron los siguientes: bienestar subjetivo, competición, control de peso, reconocimiento social, desarrollo de las capacidades físicas esenciales y salud y bienestar. Más adelante se explica por qué se denominaron así y la forma en la que se califica el instrumento, mientras tanto, los datos psicométricos los factores y de los reactivos que los conforman se muestran a continuación (ver tabla 21).

Tabla 21

*Propiedades psicométricas de los reactivos y factores que constituyen el AMPAFD-Mx*

Reactivos	FACTORES (con punto de corte .45)					
	1	2	3	4	5	6
<b>1. BIENESTAR SUBJETIVO</b>						
21. Porque quiero disfrutar de buena salud	<b>,818</b>	,031	,103	,010	,110	,265
35. Para sentirme más sano	<b>,808</b>	,035	,164	,012	,115	,240
17. Porque el ejercicio me da energía	<b>,781</b>	,056	,116	,019	,081	,199
22. Para aumentar mi resistencia	<b>,770</b>	,087	,059	,063	,365	,100
16. Para evitar problemas de salud	<b>,735</b>	-,090	,265	-,018	,024	,277
23. Porque el ejercicio hace que me sienta satisfecho	<b>,729</b>	,277	,084	,065	,014	,181
20. Porque me ayuda a reducir la tensión	<b>,703</b>	,083	-,027	,072	,039	,052
36. Para ser más fuerte	<b>,691</b>	,065	,106	,213	,388	,045
37. Porque el ejercicio me produce diversión	<b>,675</b>	,405	,060	-,044	,039	,080
34. Para ayudarme a superar el estrés	<b>,664</b>	,073	,046	,178	,031	-,014
14. Para tener unas metas por las que esforzarme	<b>,620</b>	,366	-,033	,193	,118	,122
31. Para cargar baterías	<b>,592</b>	,080	,218	,111	,086	,044
30. Para evitar problemas cardiacos	<b>,573</b>	-,110	,388	,106	,050	,090
18. Para tener un buen cuerpo	<b>,555</b>	-,005	,436	,353	,164	,136
24. Para disfrutar de los aspectos sociales del ejercicio	<b>,539</b>	,345	,082	,234	,010	-,016
38. Para divertirme haciendo ejercicio con otras personas	<b>,534</b>	,419	,057	-,003	,000	-,060
<b>2. COMPETICIÓN</b>						
40. Porque disfruto haciendo competición física	,037	<b>,818</b>	,037	,075	,156	,121
50. Porque me divierte hacer ejercicio, sobre todo si hay competición	,025	<b>,803</b>	-,004	,182	,097	,132
26. Porque me la paso bien compitiendo	,435	<b>,724</b>	,006	,142	,026	,026
12. Porque me gusta intentar ganar cuando hago ejercicio	-,010	<b>,613</b>	-,036	,315	,133	,130
51. Para probarme a mí mismo	,191	<b>,523</b>	,017	,182	,322	,133

Continúa...

Continuación. Tabla 21. *Propiedades psicométricas de los reactivos y factores que constituyen el AMPAFD-Mx*

Reactivos	FACTORES (con punto de corte .45)					
	1	2	3	4	5	6
<b>3. CONTROL DE PESO</b>						
43. Para quemar calorías	,088	,072	<b>,810</b>	,072	,241	,071
15. Para perder peso	,350	-,013	<b>,769</b>	,031	-,061	,034
1. Para mantenerme delgado	-,078	,020	<b>,762</b>	,175	,044	,232
<b>4. RECONOCIMIENTO SOCIAL</b>						
5. Para demostrar a los demás que valgo	,002	,210	,067	<b>,686</b>	,003	,049
45. Para conseguir hacer cosas que los demás no pueden hacer	,091	,400	,056	<b>,628</b>	,232	-,062
19. Para comparar mis habilidades con las de los demás	,330	,422	,073	<b>,589</b>	,015	-,060
4. Para parecer más joven	,021	,032	,355	<b>,526</b>	,104	,207
33. Para obtener reconocimiento cuando me supero	,405	,410	,152	<b>,525</b>	,022	-,098
<b>5. DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES FÍSICAS ESENCIALES</b>						
41. Para tener más flexibilidad	,208	,142	,195	,002	<b>,718</b>	,102
8. Para tener más fuerza	,219	,116	,141	,250	<b>,579</b>	,378
13. Para estar más ágil	,279	,239	-,020	,124	<b>,578</b>	,312
42. Para desarrollar mis habilidades personales	,238	,406	,076	,052	<b>,545</b>	,096
47. Para desarrollar mis músculos	,167	,193	,269	,367	<b>,497</b>	,141
<b>6. SALUD Y BIENESTAR</b>						
2. Para mantenerme sano	,219	,069	,142	,006	,117	<b>,792</b>
7. Para tener un cuerpo sano	,280	,057	,141	,067	,238	<b>,730</b>
3. Porque me hace sentir bien	,209	,257	,086	,020	,068	<b>,623</b>
9. Porque me gusta la sensación que tengo al hacer ejercicio	,213	,265	,018	,022	,170	<b>,514</b>
<b>COEFICIENTE A DE CRONBACH</b>	<b>.944</b>	<b>.853</b>	<b>.820</b>	<b>.800</b>	<b>.813</b>	<b>.807</b>
<b>MEDIA</b>	<b>4.65</b>	<b>4.10</b>	<b>4.09</b>	<b>3.00</b>	<b>4.81</b>	<b>5.34</b>
<b>DESVIACIÓN ESTÁNDAR</b>	<b>1.14</b>	<b>1.33</b>	<b>1.47</b>	<b>1.24</b>	<b>1.00</b>	<b>.82</b>
<b>VARIANZA EXPLICADA</b>	<b>19.89</b>	<b>9.46</b>	<b>7.77</b>	<b>6.61</b>	<b>5.95</b>	<b>5.55</b>

También es importante señalar que los reactivos que no discriminaron en el análisis factorial fueron eliminados, a continuación se presentan algunos ejemplos (ver tabla 22).

Después de haber realizado el análisis factorial se realizó un análisis para conocer las diferencias entre los motivos que tienen las personas para practicar actividades físico-deportivas dependiendo de su sexo o del tipo de deporte (individual o de conjunto) que practican, este análisis se realizó mediante la prueba t de Student.

En la tabla 23 se muestran las medias, desviaciones estándar y los resultados de la prueba t de Student de la comparación por sexo (ver tabla 23).

Tabla 22.

Ejemplos de reactivos eliminados

REACTIVO	PESO FACTORIAL
46. Para liberar la tensión	0.733
48. Porque haciendo ejercicio me siento muy bien	0.559
6. Porque me deja tiempo para pensar en mis cosas	0.443
11. Porque mi médico me ha aconsejado hacer ejercicio	0.584
39. Para recuperarme de una enfermedad/lesión	0.567
25. Para evitar una enfermedad que se da mucho en mi familia	0.499
10. Para pasar el tiempo con mis amigos	0.814
49. Para hacer amigos	0.564

Tabla 23

Medias, desviaciones y resultados de la prueba t de Student en hombres y mujeres

FACTOR	HOMBRES		MUJERES		MT	gl	t	p
	M	DE	M	DE				
<b>BIENESTAR SUBJETIVO</b>	4.64	1.17	4.64	1.10	3.5	804	-.003	.998
<b>COMPETICIÓN</b>	4.34	1.27	3.80	1.34	3.5	748.79	5.87	.000**
<b>CONTROL DE PESO</b>	3.94	1.47	4.26	1.42	3.5	778.58	-3.07	.002**
<b>RECONOCIMIENTO SOCIAL</b>	3.22	1.23	2.73	1.20	3.5	776.86	5.71	.000**
<b>DESARROLLO DE CAPACIDADES FÍSICAS ESENCIALES</b>	4.83	.976	4.76	1.03	3.5	804	.965	.335
<b>SALUD Y BIENESTAR</b>	5.35	.81	5.31	.82	3.5	804	.723	.470

\*p<.05 \*\*p<.01

Mediante este análisis se encontraron diferencias significativas en los siguientes factores: desafío, control de peso y reconocimiento social; mientras que los factores: bienestar físico, desarrollo de capacidades físicas esenciales y salud y bienestar no mostraron diferencias significativas.

Estos resultados sugieren que los hombres que practican actividades físico-deportivas lo hacen motivados por la competición y el reconocimiento social, mientras que las mujeres lo hacen, en mayor medida, para controlar su peso.

Los resultados también sugieren tanto ellos como ellas suelen presentar niveles semejantes de motivación a la hora de practicar actividades físico-deportivas para experimentar bienestar subjetivo, así como para desarrollar sus capacidades físicas esenciales y por cuestiones de salud.

Como se comentó anteriormente, mediante de la prueba t de Student se realizó una segunda comparación, esta vez para averiguar si existen diferencias entre los motivos que tienen las personas que practican deportes de conjunto y los que practican deportes individuales (ver tabla 24).

Tabla 24

*Medias, desviaciones y resultados de la prueba t de Student en deportes individuales y de conjunto*

FACTOR	DEPORTE INDIVIDUAL		DEPORTE DE CONJUNTO		MT	gl	t	p
	M	DE	M	DE				
<b>BIENESTAR FÍSICO</b>	4.62	1.10	4.72	1.10	3.5	747	-1.22	.222
<b>DESAFÍO</b>	3.64	1.25	4.64	1.14	3.5	716.91	-11.48	.000**
<b>CONTROL DE PESO</b>	4.29	1.34	3.92	1.50	3.5	746.99	3.55	.000**
<b>RECONOCIMIENTO SOCIAL</b>	2.91	1.16	3.12	1.28	3.5	746.66	-2.39	.017*
<b>DESARROLLO DE CAPACIDADES FÍSICAS ESENCIALES</b>	4.76	1.03	4.89	.90	3.5	747	-1.80	.072
<b>SALUD Y BIENESTAR</b>	5.23	.87	5.48	.68	3.5	663.02	-4.22	.000**

\*p<.05 \*\*p<.01

Los resultados de este análisis sugieren la existencia de diferencias significativas en los factores: desafío, control de peso, reconocimiento social y salud y bienestar, en tanto que los factores de bienestar físico y desarrollo de capacidades físicas esenciales no se presentaron diferencias significativas.

Se encontró que las personas que practican deportes individuales lo hacen principalmente para controlar su peso, en tanto que quienes practican deportes de conjunto se encuentran motivados principalmente por la competición, el reconocimiento social y cuestiones relacionadas al mantenimiento de la salud (ver tabla 24).

## CAPÍTULO 6

### DISCUSIÓN

El objetivo del presente trabajo fue validar en población mexicana el Exercise Motivations Inventory–2 (EMI-2), desarrollado por Markland e Ingledew (1997), el cual se basa en la teoría de motivación propuesta por Deci y Ryan (1985, 2000).

Cabe mencionar que después para fines de identificación del instrumento validado en población mexicana, a éste se le denominó Autoinforme de Motivos para la Práctica de Actividades Físico-Deportivas México AMPAFD-Mx.

Como se explicó en capítulos anteriores, la versión en inglés del instrumento cuenta con 51 reactivos, mientras que la versión validada en población mexicana quedó constituida por 38 reactivos agrupados en 6 factores que explican 55.24% de la variabilidad de los datos y presentan una alta consistencia interna (Alfa de Cronbach= .956).

A continuación se presentan los factores que componen ambas versiones y los reactivos que los conforman (ver tabla 25).

Como se puede apreciar, los factores desafío, control de peso y reconocimiento social quedaron integrados de manera similar en ambas versiones, sin embargo, en la versión mexicana aparecen nuevos factores, tales como: bienestar subjetivo, desarrollo de capacidades físicas esenciales y salud y bienestar.

Como se señaló anteriormente, se encontraron seis factores que conforman el AMPAFD-Mx, cuya interpretación y calificación se presenta a continuación (ver tabla 26).



Tabla 25

Factores y reactivos que conforman el AMPAFD-Mx y el EMI-2

Factores y reactivos del AMPAFD-Mx		Factores y reactivos del EMI-2	
<b>1. Bienestar subjetivo</b>	21, 35, 17, 22, 16, 23, 20, 36, 37, 34, 14, 31, 30, 18, 24, 38.	<b>1. Control del estrés</b>	6, 20, 34, 46.
<b>2. Competición</b>	40, 50, 26, 12, 51.	<b>2. Vigor</b>	3, 17, 31.
<b>3. Control de peso</b>	43, 15, 1.	<b>3. Diversión</b>	9, 23, 37, 48.
<b>4. Reconocimiento social</b>	5, 45, 19, 4, 33.	<b>4. Desafío</b>	14, 28, 42, 51.
<b>5. Desarrollo de capacidades físicas esenciales</b>	41, 8, 13, 42, 47.	<b>5. Reconocimiento social</b>	5, 19, 33, 45.
<b>6. Salud y bienestar</b>	2, 7, 3, 9.	<b>6. Afiliación</b>	10, 24, 38, 49.
		<b>7. Competición</b>	12, 26, 40, 50.
		<b>8. Urgencias de salud</b>	11, 25, 39.
		<b>9. Prevención</b>	2, 16, 30.
		<b>10. Salud positiva</b>	7, 21, 35.
		<b>11. Control de peso</b>	1, 15, 29, 43.
		<b>12. Imagen corporal</b>	4, 18, 32, 44.
		<b>13. Fuerza y resistencia muscular</b>	8, 22, 36, 47.
		<b>14. Agilidad y elasticidad</b>	13, 27, 41.

El primer factor es “bienestar subjetivo”, se define como la percepción de autosatisfacción, diversión, recarga de energías y el sentimiento de estar bien física y mentalmente (Capdevila, 2004). Una puntuación elevada en este factor

sugiere que la persona busca experimentar sensaciones de bienestar y autorrealización a la hora de realizar actividades físico-deportivas.

El segundo factor se denominó “competición” y su nombre hace referencia a la búsqueda de comparación entre las habilidades propias con las de los demás. Una puntuación alta en este factor sugiere que para la persona es de gran importancia competir (y ganar) cuando realiza actividades físico-deportivas (Capdevila, 2004).

El tercer factor es “control de peso”, y como su nombre lo indica, representa la búsqueda de cuidado y mantenimiento del peso corporal. Un puntaje elevado en este factor significa que para la persona es importante realizar actividades físico-deportivas con el fin de controlar su peso corporal y mejorar su imagen.

El cuarto factor se llama reconocimiento social, que representa la búsqueda de alabanzas por parte de los demás. Un puntaje alto en este factor sugiere que para la persona es importante obtener reforzadores sociales a la hora de practicar actividades físico-deportivas.

El quinto factor que compone el AMPAFD-Mx se llama “desarrollo de las capacidades físicas esenciales” y se define como el desarrollo de las principales capacidades motoras (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad y coordinación), las cuales son básicas para el aprendizaje y la ejecución de acciones motoras deportivo-corporales (Weineck, 2005). Una elevada puntuación en este factor sugiere que para la persona en cuestión es de gran importancia desarrollar y mejorar sus capacidades físicas a la hora de practicar alguna actividad físico-deportiva.

Por último, el sexto factor que conforma el AMPAFD-Mx se llama “salud y bienestar”, y se define como un completo estado de bienestar físico, mental y social, el cual no solamente representa la ausencia de afecciones o enfermedades

(OMS, 1946). Las personas que obtienen puntaje alto en este factor buscan mantenerse sanas para así prevenir enfermedades. Actualmente la salud es un factor clave en la práctica de actividades físico-deportivas según sugieren autores como Moreno-Murcia, González-Cutre & Cervello-Gimeno (2008).

Tabla 26

*Nombre y definición de los factores que componen el AMPAFD-Mx*

<b>FACTOR</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>BIENESTAR SUBJETIVO</b>	Sensación relacionada con el bienestar, la diversión, la autosatisfacción, la carga de energías o el sentirse bien física y mentalmente. (Capdevila, 2004).
<b>COMPETICIÓN</b>	Comparar las propias habilidades con las de los demás.
<b>CONTROL DE PESO</b>	Cuidado y mantenimiento del peso corporal.
<b>RECONOCIMIENTO SOCIAL</b>	Búsqueda de alabanzas por parte de los compañeros y amigos. Este tipo de reconocimiento supone un refuerzo a la conducta activa del sujeto (Capdevila, 2004).
<b>DESARROLLO DE CAPACIDADES FÍSICAS ESENCIALES</b>	Desarrollo de las principales capacidades motoras (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad y coordinación) las cuales son básicas para el aprendizaje y la ejecución de acciones motoras deportivo-corporales (Weineck, 2005).
<b>SALUD Y BIENESTAR</b>	Estado de completo bienestar físico, mental y social, no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades (OMS, 1946).

Como se mencionó anteriormente, se encontraron diferencias significativas en los motivos que tienen los hombres y las mujeres para practicar actividades físico-deportivas. Los datos obtenidos sugieren que los motivos que tienen los hombres tienden a estar más dirigidos hacia la competición y el reconocimiento social en comparación con las mujeres, lo que es similar a lo que encontraron Amado, Sánchez-Miguel, Leo, Sánchez-Oliva & García-Calvo (2014) en su investigación. Por otra parte se encontró que las mujeres se encuentran más motivadas a practicar este tipo de actividades para controlar su peso corporal, concordando

con lo que hallaron Pavón y Moreno (2008). Estos datos indican que tanto a las mujeres como a los hombres les motiva practicar actividades físico-deportivas para competir, ganar, ser reconocidos y controlar su peso corporal, sin embargo, en unos destacan ciertos motivos en comparación con los otros.

Para poder entender lo que origina las diferencias motivacionales entre hombres y mujeres debemos considerar dos aspectos que intervienen en su mentalidad y comportamiento, por un lado se encuentra el enfoque el biológico y por el otro el sociocultural.

Desde la perspectiva biológica es necesario considerar las diferencias sexuales a nivel fisiológico y antropométrico. A nivel fisiológico las hormonas juegan un papel fundamental en el comportamiento, un ejemplo de ello es la influencia de la testosterona, la cual es una hormona que está relacionada con la agresividad, siendo este un rasgo característico de la competición y del rendimiento deportivo, sin embargo, a pesar de que esta hormona se produce tanto en hombres como en mujeres se presenta en mayores cantidades en los hombres, lo que permite explicar por qué los hombres suelen ser más agresivos que las mujeres y por ende a estar naturalmente más motivados por la competición.

Ahora bien, desde la perspectiva sociocultural debemos considerar ciertos elementos que predisponen a que los hombres y las mujeres se comporten y piensen de cierta forma, un ejemplo de estos elementos socioculturales son los estereotipos. Hay estudios como el de Antúnez (2001) y el de Rodríguez, Martínez y Mateos (2005), en los cuales se analizó la influencia de los estereotipos del hombre y de la mujer en la práctica de actividades físico-deportivas y se encontraron que históricamente el estereotipo del hombre ha estado asociado con la competitividad, el liderazgo, la fuerza, la agresividad y el vigor, en tanto que el estereotipo de la mujer ha estado relacionado con la belleza, la delgadez, la gracia y la ternura.

Lo anterior permite entender que la razón de que los hombres se encuentren más motivados por la competición y el reconocimiento social y a las mujeres se encuentren más motivadas por controlar su peso corporal depende tanto de los aspectos socioculturales como de aspectos biológicos que los diferencian.

Siguiendo con los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que las personas que practican deportes de conjunto están más motivados por la competición y el reconocimiento social en comparación con los que practican deportes individuales.

Desde una perspectiva sociocultural estos resultados concuerdan con lo que obtuvo Díaz-Guerrero (2003) en sus investigaciones, en las que encontró que en la mentalidad de la población mexicana está más arraigado el colectivismo en comparación con el individualismo, por lo que se considera a la unión como un símbolo de fortaleza y como un medio que facilita conseguir los objetivos, también concuerda con lo que mencionan Deci y Ryan (2000) en su teoría de las necesidades básicas.

Cabe mencionar que durante la aplicación del instrumento se observó que dentro de los equipos que se encontraban en periodo de competencia había algunos que presentaban comportamientos característicos de una buena cohesión de equipo (unión, buena comunicación, liderazgo etc.), tanto entre los jugadores como con el entrenador, favoreciendo el que los jugadores disfrutaran su participación en el partido y tuvieran un buen desempeño, logrando en muchos de los casos ganar los partidos, caso contrario al de los equipos que no mostraban estas características.

Dentro de los resultados también se encontró que las personas que practican deportes de conjunto están más motivados por ser socialmente reconocidos, mantenerse sanos y experimentar bienestar, en tanto que las personas que practican deportes individuales generalmente le ponen más importancia a

controlar su peso corporal, aunque para ambos grupos es igual de motivante desarrollar sus capacidades físicas esenciales y experimentar bienestar mientras practican su deporte.

Después de analizar los resultados obtenidos en esta investigación se cumplió el objetivo de esta investigación y se presenta el AMPAFD-Mx como un instrumento psicológico, confiable y válido para la población mexicana, el cual nos permite explicar de manera general los principales motivos por los que los jóvenes mexicanos practican actividades físico-deportivas. Es preciso decir que aunque en esta investigación se encontraron los motivos principales también es importante realizar investigaciones que permitan conocer los demás factores que motivan a una persona para que inicie y persista en la práctica de actividades físico-deportivas.

Para futuras investigaciones se recomienda analizar si aspectos tales como el tiempo que lleva practicando deporte una persona o los antecedentes deportivos familiares influyen en las personas para que practiquen deporte; también se recomienda averiguar si los motivos por los que las personas sedentarias practicarían actividades físico-deportivas son similares a los que presentan las personas activas. De igual forma se sugiere investigar si la edad influye en los motivos que tienen los mexicanos para practicar actividades físico-deportivas, ya que hay autores, por ejemplo, Gavala (2010), Jiménez-Torres, Godoy-Izquierdo & Gody (2012), Lee & Oh (2013) y Rodríguez, Morera, Barrantes & Ugalde (2014) que han encontrado diferencias entre los motivos que tienen los jóvenes y las personas mayores para practicar deporte (diversión vs salud), pero sería importante analizar si estos mismos motivos se ven reflejados en nuestra población o si difieren a lo encontrado en otras poblaciones.

A manera de comentario final se menciona que el presente trabajo representa una aportación importante a la psicología deportiva porque da la pauta para poder mejorar la evaluación psicológica de los deportistas y favorecer mejores

programas de preparación psicológica deportiva que tomen en cuenta todos los aspectos de los deportistas, tanto sus características personales y sociales como las características específicas del deporte que practiquen; y en el caso del trabajo con personas sedentarias, este trabajo abre la brecha para poder desarrollar programas de promoción adecuados a las características de ese tipo de población.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). (2015). *Libro Blanco*. Título de grado de ciencias de la actividad física y del deporte. Recuperado de: [http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco\\_deporte\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150296/libroblanco_deporte_def.pdf)
- Amado, D.; Sánchez-Miguel, P. A.; Leo, F. M.; Sánchez-Oliva, D. y García-Calvo, T. (2014). Diferencias de género en la motivación y percepción de utilidad del deporte escolar. *Revista internacional de medicina y ciencias de la actividad física y del deporte*, 14 (56), 651-664.
- Anshel, M., Freedson, P., Hamill, J., Haywood, K., Horvat, M., y Plowman, S. (1991). *Dictionary of the sport and exercise sciences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Antúñez, M. (2001). Reflexiones acerca de lo que la mujer representa para el deporte y el verdadero significado del deporte para la mujer. *EFDeportes.com*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd42/mujer.htm>
- Balaguer, I., Castillo, I. & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1) 123-139. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235119246002>
- Balaguer, I., Castillo, I. y Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*. 17, 71-81. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/258537698>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martinez Roca.
- Bartra, R. (2011). Antropología del cerebro: determinismo y libre albedrío. *Salud Mental*, 34 (1), 1-9. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/582/58220040001.pdf>
- Beck, R. (2000). *Motivation: Therories and principles*. Nueva, Jersey: Prentice-Hall.



- Becoña, E. Vázquez, F. y Oblitas, L. (2004). Promoción de los estilos de vida saludables. *Investigación en Detalle*. Recuperado de: <http://www.alapsa.org/detalle/05/index.htm>
- Belmonte, C. (2008). *El trabajo del psicólogo del deporte en la UNAM a través del Programa de Apoyo Psicopedagógico* [Tesina]. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM, México.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, M. y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'automotivation en contexte sportif: l'échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Capdevila, Ll. (2000, 2a Ed). *Actividad física y estilo de vida saludable*. Barcelona: Artyplan.
- Capdevila, Ll., Niñerola, J. y Pintanel, M. (2004). Motivación y actividad física: el Autoinforme de Motivos para la Práctica de Ejercicio Físico (AMPEF). *Revista de Psicología del Deporte*, 13(1), 57-74.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia, Valencia. Recuperado de: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10183/carratala.pdf?sequence=1>
- Chóliz, M. (2004). *Psicología de los motivos sociales*. Universidad de Valencia. Recuperado de: <http://www.uv.es/=choliz/Motivos%20sociales.pdf>
- Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte. (1997). Sistema de capacitación y certificación para entrenadores deportivos [SICCED]. *Manual para el entrenador, teoría del entrenamiento: nivel 1*. México: CONADE.
- Cruz, J. (1997). *Psicología del deporte*. Madrid: Editorial Síntesis.
- DeCharms, R. (1973). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic Motivation*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. y Ryan, R. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social, y el bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Recuperado de: [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_RyanDeci\\_Spanish\\_AmPsych.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_Spanish_AmPsych.pdf)
- Deckers, L. (2001). *Motivation. Biological, psychological and environmental*. Boston: Allyn and Bacon.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura, Psicología del mexicano 2*. México: Trillas.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Dósil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*. España: McGraw-Hill.
- Dreikurs, E. (2000). *Motivation. A biosocial and cognitive integration of motivation and emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Elliot, A., y Covington, M. (2001). Approach and the avoidance of motivation. *Educational Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, E., y Dweck, C. (2005). *Handbook of competence and motivation*. Nueva York: Guilford Press.
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412010000100005&script=sci_arttext)
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, amotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- García-Calvo, T.; Sánchez, P.A.; Leo, F.M.; Sánchez, D.; Amado, D. (2011). Incidencia de la Teoría de Autodeterminación sobre la persistencia deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 266- 276.
- García, F. y Doménech, F. (2002). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Docencia*, 16, 24-36. Recuperado de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100728164200.pdf>

- Gavala, J. (2010). Razones por las que la población de Sevilla realiza práctica físico-deportiva. *Journal of Sport and Health Research*. 3(3),169-178. Recuperado de: [http://www.journalsshr.com/papers/Vol%203\\_N%203/V03\\_3\\_2.pdf](http://www.journalsshr.com/papers/Vol%203_N%203/V03_3_2.pdf)
- Germinal papers of A. H. Maslow* (1973, pp.153–173). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena, A., Abrales, J. A. y Rodríguez, N. (2012). La motivación autodeterminada en el balonmano amateur. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*. 33(1), 147-171. Recuperado de: [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R33/r33art8res.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art8res.pdf)
- Guivernau, M. y Duda, J. (1994). Psychometric properties of a spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del Deporte*, 5, 31-51.
- Guzmán, J., Macagno, L. y Imfeld, F. (2013). La motivación de los entrenadores deportivos: un estudio desde la teoría de la autodeterminación. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1) 37-49. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=227027541005>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development*, 21(1), 34-64.
- Hernangil, E., Lastres, J., y Valcárcel, P. (2011). *Actividad físico-deportiva en el tratamiento de las drogodependencias*. Madrid: ADI Servicios Editoriales.
- Huertas, J. (1997). *Motivación: querer aprender*. Buenos Aires: AIQUE.
- Huertas, J., (2008). Las teorías de la motivación desde el ámbito de lo cognitivo y lo social. En Palmero, F. y Martínez, F (coordinadores). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Huertas, J., y Montero, I. (2003). Procesos de motivación. Motivación en el aula. En Fernández, E., Jiménez, M., y Martín, M. (editores). *Emoción y Motivación. La adaptación humana. Vol. II*. Madrid: Ramón Areces.
- Jiménez-Torres, M., Godoy-Izquierdo, D. y Godoy, G. (2012). Relación entre los motivos para la práctica físico-deportiva y las experiencias de flujo en jóvenes: diferencias en función del sexo. *Universitas Psychologica*, 11(3),

909-920.

Recuperado

de:

<http://www.oalib.com/paper/2380433#.PDFxahUUXyA>

- Kihl, J. (2000). The volitional basis of Personality Systems Interaction Theory: Applications in learning and treatment contexts International. *Journal of Educational Research*. 33, 665-703.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing. A new look at decision making, dynamic change, and action control. Sorrentino, R. y Higgins (editors), *Motivation and cognition. Foundations of social behavior*, (pp. 404-434). Nueva York: Guilford Press.
- Lee, B. y Oh., (2013). The effects of health perception on living health belief, living satisfaction and wellbeing-oriented activities according to swimming participation with middle-aged women. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 9(3), 381-388. Recuperado de: [http://www.e-jer.org/upload/jer-9-3-8-381\\_388.pdf](http://www.e-jer.org/upload/jer-9-3-8-381_388.pdf)
- Lepper, M, Greene, D., & Nisbett, R. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 129–137.
- Lewin, K. (1936). *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- López-Walle, J., Balaguer, I., Meliá, J., Castillo, I. y Tristán, J. (2011). Adaptación a la población mexicana del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ). *Revista de Psicología del Deporte*. 20(2), 523-536.
- López, J. (2000). Estandarización de la escala de motivación en el deporte (EMD) de Brière N.M., Vallerand R.J., Blais M.R. y Pelletier L.G. en deportistas mexicanos. *Revista Motricidad*, 6, 67-93.
- Manassero, M y Vázquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*. 10(2) Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/169.pdf>
- Mankeliunas, M. (1987). *Psicología de la Motivación*. México: Trillas.
- Markland, D. & Hardy, L. (1993). The Exercise Motivations Inventory: Preliminary development and validity of a measure of individuals' reasons for

- participation in regular physical exercise. *Personality & Individual Differences*, 15, 289-296.
- Markland, D. & Ingledew, D. (1997). The measurement of exercise motives: Factorial validity and invariance across gender of a revised Exercise Motivations Inventory. *British Journal of Health Psychology*, 2, 361-376.
- Marquez, S. (1995). Beneficios psicológicos de la actividad física. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 48(1), 185-206.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370–396. En Lowry, R. (Editor), *Dominance, self-esteem, self-actualization*:
- McClelland, D. y Boyatzis, R. (1982). Leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, 67 (737-743).
- McClelland, D. y Pilon, D. (1983). Sources of adult motives in patterns of parent behavior in early childhood. *Journal of personality and social psychology*, 44, 564-574.
- Miller, G.A., Galanter, E., & Pribram, K.H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Molinero, O., Salguero, A. y Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio: estado de la cuestión. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(25) 287-304. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71018867005>
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 6(2), 39-54.
- Moreno, J., González-Cutre, D. y Cervelló, E. (2007). Analizando la motivación en el deporte: Un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J., González-Cutre, D. y Cervelló, E. (2008). Motivación y salud en la práctica físico-deportiva: Diferencias según el consumo de alcohol y tabaco. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8(2), 483-494.

- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*. 33(2), 153-170.
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En Roberts, G. (editor), *Motivation and sport and exercise*, (pp. 31-53). Champaign IL: Human Kinetics.
- Novials, A. (2006). *Diabetes y ejercicio*. Madrid: Mayo Ediciones.
- Núñez, J., Martín Albo, J. y Navarro, J. (2007). Propiedades psicométricas de la versión española de la escala de motivación deportiva. *Revista Psicología del Deporte*. 16(2), 211-223.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), la Ciencia y la Cultura. (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Recuperado de: <http://www.conade.gob.mx/Documentos/Conade/Normateca%20Interna/DocInternacionales/UNESCO%20-%20Carta%20Internacional%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20y%20el%20Deporte.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Documento en línea. Recuperado de: [http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46\\_p2.pdf](http://www.who.int/gb/bd/PDF/bd46/s-bd46_p2.pdf).
- Organización Mundial de la Salud. (2014). *Actividad física*. Nota descriptiva. Recuperado de: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs385/es/>
- Palmero, F. y Martínez, F. (2008). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Palmero, F., Gómez, C., Carpi, A., Guerrero, C y Díez, J. (2005). Motivación y biología: Desarrollos teóricos. *Revista electrónica de motivación y emoción*. 8(20-21). Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/numero20/6motibio/reme.numero.20.21.motivacion.y.bilogia.pdf>
- Pavón, A y Moreno, J. (2008). Actitud de los universitarios ante la práctica físico-deportiva: Diferencias por géneros. *Revista de psicología del deporte*. 17 (1), 7-23. Recuperado de: <http://www.um.es/univefd/acuni.pdf>

- Pelletier, L., Rocchi, M., Vallerand, R., Deci, E. & Ryan, R. (2013). Validation of the Revised Sport Motivation Scale (SMS-II). *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 329-341.
- Pelletier, L., Tuson, D., Fortier, M., Vallerand, R., Brière, N. y Blais, M. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pintrich, P., y Linnernbrink, J. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, M. *Handbook of self regulation*. Nueva York: Academic Press.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Robles, M. (2011). *El efecto de la actividad física y del deporte sobre el estrés, la ansiedad y la depresión en estudiantes de nivel medio superior y superior: una revisión*. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. México: UNAM.
- Rodríguez, A., Morera, M., Barrantes, K. y Ugalde Ramírez, J. (2014). Relación entre los Factores Motivacionales, la edad y el sexo en las personas participantes de un proyecto de natación. *MHSalud*, 11(1) 13-25. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=237031810003>
- Rodríguez, D., Martínez, M. y Mateos, C. (2005). Identidad y estereotipos de la mujer en el deporte. Una aproximación a la evolución histórica. *Revista de Investigación en Educación*, 2, 109-126. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/16/7>
- Ross, R. (1978). *Persuasión, comunicación y relaciones interpersonales*. México: Trillas.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393.
- Silva, S., Cuevas, P., Espinosa, M. y García, T. (2012). Sedentarismo y obesidad en estudiantes universitarios de primer semestre: Estudio comparativo. *Revista Electrónica de Investigación en Enfermería*, 1(1), 63-70.

- Stover, J., Uriel, F., De la Iglesia, G., Freinerg, A. y Fernández, M. (2014). Rendimiento académico, estilos de aprendizaje y motivación en alumnos de escuela media de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 10-20. Recuperado de: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/159>
- Triandis HC. 1994. *Culture and Social Behavior*. New York: McGraw-Hill
- Thayer, R. (1989). *The biopsychology of mood and arousal*. Nueva York: Oxford University Press.
- Weineck, J. (2005). *Entrenamiento total*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Weiner, B. (1992). *Human Motivation: Metaphors, Theories, and Research*. Newbury Park: Sage.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.