

Moreno, J. A., Martínez Galindo, C. y Alonso, N. (2005). La enseñanza de las actividades acuáticas según las aportaciones de la Teoría de las metas de logro. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 232-247). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.

La enseñanza de las actividades acuáticas según las aportaciones de la Teoría de las Metas de Logro

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

Celestina Martínez Galindo y Néstor Alonso Villodre

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Resumen

El objetivo principal del estudio es presentar una propuesta de intervención que nos permita determinar en qué medida la Tª de las metas de logro puede ayudar a la enseñanza de las actividades acuáticas y más concretamente, al inicio y persistencia de su práctica. Para ello, conceptualizamos el término motivación y realizamos una revisión teórica de las hipótesis defendidas por la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989), considerada fundamental para el estudio de los patrones cognitivos, emocionales y comportamentales relevantes en el éxito del alumno y consecuentemente en los procesos motivacionales de los practicantes de actividades acuáticas. Los resultados de las investigaciones coinciden en resaltar la importancia de garantizar climas de aprendizaje orientados a la maestría con el fin de promover en los sujetos implicaciones hacia la tarea y consecuentemente conseguir mayores índices de motivación intrínseca, considerada facilitadora de sentimientos afectivos positivos, así como de una mayor persistencia en la actividad, generando todo ello a su vez mayores conductas de disciplina en el entorno de aprendizaje.

Palabras Clave: Motivación, metas de logro, actividades acuáticas, natación.

Introducción

En los últimos años, la actividad físico-deportiva está ocupando un lugar privilegiado dentro del marco de la sociedad occidental, debido, en cierta medida, a la difusión social que el fenómeno deportivo ha experimentado como consecuencia de su difusión en los medios de comunicación. En este sentido, el interés por el deporte en España ha ido aumentando considerablemente con el transcurso de los años. La cultura ha posibilitado que la población española conozca los beneficios que proporcionan las actividades físico-deportivas y muestre un creciente interés por ellas. Entre los deportes más practicados por la población destacan de manera especial el fútbol, la natación, el ciclismo, la gimnasia de mantenimiento, el baloncesto y el jogging. En concreto, la natación es realizada con mayor o menor regularidad por el 35% de los que hacen deporte en nuestro país (García Ferrando, 1997).

Sin embargo, a pesar de este creciente interés de la población por la práctica de actividad físico-deportiva, un porcentaje mínimo de la población realiza sistemáticamente ejercicio físico (Añó, 1995; Pfister, 1998; Sánchez-Barrera, Pérez y Godoy, 1995; Sánchez, García, Landabaso y Nicolás, 1998), existiendo, del mismo modo, un tendente declive en el disfrute de tales actividades a lo largo de la vida (Owen y Buman, 1992).

En este sentido, la severidad y permanencia de estilos de vida sedentarios, el marcado descenso de participación y la carencia de adherencia a programas físicos-deportivos, así como la consolidada relación positiva, entre el mantenimiento de estilos de vida activos y la existencia de estados de salud y bienestar, ha provocado en los investigadores un creciente interés por el desarrollo de aspectos relativos al conocimiento y comprensión de los factores que determinan la adquisición de estilos

de vida activos y perdurables en el tiempo (Blasco, Capdevilla, Pintanel, Valiente y Cruz, 1996; Gutiérrez, 2000; Markland y Ardí, 1997), siendo aquí donde la motivación cobra un papel relevante al referirnos a ella como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio, persistencia o abandono de un determinado comportamiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1992).

La aplicación de la natación como actividad física recomendada por la mayoría de los especialistas en salud, ha hecho que los programas de actividades acuáticas requieran de una programación y un diseño específico con vistas al objetivo de la mejora de la salud en general (Lloret, Benet, León y Querol, 2001). De ahí, el importante lugar que ocupan las actividades acuáticas entre los hábitos físico-deportivos de la población española y el crecimiento que han experimentado en cuanto al número de practicantes a lo largo de los últimos años, acompañado, todo ello, de un acceso mucho más abierto a la práctica deportiva, de manera que sectores poblacionales muy heterogéneos (tercera edad, mujeres, clases sociales medias y bajas, bebés, etc.) se han ido incorporando progresivamente. De esta manera, frente a las motivaciones tradicionales de rendimiento y competición que han imperado en la práctica durante los últimos años, surgen nuevos intereses y motivaciones como la diversión, el mantenimiento de la forma física, la recreación, etc. (Rodríguez Romo, 1997).

En este sentido, para explicar las diferentes motivaciones que llevan a la población a iniciarse, persistir y/o abandonar la práctica de actividad físico-deportiva, y más concretamente, la práctica de actividades acuáticas, existen una serie de teorías consideradas por autores como Ntoumanis (2001), Wang y Biddle (2001) y Standage y Treasure (2002) integrantes de lo que se ha venido a denominar como

Teorías de la Motivación: en ellas se encuentran la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989), Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000) y Teoría personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992).

Las investigaciones existentes sobre la motivación de los jóvenes en la actividad física han demostrado la importancia que tiene conocer la manera en la que la gente joven define el éxito. En este sentido, las actividades acuáticas representan un contexto de logro ideal para examinar los procesos motivacionales de los alumnos (Standage y Treasure, 2002), ya que, como indica Biddle (2001), la fuerza y dirección de la motivación de los sujetos en un entorno de actividad físico-deportiva varía enormemente, pasando de ser la meta del día para algunos a una fuente de estrés para otros.

Por ello, en este trabajo intentamos avanzar en el conocimiento de los procesos motivacionales, elaborando una propuesta de intervención que nos permita determinar como puede ayudar la T^a de las metas de logro a la enseñanza de las actividades acuáticas, y consecuentemente, al inicio y persistencia en este tipo de actividad. Interés motivado por sus indudables beneficios sobre la salud y su alcance a la totalidad de la población independientemente de su sexo, cultura, edad y condición física.

T^a de las Metas de Logro

El tema central de la Teoría de las Metas de logro (Nicholls, 1984, 1989), hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia en contextos de logro, entendiendo por contextos de logro a todos aquellos contextos en los que participa el alumno y de los

que puede recibir influencias para la orientación de sus metas, tales como el colegio, el entrenamiento deportivo y la familia.

En este sentido, Maehr y Nicholls (1980) indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que se debe mostrar competencia y en los que se debe conseguir alguna meta. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro:

- *Conductas orientadas a demostrar capacidad:* los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.
- *Conductas orientadas más al proceso de aprendizaje de la tarea que al resultado final de la conducta:* el éxito es igual al dominio de la tarea.
- *Conductas orientadas a la aprobación social:* el éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.
- *Conductas orientadas a la consecución de las metas:* el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

De tal manera que en función de la conducta que adoptemos en los contextos de logro desencadenaremos una determinada dimensión. Al respecto, la Teoría de las Metas de Logro postula que en contextos de logro existen dos dimensiones predominantes, una dimensión hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992) o aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988) y una dimensión hacia el ego (Nicholls, 1989) o rendimiento (Dweck y Leggett, 1988). La adopción de una dimensión u otra dependerá de factores tanto disposicionales como situacionales. Así, la orientación de meta disposicional de un individuo consiste en reflejar la tendencia a ser

implicado a la tarea o al ego (Orientaciones motivacionales), mientras que cuestiones destacadas orientadas al rendimiento o a la maestría dentro del contexto de logro hacen referencia a los criterios situacionales que pueden alterar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación (Clima Motivacional) (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

Orientación Motivacional

Estas disposiciones individuales de las personas a estar implicado a la tarea o al ego han sido definidas por dos tipos de **orientaciones motivacionales** denominadas orientación al ego y orientación a la tarea (Nicholls, 1989) (ver tabla 1).

En la orientación a la tarea, el término meta significa mejora de la competencia personal, de tal manera que los individuos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Wang y Biddle, 2001), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999; Wang y Biddle, 2001), que incrementa el interés por el aprendizaje y por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, siendo percibido el éxito cuando el dominio es demostrado y concibiendo el esfuerzo como la mayor causa de éxito (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Nicholls, 1984, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002).

Por el contrario, *en la orientación al ego* el término meta denota preocupación hacia la habilidad normativa. Los sujetos orientados al ego, perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la

popularidad, conseguir riqueza económica y enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo y sin importar el uso de trampas o engaños para conseguir el éxito (Biddle, Akande, Vlachopoulos y Fox, 1996; Castillo, 2000; Duda y Nicholls, 1992; Guivernau, Thorne y Duda, 1994; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1996), estableciendo, por tanto, relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Escartí y Brustad, 2000; Nicholls, 1984, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001).

En definitiva, las orientaciones de meta disposicionales van a determinar los objetivos de las personas en los contextos de logro, su interés en el desempeño de un tipo u otro de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y además, se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea (Nicholl, 1989).

Tabla 1. Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1999).

ORIENTACIÓN A LA TAREA	ORIENTACIÓN AL EGO
Alta motivación intrínseca.	Alta motivación extrínseca.
Baja motivación extrínseca.	Baja motivación intrínseca.
Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación.	Metas inalcanzables, con grandes retos.
Comparación con las propias actuaciones.	Comparación con las actuaciones de los demás.
Bajas tasas de decepción.	Altas tasas de decepción.
Factores de éxito más controlados.	Factores de éxito menos controlados.

Clima Motivacional

El término Clima motivacional fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Al igual que en las orientaciones motivaciones, distinguimos un *clima motivacional implicante a la tarea u orientado al aprendizaje*, relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf y Snow, 1997; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995; Walling, Duda y Chi, 1993), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002), así como un *clima competitivo, implicante al ego u orientado al rendimiento*, relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf y Snow, 1997; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995; Walling, Duda y Chi, 1993), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los estudiantes mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002).

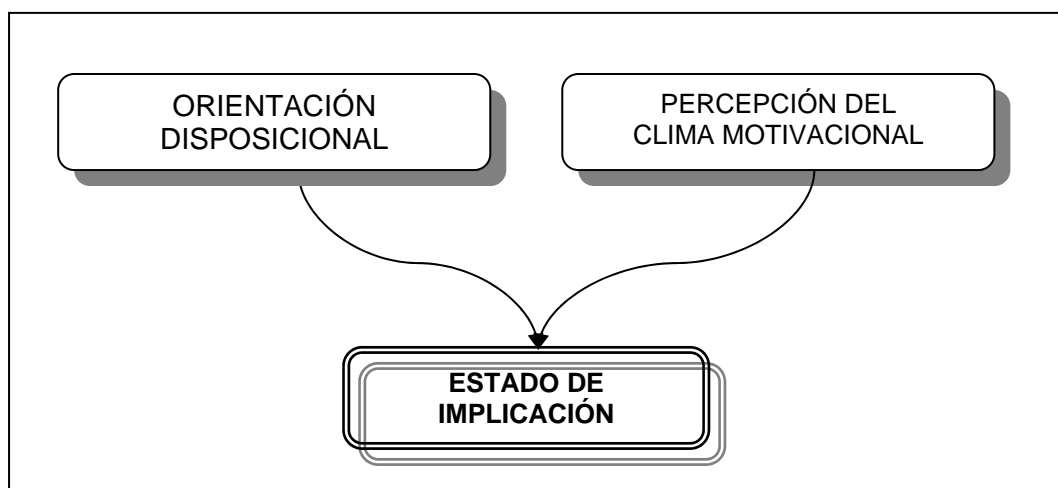
Estado de Implicación

De la interacción entre la disposición individual (orientación motivacional) y las demandas del contexto particular en el que se encuentra el individuo (clima motivacional) surge el estado de implicación de cada sujeto, relacionado, a su vez,

con la concepción de habilidad adoptada como capacidad bien diferenciada bien indiferenciada (ver figura 1).

Así, cuando se utiliza una concepción de capacidad indiferenciada, se dice que el individuo se encuentra en un *estado de implicación a la tarea* siendo la meta de su comportamiento el dominar la tarea a través del aumento de los propios sentimientos de competencia. Por el contrario, cuando un sujeto utiliza una concepción diferenciada de capacidad, se dice que se encuentra en un *estado de implicación al ego* siendo su objetivo la demostración de una capacidad superior a los demás (Duda y Whitehead, 1998; Kalhovd, 1999).

Figura 1. Concepto del estado de implicación.



Aplicación al ámbito de las Actividades Acuáticas

Estableciendo un compendio de todo lo expuesto anteriormente referente a las teorías de la motivación y más concretamente referente a la T^a de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989), podemos indicar que según esta teoría, la implicación del individuo a la tarea, así como la percepción de un clima motivacional implicante a la maestría genera en los alumnos sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999; Wang y Biddle, 2001), incrementa el interés por el aprendizaje, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud, facilitando, por tanto, la motivación

intrínseca, asociada a la intervención en determinadas actividades por su propio bien, por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Ntoumanis, 2001; Salguero, Tuero y Márquez, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002). Por el contrario, la orientación al ego, así como la percepción de un clima motivacional hacia el rendimiento, se encuentra relacionado con la motivación extrínseca, caracterizada por la consecución de unas metas individuales de acción, así como por la participación promovida por consecuencias externas (recompensas, castigos, presiones, etc.) (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ntoumanis, 2001, 2002; Ryan, Connell y Deci, 1985; Salguero, Tuero y Márquez, 2002; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002; Vallerand, 1997).

Por lo tanto, resulta evidente que para conseguir una mayor motivación hacia la práctica de actividades acuáticas y consecuentemente favorecer el inicio y más aún la persistencia en este tipo de programas físico-deportivos de gran interés y beneficio para la práctica totalidad de la población, resulta evidente la labor desempeñada por el técnico, quien deberá potenciar la percepción de un clima motivacional implicante a la maestría con el fin de promover la implicación del alumno hacia la tarea y garantizar así mayores índices de motivación intrínseca ya que según diferentes investigaciones, los comportamientos motivados intrínsecamente se encuentran asociados al bienestar psicológico, el interés, la diversión y la persistencia (Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Ryan y Deci, 2000) en la actividad.

En definitiva, la labor del técnico será fundamental a la hora de asentar las bases para la construcción de la elección por parte del alumno de las distintas

orientaciones de meta, ya que en función del modo en el que se utilicen los sistemas de recompensas, la manera que la que se diseñen las prácticas, la forma en la que se agrupen los sujetos y la manera en la que las figuras de autoridad evalúen el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001) van a repercutir en la aparición de un determinado estado de implicación por parte de los sujetos en el ámbito de la actividad físico-deportiva en general, y de las actividades acuáticas en particular.

En este sentido, Ames (1992), agrupó las dimensiones teóricas de una meta de maestría en seis escenarios de aprendizaje, identificados con el acrónimo inglés TARGET, inicialmente formulado por Epstein (1988, 1989) para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo* o a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Así, Ames (1992), formula las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos (ver tabla 2), pudiendo aplicarse al entorno de la enseñanza de las actividades acuáticas.

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

DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
Tarea	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa.
Diseño de las tareas y actividades.	Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.
Autoridad	Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo.
Participación del sujeto en el proceso instruccional.	Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.
Reconocimiento	Reconocimiento del progreso individual y de la

Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.	mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Centrarse en el auto-valor de cada individuo.
Agrupación Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.	Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.
Evaluación Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo.	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al sujeto en la auto-evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa.
Tiempo Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.

Para finalizar, incidimos en que para comprender la creación del clima motivacional, además de analizar la interacción de las variables personales y situacionales, será necesario integrar la influencias políticas y culturales, así como las referidas al técnico, los compañeros y los padres (Ntoumanis y Biddle, 1999a, 1999b).

Conclusiones

Como hemos podido observar, un amplio número de investigaciones han confirmado los indudables beneficios físicos y psicológicos que aporta la actividad física practicada de forma regular, produciendo un impacto importante en el bienestar y en la calidad de vida de quienes la practican (McAuley y Rudolph, 1995). En línea con estas afirmaciones, la evidencia sería un incremento paulatino de

participación en actividades físico-deportivas, sin embargo, contrario a esta afirmación lógica, existe un tendente declive en el disfrute de tales actividades a lo largo de la vida (Owen y Bauman, 1992).

Considerando la importancia que la motivación ejerce en el inicio, persistencia y abandono de un determinado comportamiento, nos planteamos como principal objetivo, presentar una propuesta de intervención con el fin de determinar la forma en la que la T^a de las Metas de Logro puede ayudar a la enseñanza de las actividades acuáticas y, consecuentemente, al inicio y persistencia en este tipo de actividad, minimizando, así en la medida de lo posible, los índices de su abandono.

Las diferentes investigaciones existentes sobre T^a de metas de logro tanto en el terreno deportivo como en el educativo han coincidido en señalar la importancia de garantizar climas de aprendizaje orientados a la maestría en los diferentes entornos de aprendizaje, al generar en el alumno una mayor implicación hacia la tarea y consecuentemente, mayor motivación intrínseca, facilitando, por tanto, sentimientos relacionados con el bienestar, diversión, interés y persistencia en la actividad. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer y muchas las conductas a modificar, razón por la que resulta necesario seguir investigando, sobre los motivos que llevan a los sujetos a iniciarse en la práctica de actividad físico-deportiva y mas concretamente en la práctica de actividades acuáticas con el fin de aumentar la adherencia a este tipo de actividades que por sus características particulares, permite gran versatilidad, así como equiparación de condiciones de trabajo que nos es posible encontrar en otras actividades, alcanzando, así, a la totalidad de la población.

Referencias

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative y individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goal, Structures, y Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Añó, V. (1995). *Aspectos psicosociales en la oferta de instalaciones deportivas*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Biddle, S.J.H. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S.; Akande, A.; Vlachopoulos, S.; and Fox, K.R. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12, 49-55.
- Blasco, T.; Capdevila, Ll.; Pintanel, M.; Valiente, L. y Cruz, J. (1996). Evolución de los patrones de actividad física en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-63.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.

- Cecchini, J.A.; González, C.; Carmona, A.M.; Arruza, J.; Escartí, A. and Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-11.
- Cervelló, E.M. (1999). El abandono deportivo: Análisis conceptual y estrategias para disminuir la incidencia de abandono deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 12 (3) 5-17.
- Cervelló, E.; Jiménez, R.; Del Villar, F.; Ramos, L. and Santos-Rosa, F.J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Colado, J.C. y Moreno, J.A. (2001). *Fitness acuático*. Ed. Inde: Barcelona.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Duda, J.L.; Chi, L.; Newton, M.L.; Walling, M.D. and Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L.; Fox, K.R.; Biddle, S.J.H. and Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L. and Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.

- Duda, J.L. and Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C.S. and Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Epstein, J.L. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 4.
- García Ferrando, M. (1997). *Los españoles y el deporte, 1980-1995. Un estudio sociológico sobre comportamientos, actitudes y valores*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Goudas, M.; Biddle, S. and Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Guivernau, M.; Thorne, K. and Duda, J.L. (1994). *Cross domain generality of goals beliefs, perceived ability, and interest: A replication*. Paper presented at the 4th Annual Midwest Sport and Exercise Psychology Symposium, Michigan State University, East Lansing.
- Gutiérrez, M. (2000). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Halliburton, A.L. and Weiss, M.R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Kalhovd, T. (1999). *Implicit theories of ability and learning strategies in PE*. Unpublished masters thesis. Oslo: Norwegian University of Sport and PE.
- Krane, V.; Greenleaf, C.A. and Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Lloret, M.; Benet, I.; León, C. y Querol, E. (2001). *Natación y salud: Guía de ejercicios y sesiones*. Ed. Gymnos: Madrid.
- Maehr, M.L. and Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp.221-267). New York: Academic Press.

- Markland, D. and Ardí, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.
- McAuley, E. and Rudolph, D. (1995). Physical activity, aging, and psychological wellbeing. *Journal of Aging and Physical Activity*, 3, 67-98.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Owen, N. And Bauman, A. (1992). The descriptive epidemiology of physical inactivity in adult Australians. *International Journal of Epidemiology*, 21, 305-310.
- Papioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.

- Parish, L.E. and Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-180.
- Pfister, G. (1998). Development of relationship to sport: sport biographies of German women. *Women in Sport and Physical activity Journal*, 7, 151-169.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human kinetics.
- Roberts, G.C.; Treasure, D.C. and Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Rodríguez Romo, G. (1997). La heterogeneidad del deporte y su influencia sobre las instalaciones deportivas y su gestión. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2, 13-18.
- Ryan, R.M.; Connell, J.P. and Deci, E.L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. In C. Ames y R.E. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu* (pp. 13-51). New York, Academic Press.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salguero, A.; Tuero, C. y Márquez, S. (2002). Elaboración de un programa para incrementar los niveles de motivación en los nadadores de competición. *Revista Digital Lecturas: Rendimiento Deportivo*, 1. <http://www.rendimientodeportivo.com/N001/Artic005.htm>.

- Sánchez, A.; García, F.; Landabaso, V. y Nicolás, L. (1998). Participación en actividad física de una muestra universitaria a partir del modelo de las etapas de cambio en el ejercicio físico: un estudio piloto. *Revista de Psicología del deporte*, 7, 233-245.
- Sánchez-Barrera, M.; Pérez, M. y Godoy, J. (1995). Patrones de actividad física de una muestra española. *Revista de Psicología del Deporte*, 7, 51-71.
- Sarrazin, P.; Guillet, E. and Cury, F. (2001). The effect of coach's task-and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1, 2-9.
- Sarrazín, P.; Vallerand, R.; Guillet, E. Pelletier, L. and Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers : a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Seifriz, J.J.; Duda, J.L. and Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Standage, M. and Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Theeboom, M.; De Knop, P. and Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York, Academic Press.

Moreno, J. A., Martínez Galindo, C. y Alonso, N. (2005). La enseñanza de las actividades acuáticas según las aportaciones de la Teoría de las metas de logro. En J. A. Moreno (Ed.), *II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas* (pp. 232-247). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.

Walling, M.D., Duda, J.L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.

Wang, C.K.J.; Chatzisarantis, N.; Spray, C. and Biddle, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

Wang, C.K.J. and Biddle, S.J.H. (2001). Young People's Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.