

Moreno-Murcia, J.A.; Sicilia, A.; Sáenz-López, P.; González-Cutre, D.; Almagro, B.J. y Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física / Motivational analysis comparing three contexts of physical activity. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 14 (56) pp. 665-685
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista56/artanalisis523.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista56/artanalisis523.htm)

ORIGINAL

ANÁLISIS MOTIVACIONAL COMPARATIVO EN TRES CONTEXTOS DE ACTIVIDAD FÍSICA

MOTIVATIONAL ANALYSIS COMPARING THREE CONTEXTS OF PHYSICAL ACTIVITY

**Moreno-Murcia, J.A.¹; Sicilia, A.²; Sáenz-López, P.³; González-Cutre, D.⁴;
Almagro, B.J.⁵ y Conde, C.⁶**

¹ Profesor Titular de Universidad en la Facultad de Ciencias Sociosanitarias. Universidad Miguel Hernández de Elche (j.moreno@umh.es). Avda. de la Universidad s/n, 03202. Elche (Alicante). Teléfono: 965222441. Móvil: 620262025

² Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Educación, Universidad de Almería (asicilia@ual.es).

³ Catedrático de Universidad en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (psaenz@uhu.es).

⁴ Profesor Ayudante Doctor de la Facultad de Ciencias Sociosanitarias. Universidad Miguel Hernández de Elche (dgonzalez-cutre@umh.es).

⁵ Profesor Adjunto del Centro de Estudios Universitarios Cardenal Spínola CEU (adscrito a la Universidad de Sevilla) (balmagro@ceuandalucia.com).

⁶ Profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Huelva (cristina.conde@dempc.uhu.es).

La realización de este trabajo fue posible gracias al proyecto de investigación "Evaluación y análisis comparativo de factores motivacionales relacionados con la adherencia a la práctica en diferentes contextos físico-deportivos: Educación física, deporte de competición y actividad física no competitiva" (Ref. DEP2007-73201-C03/ACTI), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

Código UNESCO/UNESCO code: 6106.08 Motivación / Motivation

Clasificación del Consejo de Europa/Council of Europe classification: 15
Psicología del deporte / Sport Psychology

Recibido 6 de febrero de 2012 **Received** February 6, 2012

Aceptado 9 de diciembre de 2012 **Accepted** December 9, 2012

RESUMEN

El estudio analizó las diferencias motivacionales entre estudiantes de educación física, deportistas y practicantes de ejercicio físico no competitivo. Además, examinó el poder de predicción del clima motivacional percibido y de los tipos de motivación sobre la propensión a la experiencia autotélica en los tres contextos. Se utilizaron tres muestras diferentes: 895 estudiantes de educación física, 413 deportistas y 727 practicantes de ejercicio físico no competitivo. El análisis de regresión mostró que el clima tarea y la motivación intrínseca predijeron positivamente y de forma significativa la experiencia autotélica en los tres contextos, de ahí la importancia de fomentar este tipo de clima motivacional. No obstante, los resultados han mostrado diferencias motivacionales entre los contextos de educación física, deporte competitivo y ejercicio físico no competitivo. Los resultados son discutidos en relación al diferente carácter competitivo/lúdico y voluntariedad/obligatoriedad que rodea a la práctica física en cada uno de los contextos comparados en este estudio.

PALABRAS CLAVES: Clima motivacional; Motivación; Experiencia autotélica; Teoría de la autodeterminación; Adherencia a la práctica.

ABSTRACT

The study analyzed the motivational differences between physical education students, athletes and non-competitive exercisers. Furthermore, the predictive power of perceived motivational climate and types of motivation on the autotelic experience propensity in the three contexts was examined. Three different samples were used: 895 physical education students, 413 athletes and 727 non-competitive exercisers. Regression analysis showed that task-involving climate and intrinsic motivation positively and significantly predicted the autotelic experience in the three contexts, hence the importance of promoting this type of motivational climate. However, the results revealed that there were motivational differences between the contexts of physical education, competitive sports and non-competitive exercise. The results are discussed in relation to the different features (e.g. competitive, recreational, voluntary or obligatory) surrounding the physical activity in each of the contexts compared in this study.

KEY WORDS: Motivational climate; Motivation; Autotelic experience; Self-determination theory; Adherence to physical activity.

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la motivación en las actividades físico-deportivas han ocupado un espacio muy relevante en las últimas décadas. Como afirman Iso-Ahola y St. Clair (2000), la motivación es el determinante más importante del comportamiento humano, influyendo decisivamente en la elección y mantenimiento de cualquier actividad. Por tanto, es un elemento clave en la

adherencia a la práctica de actividad físico-deportiva. Existen numerosos estudios sobre la importancia que tiene la motivación experimentada por las personas durante la actividad físico-deportiva (e.g., Conde, Sáenz-López, y Moreno, 2013; Lim y Wang, 2009; Marrero, Martín-Albo, y Núñez, 1998; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury, 2002; Ulrich-French y Smith, 2009). Dichos estudios se han llevado a cabo dentro de los diferentes contextos físico-deportivos: contexto educativo, contexto competitivo y contexto recreativo. Sin embargo, faltan estudios publicados que analicen las diferencias motivacionales entre estos tres contextos de actividad físico-deportiva. Así, el propósito de este estudio fue analizar estas diferencias a partir de un modelo que tuviera en cuenta, dentro de cada contexto, el clima motivacional percibido, la motivación autodeterminada y la propensión a experiencias autotéticas (característica del estado de flow o estado psicológico óptimo que representa el disfrute) durante la práctica física.

Las clases de educación física, los entrenamientos o las sesiones de ejercicio físico pueden ser un contexto ideal para fomentar la adherencia a dicha práctica, siempre y cuando los estudiantes, deportistas o practicantes de ejercicio físico estén motivados (Boiché y Sarrazin, 2009; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Moreno, Conte, Borges, y González-Cutre, 2008). Cada interacción entre el profesor/entrenador/monitor y el estudiante/deportista/practicante puede ser un momento idóneo para la transmisión de valores y hábitos saludables, por ello creemos importante que estas interacciones sean positivas, creando un clima motivacional adecuado para que la práctica de actividad físico-deportiva sea una actividad agradable y motivante.

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 profesores de educación física, entrenadores, monitores deportivos, padres, compañeros, amigos, etc., y puede ser de dos tipos, un clima motivacional que implica a la tarea y un clima motivacional que implica al ego, diferenciándose en función del criterio de éxito establecido. En esta línea, una persona transmite un clima que implica al ego, cuando se centra en el resultado (no en el proceso de aprendizaje), prima la comparación entre compañeros y considera que la superación de los demás es lo más importante. Por el contrario, las personas que transmiten un clima que implica a la tarea se centran más en el proceso, en aspectos de superación personal y esfuerzo. Lo importante es que cada uno mejore su nivel de partida, debiendo para ello trabajar bien, colaborar con los compañeros y ser persistente. En esta línea, diferentes trabajos se han centrado en estudiar el efecto del clima motivacional percibido por el estudiante (Barkoukis, Tsorbatzoudis, y Grouios, 2008; Moreno y Llamas, 2007; Sicilia, Moreno, y Rojas, 2008), deportista (Le Bars, Gernigon, y Ninot, 2009; Torregrosa, Sousa, Viladrich, Villamarín, y Cruz, 2008), y practicante de ejercicio físico (Moreno, González-Cutre, Sicilia, y Spray, 2010; Quested y Duda, 2009; Sicilia, Aguila, Muyor, Orta, y Moreno, 2009) sobre su motivación, obteniendo resultados que demuestran que una orientación del clima motivacional hacia la tarea, puede tener consecuencias positivas sobre la

motivación, la intención de seguir practicando, el compromiso con la práctica deportiva, el bienestar o el disfrute, entre otros. De esta forma, los estudios anteriores han mostrado la importancia del clima motivacional percibido y su relación con diferentes consecuencias positivas en el contexto deportivo, en el ámbito de la educación física y en el del ejercicio físico no competitivo.

Desde el punto de vista de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), el clima motivacional podría considerarse un factor social que va a influir sobre la motivación humana. Esta teoría, establece diferentes tipos de motivación a lo largo de un continuo, en función del nivel de autodeterminación. Así, de menor a mayor autodeterminación, se encuentra la desmotivación, la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La desmotivación hace referencia a la falta de intención o ausencia de motivación. La motivación extrínseca es aquella en la que se considera la actividad realizada como un medio para conseguir algo. Este tipo de motivación presenta formas poco autodeterminadas como la regulación externa, que define un comportamiento que se realiza por complacer a otras personas, obtener alguna recompensa o evitar un castigo, y la regulación introyectada, en la que la actividad se lleva a cabo para conseguir la auto-aprobación, evitando sentirse culpable y mal con uno mismo. La motivación extrínseca también presenta formas de motivación más autodeterminadas como la regulación identificada, en la que la actividad se empieza a valorar y considerar importante, y la regulación integrada, que refleja una integración de la actividad en la forma de ser de la persona. En último lugar, la motivación intrínseca supone la participación en una actividad por el placer y disfrute que se obtiene de la misma. El clima tarea se ha asociado positivamente con la motivación autodeterminada en diferentes investigaciones en la actividad física y el deporte, mientras que el clima ego lo ha hecho de forma negativa (Cox y Williams, 2008; Ntoumanis y Biddle, 1999; Weiss, Amorose, y Wilko, 2009).

Además, numerosos estudios demuestran que experimentar motivación intrínseca o formas de motivación autodeterminada durante la práctica de la actividad físico-deportiva en los tres contextos favorece la aparición de consecuencias positivas como el bienestar (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Balaguer, Castillo, y Duda, 2008), la intención de continuar practicando (Almagro, Sáenz-López, y Moreno, 2010; Lim y Wang, 2009) y el estado de flow (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2010; Moreno et al., 2008).

A pesar de las múltiples investigaciones realizadas en torno a la motivación en los diferentes contextos físico-deportivos, no existen hasta la fecha, en nuestro conocimiento, estudios publicados que hayan tratado de comparar estos contextos efectuando una interpretación teórica clara de las razones por las que pueden existir determinados matices o diferenciaciones en las variables y relaciones motivacionales. Es de esperar que aparezcan algunas diferencias motivacionales entre los contextos, dadas sus características distintivas. De hecho, el deporte y el ejercicio físico son actividades voluntarias, mientras que la educación física en edad escolar es una actividad obligatoria. Por otro lado, la actividad físico-deportiva recreativa

está ampliamente extendida y es totalmente voluntaria, mientras que la continuidad de la práctica deportiva competitiva se muestra más influenciada por variables como la clase social de pertenencia, los medios de comunicación, y la influencia del grupo de iguales o de los padres (Latorre et al., 2009). Finalmente, la variable edad está afectando a los tres contextos, dado que no sólo la educación física escolar está localizada a una edad temprana, sino que, de acuerdo con García Ferrando (2001), el carácter competitivo en la práctica física suele concentrarse a edades anteriores (15 a 34 años) a un carácter lúdico y no competitivo de la práctica física (35 a 64 años).

Así pues, el objetivo de este estudio fue analizar las diferencias motivacionales entre los practicantes de actividad físico-deportiva de tres contextos diferentes (educación física, deporte de competición y practicantes de actividad física no competitiva). En primer lugar, se compararon las puntuaciones medias obtenidas en la percepción del clima motivacional, las formas de motivación y la experiencia autotélica según el contexto. En segundo lugar, se analizó el poder de predicción del clima motivacional y la motivación sobre la propensión a la experiencia autotélica en los tres contextos.

Aunque no existen estudios previos, atendiendo a las características diferenciadoras de los tres contextos, se teorizó que en un contexto menos competitivo y más voluntario como el del ejercicio físico, la percepción del clima ego y la motivación no autodeterminada sería menor que en educación física y deporte. Del mismo modo, era de esperar que la frecuencia de experiencias autotélicas fuera más alta en el ejercicio físico (contexto recreativo) y el deporte (elección voluntaria) que en educación física (carácter obligatorio). Además en función de los estudios revisados dentro de cada contexto, se postuló que el clima motivacional percibido que implica a la tarea y la motivación autodeterminada predirían de forma positiva la propensión a la experiencia autotélica en los tres contextos.

MÉTODO

Participantes

Se utilizaron tres muestras de estudio independientes recogidas en momentos temporales diferentes. La primera muestra estaba compuesta por 895 estudiantes (419 chicos y 476 chicas) en clases de educación física, con edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M = 13,91$; $DT = 1,42$), de diferentes centros de enseñanza públicos situados en un entorno urbano. Los estudiantes pertenecían a los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.). En las clases de educación física se desarrollaban fundamentalmente contenidos de enseñanza del deporte. Del total de la muestra, 591 estudiantes practicaban deporte fuera del horario escolar (66%), mientras que 304 no practicaban (34%).

En la segunda muestra de estudio participaron 413 deportistas (322 chicos y 91 chicas), de edades comprendidas entre los 12 y 16 años ($M =$

13,74; $DT = 1,34$), tanto de deportes individuales (atletismo, gimnasia rítmica, lucha, natación, piragüismo, taekwondo, tenis y tenis de mesa) como colectivos (baloncesto, balonmano, fútbol, fútbol sala y voleibol), pertenecientes a escuelas deportivas que participaban en alguna competición. El 49,9% de los deportistas practicaba deportes individuales ($n = 206$), mientras que el 50,1% practicaba deportes colectivos ($n = 207$). La frecuencia de práctica se situó en un 72,2% de deportistas que practicaban entre dos y tres días a la semana y un 27,8% que lo hacían más de tres días a la semana.

La tercera muestra de estudio estuvo compuesta por 727 practicantes de ejercicio físico no competitivo (musculación, fitness, aeróbic, spinning, BodyPump, Pilates, etc.) de diferentes centros deportivos, de los cuales 402 eran hombres y 325 mujeres, con edades comprendidas entre los 16 y 78 años ($M = 32,57$; $DT = 11,39$). Del total de la muestra, 26 participantes se ejercitaban ocasionalmente (menos de una vez a la semana, algún fin de semana o en vacaciones), 50 participantes se ejercitaban dos veces por semana y 651 se ejercitaban tres o más veces por semana.

Medidas

Clima motivacional percibido. Para medir el clima motivacional percibido en las clases de educación física y en el contexto deportivo se utilizó la versión en español (Cecchini, González, López Prado, y Brustad, 2005) del Cuestionario del Clima Motivacional Percibido en el Deporte-2 (PMCSQ-2, Newton, Duda, y Yin, 2000). Para su utilización en clases de educación física fueron necesarias pequeñas modificaciones (e.g., se sustituyó la palabra entrenador por docente, deportista por estudiante y entrenamiento por clase). La versión adaptada a la educación física ha mostrado unas adecuadas propiedades psicométricas en el contexto español (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2008). El instrumento estaba compuesto por 33 ítems agrupados en dos factores: clima tarea (17 ítems, e.g., “El docente/entrenador/a quiere que probemos nuevas habilidades”) y clima ego (16 ítems, e.g., El docente/entrenador/a dedica más atención a los/as mejores). El instrumento estaba encabezado por el enunciado “Durante las clases de educación física/Durante la práctica de tu deporte...” y utilizaba una escala tipo Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Para medir el clima motivacional percibido en el contexto del ejercicio se empleó el Cuestionario de Medida de las Estrategias Motivacionales (Cervelló, Moreno, Del Villar, y Reina, 2007). Este cuestionario estaba encabezado por el enunciado “En el centro deportivo...” y compuesto por un total de 24 ítems: 12 ítems para el factor clima tarea (e.g., “Nos animan a que nos ayudemos entre compañeros durante las tareas”) y 12 ítems para el factor clima ego (e.g., “Sólo se evalúa el resultado final, sin importar si progreso respecto a cómo lo hacía antes”). El cuestionario utilizaba una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

Motivación. Para evaluar las formas de motivación establecidas por la teoría de la autodeterminación se utilizaron los diferentes instrumentos disponibles en lengua española para cada contexto. Así, para las clases de educación física se empleó la versión validada al español (Moreno, González-Cutre, y Chillón, 2009) de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC, Goudas, Biddle, y Fox, 1994). Esta escala estaba compuesta por 20 ítems (cuatro por factor) que medían la motivación intrínseca (e.g., “Porque la educación física es divertida”), la regulación identificada (e.g., “Porque puedo aprender habilidades que podría usar en otras áreas de mi vida”), la regulación introyectada (e.g., “Porque me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera”), la regulación externa (e.g., “Porque tendré problemas si no lo hago”) y la desmotivación (e.g., “Pero realmente siento que estoy perdiendo mi tiempo en educación física”). La escala estaba encabezada por el enunciado “Participo en esta clase de educación física...” y se respondía a través de una escala tipo Likert del 1 (*totalmente en desacuerdo*) al 7 (*totalmente de acuerdo*).

En el contexto deportivo se utilizó la versión española (Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González, 2006) de la Escala de Motivación Deportiva (SMS, Pelletier et al., 1995). La escala estaba encabezada por el enunciado “¿Por qué practicas tu deporte?” y constaba de 28 ítems distribuidos en siete factores (cuatro por factor): motivación intrínseca hacia el conocimiento (e.g., “Por el placer de descubrir nuevas técnicas de entrenamiento”), hacia la ejecución (e.g., “Por el placer que siento cuando mejoro en alguno de mis puntos débiles”) y hacia la estimulación (e.g., “Porque me gusta la sensación de estar totalmente inmerso en la actividad”), regulación identificada (e.g., “Porque es una buena forma de aprender muchas cosas que me podrían resultar útiles en otras facetas de mi vida”), regulación introyectada (e.g., “Porque necesito hacer deporte para sentirme bien”), regulación externa (e.g., “Porque me permite estar bien considerado por la gente que conozco”) y desmotivación (e.g., “Ya no lo tengo claro; la verdad es que no creo que mi sitio esté en el deporte”). En este estudio los tres factores de motivación intrínseca fueron agrupados en uno para facilitar el análisis comparativo con los otros dos contextos, puesto que las escalas utilizadas en éstos no diferenciaban entre distintos tipos de motivación intrínseca. Las respuestas fueron puntuadas en una escala Likert de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

Para medir la motivación en el contexto del ejercicio físico se empleó la versión en español (Moreno, Cervelló, y Martínez Camacho, 2007) del Cuestionario de Regulación de la Conducta en el Ejercicio-2 (BREQ-2, Markland y Tobin, 2004). Estaba encabezado por el enunciado “Yo hago ejercicio físico...” y compuesto por 19 ítems, agrupados en cinco factores: regulación intrínseca (e.g., “Porque creo que el ejercicio es divertido”), regulación identificada (e.g., “Porque valoro los beneficios que tiene el ejercicio”), regulación introyectada (e.g., “Porque me siento culpable cuando no lo practico”), regulación externa, (e.g., “Porque los demás me dicen que debo hacerlo”) y desmotivación (e.g., “No veo por qué tengo que hacerlo”). El formato de respuesta era una escala Likert de 0 (*nada verdadero para mí*) a 4 (*muy verdadero para mí*).

Experiencia autotélica. Para medir la frecuencia de experiencias autotélicas en los tres contextos se utilizó esta dimensión de la versión española (González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa, 2009) de la Escala de Flow Disposicional-2 (DFS-2, Jackson y Eklund, 2002), variando el encabezado según el contexto: “En clases de educación física/Durante la práctica de mi deporte/Cuando realizo ejercicio físico...”. La variable experiencia autotélica se midió a través de cuatro ítems (e.g., “Realmente me divierte la experiencia”) que se respondían mediante una escala tipo Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Procedimiento

Se estableció un primer contacto con el equipo directivo de los centros de enseñanza, los coordinadores de las escuelas deportivas y los gestores de los centros deportivos, informándoles de los objetivos del proyecto de investigación y solicitándoles su colaboración. Los dirigentes de las entidades accedieron a facilitarnos el acceso a las diferentes muestras de estudio. Se informó a los participantes de que se estaba realizando un estudio sobre la motivación hacia la actividad física y el deporte, y de que necesitábamos su colaboración voluntaria para responder a un cuestionario con diversas preguntas sobre el tema, que les llevaría aproximadamente 20 minutos. Se solicitó un informe consentido a los participantes y una autorización paternal en el caso de personas menores de edad. La administración de los cuestionarios se realizó antes de comenzar el entrenamiento o las clases, en zonas donde se garantizaran buenas condiciones de iluminación y comodidad para los participantes. La cumplimentación de los cuestionarios tuvo lugar estando presente un investigador, para hacer una breve explicación del objetivo de estudio, informar de cómo cumplimentar los instrumentos y solventar todas las dudas que pudieran surgir durante el proceso, insistiendo en el anonimato de las respuestas y en que se contestara con sinceridad y leyendo todos los ítems. Además, se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos recogidos. Los resultados quedaron a disposición de los participantes al finalizar el estudio.

Análisis de datos

En el estudio se llevaron a cabo los siguientes análisis: consistencia interna de la escalas, análisis descriptivos y de regresión lineal. En primer lugar, se comprobó la fiabilidad de las escalas (a través del alfa de Cronbach). En segundo lugar, se incluyó un análisis descriptivo de las diferentes variables motivacionales comparando las puntuaciones obtenidas en los tres contextos de actividad física. En tercer lugar, se realizó un análisis de regresión lineal por pasos para conocer las variables predictoras de la experiencia autotélica en cada uno de los contextos: educación física, deporte y ejercicio físico. Para ello, en un primer paso se introdujeron los climas motivacionales como factores sociales y, en un segundo paso, los diferentes tipos de motivación como variables individuales. En este análisis también se testó el efecto de mediación

de la motivación entre los climas motivacionales percibidos y la experiencia autotélica. Los análisis fueron efectuados con el paquete estadístico SPSS 18.0.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

En la Tabla 1 se puede observar la fiabilidad, puntuación media, desviación típica, asimetría y curtosis de los climas motivacionales, los tipos de motivación y la experiencia autotélica en educación física, deporte y ejercicio físico. Con respecto a la consistencia interna de las escalas, aunque algunos valores fueron inferiores al recomendado (0,70), se pueden considerar marginalmente aceptables ($\alpha \geq 0,60$) (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998; Nunnally y Bernstein, 1994).

En los tres contextos se obtuvo una puntuación media más alta en la percepción de un clima tarea que en la percepción de un clima ego. Tomando como referencia el rango de las escalas se puede apreciar que la media en clima tarea fue moderadamente alta en los tres contextos, mientras que la media en clima ego fue moderadamente baja. Aunque no se puede establecer una comparación exacta entre contextos debido a las diferencias de rango en las escalas, los resultados sugieren que la puntuación media en clima ego era más baja en el contexto del ejercicio que en los otros dos contextos, si se tiene en cuenta que el rango de la escala en este contexto era 1-7. Respecto a los diferentes tipos de motivación, los resultados muestran que la media más alta en el contexto de la educación física se obtuvo en regulación identificada, mientras que en los otros dos contextos fue en motivación intrínseca. No obstante, en los tres contextos se obtuvieron puntuaciones medias próximas entre estas dos variables. En educación física las puntuaciones medias en regulación introyectada y externa fueron moderadas, en deporte moderadamente altas y en el ejercicio bajas. La desmotivación reveló puntuaciones medias moderadamente bajas en educación física y deporte y muy bajas en el ejercicio físico. El valor medio más elevado en experiencia autotélica se obtuvo en el ejercicio físico no competitivo, seguido del deporte y de la educación física.

Tabla 1. Estadísticos Descriptivos de las Diferentes Variables en los Tres Contextos

Variables	Educación física						Deporte						Ejercicio físico					
	R	M	DT	α	Asim.	Curt.	R	M	DT	α	Asim.	Curt.	R	M	DT	α	Asim.	Curt.
Clima tarea	1-5	3,81	0,62	0,85	-0,42	0,10	1-5	3,89	0,66	0,85	-0,73	0,82	1-7	4,81	0,85	0,77	-0,27	0,49
Clima ego	1-5	2,30	0,84	0,91	0,41	-0,70	1-5	2,16	1,16	0,91	0,22	-0,78	1-7	2,59	0,87	0,78	0,28	-0,28
Motivación intrínseca	1-7	5,24	1,20	0,78	-0,85	0,87	1-7	5,55	1,07	0,89	-0,98	1,19	0-4	3,15	0,75	0,77	-0,98	0,89
Regulación identificada	1-7	5,44	1,25	0,77	-0,93	0,96	1-7	5,13	1,34	0,71	-0,81	0,59	0-4	2,85	0,57	0,60	-0,38	0,24
Regulación introyectada	1-7	3,87	1,30	0,61	-0,13	-0,28	1-7	5,30	1,26	0,64	-0,91	1,12	0-4	1,03	0,94	0,64	0,72	-0,21
Regulación externa	1-7	3,82	1,41	0,67	0,06	-0,66	1-7	4,38	1,57	0,68	-0,51	-0,14	0-4	0,41	0,67	0,76	1,98	3,85
Desmotivación	1-7	2,63	1,39	0,73	0,79	0,01	1-7	2,40	1,89	0,75	0,52	-0,81	0-4	0,36	0,60	0,60	1,92	3,59
Experiencia autotélica	1-5	3,63	0,82	0,72	-0,37	-0,04	1-5	4,00	0,78	0,67	-0,90	1,01	1-5	4,24	0,61	0,80	-0,76	0,89

Nota. R = Rango; M = Media; DT = Desviación típica; α = Alfa de Cronbach; Asim. = Asimetría; Curt. = Curtosis.

Análisis de regresión lineal

El análisis de las variables predictoras de la experiencia autotélica reveló que en las clases de educación física (Tabla 2) el clima motivacional tarea, la motivación intrínseca, la regulación identificada y la regulación introyectada la predecían positivamente, mientras que la regulación externa y la desmotivación lo hacían de forma negativa. En el contexto deportivo (Tabla 3) y de ejercicio físico (Tabla 4) sólo el clima tarea y la motivación intrínseca predecían positivamente la experiencia autotélica en el último paso.

Tabla 2. Análisis de Regresión Lineal de la Experiencia Autotélica en Educación Física

	<i>B</i>	<i>ET B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ² corregido
Paso 1					0,16**
Clima tarea	0,51	0,04	0,39**	12,27	
Clima ego	-0,05	0,03	-0,05	-1,68	
Paso 2					0,35**
Clima tarea	0,24	0,04	0,19**	5,93	
Clima ego	-0,01	0,03	-0,01	-0,49	
Motivación intrínseca	0,20	0,02	0,30**	6,99	
Regulación identificada	0,08	0,03	0,12**	2,86	
Regulación introyectada	0,06	0,02	0,10**	2,76	
Regulación externa	-0,08	0,01	-0,14**	-4,28	
Desmotivación	-0,04	0,02	-0,08*	-2,35	

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *ET* = Error típico; β = Peso de regresión.

Tabla 3. Análisis de Regresión Lineal de la Experiencia Autotélica en el Deporte

	<i>B</i>	<i>ET B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ² corregido
Paso 1					0,20**
Clima tarea	0,51	0,05	0,45**	10,09	
Clima ego	-0,03	0,03	-0,05	-1,05	
Paso 2					0,32**
Clima tarea	0,26	0,05	0,23**	4,69	
Clima ego	-0,30	0,03	-0,04	-0,94	
Motivación intrínseca	0,44	0,06	0,44**	7,18	
Regulación identificada	-0,03	0,04	-0,05	-0,78	
Regulación introyectada	0,01	0,04	0,01	0,17	
Regulación externa	0,01	0,03	0,01	-0,01	
Desmotivación	-0,01	0,02	-0,01	-0,05	

Nota. ***p* < 0,01; *ET* = Error típico; β = Peso de regresión.

Tabla 4. Análisis de Regresión Lineal de la Experiencia Autotélica en el Ejercicio Físico

	<i>B</i>	<i>ET B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ² corregido
Paso 1					0,15**
Clima tarea	0,26	0,02	0,37**	10,32	
Clima ego	-0,05	0,02	-0,07*	-2,04	
Paso 2					0,34**
Clima tarea	0,17	0,02	0,25**	7,59	
Clima ego	-0,02	0,02	-0,03	-1,04	
Motivación intrínseca	0,33	0,02	0,41**	11,32	
Regulación identificada	0,06	0,04	0,06	1,67	
Regulación introyectada	0,01	0,02	0,02	0,46	
Regulación externa	-0,05	0,03	-0,06	-1,52	
Desmotivación	0,02	0,03	0,02	0,58	

Nota. **p* < 0,05; ***p* < 0,01; *ET* = Error típico; β = Peso de regresión.

Para analizar los efectos de mediación de la motivación entre el clima percibido y la experiencia autotélica se siguieron los pasos propuestos por Baron y Kenny (1986). Según estos autores para que una variable esté mediando la relación entre otras dos variables, se tienen que cumplir los siguientes requisitos: a) la variable independiente predice el mediador; b) el mediador predice la variable dependiente;

c) la relación significativa previa entre la variable independiente y la dependiente deja de ser significativa cuando las relaciones entre la variable independiente y la mediadora y entre ésta y la dependiente son controladas.

Se llevaron a cabo diferentes análisis de regresión en los tres contextos teniendo en cuenta estos criterios. En educación física, puesto que el clima tarea predijo positivamente la motivación intrínseca ($\beta = 0,40$, $p < 0,01$, R^2 corregido = 0,16), regulación identificada ($\beta = 0,45$, $p < 0,01$, R^2 corregido = 0,19) y regulación introyectada ($\beta = 0,28$, $p < 0,01$, R^2 corregido = 0,12), y negativamente la desmotivación ($\beta = -0,10$, $p < 0,01$, R^2 corregido = 0,20), se puede afirmar que la relación entre clima tarea y experiencia autotélica era parcialmente mediada a través de dichas variables (ya que en el segundo paso la relación entre clima tarea y experiencia autotélica siguió siendo significativa, aunque con un peso de regresión menor). En deporte, el clima tarea predijo positivamente la motivación intrínseca ($\beta = 0,53$, $p < 0,01$, R^2 corregido = 0,28) lo que permite afirmar que la relación entre clima tarea y experiencia autotélica fue parcialmente mediada a través de la motivación intrínseca. En el contexto del ejercicio físico no competitivo, el clima tarea predijo positivamente la motivación intrínseca ($\beta = 0,25$, $p < 0,01$, R^2 corregido = 0,08), mientras que el clima ego lo hizo de forma negativa ($\beta = -0,09$, $p < 0,05$). Estos resultados mostraron que la relación entre clima tarea y experiencia autotélica era parcialmente mediada mientras que la relación entre clima ego y experiencia autotélica era totalmente mediada a través de la motivación intrínseca.

DISCUSIÓN

Este trabajo examinó las diferencias motivacionales entre estudiantes de educación física, deportistas y practicantes de ejercicio físico no competitivo, a través del análisis del clima motivacional percibido, los tipos de motivación y la propensión a la experiencia autotélica en los tres contextos. Esta investigación supone una primera aproximación al estudio comparativo de estas variables en los principales contextos de actividad física (educación física, deporte y ejercicio físico no competitivo). Sin embargo, existen numerosas investigaciones que analizan en un sólo contexto las variables aquí estudiadas, y que se han utilizado para discutir este trabajo. En general, los resultados obtenidos muestran que, al igual que existen diferencias en las características generales de los tres contextos, hay diferencias también en las variables motivacionales estudiadas.

En primer lugar, es interesante destacar que la puntuación en clima tarea es más alta que la del clima ego en todos los contextos. En este sentido, en el ámbito de la educación física (Cervelló, Moreno, Alonso, e Iglesias, 2006; Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Ruiz, 2009; Sicilia et al., 2008), en el contexto deportivo (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011; Le Bars et al., 2009; Torregrosa et al., 2008) y en el del ejercicio físico no competitivo (Quested y Duda, 2009; Sicilia et al., 2009) se encuentran estudios recientes que reflejan esta tendencia. Este dato es esperanzador, puesto que los diferentes trabajos han mostrado la influencia positiva de este tipo de clima sobre la motivación de las personas. Es probable que los profesionales de la actividad física y del deporte estén empezando a aplicar el conocimiento científico a la práctica diaria.

La diferencia entre el valor medio de la percepción del clima motivacional tarea y ego en los tres contextos es más acusada en los practicantes de ejercicio físico no competitivo, como se puede comprobar en los resultados de nuestro estudio. El menor valor alcanzado en la percepción del clima ego en el contexto del ejercicio físico, frente a los contextos deportivos y de educación física, podría ser explicado por el hecho de ser un contexto no competitivo, donde el practicante se implica de forma voluntaria. De hecho, el carácter competitivo es una característica definitoria de la práctica física en un contexto deportivo. De otro lado, la educación física escolar, al margen de poder propiciar entornos competitivos, viene definida por su carácter obligatorio, donde la práctica de una evaluación normativa, que propicia la comparación entre el alumnado, ha sido constatada como algo predominante (López, 1999, 2006).

El tipo de motivación que obtiene el valor más alto en educación física es la regulación identificada, coincidiendo con lo mostrado en otros estudios (Standage, Duda, y Ntoumanis, 2005, 2006), mientras que en los otros dos contextos es la motivación intrínseca la que tiene una puntuación media más alta. Probablemente, esto se debe a que el deporte y el ejercicio físico no competitivo son actividades escogidas voluntariamente y, por tanto, parece lógico pensar que el motivo principal que implica a las personas en estos contextos sea la propia actividad en sí. Existen estudios en el ámbito deportivo competitivo donde la motivación que más destaca es la motivación intrínseca (Balaguer et al., 2008; García Calvo, Cervelló, Jiménez, Iglesias, y Moreno, 2010), al igual que ocurre en el ámbito del ejercicio físico no competitivo (Moreno, Cervelló, y Martínez Camacho, 2007; Moreno, Sicilia, y Muyor, 2008). Sin embargo, en educación física, aunque la motivación intrínseca también obtiene una puntuación alta, parece que es mayor la implicación por considerar que la asignatura o lo que aprendan les pueda servir para algo, de ahí la mayor puntuación en regulación identificada. No obstante, la puntuación en regulación identificada (aunque menor que en motivación intrínseca) es también alta en el deporte y en el ejercicio en este estudio. Estos valores indicarían que la gente, además de por placer y para divertirse, participaría en estas actividades motivada por la importancia que pueden tener las mismas para desarrollar otros aspectos o facetas de la vida. De hecho, hay estudios en el ámbito del ejercicio físico donde la regulación identificada ha obtenido valores más altos que la motivación intrínseca (e.g., Wilson, Rodgers, Blanchard, y Gessell, 2003).

Es interesante comprobar que las puntuaciones en regulación introyectada y externa en deporte fueron moderadamente altas, coincidiendo con resultados de otros estudios (Almagro, Conde, Moreno, y Sáenz-López, 2009; Núñez et al., 2006). Esto puede deberse a que, en ocasiones, en este contexto lo que se busca es llegar a ser alguien (deportista de élite) y demostrar lo bueno que eres a los demás (regulación externa), además de sentirse bien con uno mismo (regulación introyectada). En educación física, sin embargo, las puntuaciones son más moderadas, pero no son bajas. Esto puede ser fruto de la participación obligatoria del alumnado, ya que, en parte, los estudiantes se implicarían porque el docente les podría castigar, suspender o aprobar (regulación externa) o porque creen que es lo correcto, lo que deben hacer y, consiguientemente, participarían para evitar sentimientos de culpabilidad y ansiedad (regulación introyectada). Sin embargo, en el ejercicio físico no competitivo, las puntuaciones en regulación externa e introyectada se muestran bajas. Este resultado va en la línea de otros estudios que

han analizado este contexto (Moreno, Sicilia, y Muyor, 2008; Wilson y Rodgers, 2004), reflejando, en cierto modo, el carácter voluntario del ejercicio físico, donde la práctica se realiza por propia elección, para divertirse y porque es importante para la salud, y no tanto porque uno se sienta mal o por demostrar nada a nadie.

Respecto a la variable experiencia autotélica, la puntuación media en el contexto del ejercicio físico no competitivo se muestra más alta que en los otros contextos. Este resultado parece lógico, dado que las personas generalmente practican ejercicio físico porque quieren. Como afirman Moreno, Conte et al. (2008), el ejercicio físico supone una experiencia reconfortante, valiosa, divertida, que deja una buena impresión y que el practicante desea repetir. El valor medio de la experiencia autotélica para los deportistas de competición también es moderadamente alto, lo que resulta coherente al ser una actividad voluntaria y que en muchos casos se realiza por diversión, aunque a veces su participación pueda estar influenciada por los padres (Keegan, Harwood, Spray, y Lavallee, 2009; Latorre et al., 2009). Sin embargo, la puntuación en experiencia autotélica en el contexto de la educación física escolar ha sido menor que en los otros dos contextos, lo que indicaría que el disfrute de parte del alumnado podría verse influido negativamente por la obligación de hacer algo que no les apetece.

Los resultados del análisis de regresión muestran que el clima tarea predice positivamente y de forma significativa la experiencia autotélica en los tres contextos, de ahí la importancia de fomentar este tipo de clima motivacional. Además, el clima motivacional no sólo incide en la experiencia autotélica directamente, sino también a través de la motivación, es decir, existe una relación parcialmente mediada como se puede apreciar en los resultados. Esta relación del clima motivacional tarea con la motivación ya ha sido mostrada en otros estudios (Baric y Bucik, 2009; Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Cox y Williams, 2008), así como la relación directa del clima motivacional tarea con distintas consecuencias positivas como por ejemplo el compromiso deportivo (García Calvo, Leo, Martín, y Sánchez, 2008; Torregrosa et al., 2008) o el flow (Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló, y Ruiz, 2009).

Es necesario resaltar también que el contexto del ejercicio físico es el único en el que el clima ego predice la experiencia autotélica, siendo esta relación negativa y mediada a través de la motivación intrínseca. Este resultado se puede explicar teniendo en cuenta que la gente que se involucra en este tipo de actividades no va buscando a priori la competición ni la comparación y, por tanto, percibir un clima ego se podría asociar con una disminución de la motivación intrínseca y el disfrute.

Tal como se esperaba, coincidiendo con estudios previos sobre motivación y flow llevados a cabo en el deporte competitivo (Kowal y Fortier, 2000) y el ejercicio físico (Moreno, Conte et al., 2008; Sicilia, Águila, González-Cutre, y Moreno-Murcia, 2011), la motivación intrínseca se relacionó positivamente con la propensión a la experiencia autotélica en los tres contextos. En este sentido, se puede observar que en el contexto deportivo y en el del ejercicio físico no competitivo el único tipo de motivación que predice la experiencia autotélica es la motivación intrínseca, mientras que en educación física la experiencia autotélica es predicha por todos los tipos de motivación, ya sea de forma positiva (motivación intrínseca, regulación

identificada y regulación introyectada) o de forma negativa (regulación externa y desmotivación). Esto puede deberse a que en educación física, al ser un contexto obligado, se aglutina a un alumnado muy heterogéneo, teniendo discentes a los que les encanta la educación física, otros a los que ni les gusta ni les disgusta y, por último, gente a la que no le agrada. Por tanto, al existir todo tipo de motivaciones y muy variadas puntuaciones es lógico que el disfrute (experiencia autotélica) se relacione con todas ellas, bien de forma positiva en el caso de las motivaciones más autodeterminadas o bien de forma negativa, en el caso de la regulación externa y la desmotivación.

En cualquier caso, este estudio supone un apoyo a la necesidad de fomentar un clima motivacional tarea en todos los contextos físico-deportivos, así como desarrollar la motivación intrínseca para conseguir más posibilidades de diversión para los practicantes. Además, que las personas sean más propensas a lograr experiencias autotélicas durante el desarrollo de la práctica física, aumentará la probabilidad de que se comprometan con la práctica deportiva de forma regular (Kimiecik, 2000), ya que seguramente querrán volver a practicar para vivenciar esa experiencia que le resulta tan gratificante (Jackson, 1996). En esta línea, García Ferrando (2006) encontró que dos de los motivos de práctica más importantes entre los jóvenes son la diversión y el gusto por el deporte.

La principal limitación de este estudio ha sido la utilización de diferentes instrumentos de medida, con diferentes rangos de respuesta, en cada contexto, lo que nos dificulta la comparación entre los mismos. No obstante, se observa una tendencia general y unas diferencias claramente interpretables desde un punto de vista teórico. Otros estudios deberán seguir trabajando en el desarrollo de instrumentos que midan variables motivacionales de forma similar en distintos contextos físico-deportivos y permitan realizar comparaciones más precisas y con mayor facilidad que en este estudio.

Además, en este trabajo no se han contemplado todas las variables establecidas por la teoría de la autodeterminación, siendo interesante que futuros estudios traten de comprobar el efecto diferenciado de cada una de las necesidades psicológicas básicas sobre la motivación y diferentes consecuencias positivas, comparando los tres contextos físico-deportivos. Del mismo modo, nuevos trabajos deberían realizar un análisis comparativo entre contextos de diferentes factores sociales como el apoyo a la autonomía, la estructuración de las sesiones o la relación del profesional físico-deportivo con el practicante. En último lugar, se propone profundizar en el análisis de los procesos motivacionales presentes en el contexto del ejercicio físico no competitivo, ya que, hasta la fecha, es uno de los menos estudiados.

Como conclusión, los resultados del estudio han mostrado que existen diferencias motivacionales entre los contextos de educación física, deporte competitivo y ejercicio físico no competitivo. Esto es debido principalmente al carácter competitivo/lúdico o a la voluntariedad/obligatoriedad de cada ámbito. Así mismo, se ha puesto de manifiesto la relevancia y el poder de predicción que en los tres contextos tienen la percepción de un clima motivacional tarea y la motivación intrínseca sobre la experiencia autotélica. Por tanto, la transmisión de un clima

motivacional que implica a la tarea por parte del profesor/entrenador/monitor tiene consecuencias motivacionales positivas en los tres contextos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almagro, B. J., Conde, C., Moreno, J. A., y Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes' motivation: basketball players vs. football players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18, 353-356.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25, 250-265.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2010). Prediction of sport adherence through the influence of autonomy-supportive coaching among Spanish adolescent athletes. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 8-14.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I., Castillo, I., y 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, 123-139.
- Baric, R., y Bucik, V. (2009). Motivational differences in athletes trained by coaches of different motivational and leadership profiles. *Kinesiology*, 41, 181-194.
- Barkoukis, V., Tsozatzoudis, H., y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14, 367-387.
- Baron, R. M., y Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Boiché, J. S. C., y Sarrazin, P. G. (2009). Proximal and distal factors associated with dropout versus maintained participation in organized sport. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 9-16.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J. A., González, C., López Prado, J., y Brustad, R. J. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, 469-479.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Alonso, N., e Iglesias, D. (2006). Goal orientation, motivational climate, and dispositional flow of high school students engaged in extracurricular physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 87-92.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Del Villar, F., y Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72.

- Conde, C; Sáenz-López, P., y Moreno, J. A. (2013). Un estudio de casos sobre la transmisión de un clima tarea en el deporte. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 50(13), 329-344.
- Cox, A., y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 222-239.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent student in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García Calvo, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., y Moreno, J. A. (2010). Using self-determination theory to explain sport persistence and dropout in adolescent athletes. *The Spanish Journal of Psychology*, 13, 675-682.
- García Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12, 45-58.
- García Ferrando, M. (2001). *Los españoles y el deporte: prácticas y comportamientos en la última década del siglo XX. Encuesta sobre los hábitos deportivos de los españoles, 2000*. Madrid: CSD y CIS.
- García Ferrando, M. (2006). *Posmodernidad y deporte: Entre la individualización y la masificación. Encuesta sobre hábitos deportivos de los españoles 2005*. Madrid: CSD y CIS.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20, 642-651.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: Relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- Goudas, M., Biddle, S. J. H., y 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.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the *flow* experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.

- Jackson, S. A., y Eklund, R. (2002). Assessing flow in physical activity: The Flow State Scale-2 and Dispositional Flow Scale-2. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 24*, 133-150.
- Keegan, R. J., Harwood, C. G., Spray, C. M., y Lavalley, D. E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 361-372.
- Kimiecik, J. C. (2000). Learn to love exercise. *Psychology Today, 33*, 20-22.
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 171-181.
- Latorre, P. A., Gasco, F., García, M., Martínez, R. M., Quevedo, O., Carmona, F. J., ... Malo, J. (2009). Analysis of the influence of the parents in the sports promotion of the children. *Journal of Sport and Health Research, 1*, 12-25.
- Le Bars, H., Gernigon, C., y Ninot, G. (2009). Personal and contextual determinants of elite young athletes' persistence or dropping out over time. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 19*, 274-285.
- Lim, B. S. C., y Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 52-60.
- López, V. M. (1999). *Prácticas de evaluación en Educación Física: estudio de casos en Primaria, Secundaria y Formación del Profesorado*. Valladolid: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- López, V. M. (2006). *La Evaluación en Educación Física: revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 191-196.
- Marrero, G., Martín-Albo, J., y Núñez, J. L. (1998). Construcción de un cuestionario de motivaciones de inicio, mantenimiento, cambio y abandono. *Anuario de Filosofía, Psicología y Sociología, 1*, 91-108.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte, 18*, 23-35.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes. *Anales de Psicología, 26*, 390-399.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y Martínez Camacho, A. (2007). Measuring self-determination motivation in a physical fitness setting: validation of the Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) in a Spanish sample. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness, 47*, 366-378.
- Moreno, J. A., Conte, L., Borges, F., y González-Cutre, D. (2008). Necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y propensión a la experiencia autotélica en el ejercicio físico. *Revista Mexicana de Psicología, 25*, 305-312.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Chillón, M. (2009). Preliminary validation in Spanish of a scale designed to measure motivation in physical education classes: the Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology, 12*, 327-337.

- Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, A., y Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: integrating constructs from the approach-avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, *11*, 542-550.
- Moreno, J. A., y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la Educación Física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, *25*, 137-155.
- Moreno, J. A., Sicilia, A., y Muyor, J. M. (2008). Prognostic of the perceived competence through motivation in practitioners of physical exercise. *Fitness and Performance Journal*, *7*, 357-365.
- Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *95*, 38-43.
- Newton, M., Duda, J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, *18*, 275-290.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, *17*, 643-665.
- Nunnally, J. C., y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale. *Perceptual and Motor Skills*, *102*, 919-930.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 35-53.
- Quested, L., y Duda, J. L. (2009). Perceptions of the motivational climate, need satisfaction, and indices of well- and ill-being among hip hop dancers. *Journal of Dance Medicine and Science*, *13*, 10-19.
- 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.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 395-418.
- Sicilia, Á., Águila, C., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J. A. (2011). Factores motivacionales y experiencia autotélica en el ejercicio físico: propuesta de un modelo explicativo. *Universitas Psychologica*, *11*, 125-135.
- Sicilia, A., Águila, C., Muyor, J. M., Orta, A. y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales de los usuarios en centros deportivos municipales. *Anales de Psicología*, *25*, 160-168.
- Sicilia, A., Moreno, J. A., y Rojas, A. J. (2008). Motivational profiles and flow in physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, *106*, 473-494.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *75*, 411-433.

- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Torregrosa, M., Sousa, C., Viladrich, C., Villamarín, F., y Cruz, J. (2008). El clima motivacional y el estilo de comunicación del entrenador como predictor del compromiso deportivo en futbolistas jóvenes. *Psicothema*, 2, 254-259.
- Ulrich-French, S., y Smith, A. L. (2009). Social and motivational predictors of continued youth sport participation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 87-95.
- Weiss, M. R., Amorose, A. J., y Wilko, A. M. (2009). Coaching behaviors, motivational climate, and psychosocial outcomes among female adolescent athletes. *Pediatric Exercise Science*, 21, 475-492.
- Wilson, P. M., y Rodgers, W. M. (2004). The relationship between perceived autonomy support, exercise regulations and behavioral intentions in women. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 229-242.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., y Gessell, J. (2003). The relationship between psychological needs, self-determined motivation, exercise attitudes, and physical fitness. *Journal of Applied Social Psychology*, 33, 2373-2392.

Número de citas totales / Total references: 68 (100%)

Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 1 (1,5%)