

En búsqueda del estado de salud y bienestar en los programas acuáticos para adultos: Consideraciones psico-pedagógicas en el programa aqua-ludus

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

Correspondencia:

Juan Antonio Moreno Murcia

Facultad de Ciencias del Deporte

Universidad de Murcia

Parque Almansa

30730 San Javier, Murcia, Spain

E-mail: morenomu@um.es

<http://www.um.es/univefd>

Tel: 968 19 33 58

Resumen

¿Es posible aprender divirtiéndose en el medio acuático asegurando la autonomía en el medio, aumentando la percepción de competencia, favoreciendo la relación con los demás, potenciando el autoconcepto físico y además que se refuerce la musculatura, se favorezca el funcionamiento del sistema cardiovascular, se aumente la capacidad de esfuerzo, resistencia, fuerza y/o flexibilidad? El objetivo de la propuesta que se realiza en el siguiente trabajo así lo pretende. Para ello, apoyándose en las características de los programas de actividad acuática saludable actuales (Colado y Moreno, 2001; Colado, 2004) se presentan una serie de consideraciones desde el punto de vista psico-pedagógico que ayudan a conseguir un óptimo estado físico, psíquico y social, con el cual se pretende incluir dentro del estilo de vida de la población la práctica acuática como hábito. Así pues, según algunos estudios (Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Ryan y Deci, 2000), resulta evidente la labor desempeñada por el técnico acuático, quien deberá potenciar las distintas aportaciones psico-pedagógicas que en este trabajo se han descrito con el fin de promover la implicación del practicante hacia la tarea y garantizar así mayores índices de motivación autodeterminada ya que los comportamientos motivados intrínsecamente se encuentran asociados al bienestar psicológico, el interés, la diversión y la persistencia en la actividad.

Palabras clave: motivación, actividades acuáticas, natación, recreación, ejercicio físico

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, 2005), este interés ha sido 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.

Las altas tasas de práctica de actividades acuáticas registradas se corresponden con una importante presencia entre sus practicantes de personas adultas. En consecuencia, esta creciente heterogeneidad poblacional en el acceso a la práctica parece haber contribuido también a una diversificación de los motivos e intereses que conducen a la misma. Si antaño eran el rendimiento, la competición y el logro de resultados, los principales intereses relacionados con la práctica deportiva, en la actualidad las motivaciones argumentadas por los nuevos grupos de practicantes de actividades acuáticas difieren mucho de las tradicionales: salud, diversión, recreación, relación social, etc. (Moreno y Marín, 2003).

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, existiendo, del mismo modo, un tendente declive en el disfrute de tales actividades a lo largo de la vida. 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. Siendo aquí donde la motivación cobra un papel relevante al referirse 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).

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).

Así pues, en este trabajo se presenta una propuesta de intervención en programas acuáticos con adultos donde la diversión, satisfacción y motivación sea el vehículo que conduzca a los practicantes a iniciarse en dicha práctica de forma satisfactoria, intentando conseguir a corto plazo las distintas expectativas de metas planteadas para que así se persista en la misma durante el mayor tiempo posible.

Teorías que sustentan la propuesta

Varias son las teorías en las que se apoya esta propuesta, de todas, se mencionan brevemente a continuación las más importantes.

Las creencias o teorías implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte, están cobrando gran relevancia en la investigación sobre motivación, y parece que van a ser uno de los principales objetos de estudio en los próximos años. Nicholls (1984) considera que las concepciones o creencias implícitas de habilidad se basan en la comprensión por parte de los sujetos de las diferencias entre capacidad y esfuerzo. Una concepción estable de habilidad representa la creencia de que la habilidad no puede ser modificada con el esfuerzo o la práctica, y la actuación depende de capacidades innatas. Mientras que, una concepción adquirida de habilidad implica que ésta puede ser mejorada con un incremento del esfuerzo y la práctica. Aunque nos encontramos en el punto de partida de su análisis, las investigaciones aportan información muy importante para el trabajo en los diferentes ámbitos físico-deportivos. En este sentido, parece fundamental desarrollar en los individuos la creencia de que la habilidad puede ser mejorada a través del esfuerzo, el aprendizaje, la práctica o el entrenamiento, para lograr consecuencias más positivas, como el desarrollo de la orientación a la tarea, la intención de ser físicamente activo, la auto-eficacia, el rendimiento, la motivación intrínseca, la diversión, las estrategias de autorregulación y el esfuerzo, así como menor desmotivación, auto-incapacidad y ansiedad.

La Teoría de las Metas de Logro establece que la meta principal de un individuo en contextos de logro es demostrar habilidad, existiendo dos concepciones de la misma que se crean por influencia social; la orientación a la tarea o a la maestría, en la que el éxito viene definido como el dominio de la tarea y el progreso personal, y la orientación al ego o al resultado, en la que el éxito se define como superación a los rivales y demostración de

mayor capacidad (Nicholls, 1984). Estas orientaciones de meta disposicionales interactuarán con las claves contextuales (clima motivacional), para determinar la implicación del practicante en un momento dado a la tarea o al ego. El clima motivacional fue definido por Ames (1992) como un conjunto de señales implícitas, y/o explícitas, percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y fracaso. Este clima es creado por los padres, técnicos, compañeros, amigos, y medios de comunicación, y puede ser de dos tipos, un clima motivacional que implica a la tarea o clima de maestría, y un clima motivacional que implica al ego o clima competitivo, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En este sentido, si para la gente que rodea al practicante lo más importante es la victoria y la demostración de capacidad y rendimiento, estarán transmitiendo un clima implicado al ego, mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, transmitirán un clima implicado a la tarea. Así, la mayoría de las investigaciones (p. ej. Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, Biddle, y Fox, 1999; Vlachopoulos y Biddle, 1996, 1997) que han estudiado la relación entre la motivación intrínseca y la teoría de las metas de logro, han demostrado que los propósitos de orientación a la tarea son más intrínsecos, mientras que las orientaciones al ego resultan más extrínsecas.

La Teoría de la Autodeterminación establece que la motivación es un continuo, caracterizada por diferentes niveles de autodeterminación, de tal forma que de más a menos autodeterminada encontramos la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985). Diversos estudios realizados reflejan que la transmisión de un clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los sujetos (Biddle y cols., 1995; Cury y cols., 1996; Goudas,

Biddle, Fox, y Underwood, 1995; Papaioannou, 1994, 1995). Así pues, dicha teoría determina en qué medida las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades, teniendo en cuenta una serie de mecanismos psicológicos reguladores de la conducta, y buscando en la medida de lo posible una mayor orientación hacia la motivación autodeterminada. Los estudios muestran que dicha motivación autodeterminada está altamente relacionada con la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca y sus mecanismos reguladores favorecen conductas no autodeterminadas e incluso caracterizadas por la falta de motivación. Las implicaciones prácticas en el ámbito de la práctica físico-deportiva sugieren la conveniencia de desarrollar estrategias para desarrollar la motivación intrínseca y sus formas de regulación.

La Teoría de las necesidades básicas es una de las mini-teorías en las se apoya la teoría de la motivación autodeterminada. Asume que existen tres necesidades básicas (competencia, autonomía y relación con los demás) para el desarrollo y mantenimiento de la salud psicológica y/o bienestar personal. En este sentido, Deci y Ryan (2000) definen las necesidades como sustentos psicológicos innatos que son esenciales para un prolongado crecimiento psicológico, de la integridad y el bienestar. Por tanto, estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. La investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades. La necesidad de autonomía se relaciona con la experiencia de cada persona de ser libres para elegir o de tener la opción de decidir las propias acciones a realizar de acuerdo con sus valores. La necesidad de competencia percibida se refiere a la sensación de

cada persona de sentirse eficaz en las acciones que realiza y en obtener resultados óptimos. La necesidad de relación con los demás hace referencia al sentimiento de estar conectado y ser aceptado por los otros.

El auto-concepto físico está claramente unido a la motivación. De hecho, la percepción de incompetencia y una baja percepción de auto-concepto físico podría conducir hacia una falta de motivación (Ryan y Deci, 2000). Por lo tanto, la percepción que uno tiene de sí mismo es un determinante más de las situaciones de logro. La investigación ha sugerido que los sujetos que se perciben a sí mismos como altos en competencia en un dominio dado (cognitivo, social o físico) están más motivados intrínsecamente para continuar comprometidos en la actividad y son más probable que demuestren mayor esfuerzo. Los efectos positivos en el auto-concepto y la autoestima física, también se deben a la duración y frecuencia de la práctica físico-deportiva. Ya que cuanto mayor es la frecuencia de la práctica de actividad física, mejor es la salud mental del individuo disminuyendo por tanto su grado de depresión.

Estrategias para el desarrollo

Como indican Colado y Moreno (2001), inicialmente para conseguir en ciertas ocasiones que un practicante pueda iniciarse en programas de este tipo, en primer lugar o de forma solapada se deberá realizar un proceso de familiarización al entorno. Preliminarmente se tendrá presente que las personas que son susceptibles de manifestar la situación de miedo serán aquellas que hayan tenido poco trato con el medio. Habrá que garantizarles situaciones en las que adquieran un conocimiento y confianza en el medio. Se hará de manera progresiva, sin prisa, adaptando todas las ejercitaciones a su nivel y presentándolo en un contexto lúdico, en el que se respire seguridad y situaciones exitosas y reforzantes. Para ello, se recomienda utilizar el Método Acuático Comprensivo (Moreno,

2002). Una vez familiarizado con el medio se deberían perseguir como objetivos físicos en este tipo de población la resistencia cardiovascular, la fuerza resistencia y la flexibilidad. Para su desarrollo se recomienda seguir las indicaciones que Colado y Moreno (2001) y Colado (2004) plantean en sus trabajos. Por tanto, en esta propuesta sólo se presentarán algunas estrategias relacionadas con el ámbito psico-social a tener en cuenta en los programas acuáticos con adultos.

Las aplicaciones prácticas que se presentan van encaminadas a que el practicante valore la propia práctica en sí y lo que sucede en ella. En este sentido, ampliando las aportaciones recogidas por otros trabajos (Moreno y González-Cutre, 2005, 2006; Moreno y Martínez, 2006; Moreno, Alonso, y Martínez Galindo, 2005; Moreno, Martínez Galindo, y Alonso, 2005) se plantean las siguientes estrategias.

Utilización de contenidos y tareas de forma igualatoria. Utilizando aquellos que contengan menor carga discriminatoria y que favorezcan la comunicación e integración del grupo, despertando el interés de todos los practicantes, así como la posibilidad de liderazgo alternativo entre los practicantes (actividades acuáticas alternativas, actividades recreativas como juegos con material no convencional, etc.). Una forma fácil de conseguirlo es agrupar a los practicantes de forma flexible y heterogénea, posibilitando múltiples formas de agrupamiento. Las actividades acuáticas tradicionales, deberán ser propuestas de manera que resulten lo menos discriminatorias posibles, resaltando sus valores de cooperación, participación y respeto a las normas, por encima de la agresividad, competitividad o los resultados. Dar a las actividades relacionadas con el desarrollo de las capacidades físicas más importancia que aquellas relacionadas con la competición. Establecer normas, como rotaciones, con el fin de que todos tengan las mismas oportunidades.

Actitud del técnico. Es importante prestar especial atención a la actitud del técnico durante el desarrollo de las prácticas, en aspectos como el lenguaje utilizado, las expectativas hacia los practicantes (normalmente bajas respecto a las chicas), los estilos o métodos de enseñanza utilizados (puesto que hay algunos que favorecen la reproducción y asunción de los estereotipos y roles femeninos y masculinos y otros, en cambio, favorecen el intercambio de papeles y opiniones, así como la expresión y desarrollo individual de las personas), el clima de confianza y afectividad logrado en la clase, etc.

Proporcionar feedback positivo. Se debe facilitar retroalimentación positiva con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en el practicante. Así, por ejemplo, se debe estimular al practicante con expresiones del tipo: “buen trabajo, lo estás haciendo muy bien”, “me gusta como has realizado ese movimiento”, “muy bien colocada la espalda para el ejercicio de piernas”, evitando aquellas del tipo “no me gusta como colocas las piernas”, “ese movimiento lo has realizado en posición de brazos incorrecta”.

Promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional que implica a la tarea. Los practicantes se centrarán más en mejorar su propia tarea, evitando las presiones externas que les provoquen tensión. Es interesante para ello diseñar tareas basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Se debe orientar al practicante con expresiones como “olvídate de cómo lo hacen los demás, céntrate en mejorar tu propio ejercicio”, evitando aquellas del tipo “tienes que realizarlo perfecto, cueste lo que cueste”.

Establecer objetivos de dificultad moderada. El éxito se consigue antes, fomentando la sensación de competencia en el practicante. El establecimiento de objetivos realistas puede ayudar a prolongar el tiempo de práctica, así como consolidar las intenciones de ser físicamente activos. Esto ayuda a los practicantes a ser realistas y plantear objetivos a corto

plazo. Resulta interesante implicar a los participantes en la elección de los objetivos, primando en este caso el proceso frente al producto. Para la consecución de los objetivos durante los momentos antes mencionados podemos pedir a los practicantes que realicen sugerencias sobre qué actividades se pueden plantear, o dar una serie de grupos de ejercicios, encaminados a conseguir uno o varios objetivos, eligiendo el alumno o practicante cuáles va a realizar.

Dar posibilidades de elección en las actividades. Se puede establecer varias opciones para trabajar un determinado objetivo, dando al practicante la posibilidad de escoger y trabajar a su propio ritmo. Hay que implicar a los practicantes en las decisiones y en los papeles de liderazgo, por lo que hay que ayudar a los mismos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección. Un ejemplo sería planteando una misma actividad (circuito, estilo, etc.), en el que el practicante, siguiendo unas pautas dadas por el técnico para que la actividad sea eficaz, pueda decidir aspectos como cuántas veces realizará el circuito o qué tiempo permanecerá realizando el estilo de natación, partiendo de un tiempo mínimo. Otro ejemplo, sería dar a elegir entre varios ejercicios para trabajar un determinado grupo muscular, de los que el practicante debe escoger uno o dos ejercicios.

Explicar el propósito de la actividad. Es necesario describir qué es lo que se quiere conseguir con las actividades propuestas, ya que aumenta la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía. Así, por ejemplo, hay que explicar qué es lo que se va a hacer, y qué se pretende conseguir con ello. Otro ejemplo, sería explicar a los practicantes qué se pretende con los distintos tipos de trabajo que realizan (fraccionados, fuerza general y específica, etc.).

Fomentar la relación social entre los participantes. A este respecto Moreno y González-Cutre (2006), aportan las siguientes estrategias para promover situaciones de

relación con los demás: empatía (por ejemplo, seguir el ritmo de un compañero), esfuerzo en la relación (en aquellas situaciones en las que existen varios participantes y hay manejo de un móvil, éste debe pasar por todos los componentes del grupo), preocupación por los demás (interesarse por el estado del compañero de actividad), fomentar sentimientos de relación con los demás (importancia de realizar actividades de interacción con los otros en gran grupo, como por ejemplo, juegos de presentación o dinámicas de desinhibición), satisfacción con el mundo social, hacer amigos, fomentar la cohesión grupal, mantener buena relación con el técnico, implicar a los participantes en la toma conjunta de decisiones, poner ideas en común y resolver problemas conjuntamente.

Utilizar las recompensas con cuidado. El utilizarlas de forma inadecuada puede reducir la motivación y la autonomía. Por lo que hay que provocar un reconocimiento del progreso individual y de la mejora y asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Centrarse en el auto-valor de cada individuo. Por ejemplo, se tratará de aumentar la motivación intrínseca para que el practicante comprenda la importancia de practicar por el hecho de realizar la actividad en sí misma. Para ello, es conveniente utilizar algunas estrategias, como dar feed-back positivo bien a nivel individual (“muy bien”, “así es como hay que colocar el cuerpo para hacer ese estiramiento”), o grupal (“habéis comprendido muy bien el estilo”, “veo que ya estamos preparados para realizar actividades de mayor dificultad”). Otra estrategia sería estimular positivamente a aquellos practicantes menos dotados pero que realizan un gran esfuerzo (“has mejorado mucho tu movimiento del brazo”, “has rebajado bastante tu tiempo, si sigues así podrás llegar al tiempo pactado”). De igual forma, será necesario hacer ver al practicante que aparte del triunfo, del trofeo, de la medalla, etc., existen otras variables de motivación intrínseca: la superación, la lucha contra uno mismo, la satisfacción de una buena ejecución técnica o táctica, la mejora de la

relación con los demás y la cohesión del grupo, así como la capacidad de esfuerzo, que no siendo recompensas materiales constituyen un aliciente para la práctica.

Concienciar a los sujetos de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y el aprendizaje. Para ello hay que posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, ayudando a los practicantes a establecer el trabajo y la programación de la práctica. Se debe evitar y reconducir expresiones del practicante tales como “yo no sé hacer esto”, “a mí no me sale”, “yo no sé nadar”, dando orientaciones como “para eso venimos aquí, para aprender”, “si practicas un poco verás como no es tan difícil”. En este aspecto será fundamental el planteamiento de las actividades, los niveles de dificultad y la posibilidad de dar opciones dentro de una misma actividad adaptando distancias, alturas, tamaño del móvil y todos aquellos elementos que permitan facilitar el aprendizaje del practicante.

Evaluación. Para evaluar se deben utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicando al practicante en la auto-evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa. Se deberá huir de las evaluaciones cuantitativas, centrándonos en la observación sistemática de las conductas de los practicantes, tales como el espíritu cooperativo, solidaridad, ilusión por participar, valoración de su propia realización corporal y la aceptación de sus limitaciones y de la de los demás, frente a otras consideraciones de tipo competitivo o de rendimiento. Para ello resultará de gran utilidad los diarios de sesiones, etc. Utilizar el feed-back evaluativo se convierte en un buen indicador evaluativo.

Conclusiones

Las diferentes investigaciones existentes sobre las teorías en las que se apoya esta propuesta 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 practicante 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. 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 las distintas aportaciones psico-pedagógicas que en este trabajo se han descrito.

En definitiva, la labor del técnico acuático será fundamental a la hora de asentar las bases para la construcción de un programa acuático que responda a las expectativas de los practicantes, ya que en función del modo en el que se utilicen los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñen las prácticas, la forma en la que se agrupen a los mismos, la manera en la que se evalúen los progresos, etc., van a repercutir en la aparición de un determinado estado de implicación de los practicantes a las actividades acuáticas. Un mayor conocimiento de todas estas variables, que entran en juego en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los programas acuáticos con adultos, pueden ayudar a que el desarrollo de sus prácticas se ajuste un poco más a las últimas aportaciones de la ciencia en el campo de la actividad físico-deportiva. Sin embargo, aún queda mucho camino por recorrer y muchas las conductas a modificar, razón por la que resulta necesario seguir investigando sobre las distintas variables que intervienen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las actividades acuáticas con el fin de aumentar la adherencia a este tipo de actividades.

Referencias

Ames, C. (1992a). Classrooms: Goal, Structures, y Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., y Durand, M. (1995). Development to scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- 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.
- Colado, J. C. (2004). *Acondicionamiento físico en el medio acuático*. Barcelona: Paidotribo.
- Colado, J. C. y Moreno, J. A. (2001). *Fitness acuático*. Barcelona: Inde.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- 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.
- García Ferrando, M. (2005). *Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles: Avance de resultados*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Moreno, J. A. (2002). Método acuático comprensivo. En *Actas del 7º Congreso de Actividades Acuáticas y Gestión Deportiva* (pp. 13-27). Barcelona: SEAE.
- Moreno, J. A., y Marín, L. M. (2003). Análisis de los motivos de práctica entre usuarios de programas tradicionales y de fitness. En *Actas del Primer Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2005). Adherencia a los programas acuáticos a través de la teoría de la Autodeterminación. En *Actas del II Congreso Internacional de Actividades Acuáticas*. Murcia: ICD.
- Moreno, J. A., y Martínez, A. (2006). *Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva*. Manuscrito en revisión.
- 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.
- Moreno, J. A., Alonso, N., y Martínez Galindo, C. (2005). Por una mayor coeducación e igualdad de sexo en la enseñanza de las actividades acuáticas. En J. A. Moreno (Ed.), *II*

Congreso Internacional de Actividades Acuáticas (pp. 136-159). Murcia: Instituto U.P. de Ciencias del Deporte.

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames y 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.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Spray, C.M., Biddle, S., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.

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.

Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.

Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter?.

Journal of Sport and Exercise Psychology, 19, 169-187.

Wang, C. K. J., y 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.