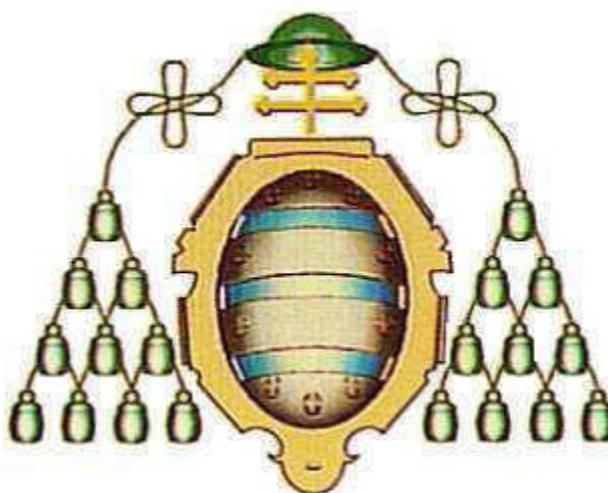


UNIVERSIDAD DE OVIEDO



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO
Didácticas específicas. La cultura del ocio

***RELACIONES ENTRE LA ORIENTACIÓN DE META,
LA PERSONALIDAD Y LOS HÁBITOS DEPORTIVOS
EN JÓVENES DE 14 A 25 AÑOS***

Doctorando: Tomás Uría Líbano



RESUMEN DEL CONTENIDO DE TESIS DOCTORAL

1.- Título de la Tesis	
Español: RELACIONES ENTRE LA ORIENTACIÓN DE META, LA PERSONALIDAD Y LOS HáBITOS DEPORTIVOS EN JÓVENES DE 14 A 25 AÑOS	Inglés: RELATIONSHIPS BETWEEN GOAL ORIENTATIONS, PERSONALITY AND SPORTS HABITS OF STUDENTS FROM 14 TO 25 YEARS OLD

2.- Autor	
Nombre: TOMAS JOSE URIA LIBANO	DNI:
Programa de Doctorado: DIDACTICAS ESPECIFICAS. LA CULTURA DEL OCIO	
Órgano responsable: CIENCIAS DE LA EDUCACION	

RESUMEN (en español)

La presente investigación *Relaciones entre la orientación de meta, la personalidad y los hábitos deportivos en jóvenes de entre 14 y 25 años*. Continúa el esfuerzo por parte del departamento de investigación de La Facultad de Ciencias de la Educación (que lleva cierto tiempo investigando en este ámbito), y pretende dar un paso más en la investigación motivacional bajo el marco reflejado de la motivación de logro, pero aportando la innovación de la búsqueda de posibles relaciones entre ésta, la personalidad y los hábitos deportivos

La Tesis Doctoral consta de cinco capítulos y se organiza en torno a tres bloques principales, precedidos por una *Introducción*.

- I. Fundamentación teórica:
 - Capítulo 1.* Estudio de la motivación de logro;
 - Capítulo 2.* Estudio de la personalidad;
 - Capítulo 3.* Estudio del deporte;
- II. Diseño de la investigación
 - Capítulo 4.* Diseño de la investigación;
 - Capítulo 5.* Análisis de resultados
- III. Conclusiones y reflexiones finales:

Por último se encuentran los apartados dedicados a

Bibliografía y Anexos.

El objetivo principal de la tesis coincide con el título de la investigación, por lo que el método utilizado está basado en el enfoque correlacional, investigándose la relación entre la orientación de meta, la personalidad y los hábitos deportivos en jóvenes de entre 14 y 25 años.

El estudio se ha desarrollado con 363 sujetos. De los que 185 son mujeres (el 51%) y 178 varones (el 49 %). Y atendiendo a tres criterios dicotómicos; como son edad (menor o mayor de 18 años), sexo y practicante o no de deporte. Se ha dividido la muestra en 8 grupos.

En la recogida de los datos se utilizaron tres instrumentos de medida:

- El inventario de personalidad NEO Revisado "NEO PI- R" elaborado por Costa y McCrae (1999)
- El cuestionario de percepción de éxito o POSQ elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991).



- Un cuestionario de elaboración personal, para etiquetar al encuestado como deportista o no, y en caso afirmativo conocer las características de su práctica (modalidad, años de práctica, horas semanales de entreno...).

Los resultados obtenidos se trataron estadísticamente con los programas informáticos SPSS.18 y AMOS.18.

En los resultados se puede destacar que:

- Se observa una relación estadísticamente significativa entre la orientación a la tarea y la extraversión.
- Se observa una relación estadísticamente significativa entre la orientación hacia la tarea y la amabilidad como factor de la personalidad.
- Se observa una relación estadísticamente significativa entre la orientación hacia la tarea y la responsabilidad.
- No se observa que nos permita hablar de una relación directa entre orientación al ego y el neuroticismo.
- Se observa una relación estadísticamente significativa entre la apertura y la orientación hacia la tarea.
- Se observa que los varones tienden hacia una orientación motivacional al ego.
- Se observa que las mujeres presentan una mayor tendencia hacia la amabilidad, responsabilidad, apertura y extraversión.

Consideramos relevante las numerosas relaciones encontradas (muchas de ellas con una significatividad estadística considerable) sobre todo con el aspecto innovador de la personalidad. Puesto que son muy pocas las investigaciones que hallan relacionado aspectos como la motivación o los hábitos deportivos, con un tema a veces tan ambiguo (y más en la investigación científica) como es el de la personalidad.

RESUMEN (en Inglés)

This research titled *Relationship between goal orientations, personality and sports habits of students from 14 to 25 years old*. The present investigation Relationship between the goal, the personality and the sports habit in young women from 14 to 25 years old. It continues the effort of the investigation department of The Faculty of Sciences of the Education (that has being investigating in this area for some time), and it tries to go one step further in the motivacional investigation under the frame reflected of the motivation of achievement, but contributing to the innovation of the search of possible relationships between this one, the personality and the sports habits.

This PhD. dissertation contains five chapters, organised around three main sections preceded by an introduction.

I. Theoretical foundation:

Chapter 1. Study of the motivation of achievement;

Chapter 2. Study of the personality;

Chapter 3. Study of the sport;



II. Investigation Design

Chapter 4. Investigation design

Chapter 5. Results analysis

III. Conclusions and final reflections:

Finally, the sections corresponding to: Bibliography and Annexes.

The main aim of the Dissertation coincides with the research title, so the method used is based on the correlational approach, researching the link between the goal orientation, the personality and sports habits of students from 14 to 25 years old.

The study has developed with 363 individuals. Of those, 185 are women (51 %) and 178 males (49 %). And attending to three criteria dicotómicos; like age (under and over 18 years), sex, and sporty or not sporty. The sample has been divided in 8 groups.

In the collection of data, measuring tools used were:

- The inventory of personality NEO Checked "NEO PI – R" elaborated by Costa and McCrae (1999).
- The questionnaire of perception of success or POSQ elaborated by Roberts and Balagué (1989, 1991).
- A questionnaire of personal production, to label the polled one as sportsman or not, and in affirmative case to know the characteristics of his practice (modality, years of practice, weekly hours of training ...).

Results obtained were treated statistically using the following software: SPSS.18; AMOS 18.

In the results we can stress that:

- A statistically significant relation is observed between the orientation to the task and the extraversion.
- A statistically significant relation is observed between the orientation towards the task and the amiability as factor of the personality.
- A statistically significant relation is observed between the orientation towards the task and the responsibility.
- Is not observed that it allows us to speak about a direct relation between orientation to the ego and the neuroticism.
- A statistically significant relation is observed between the opening and the orientation towards the task.
- Is observed that the males tend to an orientation motivacional to the ego.
-



UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Vicerrectorado
de Internacionalización y Postgrado



CENTRO INTERNACIONAL
DE POSTGRADO
CAMPUS DE EXCELENCIA
INTERNACIONAL

- Is observed that the women present a major trend towards the amiability, responsibility, opening and extraversion.

We consider to be relevant the amount of relations found (many of them with a statistical considerable significant) especially with the innovative aspect of the personality. Since there are not many investigations that find related aspects as the motivation or the sports habits, with a topic sometimes so ambiguous (and more in the scientific investigation) like personality.

*A mi padre, quien tanto se dedicó y me instruyó
en el estudio científico...*

*Pero sobre todo a mi madre, quien tanto dedica
en mí y en todos los que la rodeamos*

AGRADECIMIENTOS

Agradecer sinceramente a todos aquellos que han colaborado en la realización de este trabajo (Universidad de Oviedo, entidades deportivas, compañeros, alumnos propios y ajenos...).

En particular a mi directora de tesis, la doctora Carmen González de Mesa (Carmina), el verdadero motor de este “barco”, y quien me ha sabido guiar y alentar en todo momento.

Y muy especialmente a mi mujer, Estefanía, sin la cual casi nada sería posible... y muy en particular esta tesis.

Gracias a todos.

INDICE	1
INTRODUCCIÓN	7
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	19
CAPÍTULO 1. ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN DE LOGRO	21
1.1. CONCEPTO DE MOTIVACIÓN	21
1.2. REVISIÓN DIACRÓNICA DE LA MOTIVACIÓN	23
1.3. MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN	26
1.4. MOTIVACIÓN Y AC FÍSICA Tª DE META DE LOGRO	31
1.4.1. Clima motivacional	39

CAPÍTULO 2. ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD	49
2.1. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL	49
2.2. PARDIGMAS	54
2.3. MODELOS	56
2.4. TEORÍAS	57
2.4.1- Teoría psicoanalítica	58
2.4.2- Teoría fenomenológica	59
2.5. ENFOQUE DE RASGO DE LA PERSONALIDAD	60
2.5.1. Tª de Gordon Allport	61
2.5.2. Tª de Eysenck	62
2.5.3. Tª de Catell	64
2.6. MODELO DE LOS 5 FACTORES DE LA PERSONALIDAD	65
2.6.1. Origen	66
2.6.2. Desarrollo	67
2.7. NEO-PI-R	69
2.8. MODELO DE LOS 5 ALTERNATIVOS	82

2.9. PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA	83
2.9.1. NEO-PI-R en adolescentes	87
CAPÍTULO 3. ESTUDIO DEL DEPORTE	89
3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL	90
3.1.1. La visión de J. M ^a Cagigal	95
3.1.2. La visión de Manuel García Ferrando	99
3.1.3. La visión de Fernando Sánchez Bañuelos	100
3.2. CLASIFICACIÓN DEL DEPORTE	102
3.3. EL DEPORTE COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA	109
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	117
CAPÍTULO 4. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	119
4.1. INTRODUCCIÓN	119
4.2. OBJETIVOS	120
4.3. HIPÓTESIS	121

4.4. METODOLOGÍA	122
4.4.1. Muestra	122
4.4.2. Variables	128
4.4.3. Cuestionarios e instrumentos de medida	128
4.4.4. Procedimiento	132
CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	135
5.1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LAS ESCALAS	135
5.2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA	139
5.3. CORRELACIONES BIVARIADAS	161
CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES	175
CONCLUSIONES	177
DISCUSIÓN	181

ASPECTOS INACABADOS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	189
------------------------------------------------------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	193
---------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA	195
---------------------	-----

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Sin menospreciar la relevancia presumida de cualquiera de las realidades que se desprenden de un término tan complejo como el de “motivación” en otros muchos campos, no cabe duda que en el que nos ocupa (la Educación Física y Deportiva), es esta realidad caballo de batalla, ya no de los “estudiosos más elevados”, sino sobre todo del “trabajador de a pie” quien directamente conectado con el educando, se ve desarmado a la hora de manejar la multitud de variables que afectan a un aspecto tan valorado en materia educativa. A menudo se escuchan frases entre los profesores de educación física (sobre todo en la etapa de secundaria) como “...ya no se que hacer para motivar a mis alumnos...”. Es la motivación la “barita mágica” que nos da el poder para crear en nuestras clases un clima ideal de aprendizaje, disfrute y gusto por la actividad.

Tradicionalmente se le han atribuido al deporte propiedades que contribuyen a la formación del carácter de los niños y adolescentes, y, por tanto, a su educación social y moral. Sin embargo, apenas existen datos empíricos a cerca de la contribución del deporte en la formación del carácter. Esta escasez de datos puede deberse, entre otras muchas cuestiones, a la dificultad existente en definir de manera precisa “carácter” y, por lo tanto, en poder evaluarlo de forma fiable (Shields y Bredemier 1994). Además existen otros autores que argumentan que los vertiginosos cambios acaecidos en la

segunda mitad del siglo XX, han afectado lógicamente también al deporte. Y que éste ha perdido unidad e integridad, lo cual dificulta su comprensión y definición, ya que se han difuminado sus rasgos tradicionales (García, Puig y Lagartera, 1998).

Pero, como veremos más adelante, existen estudios como los de Weiss y Bredemeier (1990), que afirman que el deporte puede no ser la mejor contribución para conseguir objetivos verdaderamente educativos en el adolescente. Y sobre todo que uno de los factores más influyentes en “malear” el deporte, sería su enfoque en materia de motivación. Así en esta línea, Treasure y Roberts (1994), sugirieron que lo que debería examinarse no es el deporte en sí mismo, sino el como se plantea. Alertan de que no cualquier estrategia de motivación sirve. Y que los profesores somos agentes fundamentales en la creación de ese ambiente que propicie una motivación óptima.

A pesar de ello, el número de investigaciones (aunque es justo reconocer cierta tendencia creciente) en el campo educativo, y más específicamente en el de la Educación Física, no es acorde a la demanda por parte de los profesionales dedicados a este ámbito, de información científica que guíe sus actuaciones (Ames, 1992; Maehrv y Midgley, 1991).

Una de las interpretaciones más aceptadas durante las dos últimas décadas en el marco de la motivación en la actividad física es el de la “teoría de meta de logro” (Nicholls, 1984, 1989). Según este autor, y muchos otros partícipes de tal concepción, la principal premisa en los entornos de logro, como es el caso del deporte, consiste en mostrar competencia. Sin embargo la competencia en el deporte puede variar de unos individuos a otros y según el criterio que se adopte para juzgar la competencia aparecerán diferentes tipos de orientación motivacional (tarea y ego). Existen dos

formas de juzgar la competencia: una forma consiste en juzgar la habilidad en función del dominio de la tarea que se está realizando ignorando la comparación con los demás (orientación a la tarea) y otra forma que consiste en juzgar la habilidad en función de la comparación con los demás, de forma que se siente tener éxito cuando se demuestra más habilidad que los compañeros (orientación al ego). De forma muy resumida esta teoría postula que en un contexto de logro; Un individuo orientado a la tarea percibe que tiene éxito cuando mejora sus habilidades, aprende otras nuevas y se esfuerza para alcanzar una meta. Mientras que un individuo orientado al “yo” siente que tiene éxito cuando supera a los demás con el mínimo esfuerzo posible.

Estudios recientes han encontrado además que aquellos individuos que se orientan hacia la tarea presentan patrones adaptativos más positivos que sus semejantes con orientación al ego (Duda y Nichols, 1992; Roberts, 1992) y también mayor disfrute (Roberts, 1984; Maehr y Midgley, 1991; Ames, 1992; Roberts y Treasure, 1992; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Duda, et al. 1992; Treasure y Roberts, 1994; Kavussanu y Roberts, 1996). En esta misma línea redundan Duda, et al. (1992), encontrando en sus estudios que la orientación motivacional hacia la tarea correlacionaba positivamente con la diversión experimentada, la cooperación y con la creencia de que el éxito deportivo proviene del esfuerzo. Por el contrario, la orientación al ego se relacionaba con la evitación del trabajo y la perspectiva de que la posesión de habilidad o la táctica engañosa y los factores externos son las causas del éxito en el deporte.

Por otro lado, referentes en la temática como Nicholls (1989) y Ames (1992) han propuesto que los niños (además de su predisposición, digamos genética) pueden verse inclinados a una de estas dos orientaciones de meta (“tarea” o “ego”), como resultado de las experiencias de socialización. Así, si los individuos perciben que el esfuerzo, el

aprendizaje... (tarea) son valorados en su ambiente de socialización, tenderán a orientarse hacia a la consecución de la meta en función de una motivación basada en la tarea. Por el contrario, si perciben que en su entorno el superar a los demás, independientemente de que se mejore (ego), es la nota predominante, se verán moldeados a orientarse hacia una motivación basada en el ego (Ames 1992). Por lo que el papel del profesor en la creación de un clima motivacional de implicación en la tarea es clave (Ames, 1992; Maehr y Midgley, 1991; Roberts, 1984; Roberts y Treasure, 1992; Treasure y Roberts, 1994; Epstein, 1989; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001). Uno de estos agentes de socialización influyentes son los profesores. Así, los climas de “maestría” y “ejecución”, según Ames (1992), se desarrollan en función de los estilos de enseñanza utilizados por el profesor, por la forma en que los niños se agrupan para aprender, y por las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso. Existe un clima orientado a la maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, y la participación son valorados por el profesor. De otra forma, el profesor crea un clima orientado a la ejecución cuando los estudiantes perciben que el clima está enfocado a la comunicación interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación personal.

En cuanto a la personalidad, es este un término, como veremos, de una amplitud enorme y que ha sido estudiado desde muchos enfoques. En el caso particular de esta tesis se ha escogido el que se inicia a raíz de las investigaciones de Goldberg en la década de los 80, (y de otros muchos posteriores a reseñar en el apartado correspondiente). Bajo esta concepción, se han consensuado los rasgos descriptivos de

la personalidad en lo que originariamente se llamó el modelo de los cinco factores de la personalidad.

La investigación para descubrir cuales eran esos rasgos fundamentales, partió de la autovaloración de los individuos a partir de una amplia variedad de rasgos obtenidos del diccionario (John, Angleitner y Ostendorf, 1988) para después aplicar un análisis factorial para ver cuales de ellos iban juntos. Se han encontrado de manera repetida cinco factores similares en varios estudios tras ser aplicado el análisis factorial al grueso del listado (John, 1990).

Para hacer operativo el modelo de los 5 factores, dos autores Costa y McCrae (1992) desarrollaron un cuestionario el NEO-Personality Inventory Revised (NEO-PI-R). Los factores se definieron por grupos de rasgos interrelacionados. Llamaron a esos rasgos más específicos “facetas” y a cada grupo formado por seis facetas referidas a la misma característica de la personalidad humana lo llamaron “factor”. Para dar respuesta a cada faceta se confeccionan 8 items (llamados “reactivos”), estos explican una faceta de las 6 que contiene cada uno de los 5 factores; lo que resulta 240 reactivos/ítems a responder por el sujeto (5 factores x 6 facetas x 8 reactivos = 240). Siendo la suma de las puntuaciones de las facetas las que dan el valor numérico al factor.

Por último el tercer factor a relacionar serían los hábitos deportivos, para ello se ha confeccionado un cuestionario de elaboración personal, para etiquetar al encuestado como deportista o no, y en caso afirmativo conocer las características de su práctica (modalidad, años de práctica, horas semanales de entreno...). El criterio utilizado para etiquetar de “deportista” es el de estar en el momento de rellenar el test en posesión de ficha de federado. Destacar además que la totalidad de los deportistas estaban en el

momento de la investigación participando en competiciones oficiales en sus correspondientes modalidades y categorías.

Así, bajo este constructo teórico (que será más ampliamente tratado en capítulos posteriores) nace la idea de esta tesis, cuyos objetivos son:

- Realizar un estudio histórico-evolutivo de los tres grandes descriptores teóricos de la tesis: La motivación, la personalidad y el deporte.
- Acotar la definición de los mismos, hasta llegar a las concepciones bajo las cuales se enmarcan las directrices del trabajo.
- Revisar y analizar las diferentes referencias bibliográficas relacionadas con la temática a estudio.
- Realizar una serie de mediciones que nos permitan determinar la existencia o ausencia de relaciones entre la orientación motivacional y la personalidad, así como la influencia de otras variables como el sexo, la edad, y la presencia y el tipo de práctica deportiva.
- Analizar los resultados obtenidos y proponer posibles explicaciones fundamentadas de los mismos.
- Sentar una serie de conclusiones que se deriven de la finalización del estudio.
- Abrir nuevas vías de investigación originadas a partir de los resultados obtenidos.

Resumiendo, se trata de sacar a la luz las posibles relaciones de este apasionante tema de la orientación de meta, con otras dos realidades no menos importantes como son la personalidad y los hábitos deportivos de jóvenes entre 14 y 25 años

Para realizar esta tesis hemos seguido la metodología que describiremos a continuación, diferenciando las fases por las que hemos pasado a lo largo del proceso:

- La primera fase de acercamiento a la temática objeto de estudio, es de prospección para el vaciado bibliográfico y la compilación de todo lo publicado: libros, artículos publicados en revistas, conferencias, etc...., Resaltamos aquellas cuestiones más relevantes para la comprensión de la materia. Siguiendo una metodología hermenéutica, realizaremos el estudio de la orientación de meta, la personalidad y el deporte: describiremos los orígenes, la evolución temporal y los cambios que han ido operando en su estructura a lo largo del tiempo, las tendencias y líneas actuales, tanto metodológicas como de investigación, describiremos los determinantes actuales y las situaciones que influyen en su configuración.
- La segunda fase de la tesis, es diseño metodológico de la investigación: se explicarán los objetivos, se plantearán las hipótesis, se describirán las fases de la investigación, se definirán los instrumentos de recogida de datos, se expondrán los procedimientos a seguir y se describirá la muestra analizada.
- La tercera fase: se procederá a la aplicación de los cuestionarios y al vaciado de los datos.

- La cuarta fase, análisis e interpretación de los datos: realización del estudio de las variables y las relaciones obtenidas, procediendo a su presentación, exposición y explicación
- En quinta fase, que se comprobará si se alcanzan los objetivos y se cumplieron las hipótesis: estará dedicada a exponer las conclusiones y a reflexionar sobre los resultados obtenidos, y a partir de ellos se hará una propuesta sobre las líneas de investigación futuras derivadas de las conclusiones obtenidas.
- Por último, en la sexta fase: dos apartados finales donde se presentará la bibliografía consultada.

Los cuestionarios aplicados han sido:

- El inventario de personalidad NEO Revisado (NEO PI- R) elaborado por Costa y McCrae (1999).
- El cuestionario de percepción de éxito o POSQ elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991).
- Un cuestionario de elaboración personal, para etiquetar al encuestado como deportista o no, y en caso afirmativo conocer las características de su práctica, modalidad, años de práctica, horas semanales de entreno...).

Los cuestionarios fueron aplicados a grupos reducidos (<15) de forma conjunta empleándose para su resolución aproximadamente una hora (40' para el NEO PI-R, 10' para el POSQ y otros 10' para el último de ellos).

Los datos fueron volcados en el programa de análisis estadístico SPSS.18, para tratar de encontrar correlaciones estadísticamente significativas, aplicando diferentes procedimientos (descritos más profundamente en apartados posteriores).

El criterio utilizado para etiquetar a los sujetos de “deportistas”, es el de estar (en el momento de rellenar el test) en posesión de ficha de federado. En cambio, para entrar en la muestra en calidad de “no deportistas” los sujetos reconocieron no haber estado nunca federado en deporte alguno además de no participar de forma regular en actividad física o deportiva alguna en el momento de rellenar el test.

La muestra ha sido dividida en 8 grupos:

- a) N = 45 Mujeres no deportistas con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años
- b) N = 56 Varones no deportistas con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.
- c) N = 50 Mujeres deportistas con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.
- d) N = 38 Varones deportistas con edades comprendidas entre los 14 y los 18 años.
- e) N = 55 Mujeres no deportistas con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años.
- f) N = 35 Varones no deportistas con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años.

- g) N = 35 Mujeres deportistas con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años.

- h) N = 49 Varones deportistas con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años.

Una vez explicado el diseño de la investigación de forma simplificada, se pasará a la fundamentación teórica en la que se ha basado este trabajo. Son tres los pilares sobre los que se asienta: la motivación del logro, la personalidad y el deporte. Y sobre los mismos, se hará una revisión documental que nos aproxime con mayor claridad a los conceptos abordados a lo largo de todo el estudio. Se pretende con ello crear unos sólidos cimientos sobre los que desarrollar las hipótesis de trabajo, avalándose en las teorías anteriores de refutados autores.

PRIMERA PARTE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPITULO 1.

ESTUDIO DE LA MOTIVACION DE LOGRO

1.1. CONCEPTO DE MOTIVACIÓN

“La motivación es uno de los temas centrales en asuntos humanos. Tanto si se trata de políticos que discuten los deseos de la sociedad, jefes de negocios interesados en la efectividad de la fuerza de trabajo, padres discutiendo los esfuerzos de sus hijos, profesores lamentando los hábitos de estudio de los alumnos, entrenadores protestando sobre el compromiso de los jugadores, o los líderes del ejercicio lamentando la persistencia de los participantes, todos tienen que ver con los niveles de motivación”
(Roberts, 1995, 29).

La complejidad inherente a la motivación humana y las dificultades de acceso directo al conocimiento de los motivos explican, al menos parcialmente, el tratamiento experimental deficitario que los procesos motivacionales han recibido en Psicología, sobre todo si se los compara con la experimentación llevada a cabo en inteligencia, pensamiento, resolución de problemas o razonamiento, por no citar más que algunos ejemplos bien conocidos. Brown (1979) ve en la falta de seguras fundamentaciones científicas la causa de la confusión actual en el campo de la motivación. Argumenta que

este concepto no fue forjado por una necesidad de explicación de la experimentación, y que su uso parece deberse, más bien, a su correspondencia con las concepciones de sentido común.

Se han recopilado más de un centenar de definiciones diferentes de motivación, ya que como sostienen muchos autores, los motivos son muchos y muy variados, por lo que la motivación se define como un proceso multideterminado (Barberá y Molero, 1996; Fernández-Abascal, 1997; Garrido, 1996). Para Núñez y González-Pumariega (1996), la motivación no es un proceso unitario. Por el contrario, abarca componentes muy diversos que ninguna de las teorías elaboradas hasta el momento ha conseguido integrar; es por esta razón, que uno de los mayores retos de los investigadores sea el de clarificar y precisar que elementos o constructos se engloban dentro de este amplio y complejo proceso que llamamos motivación. (García-Bacete y Doménech, 1997).

Considerando que no es competencia de este trabajo la profundización en cada una de ellas, creo enormemente práctico la conceptualización del término a través de dos armas enormemente útiles en estos casos como son la etimología y nuestro propio diccionario.

- a. El término motivación deriva del latín. Así nos encontramos con “motus”, “motio” o “movere” todos ellos hacen referencia a “movimiento” En este sentido, se relaciona con términos como excitación, energía, activación. (Escartí y Cervelló, 1994).
- b. Según el Diccionario de la Lengua Española, el concepto hace referencia a la “acción y efecto de motivar, explicar el motivo por el que se hace una cosa”.

Para Iso-Ahola y St.Clair (2000), la motivación es una combinación de procesos intelectuales, fisiológicos y psicológicos que decide, en una situación dada, con qué vigor se actúa y en qué dirección se encauza la energía.

Otra definición sería la de Buceta (1998) cuando define la motivación como el motor que pone en marcha y guía un comportamiento.

Siguiendo a Littman (1958 en Roberts 1995, 136) *“la motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo, el cual determina o describe porqué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza”*.

La motivación también puede definirse como la dirección en intensidad del esfuerzo (Sage, 1977; Weinberg y Gould, 1996).

Simplificando, podríamos decir que es una realidad compleja que determina, de forma más o menos intensa y reversible, el comportamiento ante la consecución de una meta.

1.2. REVISIÓN DIACRÓNICA DE LA MOTIVACIÓN

Los primeros intentos de explicar la naturaleza de la motivación humana proceden de los filósofos griegos. En su estudio del alma, Platón y Aristóteles tocan de forma indirecta la motivación humana, pero cabe destacar a Epicúreo, quien defiende una teoría en la que afirma que los sujetos están motivados para buscar el placer y evitar el dolor. Tal concepción fue repetidamente citada en los campos generales de la

Filosofía y la Psicología. Y más específicamente en psicología de la motivación, donde Young (1961, 1973), argumenta una teoría relevante con planteamientos afines al originario pensamiento del griego.

En el siglo XIX, aparece Descartes quien fiel a su “Dualismo”, afirma una distinción entre los aspectos pasivos (referidos al cuerpo) y activos (referidos a la voluntad y diferenciador de lo animal) de la motivación. Pero todavía dentro de este siglo hay que destacar a Darwin, quien con su famosa teoría de la evolución cambia la tendencia predominante donde primaban los conceptos motivacionales mentalísticos (voluntad), hacia conceptos más mecanicistas pertenecientes a los sistemas biológicos menos racionales (Carmona, 2000). Proponiendo al instinto como explicación al origen de las fuerzas motivacionales (algo muy conectado a lo animal como toda la teoría de Darwin).

Ya en el siglo XX las teorías sobre motivación se suceden en un continuum que va desde los últimos coletazos de las posiciones instintivistas, siendo McDougall el exponente más característico. Hasta la aparición del conductismo que, rechazando la idea del instinto, argumenta que la conducta es una reacción a los estímulos del medio ambiente. Y pasa a ser una conducta aprendida y buscada y por tanto productora de motivación cuando se repiten respuestas positivas ante repetidas reacciones e los mismos estímulos. Se trata del clásico paradigma conductista de E-R donde como ya se dijo se adivinan, en temáticas motivacionales, una vuelta al hedonismo clásico epicúreo. Sus mayores exponentes fueron Watson (1914) y Thorndike (1913),

Dentro del conductismo y vinculado a la Psicología de la Motivación, surge la *Teoría del Impulso*, término introducido por Woodworth (1918), que explica la

conducta motivada como resultado de las cambiantes necesidades del cuerpo, que incitan a una conducta que satisfaga tales necesidades y reduzca por tanto “*el impulso*”. La teoría del impulso alcanza su esplendor con los trabajos de Hull (1943, 1951, 1952) quien al igual que Freud, pensaba que la motivación tenía orígenes fisiológicos debidos a lo que llamaron “pulsiones instintivas” que energizaban la conducta a calmar las tensiones del sistema nervioso. Tales investigaciones incentivaron otras tantas centradas en el descubrimiento de las bases fisiológicas de la motivación; planteando que los mecanismos cerebrales controlan la conducta que también es modulada por el aprendizaje.

Así mismo, el conductismo (paradigma dominante hasta 1960), pasa a enfrentarse con un emergente cognitivismo de la mano de autores como Köhler y Tolman, quienes planteaban un análisis de la conducta motivada basada en el procesamiento activo de la información, y no sólo en el clásico esquema E-R (En Palmero, 1997).

Ya en la segunda mitad del XX cambia la tendencia de las macro teorías (Dember, 1965). Ahora, se pasa a contemplar la motivación desde trabajos específicos que tratan de explicar subtemáticas motivacionales como la necesidad de logro, el miedo al éxito, la emoción...

Y así llegamos a una situación actual en la que la Psicología de la Motivación puede ser estudiada desde tres grandes perspectivas (Carmona, 2000):

1. Biológica: centrado en el estudio de las bases fisiológicas que explican la conducta motivada.

2. Conductual: que examina la relación de la motivación con otros procesos tales como el aprendizaje.
3. Cognitiva: Que argumenta la posibilidad de actuación de una forma propositiva para conseguir metas anticipadas previamente. Dando importancia al análisis que de la información realice el sujeto. El cual le permite relacionar una conducta particular con una meta ansiada.

Las metas forman parte del núcleo imprescindible para considerar una acción como motivada o no. La psicología cognitiva ha definido las metas como un tipo de representaciones cognitivas de los sujetos sobre aquello que les gustaría que sucediera (realizar) o que no sucediera (evitar) en el futuro.

El concepto de meta ha aparecido en la literatura sobre la motivación en una gran variedad de formas. Se han descrito las metas en función de su contenido, de su orientación, de su dificultad, de su especificidad, etc. (Urda y Maehr, 1995; Wentzel, 1991 y 1993).

Pero de este término en particular de “meta” se hablará ampliamente en siguientes apartados, ya que se erige como fundamental a la hora de entender los resultados y repercusiones que derivan del estudio realizado en esta tesis.

1.3. MOTIVACIÓN Y EDUCACIÓN

Es curioso observar como padres, profesores y estudiantes suelen excusarse a sí mismos, atribuyendo a los demás la responsabilidad por la falta de motivación. Los padres suelen pensar que los profesores no saben motivar a sus hijos y, a su vez, los

profesores se quejan del bajo estímulo motivacional que reciben de los estudiantes. Los alumnos piensan que las clases son aburridas, que no saben despertar su curiosidad y así podríamos seguir hasta inculpar y exculpar a todos y cada uno de los agentes socializadores activos en la educación (Barberá, 1999).

Aunque como ya se ha venido constatando la motivación es crucial en muchos contextos y más en el educativo, creo justo también el reconocer que como Nuttin (1980) reconociera hace ya algunos años; la comprensión de una conducta exclusivamente en términos motivacionales es muy parcial. Hay otros factores, físicos y fisiológicos, personales y situacionales, que intervienen no sólo en el cómo del proceso, sino también en su determinación. La motivación, por tanto, no es el único origen ni la única manera de explicar el comportamiento. Así, como docentes implicados en la acción educativa, casi todos hemos tenido experiencias negativas consiguientes a la atribución de poder absoluto a la motivación, al creer que las capacidades no cuentan o al asumir que todos las tienen y que el éxito o fracaso sólo depende del interés personal.

Dweck y Elliot (1983) citados por Gaeta (2006). Han configurado un modelo que organiza las principales maneras de orientarse hacia una meta educativa. Partiendo de la clásica distinción entre motivación intrínseca (energizada por motivos internos en la propia actividad), y extrínseca (por motivos externos a la actividad); hablan de dos tipos de casos respecto a la motivación:

1. Aquellos con orientaciones hacia “metas de aprendizaje” (orientación intrínseca), que lo que buscan es aprender, saber... En estos casos se prefieren las tareas que posibilitan las actuaciones que pueden controlar, orientándose hacia metas personales y autónomas, mediante las cuales

puedan actuar a partir de elecciones propias, donde el error es visto como algo natural (circunstancial al proceso de aprendizaje), y hasta enriquecedor. Con el objetivo último de adquirir o mejorar habilidades. Sus expectativas de éxito se centran y dependen del esfuerzo, recurriendo a sus destrezas sin ansiedad ni preocupación por el juicio externo.

2. Aquellos con orientaciones hacia “metas de ejecución” (orientación extrínseca), que buscan una positiva evaluación externa de su competencia, interesándose en demostrar que son capaces de realizar una tarea y en la imagen de sí mismos que reflejarán. Los errores son concebidos como negativos, así como detonadores de sentimientos de ansiedad y miedo al fracaso. Así eligen tareas que les permitan proporcionar una respuesta rápida sencilla y correcta. Su criterio de referencia es normativo, a diferencia del otro modelo que sería criterial.

Sirva como ejemplo gráfico de las diferencias entre lo que sería una orientación hacia metas de aprendizaje en contra de la orientada a metas de ejecución, una tabla de elaboración personal, sacada a partir de las teorías de estos dos autores (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Diferencias entre lo que sería una orientación hacia metas de aprendizaje en contra de la orientada a metas de ejecución .

	METAS DE APRENDIZAJE	METAS DE EJECUCIÓN
PREGUNTA INICIAL	¿Cómo puedo hacerlo?	¿Puedo hacerlo?
ENFOQUE EN	Proceso	Resultado
ERRORES	Naturales, útiles	Fracaso
INCERTIDUMBRE	Reto	Amenaza
TAREA ÓPTIMA	Mejorar	Parecer que se mejora
BUSCAR	Información técnica	Información aduladora
CRITERIOS	Personales, a largo plazo.	Normativos, inmediatos.
EXPECTATIVAS	Enfatiza el esfuerzo	Enfatiza la capacidad
PROFESOR	Recurso, guía	Juez.
VALOR DE META	Intrínseco	Extrínseco

En este sentido, Nicholls encontró relaciones entre la orientación de metas de los sujetos y las creencias acerca de los propósitos generales de la educación (Treasure y Roberts, 1995). Se ha encontrado que la orientación a la tarea (metas de aprendizaje) estaba relacionada con la creencia de que la educación cumple un fin en si misma, que se debería experimentar la educación como un compromiso con la sociedad y con el deseo de que el aprendizaje debería continuar aumentando. Cuanto más orientado a la tarea este un individuo más cree que el éxito en un ambiente educativo depende en gran medida del esfuerzo, interés y la intención de adquirir nuevos aprendizajes, mientras que, por el contrario, la orientación al ego (metas de ejecución) está relacionada con la creencia de que la educación es un medio para conseguir fines, como pueden ser el status social y poder adquisitivo.

Incluso se ha encontrado una relación entre la orientación de tarea y la creencia de que se debería experimentar la educación como un compromiso con la sociedad y con el deseo de que el aprendizaje debería continuar aumentando. En contraste, una orientación de ego se relaciona con la creencia de que la educación es un medio para un fin, concretamente, la riqueza y la mejora del estatus social (Nicholls, 1989; Nicholls, Chueng, Lauer, y Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985). Esta investigación también ha indicado que cuanto más orientado al ego está un individuo (su mayor compromiso es vencer a sus pares), más se centra en la habilidad normativa y trata de hacerlo mejor que los demás como causa de éxito. Por otro lado, cuanto más orientado a la tarea está un individuo, más cree que el éxito depende del esfuerzo, del interés, y trata de aprender habilidades nuevas.

En contraste, los patrones motivacionales adaptativos tales como escoger actividades desafiantes, aplicar esfuerzo, y persistir en la dificultad se predicen cuando alguien está orientado hacia la tarea o cuando uno está orientado hacia el ego y convencido de su alta habilidad (Dweck, 1986; Nicholls, 1989). En esta misma línea Castillo et al (2001) realizaron un estudio con 967 estudiantes con edades comprendidas entre 11 y 16 años, encontrando que la orientación a la tarea estaba relacionada positivamente con la diversión en la escuela y negativamente con el aburrimiento. Mientras que los jóvenes que puntuaban alto en el ego tendían a encontrar las actividades académicas como aburridas y poco motivantes. Además los jóvenes orientados a la tarea veían en el trabajo duro y el esfuerzo personal la clave del éxito, en contra de los de ego que tenían el convencimiento de que éste radicaba únicamente en la posesión en una alta capacidad.

Especialmente explícito es Peiró (1999), al referirse a este fenómeno diciendo que las personas orientadas predominantemente a la tarea se perciben competentes y consideran que tienen éxito si obtienen mejoras personales, tomándose a sí mismas como punto de referencia. Creen que para tener éxito es necesario esforzarse, intentar comprender lo que se les enseña y cooperar con sus compañeros/as. Su interés se centra en el progreso personal, en el dominio de la actividad que tienen entre manos y en tratar de hacerla lo mejor posible.

1.4. MOTIVACIÓN Y ACTIVIDAD FÍSICA, “TEORÍA DE META DE LOGRO”

Una vez estudiadas las distintas teorías que han tratado el tema de la motivación en contextos de actividad física, se pueden contemplar como un continuo que va desde las teorías mecanicistas, que han considerado al hombre como un ser sujeto a la influencia de los estímulos ambientales, hasta las teorías cognitivo-sociales, que conciben a las personas como activos procesadores de información (Escarti y Brustad, 2000).

Las numerosas líneas teóricas desarrolladas en el ámbito de la actividad física y el deporte, se concretan en una serie de teorías y modelos, habitualmente provenientes de otras áreas de aplicación. Entre ellos, destaca la “teoría de meta de logro” que enmarcada en el constructo cognitivo-social, se ha erigido como uno de los modelos más importantes para explicar aspectos motivacionales en contextos relacionados con la actividad física y deportiva (Nicholls, 1989) Así vemos como referentes fundamentales de el tema que nos ocupa (Ames, 1992; Duda, 1996; Roberts, Treasure y Kavussanu,

1997), han basado sus investigaciones sobre la motivación (en el ámbito de la educación física y del deporte) bajo la perspectiva de la Teoría de Meta de Logro.

La teoría de la meta de logro (Nichols, 1984, 1989) fue desarrollada en sus inicios en el ámbito académico y posteriormente ha despertado el interés de investigadores en contextos deportivos. Se ha determinado por diversos autores (Roberts, 1984; Duda y Nicholls, 1992) que el deporte es un entorno de logro en el que la orientación de metas existen al igual que ocurre en el entorno académico.

En este sentido, y tal y como indica Roberts (1995), la investigación concreta que ha sido dirigida en el campo deportivo es consistente con lo que se conocía en el ámbito académico y con los argumentos teóricos de (Nicholls, 1989; Ames, 1984; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988). En opinión de este autor, Roberts (1995), esta consistencia hallada en los campos académico y deportivo puede deberse a que ambas son claras situaciones de logro, ya que en ambos contextos la demostración de competencia, los niveles de excelencia y la evaluación de la ejecución son importantes y notables. Roberts (1984), expresa que existen varias razones por las que el ámbito deportivo es un marco apropiado para estudiar la motivación de logro:

- El deporte es una situación típica de logro, ya que el deportista intenta conseguir una meta bajo su responsabilidad y es evaluado por los demás (compañeros, entrenador, padres, etc.)
- Demostrar competencia en el deporte es muy importante para los adolescentes.

- El deporte es una actividad que el practicante suele, en la mayoría de los casos, elegir libremente.

Las teorías que estudian la motivación de logro pueden aplicarse a situaciones donde es esencial la demostración de capacidad por parte del participante, como es el caso del deporte (Cervelló, 1996).

En un estudio sobre el dominio deportivo (Duda y Nicholls, 1989), consistentemente con lo encontrado en el marco de la clase, la orientación a la tarea correlacionaba positivamente con la creencia de que el éxito deportivo era función de los factores motivacionales y del trabajo duro. La orientación a la tarea correlacionaba negativamente con la visión de que la habilidad para hacer trampa y engañar al entrenador llevaba al triunfo deportivo. La orientación al “yo”, por el contrario, estaba positivamente ligada a la creencia de que ser un jugador más diestro y tener más talento llevaba al éxito.

En esta línea, Duda y Nicholls (1992), estudiaron las relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias acerca de las causas del éxito en el ámbito deportivo. En la investigación que realizaron con 207 estudiantes, los resultados indicaron, que consistentemente con el entorno educativo, la orientación a la tarea estuvo relacionada con la creencia de que el éxito se consigue mediante un gran trabajo y esfuerzo, mientras que la orientación al ego se asoció con la creencia de que un gran nivel de habilidad era el determinante del éxito en el deporte.

Los autores bajo este constructo aportan así su visión particular de lo que sería la motivación en contextos de actividad física y deportiva; Para Roberts (1992), la motivación engloba aquellos factores de personalidad, variables sociales y/o

cogniciones que entran en juego cuando una persona emprende una tarea en la que será evaluada, una tarea que le va a hacer entrar en competición con otras, o intenta lograr cierto nivel de maestría. La Teoría de las Metas de Logro trata de explicar los patrones motivacionales que rigen la conducta de los deportistas, y para ello incluye una innovación respecto a otras teorías motivacionales, ya que esta teoría postula que el concepto de habilidad no es un constructo unidimensional, sino bidimensional, ya que existen dos concepciones de lo que es la habilidad y a partir de ellas, se desarrollan otras tantas perspectivas de metas fundamentales y que son perseguidas por los sujetos en contextos de ejecución (Nicholls, 1989).

Aunque existen contribuciones de diferentes autores como punto de partida para el estudio de la necesidad de logro, se suele considerar a Murray (1938), como el primero en impulsar el estudio de las actitudes de logro. La principal contribución de Murray al estudio de la motivación fue su concepto de necesidad, que tenían una base fisiológica y se relacionaban con fuerzas químicas en el cerebro (López, 2006). Estas necesidades, que posteriormente Murray enumera en una lista, podían surgir bien de procesos internos o también de sucesos externos. Todas las personas tenían unas necesidades básicas que dirigían su conducta hacia la satisfacción de aquellas necesidades sobre las que se basaba la personalidad de la persona.

Murray agrupó en una lista todos los motivos que los investigadores del ámbito de la personalidad de épocas anteriores habían señalado como importantes. Dicha lista comprende necesidades de diferente naturaleza (fisiológicas, intelectuales, sociales...) y algunas necesidades opuestas (por ejemplo dominancia y autonomía).

La característica principal de esta teoría es defender que el primordial motivo que empuja la acción del practicante en los entornos de logro, como es el de la actividad física, consiste en mostrar competencia (Nicholls, 1984, 1989). Nicholls afirma que los sujetos maximizan las oportunidades para demostrar competencia o habilidad y actúan para minimizar las ocasiones en que se demuestra baja capacidad.

Pero estos autores defienden que lo que se entiende como competencia en el deporte, puede variar de unos individuos a otros. Así, en función del tipo de persona y de los condicionantes ambientales, la fuerza que motiva en la ejecución (que como se dijo proviene de mostrar competencia) puede radicar en mostrar competencia en la habilidad que se pone en juego, o en cambio en mostrar competencia sobre otros semejantes que también practiquen la actividad. De tal forma que según el criterio que se adopte para juzgar la competencia aparecerán dos tipos diferentes de orientación motivacional: “concepción indiferenciada” y “concepción diferenciada de habilidad”; estas dos concepciones de habilidad están insertadas en dos orientaciones de meta ortogonales (es decir, que se puede puntuar alto o bajo, indistintamente, en cada una de ellas) para las que se acuñaron dos términos “tarea” y “ego” (Nicholls, 1980, 1984, 1989). Es decir, cuando un individuo se acerca a una tarea evalúa los resultados del proceso en el que está implicado en función de las percepciones y creencias personales sobre el éxito.

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).

Para Nicholls (1984) los sujetos que están orientados a la tarea juzgan su nivel de habilidad basándose en un proceso de comparación con ellos mismos, mientras que los sujetos orientados al ego demuestran si son o no competentes comparándose con otros.

Así, resumiendo, esta teoría entiende que se dan dos formas de concebir la habilidad:

1. Una forma consistente en juzgar la habilidad en función de la comparación social con los demás, de forma que se siente éxito cuando se demuestra más habilidad que los otros. Esa persona utiliza una concepción diferenciada de habilidad y siente motivación orientada al ego.
2. Un juicio de habilidad basado en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando, ignorando en este caso la comparación social como fuente de competencia. Esta otra utilizaría una concepción indiferenciada de habilidad y siente motivación orientada a la tarea.

Estos nombres de “ego” y “tarea” son los que utilizaremos a partir de ahora, pero conviene clarificar que otros autores se han referido y se refieren a esta misma realidad, o perspectivas, con otros nombres (Martín-Albo, Núñez y Navarro, 2002).

Para la primera perspectiva podemos destacar: metas orientadas a la tarea (Duda, Maehr y Nicholls); metas orientadas al aprendizaje (Dweck y Elliott) y metas dirigidas a la maestría (Ames).

Para la segunda perspectiva destacamos: metas orientadas al “yo” (Duda, Maehr y Nicholls); metas orientadas a la ejecución frente a los demás (Dweck y Elliott) y metas dirigidas a la habilidad (Ames).

Investigaciones posteriores, no sólo confirmaron la existencia de los dos tipos de orientaciones de logro que postulaba la Teoría de Meta de Logro, sino que demostraron que según el individuo manifestase una tendencia u otra, se podría encontrar diferencias en ciertos rasgos de la personalidad. Así Duda (1992) y Roberts (1992), llegan a la conclusión en sendos y coetáneos estudios de que la orientación a la tarea se asocia a patrones afectivos y conductuales más positivos, frente a la orientación al ego que se relaciona con patrones menos adaptativos. Afirmaciones que serían confirmadas por otros estudios más contemporáneos (Treasure y Roberts, 1994). Se pueden predecir conductas desadaptativas, tales como escoger tareas muy fáciles o muy difíciles y dejar de persistir cuando uno encuentra obstáculos, en el caso de atletas orientados al ego que ante actividades sobre las que tienen percepciones bajas de habilidad. O el echo constatado por Escartí y Brustad (2000), de que los sujetos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que tiene como misión principal la responsabilidad y la cooperación. Por otra parte los sujetos orientados al ego, ven esta actividad como el medio para conseguir un mayor reconocimiento y status social.

En otro estudio realizado por Duda y White (1992), con una muestra de esquiadores de elite, encontraron que existía una relación positiva entre una alta orientación a la tarea y creencia sobre que el éxito en el deporte estaba provocado por una posesión de habilidad superior que los demás, aunque también hicieron mención al esfuerzo como un aspecto importante para la consecución del éxito.

Van – Yperen y Duda (1999) examinaron, en un estudio longitudinal, la relación entre orientaciones de meta y las creencias sobre las causas del éxito en el caso de futbolistas holandeses masculinos de elite. En este estudio, una muestra de 75 jugadores de fútbol masculinos en representación de 5 equipos de una escuela de fútbol internacionalmente reconocida en Holanda. Completaron una medida de las percepciones de los determinantes del éxito en el fútbol al inicio y fin de una temporada. Fue revelada por los participantes, una asociación positiva entre la orientación al ego y la creencia de que la habilidad innata son determinantes del éxito. En cambio, la orientación a la tarea estuvo unida a la creencia de que el esfuerzo y el juego en equipo contribuyen al éxito en el fútbol.

En consonancia con los resultados de los estudios comentados anteriormente fueron los hallados por Cervelló, Escartí y Balagué (1999). Estos autores en una investigación llevada a cabo con 134 deportistas, de los cuales 90 eran varones y 44 mujeres que pertenecían, al menos durante dos años, a programas deportivos organizados de atletismo o de tenis y con edades comprendidas entre los 14 y 18 años (con una media de 15.23), encontraron, al igual que los resultados de estudios precedentes, que una perspectiva de meta consistente en una alta orientación al ego se relaciona con la creencia de que la posesión de mayor habilidad normativa es una de las causas de éxito en el deporte. Mientras que, por otro lado, una alta orientación a la tarea se relacionó con la creencia de que la motivación y el esfuerzo son las causas del éxito en el deporte.

1.4.1. CLIMA MOTIVACIONAL:

La teoría de meta de logro considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto por disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo, al contrario que otras teorías de la motivación de logro que la consideran como un constructo unitario (Cervelló, 1996).

La investigación en relación con las metas de logro ha progresado siguiendo dos rumbos relativamente diferentes. Uno se ha centrado en las diferencias individuales respecto a la orientación de meta. Otro grupo se ha centrado en las influencias situacionales, y ha estudiado cómo la estructura y las demandas de un ambiente de aprendizaje pueden evocar diferentes orientaciones de meta y, como resultado, diferentes patrones motivacionales (Ames 1984; Ames y Archer, 1988). Si bien no es el caso de esta tesis (no se van a modificar y controlar las influencias situacionales que es, resumiendo y como veremos a lo que se refiere el término “*clima motivacional*”) creo conveniente al menos clarificar el término ya que, a él me referiré en numerosas ocasiones en apartados posteriores.

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. Se trata de un cúmulo de condicionantes no siempre visibles que impresos en todos y cada uno de los agentes socializadores (familia, profesores, amigos, entrenadores, medios de comunicación) influyen en las predisposiciones motivacionales de los sujetos acercándolos según los casos a una implicación motivacional más a la tarea o por el contrario más hacia el ego. Así, si estos agentes socializadores a los que me refería están preponderando la victoria y la

demostración de capacidad y rendimiento por encima de todo, estarán contribuyendo a crear un clima orientado al ego que influirá en este sentido (en mayor o menor medida) en la persona en concreto. Mientras que si consideran que lo fundamental es el esfuerzo, la mejora personal y el desarrollo de habilidades, se estará entonces contribuyendo a una implicación motivacional hacia a la tarea (repito, siempre partiendo de la disposición primaria de la persona en cuestión, eterno dilema genética vs. ambiente). Se puede decir por tanto que el estado de implicación a la tarea o al ego de un sujeto depende de factores disposicionales y de factores situacionales.

En este sentido se expresan Dweck y Leggett (1988) indicando que las diferencias disposicionales en la perspectiva de meta van a ser fundamentales para definir una meta concreta y hasta a la hora de desplegar un patrón de conducta particular, siendo los factores situacionales los que potencialmente podrían alterar esta probabilidad.

Existe una predisposición personal para implicarse en la tarea, en el yo o en ambos pero la estructura del contexto también tiene un efecto poderoso en la meta de acción adoptada (Cecchini, 2002).

El clima orientado al ego se origina cuando ganar es el criterio de éxito percibido y el clima orientado a la tarea cuando el criterio de éxito empleado es mejorar y progresar, de este modo será la consistencia entre el clima motivacional creado por los otros significativos, y las perspectivas de meta del sujeto, así como las características de la situación, lo que determinará la implicación al ego o a la tarea del sujeto en cada momento particular, por esta razón, será necesario analizar este estado de implicación en cada situación particular. (García Calvo, 2002).

Así, según Ames (1992), los dos climas, maestría y ejecución, se desarrollan en función de los estilos de enseñanza utilizados por el profesor, por la forma en que los niños se agrupan para aprender, y por las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso. Existe un clima orientado a la maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, y la participación son valorados por el profesor. Por el contrario, existe un clima orientado a la ejecución cuando los estudiantes perciben que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social.

Pues bien, ese clima motivacional lo propiciamos todos, son lo llamados agentes de socialización que como bien Peiró (1996), pueden ser tanto personas como instituciones. Por tanto, nos debe preocupar el papel que juegan padres, profesores, entrenadores, organizadores de eventos deportivos, árbitros, deportistas profesionales y medios de comunicación.

La familia es el primer agente socializador, dado que el niño va modelando sus conductas a partir de sus vivencias. Los niños van a adoptar los comportamientos que cada familia con sus pautas culturales, modelos de educación, escala de valores y expectativas les transmitan reproduciendo generalmente los mismos (Giddens, 1995).

Numerosos autores ya han puesto de manifiesto la gran influencia de los padres en la participación deportiva de sus hijos en todo el proceso de socialización, pero de manera más importante en la etapa de iniciación donde son fundamentales. Así, Brustad (1996), señala que la influencia de los padres es decisiva hasta los 8 años ya que el niño, al no haber establecido su red de relaciones sociales, está más tiempo con la familia y confía en el feedback de sus adultos para evaluar su competencia personal. De esta

manera, debemos tener en cuenta que el significado que tengan para los padres los diferentes sucesos que ocurren en el deporte (triunfo, derrota, diversión, respeto por las reglas, actitudes no deportivas, etc.) va a condicionar la manera de entender el deporte de sus hijos. Diversos estudios han comprobado que si los miembros de una familia practican uno o varios deportes y se ha socializado al adolescente en su práctica, en el futuro existe mayor probabilidad que esa actividad deportiva sea realizada por las siguientes generaciones. Hay que añadir que aunque un joven no sea educado en la práctica deportiva si los miembros valorados participan en deporte fomentaran en él estas actitudes (Brustad, 1992).

En esta línea fueron los resultados del estudio realizado por Escartí, García – Ferriol y Cervelló, 1994 (en Cervelló, 1996) que mostraron que los hijos de padres deportistas percibían un ambiente familiar más positivo hacia el deporte que los hijos de padres que no realizaban práctica deportiva. Según se comenta en el estudio, este ambiente familiar estaba caracterizado por mayor educación deportiva y más apoyo de los padres a la práctica deportiva de sus hijos.

Años más tarde, Ponseti et al (1998) en el estudio: “Intereses, motivos y actitudes hacia el deporte en adolescentes: diferencias en función del nivel de práctica”, realizado con una muestra representativa de 1999 estudiantes mallorquines de último ciclo de la E.S.O (14 – 16 años) obtuvieron unos resultados que corroboran lo comentado anteriormente al certificar que los jóvenes cuyos padres practican o han practicado algún deporte presentan tasas más elevadas de práctica.

Además, existen otros estudios que demuestran correlaciones positivas entre el interés de los padres hacia el deporte y el nivel de práctica deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Higginson, 1985) citados en Cervelló (1996).

Velázquez et al (2000), en una ponencia que investiga la influencia que ejercen los agentes sociales donde comunican parte de los resultados de la investigación "El deporte, la salud y la formación en valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid", expresan que la mayoría de los niños, niñas y adolescentes suelen ver los espectáculos retransmitidos por televisión junto a sus padres y madres, lo que hace reflexionar sobre la importancia y trascendencia que pueden tener las opiniones y comentarios de los mayores en la representación del deporte que se formen los jóvenes. Estos autores, califican de considerable la frecuencia con la que dialogan los padres y madres con sus hijos/as en torno al deporte y la práctica deportiva y cuyo contenido más frecuente tiene que ver con la idea de animarles hacia la práctica deportiva con comentarios sobre lo divertido de hacer deporte.

Posteriormente, en la adolescencia el grupo de iguales adquiere más importancia, por encima de la influencia familiar, ya que proporcionan al adolescente un gran reconocimiento social y es la destreza deportiva uno de los campos en que el joven puede obtener un mayor reconocimiento de sus iguales.

El grupo de pares está conformado por amigos de la misma edad y suele tener un fuerte impacto más allá de la niñez y la adolescencia, ya que condicionan la formación de actitudes y valores que se reflejan en el comportamiento de los individuos.

Sus características están dadas por la relación democrática e igualitaria que se establece, ya que cada individuo puede sopesar y explorar las reglas de conducta en un contexto de interacción distinto al de la familia (Piaget, 1969).

Escartí, García Ferriol y Cervelló (1994), afirman que el grupo de iguales se convierte en un agente de socialización en los años intermedios de la duración de este proceso, y tiene una especial importancia en la adolescencia, que es cuando este grupo se refuerza y se opone a los valores, normas y modos de conducta que los jóvenes aprenden de los padres y la escuela.

Estos autores para evaluar los factores de los iguales que se encuentran relacionados con la practica deportiva en la adolescencia elaboraron la escala “Los iguales y la práctica deportiva”. Los análisis estadísticos verificaron su homogeneidad y fiabilidad, y observaron que la representatividad o generalización del test es alta.

Recogen tres factores: “La práctica deportiva”, “La relación social” y “El reconocimiento social” para explicar la relación entre los iguales y la práctica deportiva durante la adolescencia. Así, obtuvieron que los adolescentes que practican deporte tienden a elegir amigos que también lo practican. En cuanto al segundo factor (“relación social”) se indica que la vida asociativa es un aspecto importante en la practica deportiva en la adolescencia. Y como tercer factor explicativo aparece el reconocimiento social que evalúa la percepción que el sujeto tiene sobre las consecuencias en popularidad entre sus compañeros que el deporte le puede dar.

En cuanto a los profesores y entrenadores podemos decir, tal como indican varios estudios (Brustad 1992) que también tienen un papel muy destacado en el proceso de socialización deportiva de los adolescentes.

Esta importancia esta basada fundamentalmente en el tiempo que el joven emplea en la actividad deportiva bajo la dirección y supervisión del entrenador y a la proximidad de este para proporcionar refuerzos al deportista.

En lo que se refiere al profesorado de Educación física, Velázquez et al (2000), recogieron un gran número de respuestas relativas a las intervenciones pedagógicas del profesorado de Educación Física en las que se resalta la imagen positiva de este colectivo con respecto a sus intervenciones durante el proceso de enseñanza deportiva. Las respuestas de los alumnos se agrupan en su mayoría en el sentido de señalar que su profesorado les hablaba “mucho o bastante” sobre los beneficios de la práctica deportiva y animándoles a hacer deporte.

Centrándonos más en los ámbitos que nos interesan, es decir, el deportivo y el educativo; Ames (1992), indica que los diferentes agentes de socialización. Entiéndase familia, iguales, profesores y entrenadores crean ambientes en los que afloran sus criterios de éxito a través de los refuerzos, el diseño de las actividades y la forma de evaluar y reconocer determinadas aptitudes y actitudes. Por este motivo, cada individuo esta expuesto en cada situación a diferentes climas motivacionales.

Así, según Ames (1992), los dos climas, maestría y ejecución, se desarrollan en función de los estilos de enseñanza utilizados por el profesor, por la forma en que los niños se agrupan para aprender, y por las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso. Existe un clima orientado a la maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, y la participación son valorados por el profesor. Por el contrario, existe un clima orientado a la ejecución cuando los

estudiantes perciben que el clima está enfocado a la competición interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación social.

Una de las estrategias adoptadas para averiguar el impacto potencial de las perspectivas de meta sobre los procesos motivacionales en el deporte ha sido “manipular la situación experimental” de tal modo, que esté más implicada en la tarea o en el yo, y de este modo, estudiar el efecto en las respuestas cognitivas y afectivas posteriores de los sujetos. Las investigaciones previas en el contexto académico han revelado relaciones conceptualmente consistentes entre perspectiva de meta y foco atribucional (Ames y Ames 1984; Nicholls, 1989). En general, se sostiene que la implicación en el yo está ligada a un énfasis en las atribuciones de capacidad, mientras que la implicación en la tarea corresponde al empleo de las atribuciones de esfuerzo.

En las actividades deportivas, los/as deportistas se ven en situaciones relacionadas con el logro, donde la ejecución y evaluación es pública, están agrupados según su capacidad, el feedback es normativo, y todo ello propiciará un clima en que los/as deportistas se impliquen en el ego. Por otro lado los escenarios en los que las conductas de logro son evaluadas en términos de mejora y progreso hacia metas individuales y enfatizan la participación, la resolución de problemas. Y por tanto tienden a fomentar la aparición de criterios de éxito relacionados con la implicación a la tarea. (García Calvo, 2004).

Otras investigaciones pusieron de manifiesto que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientados a tarea son buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción con experiencias de maestría, la diversión, la preferencia por contenidos evaluativos

relativos al progreso personal de una alta valoración de la educación física. Por el contrario la orientación al ego, la percepción de habilidad y la percepción de un clima motivacional orientado al ego, determinaron tareas fáciles, satisfacción con el éxito normativo, aburrimiento y una menor valoración de la educación física. (Cervelló y Santos – Rosa, 2000).

Para Boixados y Cruz (1999) la percepción del clima motivacional de implicación en la tarea está relacionada con una mayor satisfacción en los entrenamientos, con una percepción de habilidad más auto-referenciada que normativa y con una actitud favorable a la diversión. La percepción del clima motivacional de implicación en el ego, está relacionada con la percepción de habilidad basada en criterios normativos, con actitudes desfavorables a la dureza y a la victoria en un partido de fútbol y con una baja satisfacción en los entrenamientos presentando una actitud desfavorable hacia la diversión.

CAPITULO 2. ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD (modelo de los 5 factores)

2.1. DETERMINACIÓN CONCEPTUAL

La literatura consultada acerca de la conceptualización del término, suele discrepar con frecuencia acerca de lo que sería en sí, o en al menos alguna de las partes que forman esta compleja realidad. Quizás en lo único que se ponen de acuerdo es precisamente en la ambigüedad del término (Lorenzo, 1987). Muchos de los tratados sobre el tema solían encabezar su disertación apuntando que la personalidad era "un constructo", observándose además con tal inicio, cierta renuncia a acercarse comprometidamente al término. Si bien es cierto que la ciencia trata con conceptos y no con realidades directamente, y que son estos conceptos abstracciones acerca de las propias realidades. Decir que "personalidad" es un constructo, no significa que ésta no exista como tal, sino que la realidad para ingresar en ciencia lo hace como una abstracción mental construida. Pero siempre con directa relación con la realidad a la que se refiere (Fierro, 1996). No es menos cierto que la personalidad es una realidad, y como tal verdadera y existente. Por lo tanto, no se debe cejar en el esfuerzo de esclarecer las realidades que del concepto "personalidad" se derivan.

En esta falta de unificación, no sólo intervienen la multitud de variantes que proporciona el uso no científico del término (Bermúdez, 1986), sino que tan sólo en la comunidad científica nos podemos encontrar casi tantas definiciones de personalidad como autores se han referido a ella. Tal problemática es tratada de diferente manera por la comunidad científica; así podemos ver como en función del tratadista la conceptualización del término se convierte en:

- Una tarea de empeño: Bermúdez en su obra fechada en 1985 dedica un capítulo entero a hacer un acopio de definiciones de "personalidad".
- Un trabajo por establecer diferentes tipologías de definiciones: (Allport, 1937; Fierro, 1983) que distinguen entre estructurales, diferenciales, integradoras, jerárquicas, funcionales y adaptativas. A las que nos referiremos un poco más adelante.
- El caso singular y más actual de autores como Pelechano (2000) y Pervin (1989) quienes no dedican ni tan siquiera una línea a la definición del término.

Etimológicamente el término personalidad deriva del griego *prósopon* y del latín *personar*; de per sonare, sonar a través de. Término este último utilizado en sus orígenes para designar las máscaras o caretas que utilizaban los actores griegos y romanos en sus representaciones teatrales, que les servían tanto para amplificar el volumen de su voz como para ocultar su rostro y poder así adaptarse mejor al papel asignado (Bermúdez 1986).

En cuanto a la palabra *persona*, podemos hablar de cuatro acepciones diferentes (Bermúdez, 1986):

1. Apariencia exterior.
2. "Papel" que se representa.
3. Un tercer significado hace referencia al actor en sí mismo, entendido como individuo constituido por un conjunto de cualidades y características personales.
4. Y por último con connotaciones de prestigio y dignidad (Allport, 1961)

Por otro lado podríamos considerar que el término personalidad proviene de "personalis" (también del latín y que significa perteneciente a la persona), De esta manea se estaría haciendo referencia al complejo de características que pertenecen o definen a la persona. Sin embargo, el concepto de personalidad incluye otros aspectos, ajenos al comportamiento del individuo. Es un concepto dinámico que abarca, además de las maneras usuales de actuar, las construcciones mentales de la realidad y, por supuesto, la fantasía consciente e inconsciente que motiva al individuo en sus relaciones y conductas habituales (Crawford, 1983). Es decir que siguiendo a Hollander en su obra de 1971, la personalidad esta formada tanto por conductas externas típicas que afectan a los demás (nivel externo de la personalidad), como por rasgos internos que están relacionados con la disposición del sujeto hacia el mundo (nivel interno de la personalidad)

Otro recurso al que se podía acudir es la simple búsqueda del término en el Diccionario de la Real Academia Española, éste en su edición XXI la define como: "Diferencia individual que constituye a cada persona y la distingue de otra".

Un claro ejemplo de la magnitud y ambigüedad del término es esta definición, que en la bibliografía específica (Pervin y John, 1999) dice: "La personalidad representa aquellas características del individuo que explican los patrones permanentes en su manera de sentir, pensar y actuar...En resumen, la exploración científica de la personalidad requiere de esfuerzos sistemáticos para descubrir y explicar los patrones de pensamiento, sentimientos y conductas manifiestas de la persona en su vida cotidiana."

La multitud de acepciones que los diversos estudiosos del tema hacen del término, se derivan de encuadrarse en diferentes formas de entender el mismo como consecuencia de estar inmersos en un planos anteriores y más generales. Así diferentes maneras de entender la ciencia, el hombre, la psicología, la psicología de la personalidad... han originado a su vez la ambigua realidad que nos asalta al intentar definir el término.

Como estamos viendo es complicado dar una única definición de personalidad que contente a todos. Bermúdez (1986) afirma que desde la psicología científica no existe una definición de personalidad que haya sido aceptada por todos aquellos que se dedican a su estudio. Allport (1974) y Bermúdez (1986) han hecho acopio de la multitud de visiones de los diferentes autores que han abordado la difícil tarea de una delimitación conceptual del término. Y lejos de proponer una definición universal, las han agrupado en función de los siguientes criterios:

Definiciones aditivas:

En las que la personalidad es entendida como la suma de todas las características que posee y definen a un individuo.

Definiciones integrativas o configuracionales:

En este caso se hace especial énfasis en el carácter organizado y estructurado que presentan esas características que posee el individuo y que le definen.

Definiciones jerárquicas:

Este criterio pone el énfasis en las distintas relaciones de jerarquía que mantienen los numerosos elementos componentes de la personalidad.

Definiciones funcionales:

Señalan que es la personalidad la que va a determinar el ajuste del sujeto al medio. En fin, su adaptación.

Definiciones diferenciales:

Señalan que la personalidad es la base de diferenciación entre los individuos. Que explica sus diversas reacciones ante estímulos y situaciones semejantes.

Por otro lado, podríamos distinguir entre paradigma, modelo y teoría:

Paradigma:

Se trata del primer y más general de los tamices por los que debemos pasar. Son las grandes concepciones generales sobre la naturaleza humana.

Modelo:

Se derivan de los paradigmas y tratan de explicar, bajo los constructos de los primeros una realidad específica.

Teoría:

Es el último escalón. Cada teoría (enmarcada en un modelo) da su visión particular sobre un tema concreto.

2.2. PARADIGMAS

En aras de ser concretos, tan sólo nos vamos a parar en las pautas principales que caracterizan cada paradigma y que realmente nos sirvan para entender de donde parte la teoría concreta elegida para la realización del estudio de la presente tesis.

Paradigma Mecanicista:

Siguiendo la obra de Bermúdez, Fernández-Trespalacios (1979), indica que podemos hablar de tres características principales que lo definen:

- El hombre, funciona como una máquina, que además es "movidada" por causas externas.
- Es un modelo causal, pero considerando sólo causas inmediatas y materiales.
- Tal concepción permite la predicción exacta a partir del conocimiento de la "máquina", y de las fuerzas externas que actúan sobre la misma.

El paradigma mecanicista que hoy en día está poco extendido, fue en su tiempo seguido en el ámbito general por autores clásicos de la importancia de Descartes, Hobbes, Gasenoi y Boyle; y en el plano específico de la psicología de los no menos relevantes Paulov, Watson y Skinner.

Paradigma Dialéctico:

Siguiendo en este caso la obra de Fernández-Trespalacios (1979). Podemos reducir sus principales características en los siguientes dos puntos:

- Superando los planteamientos de los otros paradigmas, aquí se aceptan varios conjuntos de factores en interacción, y no se deja el paso a uno u otro descartando la participación de los demás.
- Así, considera la conducta como resultado de la interacción orgánica y contextual. Produciéndose por tanto, estados cualitativamente diferentes a los precedentes.

Autores de la importancia de Cantor, Murphy, y sobre todo de Mischel. Son entre otros, defensores de este paradigma.

Paradigma Organicista:

Éste último puede explicarse con las siguientes dos características:

- La persona es una realidad compleja formada por varios elementos organizados.
- Las relaciones serían teleológicas, y no meras conexiones mecánicas como el modelo mecanicista.

Son autores representativos de este paradigma, los Kelly , Freud y Rogers. Cabe incluir como inmersos en este paradigma a los tres autores de los que emana el modelo utilizado para la medida de la personalidad de los sujetos de la muestra del presente trabajo: Eysenck (1971), Allport (1965) y Catell (1972).

2.3. MODELOS

Existen tres grandes corrientes modélicas que enmarcadas en cada uno de los paradigmas encuadran cada una de las teorías que dan luz a la multitud de definiciones del término:

Modelo Internalista:

Propone una personalidad estable y consciente ya que promulga que la conducta humana está determinada por **variables internas** al propio individuo.

Modelo Situacionista:

Pone el énfasis en los determinantes externos de la conducta, por lo que asume que el comportamiento humano variará en función de las circunstancias ambientales de cada momento.

Esta concepción, basada en el paradigma mecanicista, parte de una serie de supuestos/creencias.

Los **factores externos** del medio son variables influyentes que contribuyen a explicar la personalidad del individuo.

El centro de atención para los seguidores de este modelo lo constituye la conducta en sí misma, entendida como la expresión externa de las circunstancias presentes en la situación provocadora de la conducta. (Bermúdez, 1986). El énfasis se pone en la conducta, afirmando además que esta es aprendida (Skinner, 1971; Bandura, 1969; Mischel, 1968).

Son además estos tres autores los principales representantes de las llamadas "Teorías del Aprendizaje", que suponen las teorías más representativas de este modelo.

Modelo Interaccionista:

Este engloba varias teorías de la personalidad, pero que tienen por denominador común el tener como objeto de estudio la relación que se establece entre llamados determinantes internos y externos de la conducta (Tous, 1986). Considerando por tanto que la conducta se explica por la interacción entre ambos tipos de variables; internas externas.

2.4. TEORÍAS

En esta última concreción se dan visiones particulares sobre un aspecto concreto de la personalidad. Las teorías están adscritas en alguna forma a los modelos, y su estudio que iniciamos con una revisión diacrónica que nos llevará hasta el conocimiento a fondo de las teorías estructurales o del rasgo. Para las que la conducta está determinada por una estructura de personalidad conformada por una serie de factores estables y generales (Concepciones postuladas por autores como Gordon Allport, Raymond Cattell o Hans Eysenck) De estas teorías se deriva el “modelo de los cinco

factores de la personalidad”. Bajo cuyas directrices Costa y McRae han diseñado el test específico que se ha utilizado para la medida de la personalidad en este estudio concreto.

La teoría de la personalidad ha evolucionado con el tiempo según las distintas concepciones dominantes de la visión filosófica de la naturaleza humana. “Una visión filosófica de la naturaleza humana subyace a toda teoría de la personalidad” (Pervin y John, 1998). En función de las diferentes concepciones del hombre, fueron apareciendo distintas teorías de la personalidad humana: visión racional, visión animal, mecanicista....

De algún modo todos somos teóricos de la personalidad, es decir, desarrollamos maneras de organizar la información acerca de la gente, hacemos predicciones sobre el comportamiento de los individuos, hacemos observaciones más allá de lo evidente y por consiguiente revisamos nuestras ideas (Kelly, 1995). Por tanto las teorías de la personalidad están influidas por factores personales, por el espíritu del tiempo y por suposiciones filosóficas características de los miembros de una cultura (Pervin, 1978). Veamos brevemente las principales teorías de la personalidad según la obra de Pervin y John (1998).

2.4.1. TEORÍA PSICOANALÍTICA

Los sucesos en la vida del padre de esta teoría (Freud) tuvieron un papel importante en el desarrollo de la misma. Esta ve a la persona como un sistema de energía cuya fuente yace en las pulsiones de la vida y muerte así como los instintos sexuales y agresivos.

De acuerdo con esta teoría, el individuo progresa a través de las etapas del desarrollo. El desarrollo de los instintos está relacionado con los cambios en la sensibilidad de las diferentes partes del cuerpo (zonas erógenas) y se expresa en los conceptos de las etapas oral, anal y fálica. El complejo de Edipo, el cual se desarrolla durante la etapa fálica, se ve como particularmente importante en el desarrollo psicológico y ha sido objeto de investigación considerable.

La teoría psicoanalítica enfatiza la importancia de las primeras experiencias para el desarrollo posterior de la personalidad. La investigación sobre la relación entre las primeras experiencias y la psicopatología posterior ilustra un esfuerzo por estudiar la importancia de las primeras experiencias para el desarrollo posterior de la personalidad.

2.4.2. TEORÍA FENOMENOLÓGICA

El enfoque fenomenológico enfatiza el entendimiento de la manera en que la gente se experimenta a sí misma y al mundo que les rodea. La teoría de la personalidad centrada en Carl Rogers es ilustrativa de este enfoque.

El concepto estructural clave para Rogers fue el “sí mismo”, la organización de percepciones y experiencias asociadas con el sí mismo o el “yo”. También es importante el concepto de “sí mismo ideal” o autoconcepto que a la persona le gustaría poseer.

Rogers también sugirió que la gente funciona para recibir la coherencia intrínseca del sí mismo y mantener la congruencia entre las percepciones del sí mismo y la experiencia. Sin embargo, las experiencias conocidas como amenazantes para el autoconcepto pueden, mediante procesos defensivos como la distorsión y la negación,

prevenirse de alcanzar la conciencia. Una variedad de estudios apoya la idea de que la gente se comportará de maneras que mantengan y confirmen la percepción que tienen de sí mismos.

La gente tiene una necesidad de aceptación positiva. Bajo condiciones de aceptación positiva incondicional son capaces de crecer dentro de un estado de congruencia y autorrealizarse. Por otro lado, cuando la aceptación positiva es condicional, la gente puede esconder experiencias a la conciencia y limitar su potencial de autorrealización.

2.5. ENFOQUES DE RASGO DE LA PERSONALIDAD

El concepto de rasgo representa una amplia disposición para comportarse de una manera particular. Se concibe a los rasgos como organizados en una jerarquía que abarca desde respuestas específicas hasta estilos generales de funcionamiento psicológico.

Los teóricos originarios de los rasgos como Allport, Eysenck y Catell, emplean la técnica estadística del análisis factorial para desarrollar una clasificación de rasgos. Pero diferían en el uso del análisis factorial para descubrir los rasgos y en la cantidad de rasgos que usan para la descripción de la personalidad.

2.5.1. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE GORDON ALLPORT

Gordon Allport fue de los primeros teóricos en abordar el estudio de la personalidad desde la perspectiva del rasgo. Según este autor, la conducta humana se conduce de acuerdo a lo que denomina un funcionamiento propio o *proprium*; es decir, su manera de actuar guarda coherencia con la forma en que el individuo se concibe a sí mismo.

De esta manera, el *proprium* se forjaría mediante el desarrollo de una serie de rasgos o disposiciones personales. Allport (1966, p. 404) definió esta disposición como “una estructura neuropsíquica generalizada (peculiar del individuo), que posee la capacidad de convertir a muchos estímulos en funcionalmente equivalentes, y de iniciar y guiar formas consistentes (equivalentes) de conducta adaptativa y estilística”.

Dentro del *proprium*, y tomando como referencia la importancia en la influencia en el comportamiento del individuo, Allport diferencia tres tipos de rasgos o disposiciones:

Rasgos cardinales:

Los que se manifiestan en la mayoría de los comportamientos. Son los menos frecuentes por la dificultad de aislar rasgos que dirijan el comportamiento en la mayoría de sus manifestaciones.

Rasgos centrales:

Los más generales que definen la personalidad, y que según el autor rondan entre cinco y diez por cada persona.

Rasgos secundarios:

Los menos generales o más periféricas, y que se dan de forma más esporádica en determinados comportamientos específicos.

2.5.2. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE EYSENK.

Para H.J. Eysenck la personalidad es “una organización más o menos estable y duradera del carácter, temperamento, intelecto y físico de una persona, que determina su adaptación única al ambiente. El carácter denota el sistema de una persona más o menos estable y duradero del comportamiento conativo (voluntad); el temperamento el sistema más o menos estable y duradero del comportamiento afectivo (emoción) (PIR 02, 191); el intelecto el sistema más o menos estable del comportamiento cognitivo (inteligencia) y el físico, el sistema más o menos estable de la configuración corporal y de la dotación neuroendocrina”

La teoría de la personalidad de Eysenck se enmarca dentro del grupo de las grandes teorías de carácter internalista, siendo, dentro de éstas, un enfoque que basa su modelo de personalidad en el concepto de rasgo, con lo que podríamos calificarla de estructuralista. Al igual que otros autores cercanos a su enfoque, como Guilford o Cattell, utiliza el análisis factorial como instrumento para la detección de dimensiones descriptivas de la personalidad. Este autor postula que el origen en las diferencias de personalidad radica en los aspectos biológicos que sustentan los procesos de aprendizaje, emoción y motivación. Eysenck considera, diferenciándose de la mayoría de los otros autores que con él comparen este enfoque de rasgo, que el número y tipo de

factores o dimensiones básicas se reduce a tres tipos ortogonales (es decir independientes entre sí): psicoticismo, neuroticismo y extraversión. La personalidad de cada individuo podría determinarse en función de su puntuación en cada una de estas tres dimensiones.

Eysenck (1971), está de acuerdo en que la personalidad humana puede describirse en forma de numerosos rasgos, como sociabilidad, impulsividad, actividad, etc. Pero propone como novedad que estos rasgos en realidad están integrados en otros superiores lo que el llama "superfactores" y que no son más que los tres citados anteriormente. Además concluye que estos tienen un fundamento genético; se asocian con circuitos cerebrales como el de activación retículo-cortical o el sistema límbico, así como con otros sistemas como el hormonal.

Como ya hemos apuntado, las tres dimensiones que propone Eysenck son el resultado de la agrupación de factores más específicos mediante técnicas estadísticas de análisis multivariado. Así que existe una lista de los diferentes rasgos que componen cada dimensión:

Neuroticismo:

Tristeza, timidez, depresión, ansiedad, tensión, miedo, culpa, irracionalidad, vergüenza, mal humor, emotividad y preocupación.

Extraversión - Introversión:

Sociabilidad, actividad, asertividad, despreocupación, dominancia, búsqueda de sensaciones, osadía, espontaneidad y rapidez.

Psicoticismo:

Impulsividad, agresividad, hostilidad, frialdad, egocentrismo, falta de empatía, crueldad, falta de conformismo y dureza mental.

2.5.3. LA TEORÍA DE LA PERSONALIDAD DE CATTELL

Raymond Cattell elaboró una teoría factorial de la personalidad fundamentada sobre el concepto del rasgo, entendido como una tendencia, relativamente permanente y amplia, a reaccionar de una forma determinada (Besada, 2007). En contra de otros autores como Allport que consideran que los rasgos son individuales, Cattell considera que existen una serie de rasgos que son comunes a todos los individuos, es decir desde un punto de vista nomotético.

Para desgranar el número y características de los principales rasgos de la personalidad, este autor al igual que vimos con Eysenck, recurrió a métodos estadísticos como el análisis factorial. Cattell postula la existencia de tres tipos de rasgos en función de su contenido y su grado de consistencia y estabilidad:

Rasgos temperamentales:

Innatos en la persona y con un fuerte grado de heredabilidad. Definen el modo particular de comportamiento de un individuo. Y se mantienen muy estables independientemente de las circunstancias.

Rasgos aptitudinales o de habilidad:

Al igual que los temperamentales son estos rasgos según Catell muy heredables. Y se refieren a las habilidades del sujeto para afrontar y resolver situaciones difíciles.

Rasgos dinámicos:

Se refieren estos rasgos a aspectos motivacionales de la conducta. Su grado de fluctuación es el mayor de las tres tipologías lo que se trata de los rasgos que presentan un nivel más elevado de fluctuación. Se subdividen en dos componentes: La motivación propiamente dicha, que hace referencia al grado de intensidad de los impulsos experimentados. Y el estado, que se refiere a las condiciones del organismo en cuanto al grado de privación de los estímulos presentados (Kirchner, Torres y Foros, 98).

Catell trato de afinar más su modelo y al comprobar que estos factores aún presentaban correlaciones entre sí, insistió en un nuevo análisis factorial, obteniendo finalmente ocho factores de segundo orden: Exvia, Ansiedad, Cortertia, Independencia, Discreción, Subjetividad, Inteligencia y Buena educación. En una quinta edición del cuestionario *Sixteen Personality Factor Questionnaire, 16 PF*, estos factores de segundo orden se redujeron a cinco: Extraversión, Ansiedad, Autocontrol, Independencia y Dureza (Aluja y Blanch, 2003).

2.6. EL MODELO DE LOS CINCO FACTORES DE LA PERSONALIDAD

En los últimos años ha aumentado el interés y la investigación en relación con los llamados cinco “grandes” factores o dimensiones de la personalidad (Digman, 1990;

John, 1990). Como hemos visto, han sido diversos los intentos por clasificar los rasgos de personalidad, en busca de dimensiones básicas y de taxonomías que permitan ordenar la gran cantidad de atributos que describen las diferencias individuales (Cattell, 1950; Eysenck y Eysenck, 1985). Entre ellos, el «Modelo de Cinco Factores» ha adquirido especial resonancia. Son muchos los autores que han abordado su estudio (Pelechano, 1996; Sánchez Bernardos, 1992; Wiggins y Trapnell, 1997). Y los que confirman que el modelo de los cinco factores o Cinco Grandes se ha erigido en la taxonomía más consensuada y validada de los rasgos de personalidad (McCrae y Costa, 2008; Sanz, Avia y Silva, 1999).

2.6.1. ORIGEN

El origen de esta consensuada teoría de la personalidad hay que situarlo en los enfoques de rasgo de Allport, Eysenk y Catell. Estos comparten la idea de que los rasgos son unidades fundamentales de la personalidad que nos dan la clave de la forma de comportarse el individuo, es decir “... *aquellas características del individuo que explican los patrones permanentes en su manera de sentir, pensar y actua.*” (Pervin, 1978). Pero, y si entrar en más detalle, estos autores diferían en cuáles y cuántos de esos posibles rasgos son verdaderos y por lo tanto calificables como **unidades** básicas de personalidad.

Si bien es cierto que el modelo tiene como referente evidente a la teoría factorial de la personalidad de Cattell, también cabe nombrar a los posteriores desarrollos de esta teoría por Fiske (1949), que ya en tiempos remotos coincidía en afirmar la existencia de estos cinco factores.

Algunos otros que dieron con una fórmula similar son los Tupes y Christal (1961) y Norman (1963).

Posteriormente, y a raíz de las investigaciones de Goldberg en la década de los 80, y de otros muchos posteriores a reseñar en los siguientes párrafos, se han consensuado los rasgos descriptivos de la personalidad en lo que se llamó el modelo de los cinco factores de la personalidad.

La investigación para descubrir cuales eran esos rasgos fundamentales, partió de la autovaloración de los individuos a partir de una amplia variedad de rasgos obtenidos del diccionario (John, Angleitner y Ostendorf, 1998) para después aplicar un análisis factorial para ver cuales de ellos iban juntos. Se han encontrado de manera repetida cinco factores similares en varios estudios tras ser aplicado el análisis factorial al grueso del listado (John, 1990). Así pues se fue definiendo una estructura de cinco dimensiones. –nace de esta manera el “Modelo de Cinco Factores” que va adquiriendo una popularidad creciente en la literatura sobre personalidad.

2.6.2. DESARROLLO

Como hemos estado viendo, los defensores de esta concepción afirman que la personalidad, puede conceptualizarse a partir de cinco amplias dimensiones ortogonales (Lingjaerde, Foreland y Engvik, 2001). El modelo de los Cinco Factores o “Big Five” (Fiske, 1949; Tupes y Christal, 1963 y Norman, 1963) unifica entre los distintos puntos de vista existentes hasta el momento en cuanto a la descripción de la personalidad, y propone cinco dimensiones fundamentales para su descripción y evaluación: la Extraversión, la Amabilidad, la Responsabilidad, el Neuroticismo y la Apertura a la

Experiencia o Intelecto. Estas dimensiones se sitúan a medio camino entre los modelos que defienden pocas dimensiones (como los superfactores de Eysenck), y aquellos otros que con mayor número de dimensiones (como los dieciséis factores de Cattell, los trece de Guildford o los ocho de Comrey).

En este modelo convergen dos tradiciones de investigación diferentes que se han entrelazado en el transcurso de los años para intentar describir las dimensiones básicas de la personalidad: la tradición lexicográfica o psicoléxica y la tradición factorial:

La tradición lexicográfica:

A partir de términos de rasgos (sobretudo adjetivos) que utilizan los sujetos para describirse a sí mismos, y aplicando métodos estadísticos se yerguen (independientemente de las técnicas de factorización) los cinco factores. Esta tradición, sustentada en las hipótesis de la “sedimentación” lingüística de Cattell (1950). Un ejemplo de esta tradición lexicográfica serían los Marcadores de Goldberd (Goldberg, 1993).

La tradición factorial:

Al igual que la anterior busca también la aparición de los mismos factores, pero en este caso mediante el análisis de frases descriptivas contenidas en cuestionarios de personalidad. Ejemplos de cuestionarios de esta tradición factorial serían el NEO-PI-R (Costa y McCrae, 1992) o el BFQ (Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 1993).

2.7. NEO-PI-R

Costa y McCrae (1985) desarrollaron uno de los primeros cuestionarios de personalidad específicamente diseñados para la evaluación de los Cinco Grandes: el Inventario de Personalidad NEO (NEOPI). Su nombre se debe a las iniciales de tres de las dimensiones: Neuroticismo, Extraversión y Apertura a la experiencia (*Openness*). Tanto este inventario como su versión revisada que es la utilizada en este estudio “NEO PI-R” de Costa y McCrae (1992) y su versión abreviada: “NEO-FFI” de Costa y McCrae (1989) se han convertido en un estándar para la evaluación del modelo de los cinco factores (Sanz et al., 1999; Sanz, Gil, García-Vera y Barrasa, 2008).

Pues bien en el caso de la presente investigación, una buena parte de los datos que se han conseguido son los aportados por el NEO-PI-R, que dos autores Costa y McCrae (1992), desarrollaron para hacer operativo el modelo de los cinco factores. Los factores se definieron por grupos de rasgos interrelacionados. Llamaron a esos rasgos más específicos “facetas” y a cada grupo formado por seis facetas referidas a la misma característica de la personalidad humana lo llamaron “factor”. Para dar respuesta a cada faceta se confeccionan 8 items (llamados “reactivos”). Estos explican una faceta de las seis que contiene cada uno de los cinco factores; lo que resulta 240 reactivos (o items) a responder por el sujeto (cinco factores x seis facetas x ocho reactivos = 246). Siendo la suma de las puntuaciones de las facetas las que dan el valor numérico al factor.

Pasemos ahora a describir brevemente cada factor y las facetas de las que se compone tal y como se recoge en el manual del cuestionario NEOPI-R.

Gráfico 2. Factores y facetas medidas por el NEO – PI – R (Tomado de Costa y McCrae, 1999, p. 11)

FACTORES	FACETAS
NEUROTICISMO	Ansiedad
	Hostilidad
	Depresión
	Ansiedad social
	Impulsividad
	Vulnerabilidad
EXTRAVERSION	Cordialidad
	Gregarismo
	Asertividad
	Actividad
	Búsqueda de emociones
	Emociones positivas
APERTURA	Fantasía
	Estética
	Sentimientos
	Acciones
	Ideas
	Valores
AMABILIDAD	Confianza
	Franqueza
	Altruismo
	Actitud conciliadora
	Modestia
	Sensibilidad a los demás
RESPONSABILIDAD	Competencia
	Orden
	Sentido del deber
	Necesidad de logro
	Autodisciplina
	Deliberación

NEUROTICISMO

La tendencia general a experimentar sentimientos negativos, tales como miedo, ira, melancolía, vergüenza... está en el núcleo del factor. Así, quienes puntúan alto en esta factor, pueden tener el riesgo de padecer problemas psiquiátricos, aunque la escala

N no debería de ser considerada como medida psicopatológica. Por otro lado los sujetos que puntúan bajo en neuroticismo son emocionalmente estables. Habitualmente están tranquilos, sosegados y relajados y son capaces de enfrentarse a situaciones estresantes sin alterarse ni aturdirse.

Facetas del NEUROTICISMO:

Ansiedad:

La persona ansiosa es aprensiva, temerosa, premiosa, nerviosa, tensa y voluble. La escala no mide miedos o fobias específicos, pero quien puntúa alto, probablemente tiene más miedos y mayor grado de ansiedad flotante. Quien puntúa bajo, está tranquilo y relajado, no piensa que las cosas puedan ir mal.

Hostilidad:

La hostilidad indica tendencia a experimentar ira y estados relacionados con ella, como frustración y rencor. Esta escala mide la propensión del sujeto a experimentar ira si bien la expresión de la misma depende de su nivel de Amabilidad. Adviértase, sin embargo, que la gente desabrida frecuentemente puntúa alto en esta escala. Quien puntúa bajo, es tranquilo y difícilmente irritable.

Depresión:

Esta escala mide las normales diferencias individuales de los sujetos en la tendencia a experimentar afectos depresivos. El que puntúa alto suele experimentar sentimientos de culpa, melancolía, desesperanza y soledad. Se desanima fácilmente y se muestra a menudo abatido. Quien obtiene bajas puntuaciones raras veces experimenta estas emociones, pero no es necesariamente jovial y alegre, características asociadas más bien con la extraversión.

Ansiedad Social:

Las emociones de vergüenza y turbación constituyen el núcleo de esta faceta. La persona socialmente ansiosa se siente incómoda con los demás, es sensible al ridículo y a sentimientos de inferioridad. Esta característica se asemeja a la timidez y ansiedad pública (pero no a la privada) descrita por Fenigstein, Scheier y Buss (1975). El que puntúa bajo no posee necesariamente desenvoltura y buenas habilidades sociales; simplemente le preocupa menos la falta de soltura en esas situaciones.

Impulsividad:

En el NEO PI-R esta faceta alude a la incapacidad de controlar, los apetitos y arrebatos. Los deseos (por ejemplo, de comida, tabaco, riqueza,...) se perciben de una manera tan intensa que el sujeto no puede resistirse a ellos, aunque más adelante se lamenta de ese comportamiento. Quien puntúa bajo, encuentra mucho más fácil dominar estas tentaciones y tiene una alta tolerancia a la frustración. El término impulsivo, utilizado por un gran número de teóricos para referirse a muchos e independientes rasgos, no debería confundirse con espontaneidad, aceptación de riesgos o tiempo rápido d decisión.

Vulnerabilidad:

La faceta última de Neuroticismo es la vulnerabilidad al estrés. Quien obtiene puntuación alta en esta escala se siente incapaz de luchar contra el estrés, convirtiéndose en dependiente, desesperanzado o aterrorizado cuando se enfrenta a situaciones de emergencia. El que puntúa bajo se considera a sí mismo capaz de desenvolverse en situaciones difíciles.

EXTRAVERSIÓN

Además de sociables, los extravertidos son también asertivos, activos, habladores, animosos, enérgicos y optimistas. Mientras que resulta fácil recopilar las características del extravertido, es más difícil descubrir al introvertido. Debería considerarse más como carencia de extraversión que como lo opuesto a ella. No implica necesariamente pesimismo o infelicidad.

Facetas de EXTRAVERSIÓN:

Cordialidad:

Es la faceta de extraversión más relevante en los aspectos de intimidad intrapersonal. La persona cordial es afectuosa y amistosa. Realmente le gusta la gente y establece fácilmente relaciones con otros. Quienes tienen puntuaciones bajas no son ni hostiles ni necesariamente carecen de compasión, pero son más formalistas reservados y de modales distantes que los que puntúan alto. Cordialidad es la faceta más próxima a amabilidad en el ámbito interpersonal, pero se distingue por la afectuosidad y franqueza que no forman parte de amabilidad.

Gregarismo:

Es el segundo aspecto de extraversión, la preferencia por la compañía de los demás. El sujeto gregario disfruta reuniéndose y divirtiéndose con otros. Quien puntúa bajo suele ser solidario, que no busca e incluso rechaza activamente los estímulos sociales.

Asertividad:

El que puntúa alto en esta escala es dominante, animoso y socialmente destacado. Habla sin titubeos y a menudo se convierte en el líder del grupo. El que puntúa bajo prefiere permanecer en la sombra y dejar hablar a los demás.

Actividad:

Una elevada puntuación se considera indicio de rapidez y vigor en el sentido de energía y el sujeto siente necesidad de estar siempre ocupado. La gente activa lleva una vida agitada. El que puntúa bajo actúa de una forma más pausada y relajada aunque no es necesariamente indolente o perezoso.

Búsqueda de Emociones:

El que obtiene puntuaciones altas en esta escala ansía la excitación y la estimulación. Le gustan los colores vivos y los ambientes ruidosos. Se asemejan en algunos aspectos a lo que Zukerman (1979) llamó buscadores de sensaciones. El que puntúa bajo siente escasa necesidad de emociones y prefiere una vida que resultaría aburrida a los que puntúan alto.

Emociones Positivas:

La última faceta de extraversión evalúa la tendencia a experimentar emociones positivas, tales como la alegría, la felicidad, el amor y el entusiasmo. El que puntúa alto en esta escala ríe con facilidad y con frecuencia es cariñoso y optimista. Quien puntúa bajo no es necesariamente desgraciado; es sencillamente menos exuberante y fogoso. Las investigaciones (Costa y McCrae 1980) han demostrado que la felicidad y la

satisfacción vital se relacionan a la vez con Neuroticismo y con Extraversión y que la faceta de las emociones positivas es la más importante para predecir la felicidad.

APERTURA

Las personas abiertas están interesadas tanto por el mundo exterior como por el interior y sus vidas están enriquecidas por la experiencia. Desean tomar en consideración nuevas ideas y valores no convencionales y experimentan tanto las emociones positivas como las negativas de manera más profunda que los sujetos que se cierran. Aunque se relaciona con aspectos intelectuales, como el pensamiento divergente. No es equivalente a la inteligencia.

Los sujetos que puntúan bajo tienden a ser convencionales en su comportamiento y de apariencia conservadora; prefieren lo familiar a lo novedoso, por una razón de amplitud e intensidad de intereses más reducida.

Facetas de APERTURA:

Fantasía:

La persona abierta a la fantasía posee una imaginación ardiente y una activa vida fantástica. Sus ensoñaciones no constituyen sólo una forma de evasión, sino una vía para acceder a un interesante mundo interior. Elabora y desarrolla sus fantasías y cree que la imaginación proporciona una vida rica y creativa. El que puntúa bajo es más prosaico y prefiere ocuparse de las tareas inmediatas.

Estética:

La persona con puntuaciones elevadas en esta escala aprecia profundamente el arte y la belleza. Le atrae la poesía, le encanta la música y le fascina el arte en general. No es preciso que tenga talento artístico ni siquiera lo que suele llamarse buen gusto, pero es probable que sus interés estéticos le conduzcan a desarrollar sus conocimientos y criterios de apreciación en mayor medida que a la mayoría de la gente. Los que puntúan bajo, son relativamente insensibles y desinteresados por la belleza.

Sentimientos:

La apertura a los sentimientos implica receptividad a sus propios sentimientos y emociones interiores y a considerar la emoción como una parte importante de la vida. El que obtiene puntuaciones elevadas experimente de manera mas profunda y diferenciada los estados emocionales y siente más intensamente que los demás tanto la felicidad como la desdicha. El que puntúa bajo tiene, en cierto modo, embotados los afectos y no da mucha importancia a los sentimientos.

Acciones:

La apertura se manifiesta en conductas tendentes a intentar nuevas actividades, ir a nuevos lugares y comer alimentos exóticos. Quien puntúa alto prefiere la novedad y la variedad a la familiaridad y, en el tiempo libre, quizá se dedique a una serie de diversas aficiones. El que puntúa bajo encuentra dificultades en el cambio y prefiere atenerse a lo probado y comprobado.

Ideas:

La curiosidad intelectual es un aspecto de la apertura largamente reconocido (Fiske, 1949). Este rasgo se manifiesta no solamente como una búsqueda activa de intereses individuales para su propia satisfacción sino como curiosidad mental y deseo de considerar ideas nuevas y tal vez poco convencionales. Quienes alcanzan puntuaciones elevadas disfrutan con las discusiones filosóficas y con los problemas ingeniosos. La apertura a las ideas no implica necesariamente inteligencia elevada aunque puede contribuir a desarrollar el potencial intelectual. Quien obtienen puntuaciones bajas posee escasa curiosidad y, si es muy inteligente centra su atención sobre temas limitados.

Valores:

La apertura a los valores indica disposición para cuestionar los valores sociales, políticos y religiosos. El individuo cerrado tiende a aceptar la autoridad y conformarse a la tradición; consecuentemente es, generalmente, conservador con independencia de su afiliación a partidos políticos. La apertura a los valores puede considerarse opuesta al dogmatismo (Rokeach, 1960).

AMABILIDAD

La persona amable es fundamentalmente altruista. Simpatiza con los demás, está dispuesta a ayudarles y cree que los otros se sienten igualmente satisfechos de hacer esto mismo. Por el contrario, la persona desagradable o antipática es egocéntrica, suspicaz respecto a las intenciones de los demás y más bien opositora que creadora.

Facetas de AMABILIDAD:**Confianza:**

Es la primera de las facetas de amabilidad. Quien puntúa alto está dispuesto a creer que los demás son honestos y bien intencionados. El que puntúa bajo tiende a ser cínico y escéptico y a pensar que los demás pueden ser peligrosos o poco honrados.

Franqueza:

La persona que puntúa alto en esta escala es franca, sincera e ingenua. La que puntúa bajo desea más bien manipular a los demás mediante el halago, la astucia o el engaño. Considera estas tácticas como habilidades sociales necesarias y puede juzgar de cándidas a las personas más sinceras. Al interpretar esta escala (lo mismo que otras de los factores amabilidad y responsabilidad) es particularmente importante recordar que las puntuaciones reflejan posiciones relativas a otros sujetos. Quien haya puntuado bajo en esta escala es más probable que oculte la verdad o que sea receloso al expresar sus verdaderos sentimientos pero no debería interpretarse que esto signifique que sea una persona deshonesto o manipuladora. En concreto, esta escala no debe considerarse como una escala de mentiras ni para evaluar la validez del test mismo ni para hacer predicciones acerca de su honradez en el empleo o en otras situaciones.

Altruismo:

Quien puntúa alto en altruismo se preocupa activamente por el bienestar de los otros y se muestra dispuesto a presta ayuda a los que la necesitan. El que puntúa bajo, está algo más centrado en sí mismo y se muestra reticente a implicarse en los problemas de los demás.

Actitud Conciliadora:

Esta faceta de amabilidad tiene que ver con reacciones característica ante los conflictos interpersonales. Quien obtiene puntuaciones altas tiende a ser condescendiente con los demás, a inhibir la agresión y a olvidar y perdonar. La gente conciliadora es apacible y benigna. Quien puntúa alto es agresivo, prefiere competir a cooperar y no rechaza las expresiones de ira cuando es necesario.

Modestia:

El que puntúa alto en esta escala es humilde y trata de pasar desapercibido aunque no necesariamente carezca de autoconfianza o autoestima. El de baja puntuación se cree superior a los demás, quienes a su vez pueden considerarlos engreídos y arrogantes. El narcisismo incluye una carencia patológica de modestia.

Sensibilidad a los demás:

Esta faceta mide las actitudes de simpatía y preocupación por los demás. Quien puntúa alto se siente afectado por las necesidades ajenas y da importancia a la vertiente humana de las normas sociales. Quien puntúa bajo es más insensible y menos inclinado a la compasión. Se considera a sí mismo realista, que toma decisiones racionales basándose en la pura lógica.

RESPONSABILIDAD

El sujeto responsable es voluntarioso, porfiado y decidido, y seguramente pocos llegan a ser grandes músicos o atletas sin un nivel razonablemente alto en estos rasgos.

Son también escrupulosos, puntuales y fiables. Aunque altas puntuaciones pueden asociarse a consecuencias negativas como excesivo sentido crítico, pulcritud compulsiva, adición al trabajo.... Los que puntúan bajo no carecen necesariamente de principios morales, pero son menos rigurosos en aplicarlos precisamente porque son más descuidados en luchar por sus objetivos.

Facetas de RESPONSABILIDAD:

Competencia:

Hace referencia a la sensación que uno tiene de su propia capacidad, sensibilidad, prudencia y eficacia. Los que obtienen puntuaciones elevadas se consideran bien preparados para enfrentarse a la vida. Quienes las obtienen bajas tienen una opinión más pobre de sus habilidades y admiten que frecuentemente carecen de preparación y son ineptos. Entre todas las escalas de responsabilidad, está es la que más altamente se correlaciona con autoestima y el locus de control interno (Costa, McCrae y Dye, 1991).

Orden:

Quien puntúa alto es una persona pulcra bien organizada y limpia. Guarda las cosas en los lugares adecuados. El que puntúa bajo es incapaz de organizarse y se describe a sí mismo como desordenado. Llevado al extremo un orden excesivo puede contribuir a un trastorno compulsivo de personalidad.

Sentido del Deber:

En uno de sus sentidos, responsabilidad significa “gobernado por la conciencia” y este aspecto de responsabilidad es lo que evalúa la faceta. Quien obtiene una

puntuación elevada se adhiere estrictamente a sus principios éticos y cumple escrupulosamente sus obligaciones morales. El que puntúa bajo es más descuidado en esas materias y, a veces puede ser poco o nada fiable.

Necesidad de Logro:

El sujeto que puntúa alto en esta faceta posee altos niveles de aspiración y trabaja intensamente para lograr sus objetivos; es diligente y resuelto y se marca una dirección en la vida; sin embargo el que alcanza puntuaciones muy elevadas puede enfrascarse demasiado en sus ocupaciones y convertirse en adicto al trabajo. El que puntúa bajo es negligente o incluso perezoso; no busca el éxito. Carece de ambiciones y puede parecer que carece de objetivos, si bien con frecuencia está satisfecho con sus bajos niveles de rendimiento.

Autodisciplina:

Con este término se quiere expresar la habilidad para iniciar tareas y llevarlas a cabo hasta el final a pesar de inconvenientes y distracciones. El que puntúa alto tiene capacidad para motivarse a sí mismo hasta conseguir terminar la tarea. Quien puntúa bajo, dilata el inicio de sus quehaceres se desanima fácilmente y está deseando abandonarlos. La falta de autodisciplina se confunde fácilmente con la impulsividad en ambos casos existe escaso auto-control, pero empíricamente son características distintas. El sujeto muy impulsivo no soporta hacer lo que no le gusta. El que tiene poca autodisciplina no es capaz de esforzarse en hacer lo que le gustaría. El primero requiere estabilidad emocional, el segundo necesita un grado de motivación del que carece.

Deliberación:

Se refiere a la tendencia a pensar mucho las cosas antes de actuar. El que puntúa alto es reflexivo y prudente. El que puntúa bajo es precipitado y, a menudo, habla o actúa sin tener en cuenta las consecuencias. En el mejor de los casos es espontáneo y capaz de tomar decisiones inmediatas cuando son necesarias.

2.8. MODELO DE LOS CINCO ALTERNATIVOS

Aunque de forma somera y sin entrar en más detalles creo justo nombrar, y especialmente para evitar confusiones, la existencia de un esquema diferente, aunque también de cinco factores propuesto por Zuckerman (Zuckerman y Kuhlman, 1993).

Este modelo desarrollado también dentro de la tradición psicobiológica, defiende que la relevancia de los rasgos en los lenguajes naturales puede no ser proporcional a su importancia conductual, argumentando así su convencimiento de que el análisis léxico no es el mejor punto de partida para conocer las dimensiones básicas de la personalidad. Así Zuckerman recurre también a los análisis factoriales, pero sobre escalas de temperamento y de personalidad a las que se les atribuye una base biológica.

Esos cinco factores alternativos que propone Zuckerman son: Neuroticismo-Ansiedad, Agresión-Hostilidad, Actividad, Sociabilidad y Búsqueda de Sensaciones Impulsiva No Socializada.

Para evaluar estos cinco factores «alternativos», se creó el Cuestionario de Personalidad Zuckerman-Kuhlman “2ZKPQ” (Zuckerman y Kuhlman, 1993), que, en su versión III, ya ha sido aplicada en distintos campos de investigación, tales como la

adicción a drogas (Ball, 1995), la prostitución (O'Sullivan, Zuckerman y Kraft, 1996) y las conductas arriesgadas (Zuckerman y Kuhlman, 2000).

2.9. PERSONALIDAD EN LA ADOLESCENCIA

La muestra del estudio que se presenta en esta tesis, abarca edades comprendidas entre los 14 y los 25 años. Por lo que hemos querido conveniente dedicar un apartado, a las características especiales, que la personalidad muestra en una edad tan controvertida como es la adolescencia.

Siguiendo la obra de (L. Rappoport 1986), la personalidad de los adolescentes tiene una serie de características bien definidas. Cuando el mundo adulto empieza a aproximarse durante el periodo de edad que va desde los 13 a los 17 años, el grueso de la literatura tiende a converger en cinco problemas relacionados entre sí; el cambio fisiológica, la identidad personal, la discordia familiar, la relación con los pares y el crecimiento cognitivo o intelectual. A esto hay que sumarle el hecho de que los esfuerzos del adolescente por resolver estos problemas se verán influenciados por dos condiciones críticas: Su "posición social", particularmente difícil, y los peculiarísimos "cambios físicos" que conocemos como pubertad. Empecemos por explicar de que forma influyen estos dos últimos condicionantes en la personalidad del adolescente.

Posición Social:

La posición social del adolescente es básicamente ambigua, ya que carece de la seguridad que acompaña al status de niño o de adulto, y simultáneamente se encuentra también relativamente impotente para influir sobre esta situación. Los resultados

generales de este estado de cosas incluyen la conformidad, la alineación y la rebelión, que al parecer pueden producirse conjunta, aislada o alternativamente.

Los Cambios Fisiológicos:

Estos, asociados a la pubertad, crean inevitablemente cierto grado de tensión emocional o inclusive de manifiesto temor en los jóvenes adolescentes. Esto puede producir efectos bastante graves, particularmente cuando no se comprende que esos cambios constituyen hechos naturales del desarrollo.

La discordia familiar:

El adolescente pasa en un breve lapso de tiempo de una dependencia total de sus progenitores, a verlos como seres humanos corrientes de los cuales emanciparse transfiriendo sus lealtades a sus pares. Las consecuencias que más nos interesan (las referidas a la personalidad), es que según Rappoport, el adolescente que lucha por independizarse del control de sus progenitores, está luchando en realidad por lograr una imagen clara de sí mismo.

La relación con los pares:

Ésta, ya sea con los del mismo sexo o con los del opuesto, se caracteriza por una búsqueda de la popularidad que repercute a su vez en un aumento de la autoestima. Los amigos ayudan al adolescente a explorar nuevas áreas de sí mismos, que podrían resultarle demasiado amenazadoras si las abordara solo; y el círculo de amigos o de amigas sirve como puente para las actividades con el sexo opuesto.. estas actividades, que por lo general se producen en situaciones ritualizadas de salida de pareja, que

proporcionan un medio para aprender nuevos roles sociales, y de progresar hacia relaciones heterosexuales más serias.

El crecimiento cognitivo o intelectual:

El concepto que de sí mismo tiene el adolescente puede verse moldeado, también, por acontecimientos pertenecientes a la esfera intelectual. Si se los acepta al pie de la letra, los diversos tests mentales pueden influir sobre la autoestima y los planes de carrera. Por lo común no se entiende que las medidas de inteligencia individual varían con la edad, y van diferenciándose de acuerdo con los intereses que desarrolla el individuo. La extensión que hace Elkind (1968) de las ideas de Piaget sobre el desarrollo cognitivo sugiere que el concepto de egocentrismo adolescente explica las sensibilidades peculiares de las personas que atraviesan esta etapa de desarrollo.

Identidad:

Por último el desarrollo de un sentido de identidad, que constituye la quinta área de problemas, parece alterar en su raíz misma el concepto que de sí mismo tiene el adolescente. A la identidad puede entenderse por una parte como el resultado de experiencias que influyen sobre diferentes facetas de sí mismo, y por otra, como a una fuerza integradora que unifica esas facetas para constituir con ellas una totalidad unitaria. En cualquier caso, esta realidad de difícil explicación, comienza a asentarse hacia el fin de la adolescencia, sirviendo de ahí en adelante de núcleo esencial y directivo de la personalidad del individuo.

Sirva como cierre de este subepígrafe un breve repaso a las principales perspectivas teóricas que volcaron sus esfuerzos en explicar la personalidad de los adolescentes:

Freud:

Preocupado por las consecuencias sexuales de la pubertad, entiende que la actividad sexual genital representa fuerzas profundas que robustecen la estructura total de la personalidad.

Sullivan:

Desplazó el énfasis por el sexo hacia las relaciones interpersonales. Si bien reconoce que los deseos sexuales constituyen una necesidad nueva de gran importancia, sugiere que su significado funcional para la personalidad reside en el modo como ellos se integran con las necesidades previas de seguridad e intimidad.

Erikson:

Colocó un énfasis aun mayor en la experiencia social. La base esencial del desarrollo adolescente hacia la identidad, o por el contrario la confusión de roles, parecen depender casi enteramente de factores sociales.

Piaget:

Su concepción de las operaciones mentales formales (estadio correspondiente según Piaget a la edad de la adolescencia), permite iluminar desde el punto de vista teórico todo el campo de la personalidad adolescente. Desde esta perspectiva pueden verse bajo una nueva luz los principales problemas emocional-sociales de este periodo, y entenderlos, al menos parcialmente como resultado de la nueva capacidad del adolescente de ejercitar un modo de pensamiento complejo pero de gran eficacia. Son muchos los autores (Elkind, 1968; Inhelder, 1963) los que además del citado Piaget,

defienden que muchos problemas adolescentes surgen de una asincronía entre los factores cognitivos y los emocionales-sociales.

2.9.1. NEO-PI-R EN ADOLESCENTES

A pesar de la difusión de los modelos pentafactoriales, un aspecto poco estudiado es su utilidad en poblaciones adolescentes. Si bien en algunos estudios se ha medido bajo estas premisas la personalidad en niños y adolescentes, estos siempre han sido realizados con la ayuda de terceros han realizado algunos estudios con niños y adolescentes, pero básicamente a partir de calificaciones de terceros (Digman y Takemoto-Chock, 1981; John et al., 1994).

Hay que decir que el NEO-PI-R fue creado originariamente para la evaluación de la personalidad en adultos. Aunque sus mismos autores Costa y Crae, ya en el mismo manual sugieren su posible utilización en adolescentes y animan a investigar sus cualidades en poblaciones jóvenes.

Así en el año 2000 aparece un estudio que utilizando el NEO-FFI, una versión abreviada del NEO-PI-R, mide con cierto éxito la personalidad en adolescentes (Gullone y Moore, 2000; McCrae et al., 2000), pero se echan en falta datos sobre el instrumento completo.

También en nuestro país, se ha analizado la estructura y las propiedades psicométricas en adultos del NEO-PI (Avia et al., 1995; Silva et al., 1994) y del NEO-PI-R (TEA Ediciones, 1999) y se han presentado datos normativos sobre el NEO-FFI en adolescentes (TEA Ediciones, 1999).

Pero no es hasta 2002 cuando en la Universidad de Santiago de Compostela (Romero, Luenga, Gomez-Fraguela y Sobral, 2002) realizaron un estudio que contribuyó a acumular conocimiento sobre los dos principales instrumentos de medida pentagonales (el de los cinco y el de los cinco alternativos) en poblaciones adolescentes. Participaron en el estudio un total de 324 jóvenes (209 varones y 115 mujeres) de edades comprendidas entre los 15 y los 19 años. Los resultados reflejan que por lo que respecta al NEO-PI-R, en líneas generales, se reproduce la estructura encontrada en muestras de adultos. En general, las facetas se agrupan de acuerdo con los factores propuestos por el modelo. Arrojando datos confirmativos sobre la extrapolación del prestigio del NEO-PI-R como instrumento válido de medida de la personalidad en adultos, a la población adolescente en nuestro país.

CAPITULO 3. ESTUDIO DEL DEPORTE

Dos son los capítulos teóricos desarrollados hasta ahora: estudio de la motivación del logro y estudio de la personalidad. Queda pues por enlazar el último aspecto relacionado con este estudio, que no es ni más ni menos que el hábito deportivo. Se tratará de realizar una detallada aproximación conceptual, sirviéndonos de la visión de los más destacados autores nacionales. Dentro de las numerosas clasificaciones del concepto deporte, se hará hincapié en la acepción educativa del mismo, y en cómo el deporte puede ser un extremadamente valioso instrumento de desarrollo del alumno, de su personalidad tanto individual como social y de la formación de sus hábitos de vida.

En los tiempos que corren podemos considerar al deporte como uno de los fenómenos más importantes de nuestra sociedad. En todas sus manifestaciones (recreación, educación, competición, espectáculo...) es el deporte una realidad omnipresente en nuestros días. Y a medida que crece su importancia, también suscita una mayor controversia.

El término Deporte ha ido evolucionando a lo largo de los años y se han ido creando diversas concepciones del mismo. Como cualquier otra manifestación cultural, ha cambiado y ha ampliado su significado a lo largo de la historia, conforme cambiaba

la sociedad en la que se desarrollaba, “tanto al referirse a actitud y actividad humana, como, sobre todo, al englobar una realidad social o conjunta de realidades o instituciones sociales”. Cagigal (1996).

Son muchos los que postulan que el deporte es el fenómeno social más característico de las sociedades actuales (García Ferrando, 1990; Hernández Moreno, 1994). No cabe duda que lo que pudo empezar como un mero entretenimiento se ha convertido en uno de los rasgos más característico de la cultura universal. Lo que contrasta con el hecho de que a pesar de existir una amplia y abundante literatura periodística y de ensayo sobre temas deportivos, tal y como indica García Ferrando (1990) el conocimiento científico sobre este fenómeno es más bien escaso.

Sería imposible, y tema propio de diversas tesis, realizar una revisión de todas las concepciones que se han realizado del término deporte, lo que por otro lado no hacen más que otorgarle la importancia que este término ha llegado a alcanzar en la sociedad actual. Por ello nos limitaremos a destacar algunos autores que consideramos esenciales, que nos dan la visión más relacionada con la línea de investigación que seguimos con este estudio.

3.1. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

A pesar de la creencia popular la palabra "*deporte*" no viene del vocablo anglosajón "sport". El origen de esta palabra proviene del latín "*deportare*". Así, acudiendo al diccionario de lengua latina, nos encontramos que “*deportare*” es el

infinitivo del verbo deporto, are, avi, atum (de, porto). Que viene a significar: deporte, placer, entretenimiento que en su tercera acepción significa: divertirse, recrearse.

Acudiendo a la etimología como recurso a la hora de definir el término, el Diccionario Etimológico de la lengua castellana de Joan Corominas (1980) lo define como: placer, entretenimiento. Ejemplo claro de las dificultades a la hora de delimitar una realidad en constante evolución, ya que como sabemos en la actualidad esta acepción sólo se haría extensible a una pequeña parte de un término que tanto a evolucionado y que en la actualidad engloba eso y mucho más.

Por otro lado el Diccionario de la Real Academia de la Lengua, hace un esfuerzo en su definición parece acercarse más, y así lo define como “recreación, pasatiempo, placer, diversión o ejercicio físico, por lo común al aire libre” y añade, además que es una “actividad física, ejercida como juego o competición, cuya práctica supone entrenamiento y sujeción a normas”. Otra acepción que tiene en cuenta el polimorfismo del término es la que nos proporciona el Diccionario de Uso del Español de Maria Moliner (1986), que recoge el carácter polisémico del término, que puede referirse a realidades sociales variadas, complejas y cambiantes.

El Diccionario de las Ciencias del Deporte y el Ejercicio (Anshel et al. 1991) definen deporte como “un juego organizado que lleva consigo la realización de esfuerzo físico, se atiene a una estructura formal, está organizado dentro de un contexto de reglas formales y explícitas respecto a conductas y procedimientos, y que es observado por espectadores”. Esta concepción aborda un nuevo elemento que son los espectadores, dando un carácter demasiado restrictivo al mismo. Es interesante ver la opinión de

Sánchez Bañuelos sobre la misma, Sánchez Bañuelos, 1996; autor que estudiaremos más adelante.

Pasando al extremo contrario, en una visión mucho más permisiva, y para que seamos conscientes de lo dificultoso de nuestra tarea, Beber (1987) en el Diccionario de la Ciencia del Deporte establece “ es imposible dar una definición precisa del deporte debido a la gran variedad de significados que este término tiene en el lenguaje coloquial. Todo lo que se entiende sobre el término deporte está menos determinado por el análisis científico de sus límites, que por su uso cotidiano y por los vínculos históricamente desarrollados y transmitidos con las estructuras económicas, sociales y judiciales”; para añadir a continuación “Las actividades deportivas (principalmente motrices) son en cierta medida actividades “liberadas”, que trascienden las decisiones propositivas del mundo laboral cotidiano. Esto no quiere decir que carezcan de propósito, sino que no están totalmente mediatizadas por la noción tradicional de utilidad”.

Todo esto no hace más que refutar la idea de la evolución del término a la par que evoluciona la sociedad. Su carácter polisémico se puede constatar si hacemos un repaso histórico sobre la delimitación conceptual del término deporte, de esta manera podremos constatar no solo la evolución del concepto, sino también la razón y el origen de las muchas controversias a las que nos estamos refiriendo.

Maximiano Trapero realizó su tesis dedicada al campo semántico del vocablo “deporte” y acabó por afirmar que "el contenido semántico del campo deporte se fundamenta desde la primera etapa hasta finales del siglo XIX en la pertenencia

constante del rasgo **recreación**, mientras que en el siglo XX, gira en torno a actividad competitiva con ejercicio físico y que se realiza con deportividad"

Para Pierre de Coubertain, el deporte aparece como la ejecución de ejercicio muscular, habitual y voluntario con el deseo de progresar, asumiendo ciertas dosis de riesgo. En esta concepción las reglas no figuran como un factor. Abundando en el idealismo de Coubertain, Georges Demeny (1917) afirma que el deportista tiene "espíritu de sacrificio, sigue un camino recto y no cometerá nunca un acto de bajeza que tenga que reprocharse; es el gentil hombre realizado, especie de caballero moderno que contribuye en gran medida a la prosperidad y grandeza de su país" citado por Hernández (1999).

En la misma línea, pero con alguna matización relativa a la limitación impuesta por las reglas está la reflexión realizada por Cagigal. Sobre la visión particular de este autor desarrollaremos un subepígrafe más adelante tanto por su acierto casi visionario en lo que respecta a la evolución del deporte en su última etapa, como por ser un investigador que al fin y al cabo se centra a la más cercana de todas las visiones del deporte, a la que se practica en nuestro país. A modo de anticipo comentar que Cagigal (1957), indica que en el deporte destaca sobremanera su aspecto lúdico, espontáneo y desinteresado, que se practica como forma de superación y que puede estar sometido por algún tipo de regla. Pero este autor en uno de sus últimos trabajos (1979), afirma que nadie ha podido definir el deporte ni en su realidad antropocultural ni en su realidad social, básicamente porque está en constante cambio y porque además engloba una realidad social muy compleja.

Diem (1966) por su parte da su visión afirmando que el deporte es un juego portador de normas y de valores, que está sometido a reglas, cuyos principales objetivos son la integración, la superación y el logro de buenos resultados.

Wiss muy en la línea de Coubertain o Arnold, acuña una definición acerca del carácter utilitario del deporte como enseñanza en la superación de los obstáculos de la vida y que ayuda a la formación del carácter y de la personalidad.

Uno de los más citados, Parlebas (1981) se centra en las diferencias existentes entre el deporte y otro tipo de actividades de carácter físico. Así se refiere al deporte como una situación motriz pero con la competición reglada e institucionalizada como rasgo diferenciador. Enunciando una de las definiciones más divulgadas “Conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con un carácter institucional” (Parlebas, 1981).

Una novedad es el esfuerzo de Olivera por incluir en vez de excluir y es que aunque se observen claras diferencias según este autor, existen unos aspectos comunes a todos los deportes:

- Normas.
- Participantes.
- Esfuerzo físico.
- Institucionalización.

Y también nos da las claves de la conversión de una actividad física a deporte, para ello han de ocurrir 4 transformaciones básicas:

- Popularización.
- Creación reglamento conocido y aceptado por todos los participantes.
- Creación de un contexto competitivo (individual, colectivo).
- Institucionalización. Aparición de organismos y estamentos que organizan y regulan la práctica (federaciones, comités....).

Por último en este repaso evolutivo de las distintas concepciones del deporte, Hernández Moreno (1994) concluye que el deporte puede caracterizarse por:

- La situación motriz en la que ineludiblemente está presente el movimiento o la acción motriz, a nivel mecánico y comportamental.
- El juego, con una finalidad lúdica.
- Las reglas, elemento básico que definen las características de la actividad y de su desarrollo.
- La institucionalización permite el reconocimiento, el control, el desarrollo y la implantación de los reglamentos.

Repasaremos ahora la visión de tres grandes autores españoles de este término, viendo como abordan el concepto desde tres perspectivas distintas.

3.1.1. LA VISIÓN DE J. M^a CAGIGAL

J. M^a Cagigal, es uno de los referentes más relevantes a la hora de delimitar el concepto de deporte. En su primer libro *Hombres y deporte*, escrito y publicado en el año 1957, dedica todo el segundo capítulo a hablar de la necesidad de realizar un estudio serio y riguroso del fenómeno **deporte**, tanto desde su realidad ontológica como desde su realidad social.

Éste autor considera el deporte una realidad metafísica ya que:

- El deporte es intrínseco a la naturaleza humana
- Se ha manifestado siempre donde el hombre ha existido
- El hombre ha hecho siempre deporte
- Solamente en el hombre se puede concebir
- Es un elemento integrante de la sociedad humana.

A la hora del análisis semántico de este concepto, señala que fueron los provenzales los primeros que definieron la palabra 'deporte' entre los siglos XI y XII. Este término se ligaba a la idea de distracción y divertimento, ya que denominaban *du portu* a las temporadas que estaban en los puertos esperando la salida del barco con tiempo libre. Se extendió su significado por todas las regiones de Francia, Normandía y del Canal, incorporándose a la lengua sajona en el siglo XIX. Fue devuelto al continente, procedente de Inglaterra, con todas las transformaciones que actualmente están en uso.

J. M^a Cagigal, tras comparar las distintas definiciones de la palabra deporte, observa que en todos tienen como tema común *diversión, pasatiempo, recreación*, difiriendo en distintos matices en cuanto a ejercicio físico, competición organizada, juego, lucha, etc.... Su definición final es: “Diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos, más o menos sometidos a reglas”. (Cagigal, 1957).

Esta definición, no dista en gran medida de la correspondiente al juego, que si bien no coincide plenamente, no es considerada como una entidad independiente, ya que el deporte posee un componente básicamente lúdico. Define el juego como: “Acción libre, espontánea, desinteresada e intranscendente que saliéndose de la vida habitual, se efectúa en una limitación temporal y espacial y conforme a determinadas reglas, establecidas o improvisadas, y cuyo elemento informativo es la tensión” (Cagigal, 1957).

Considera que el deporte es una fiesta social que se realiza como un rito, ordenado, esquematizado y como hecho cultural. Si bien comienza como un proceso más de pura supervivencia, como puede ser el hecho de huir de los animales, este se va transformando en un fenómeno de esfuerzo físico, asociado directamente con diversión

El deporte es entendido como un hecho social, no pudiendo ser estudiado aislado en si mismo, ya que es un vehículo de la sociedad que lo practica. Por tanto actualmente en la sociedad moderna en la que nos hallamos, el deporte ha adquirido unas dimensiones desorbitadas, empapado de la sociedad actual, angustiosamente productivo y consumista.

Así y a modo de conclusión podemos afirmar que J. M^a Cagigal:

- Defendió al deporte como parte integrante de la educación física dentro de un marco educativo.
- Le otorga un carácter predominantemente lúdico, con rigor educativo, es una actividad física con carácter social y cultural y un medio de aprendizaje para la vida, que sirve a la personas de actividad física, juego, higiene, liberación de tensiones, autocontrol, autorealización, etc., aspectos que, como vimos en el capítulo anterior, son de primera necesidad en el ser humano tecnificado, por lo que reclama su implantación como contenido específico de la educación física.
- Diferencia dos tipos de deporte: el deporte profesional o espectáculo y el deporte praxis o educativo.
 - El deporte espectáculo, aunque le otorga valores sociales, critica el grandioso desarrollo de los últimos años en relación a los intereses comerciales y políticos que se mueven en torno a él, haciendo que pierda el carácter educativo, lúdico, recreativo, es un ocio pasivo, se convierte en profesión, y prima el rendimiento y el resultado sobre el resto de valores.
 - El deporte praxis es un deporte más puro, participativo, de aficionados, con carácter social, como medio de ocio activo, de higiene y de salud, favorece el desarrollo biológico y es un medio de realizar una pausa en el tecnicismo. Es el que se debe incluir en los programas escolares.

3.1.2. LA VISIÓN DE MANUEL GARCÍA FERRANDO

Otro referente fundamental en nuestro país más contemporáneo es García Ferrando. Este autor (1990), señala que hay una serie de factores que han influido en el desarrollo y evolución del deporte. Estos factores son, entre otros, el desarrollo de nuevos materiales deportivos, el desarrollo de los “mass media”, la teoría constitucional (antecesora de los reglamentos deportivos) o las exposiciones internacionales (antecesoras de los grandes encuentros deportivos).

De igual manera ha influido la difusión de determinadas actitudes sociales como la igualdad de oportunidades, la idea de salud pública, el patriotismo y el nacionalismo, la enseñanza gratuita y obligatoria, el ocio como política de progreso, etc.

Podemos considerar, pues, que el deporte moderno se encuentra caracterizado por la continua renovación de las normas y reglas de las federaciones internacionales, por la aparición de nuevos deportes y por la búsqueda de nuevas formas de expresión corporal. Así, acaba por afirmar que para definir el deporte actual, hay que partir de posiciones amplias y flexibles, destacando sus elementos esenciales y tratando de que la definición sea inclusiva, en vez de exclusiva. En cuanto a los elementos esenciales, nombra tres:

1. Actividad física e intelectual humana.
2. Naturaleza competitiva.
3. Gobernada por reglas institucionalizadas.

Para García Ferrando, dichas características se encuentran en diferente graduación, dependiendo de la actividad deportiva de la que estemos hablando, pero siempre estarán presentes.

Habrá actividades en las que predomine más el esfuerzo físico y otras en las que prime la estrategia.

El carácter competitivo más evidente en unas que en otras, siempre estará presente. Ya sea una actividad deportiva profesional o una mera excursión en solitario, la competitividad, siempre estará presente.

Por último las reglas serán esenciales para hablar de actividad deportiva, indistintamente de si la actividad este regulada por agentes externos como pueden ser los jueces deportivos, o regulada por los propios participantes en la competición.

Esta definición delimita con gran facilidad la frontera entre una actividad deportiva y una actividad física. Es importante tener en cuenta esta diferenciación realizada por García Ferrando, de cara al objeto del estudio que estamos realizando.

3.1.3. LA VISIÓN DE FERNANDO SÁNCHEZ BAÑUELOS

Autor centrado fundamentalmente en la vertiente educativa del término deporte, en su libro “La actividad física orientada a la salud”, plantea una revisión de las diferentes concepciones del deporte, y la diferente perspectiva que de él tienen los sujetos. Huye de cualquier planteamiento restrictivo, abogando por las corrientes más aperturistas y señala como base de su propia concepción “las diferencias entre los

distintos conceptos y el significado que los individuos, en general, atribuyen a dichos conceptos a nivel personas”

Relaciona el deporte con el “Interaccionismo Simbólico”, destacando las premisas de esta corriente relacionadas con la actividad física:

1. Los seres humanos se conducen hacia las cosas sobre la base del significado que para ellos tienen esos objetos, de forma que dichas cosas, o acciones, no tienen, como estímulo, un valor establecido a priori.
2. El significado de estos estímulos emerge a través de la interacción social.
3. Este significado no es estable, sino que está sometido a una evolución continua a través de un proceso interpretativo (Fine, 1986).

Esto le lleva a Bañuelos a considerar el deporte como una representación esférica en la que las acciones toman su significado a través de los agentes sociales, normas, contextos.

Sánchez Bañuelos (1992), tiene en cuenta el aspecto que hace referencia a la superación del individuo respecto a sí mismo, definiéndolo, por tanto, como “toda actividad física, que el individuo asume como esparcimiento y que suponga para él un cierto compromiso de superación de metas, compromiso que en un principio no es necesario que se establezca más que con uno mismo”.

En el libro citado con anterioridad Sánchez Bañuelos aborda una concepción de deporte que enlaza directamente con el objeto de estudio de esta investigación. Por una parte se aborda el tema de deporte y actividad física, que si bien desbordaría el ámbito teórico que se pretende delimitar, nos ayuda a determinar una posterior relación de la

relación que posteriormente este autor trata, entre la actividad física y sus efectos sobre el carácter psicológico de las personas que la practican.

La salud psicológica se puede enmarcar dentro del denominado “estado psicológico de bienestar” también conocido como well-being, relacionándose con conceptos generales de sensación subjetiva del bienestar o con conceptos más concretos como el nivel de ansiedad. Sánchez Bañuelos, 1996 no pretende abordar un análisis sobre los efectos terapéuticos del ejercicio físico sobre la salud psicológica del individuo sino relacionar la influencia que la práctica del ejercicio físico como hábito de comportamiento estable y regular tiene sobre la salud psicológica.

Se han realizado numerosos estudios que apoyan la existencia de esta relación, aunque esta se da en mayor o menor medida dependiendo de diversidad de condicionantes entre los que se encuentran la tipología del ejercicio físico realizado.

Este es el punto de enlace con nuestras teorías. Cómo una estructuración adecuada de la metodología de enseñanza tanto a nivel deportivo como de un programa de ejercicio físico, puede determinar cierta parte de la personalidad del practicante.

A continuación y enlazando con este pensamiento se estudiarán diferentes clasificaciones del deporte, bajo el marco de referencia del estudio actual.

3.2. CLASIFICACIÓN DEL DEPORTE

Después de haber realizado una aproximación conceptual e histórica del deporte, pasaremos a desarrollar algunas de las clasificaciones que los distintos autores que se han aproximado a esta realidad compleja han aportado.

Son múltiples las clasificaciones existentes del deporte, todas ellas con criterios propios y en la mayoría de los casos no coincidentes.

Parlebas (1981): desarrolla una clasificación de gran interés, considerando básicamente la interacción global entre un sujeto, el entorno físico y los otros participantes. Los criterios básicos de esta clasificación son la utilización de tres factores relacionados con la “incertidumbre” en relación con el medio, el compañero y el adversario.

Definiéndolos así:

- Incertidumbre provocada por la relación del participante con el medio exterior o entorno físico.
- Incertidumbre en la interacción con los compañeros/as: y lo denomina Comunicación motriz
- Incertidumbre de la interacción con los adversarios/as. Y lo denomina contracomunicación motriz.

Por otro lado, Parlebas introduce el término Sicomotriz y Psicomotriz:

- El primero de los términos sirve para referirse a aquellas situaciones en donde se da “incertidumbre” a causa de los compañeros o adversarios, o también debido al medio físico.
- Por el contrario, el segundo se utiliza ante aquellas situaciones en las que no existe incertidumbre, actuando el individuo en solitario (lanzamientos, saltos).

Las distintas combinaciones de estos tres parámetros definirán el tipo de deporte, en función de dónde aparece una o alguna de las características de incertidumbre definidos, lo que nos lleva a distinguir según estos criterios, 8 tipos de deportes.

1. No existe ningún tipo de incertidumbre ni interacción, el individuo está solo en un medio estable. Ej.: atletismo en pista, natación en piscina, etc.
2. La incertidumbre se encuentra en el medio físico. Ej.: esquí alpino, escalada en solitario, las actividades al aire libre, etc.
3. La incertidumbre se plantea en la relación con el compañero. Ej.: remo, patinaje por pareja, etc.
4. La incertidumbre se sitúa en el medio físico, pero la actividad se realiza en cooperación con un compañero. Ej.: vela con un compañero, el alpinismo en cordada.
5. La incertidumbre se sitúa en el adversario. Ej.: boxeo, lucha, esgrima, etc.
6. La incertidumbre se sitúa en el adversario y en el medio físico. Ej.: esquí de fondo.
7. Es una situación en la que tanto la relación con el compañero como con el adversario se sitúan en un medio fluctuante. Ej.: regatas
8. El medio en el que se desarrolla es estable, la incertidumbre se sitúa en el compañero y en el adversario. Ej.: la mayor parte de los deportes de equipo, fútbol, baloncesto, voleibol,... etc.

Otro criterio utilizado ampliamente en la literatura consultada sería el número de sujetos que participan en el deporte. De esta manera, Bouchard (1974), citado por Navarrete (2003) distingue:

- Deportes individuales: Donde un solo jugador se halla implicado
- Deportes colectivos: Deben existir al menos dos equipos de dos jugadores.
- Deportes de lucha o combate. Existen 2 jugadores implicados y son adversarios.

Sánchez Bañuelos en cambio habla tan sólo de dos tipos de deportes:

- Deportes básicos: Se encuentran más relacionados con habilidades y destrezas básicas. Se suelen desarrollar en un entorno estable, poca exigencia del mecanismo de percepción y decisión pero sí de ejecución. Ejemplos de deportes individuales: Atletismo, Natación
- Deportes complejos: Se desarrollan en entornos cambiantes; el control del movimiento es de regulación externa. Las exigencias de los tres mecanismos de percepción, decisión y ejecución son bastante elevadas. Por ejemplo: Baloncesto, Balonmano, Voleibol.

Al igual que en el apartado anterior, creemos merecedora también de especial mención en éste, la particular visión de Cagigal en cuanto a la posible clasificación del deporte se refiere.

Como ya se dijo, Cagigal entiende el deporte como una actividad física, lúdica y competitiva, y por otro lado como un hecho social y cultural. De este modo clasifica el deporte en dos grandes grupos:

- Deporte praxis, deporte puro, deporte aficionado
- Deporte espectáculo, deporte profesional

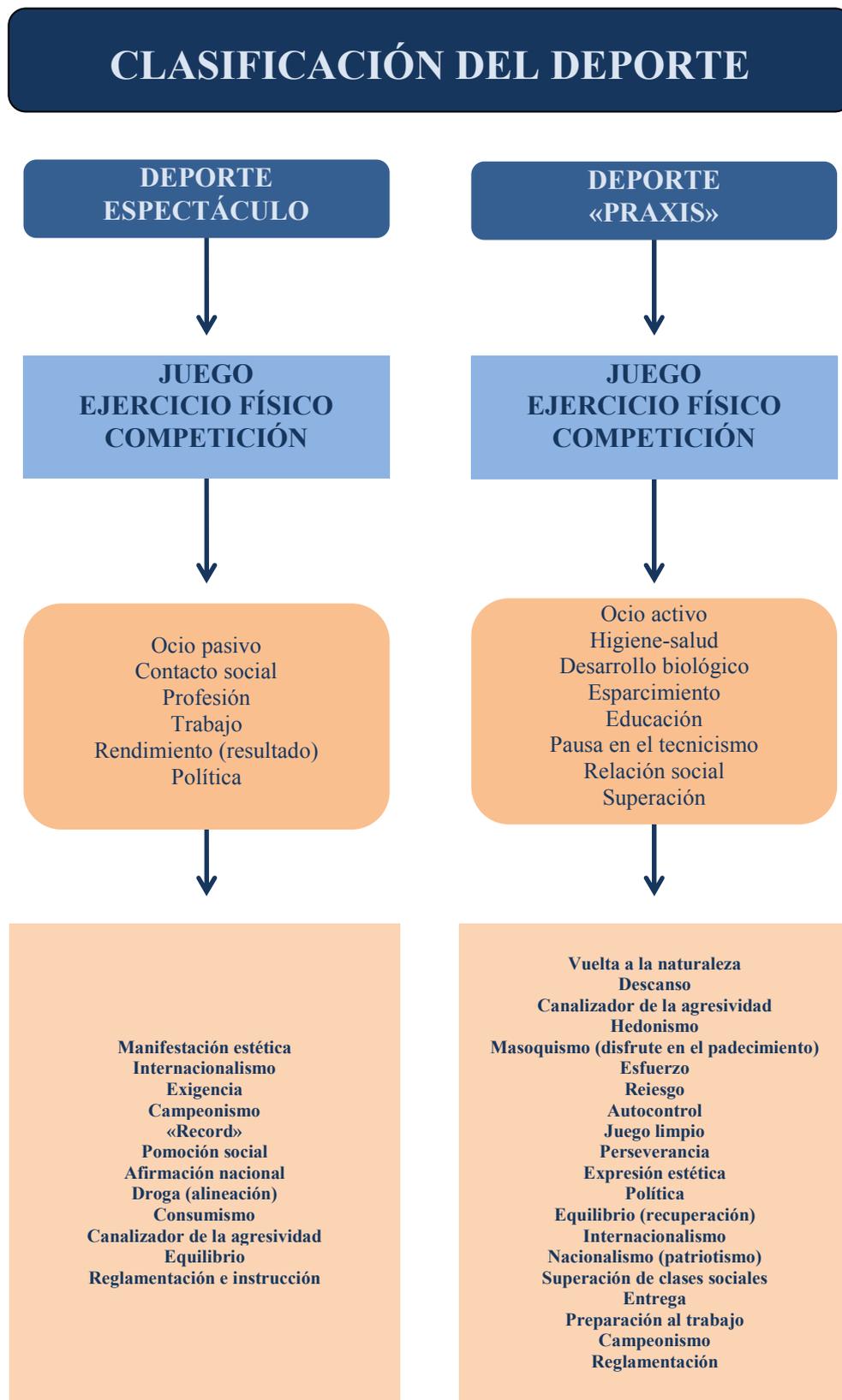
Esto provoca una disgregación, indicando como causas, por un lado, los requerimientos sociales que apoyan la espectacularidad, y por otro lado la política de resultados. La consecuencia de todo esto, es peligrosa ya que se huye del carácter educativo del deporte y de una búsqueda de una personalidad armoniosa.

Por otro lado no hay que dejar de lado elementos tan influyentes como son el éxito de la espectacularidad deportiva y la necesidad de nuevos ocios pasivos, producto de la sociedad industrializada. Su agudo análisis, a este respecto, muestra como una sociedad de masas demanda deporte de élite, espectacular, para las masas.

“Toda esta línea de gran deporte organizado a niveles nacional e internacional, incorporada a los grandes atractivos espectaculares de nuestro tiempo, que provoca e instaura profesionalismos, o al menos dedicaciones intensas y exhaustivas por parte de sus participantes, que sigue la línea de la sociedad de rendimiento o del éxito, que alimenta una política de prestigio... está apoyada —insisto— en la espectacularidad que lleva el propio do en sí. La carrera espontánea de los dos niños, la lucha a ver quién tira al otro al suelo, el salto a ver quién la llega más lejos o quién golpea la pelota más veces sin que caiga al suelo —formas

todas ellas elementales de autentico deporte— llevan ya en sí una espectacularidad simple, aquella dramática elemental inteligible para el docto y para el ignorante. En esta dramática intrínseca al mismo hecho deportivo radica su espectacularidad, en la cual se basa el éxito del deporte-espectáculo, su aceptación como gran manifestación. Y de esa aceptación provienen los potentes requerimientos robustecidos especialmente por la sociedad de desarrollo con su produccionismo, consumismo y eficiencia. A este éxito se añaden las necesidades de nuevos estereotipados ocios pasivos surgidos de la estandarización de la sociedad industrializada y que en el deporte han encontrado una mina”. (Cagigal, 1975).

Pero en la otra vertiente encontramos el deporte praxis, puro o de aficionados, que persigue unas metas o fines fundamentalmente higiénicos, lúdicos, de diversión, ocio, esfuerzo, expresión, contacto con la naturaleza, el aire libre, etc..., simplemente como recreo competitivo.



3.3. EL DEPORTE COMO ACTIVIDAD EDUCATIVA

Uno de los pioneros en considerar el deporte como elemento educativo es sin duda Thomas Arnold, que lo desarrolló en las escuelas inglesas a mediados del siglo xix. Arnold, considera al deporte como un medio para la formación de la personalidad ,del carácter de a sociabilidad , así como de la salud y fortaleza de cada uno.Otro personaje que favoreció que el deporte se expandiera en la sociedad fue el Barón de Coubertain con su restauración de los juegos olímpicos en el siglo xx. Con el paso de los años, el deporte se ha ido institucionalizando y es practicado por una gran cantidad de personas debido en gran parte a los enormes beneficios que produce: autorregulación, mejora y mantenimiento de la salud física y mental.

Existe gran controversia, en entender el deporte como actividad educativa, numerosos autores piensan que no se debe usar el deporte como medio educativo, por otra parte otros autores creen que el deporte puede aportar al sujeto nuevos aprendizajes y valores. Existe una constante dialéctica entre la concepción actual que defiende al juego como método esencial para el desarrollo de las capacidades del los alumnos y las tradicionales que postulan por una iniciación inmediata de los deportes

Entre estos últimos se puede destacar a Le Boulch, que afirma que el deporte en la escuela sirve de apoyo al trabajo realizado con la Educación Física de base, y que fortalece todos los factores iniciados por ésta.

Todos los aspectos del deporte brindan posibilidades educativas, siempre que éste vaya encaminado a conseguir unos objetivos que conduzcan a la educación integral del alumno que lo practica.

Por tanto la finalidad ideal del deporte consiste en lograr una educación integral del alumno. El deporte, que se caracteriza por la realización del ejercicio físico, su componente lúdico, la presencia de competición con uno mismo o con los demás, y la existencia de unas reglas para su desarrollo, se convierte en un excelente medio educativo para el sujeto durante su período formativo, ya que desarrolla la capacidad de movimiento, habitúa a la relación con los demás y a la aceptación de las reglas, a la vez que estimula la superación.

El deporte puede ser considerado como un medio de educación, siempre y cuando esté pensado, estructurado y organizado en función de las características del área que lo acoge (Educación Física) y la institución en la cual se practica (la escuela).

El deporte constituye uno de los medios de los que dispone la Educación Física para poder proporcionar al individuo una educación integral. Y, tal y como señala Bloom, para alcanzar dicha educación integral será preciso incidir sobre tres canales educativos:

Cognitivo:

Alude al aprendizaje intelectual y se dirige a las actitudes intelectuales.

Motriz:

Hace referencia al aprendizaje de movimientos, simples y complejos, que posibiliten conductas eficaces según el medio; son las denominadas actitudes físicas.

Socio-emocional o afectivo:

Se centra en el aprendizaje de las reglas éticas y de convivencia que hacen posible relaciones adecuadas y que estimulan la cooperación entre individuos; son las actitudes volitivas o del carácter.

Pero para conseguir que el deporte desarrolle todo su potencial educativo debe de cumplir una serie de principios o normas. Distintos autores citan a su modo de entender dichas características:

Según Fraile (1997):

1. Desarrollar hábitos higiénicos y conductas saludables.
2. Relacionarse con la formación en valores y actitudes positivas vinculadas con la práctica deportiva.
3. Adoptar una actitud crítica ante el consumo de los escolares.
4. Las metas y los objetivos deben ser coincidentes y complementarios de la Educación Física escolar.
5. Contribuir como medio educativo para la formación integral.
6. Mejorar las habilidades motrices y capacidades perceptivas.
7. Trabajar de forma polivalente para evitar la especialización prematura.
8. Primar la cooperación por encima de la competición.
9. El técnico actuará como educador

Según Jiménez y Castillo (2001), y mencionando las indicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia al referirse al deporte educativo serán:

1. Tendrá un carácter más abierto, dirigido a todos aquellos que quieran participar, evitando las discriminaciones por razón de nivel, sexo, u otras.
2. Tendrá unos objetivos más globales, no solo motrices. De esta forma contribuiremos a entender el deporte como parte de la educación de forma mucho más global.
3. Tendrá unos planteamientos que superen la excesiva importancia que se le suele dar a los resultados, buscando otros aspectos importantes que el deporte puede ofrecer y que van a ser más útiles y educativos en la formación de nuestro alumnado.

Para Feu (2000) las características que puede y debe tener un deporte para contribuir a la educación y formación de los sujetos que se inician serían que:

1. Fomente la autonomía personal
2. No discrimine y participen todos
3. Enseñe a ocupar el tiempo de ocio con actividades físico deportivas
4. Ofrezca diversión y placer en la práctica
5. Utilice una competición enfocada al proceso
6. Favorezca la comunicación, expresión y creatividad
7. Establezca hábitos saludables de práctica deportiva

8. Enseñe a valorar y respetar las propias capacidades y las de los demás
9. Mejore la condición física y las habilidades motrices básicas y específicas
10. Permita la reflexión y la toma de decisiones.

Por otro lado, para llevar a cabo la enseñanza del deporte con un sentido educativo es necesario determinar sus componentes de mayor potencial formativo y aplicar un planteamiento didáctico que permita desarrollarlos adecuadamente.

Según Sánchez Bañuelos (1996), estos componentes son los siguientes:

Componente lúdico:

El sentido lúdico es una característica humana que acompañará al hombre a lo largo de toda su vida. Mediante el juego, entre otras cosas, aprendemos a comprender mejor la realidad, a comunicarnos con los demás y a habituarnos al mundo adulto.

Componente agonístico:

La competitividad bien orientada durante la iniciación deportiva puede ser enriquecedora, ya que desarrollará la capacidad de superación del individuo y diversas actitudes. La cooperación competición, está siempre presente en la sociedad actual, incluso en el deporte, por tanto, a través de éste puede vivenciarse de una forma fingida y simbólica, sin la trascendencia de la vida real.

Componente normativo:

El deporte es un medio muy adecuado para el aprendizaje de las normas y las reglas, importantísimo para el buen funcionamiento de la sociedad. El cumplimiento de las normas es la base de la convivencia y del respeto a los demás.

Componente simbólico:

A través del deporte el individuo se tiene que enfrentar de manera simbólica a determinados aspectos de la realidad que no son agradables.

Si se tiene en cuenta que es sobre todo el contexto el que determina el carácter del deporte, este deber ser contemplado muy próximo al juego y alejado de la finalidad de ganar por encima de todo. Como dice Seirulo (1995), la actividad deportiva sólo puede acceder a niveles educativos cuando en su planteamiento tenga como referencia a la persona que la realiza y no el posible resultado.

El objetivo no es el deporte, sino quién lo practica; no el movimiento, sino el escolar que se mueve; no el deporte, sino el deportista (Blázquez, 1995).

Así en resumen podríamos decir que la utilización del recurso “deporte” en el ámbito educativo es recomendable siempre y cuando tomemos al deporte como un medio para la educación y no como un fin en sí mismo. Incluso podemos utilizar la no siempre bien entendida “competición” siempre que la encaucemos, así las competiciones tienen aspectos positivos de los que podemos beneficiarnos

No hace falta hacer muchos estudios para constatar que es la competición un elemento enormemente motivador. Y por otro lado algunos de sus componentes

intrínsecos son de indudable valor: superación personal, cooperación con el compañero, disciplina acatando las normas, saber ganar y perder, juego limpio, deportividad... Mientras que el ganar o perder a toda costa con todo lo que ello conlleva son otros factores que aflorarán y que podremos explicitar y aislar como no válidos en un uso educativo del deporte.

Sánchez Bañuelos (1996) nos indica como los padres dan mucha importancia a los efectos educativos de la práctica deportiva, así como a su importancia en un desarrollo óptimo de los niños. El autor sin embargo enfatiza en la doble cara de esta práctica, ya que puede existir una discrepancia entre la orientación educativa que la práctica deportiva tiene a estas edades y la orientación real que se da a dicha práctica cuando lo que prima es el rendimiento deportivo. En este punto la práctica deportiva abandona su carácter educativo.

No buscamos deportistas de élite, sino utilizar las posibilidades que nos ofrece el aprendizaje deportivo junto con el juego para desarrollar las habilidades precisas para que el o la niño se divierta jugando y le concedamos las bases para que en el futuro la práctica deportiva sea una forma de ocupar su tiempo libre, y construya un modo de vida ligado a la salud y al bienestar.

SEGUNDA PARTE:
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
Y ANÁLISIS DE LOS
RESULTADOS

CAPÍTULO 4.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. INTRODUCCIÓN

El diseño de ésta tesis lo presentamos dividido en varios apartados.

En primer lugar expondremos los objetivos a los que queremos llegar al finalizar el estudio y a continuación, partiendo de los objetivos previsto, precisaremos aquello que se formula provisionalmente para guiar una investigación científica y que deben ser demostradas o negadas, o sea, las hipótesis.

Seguidamente explicaremos la metodología, en la que se describirá la muestra sobre la que se hace la investigación, a continuación las variables que se van a estudiar, seguidamente los instrumentos que se van a utilizar y por último los procedimientos a seguir.

4.1. OBJETIVOS

Al exponer los objetivos de esta tesis, pretendemos indicar hacia donde conducirán nuestros esfuerzos en el proceso de investigación. Formularemos un objetivo general y a partir de él especificaremos cuatro objetivos específicos.

Objetivo General: Determinar la existencia o ausencia de relaciones entre la orientación motivacional y la personalidad, así como la influencia de otras variables como el sexo, la edad, y la presencia y el tipo de práctica deportiva de jóvenes entre 14 y 25 años.

Objetivos específicos:

- Determinar la existencia o ausencia de relaciones entre la orientación motivacional y la personalidad, así como la influencia de otras variables como el sexo, la edad, y la presencia y el tipo de práctica deportiva.
- Proponer posibles explicaciones fundamentadas de los mismos, a partir de los resultados obtenidos.
- Sentar una serie de conclusiones que se deriven de la finalización del estudio.
- Abrir nuevas vías de investigación originadas a partir de los resultados obtenidos.

4.3. HIPÓTESIS

A continuación formularemos las hipótesis o las suposiciones que servirán como guía del trabajo, y en torno ellas deberán girar todas las operaciones que se realicen.

Varias son las hipótesis que se han formulado:

Hipótesis primera:

Cabe esperar que la orientación motivacional hacia la tarea está relacionada con una mayor extraversión.

Hipótesis segunda:

Cabe esperar que las personas que están orientados hacia la tarea, tienden a poseer una personalidad más amable.

Hipótesis tercera:

Cabe esperar que las personas que están más orientados motivacionalmente hacia la tarea son más responsables.

Hipótesis cuarta:

Cabe esperar que los sujetos orientados motivacionalmente hacia el ego, tienden más al neuroticismo.

Hipótesis quinta:

Cabe esperar que los sujetos que tienden motivacionalmente hacia la tarea son más tendentes a la apertura.

Hipótesis sexta:

Cabe esperar que los varones tienden más hacia una orientación motivacional hacia el ego.

Hipótesis séptima:

Cabe esperar que las mujeres presentan una mayor tendencia hacia el la amabilidad, responsabilidad, apertura y extraversión.

Hipótesis octava:

Cabe esperar que aquellos sujetos que incluyen en sus hábitos de vida la práctica deportiva son más extravertidos y menos neuróticos que los sujetos sedentarios.

4.4. MÉTODOLÓGÍA

En el apartado dedicado a la metodología de este trabajo, en primer lugar describiremos la muestra o el conjunto de individuos sobre los que se llevará a cabo el estudio. Seguidamente explicaremos las variables que se van a estudiar.

Una vez expuesta la muestra sobre la que se hace la investigación y las variables de estudio, explicaremos los instrumentos de medida a utilizar y por último el procedimiento a seguir para poder concluir la investigación.

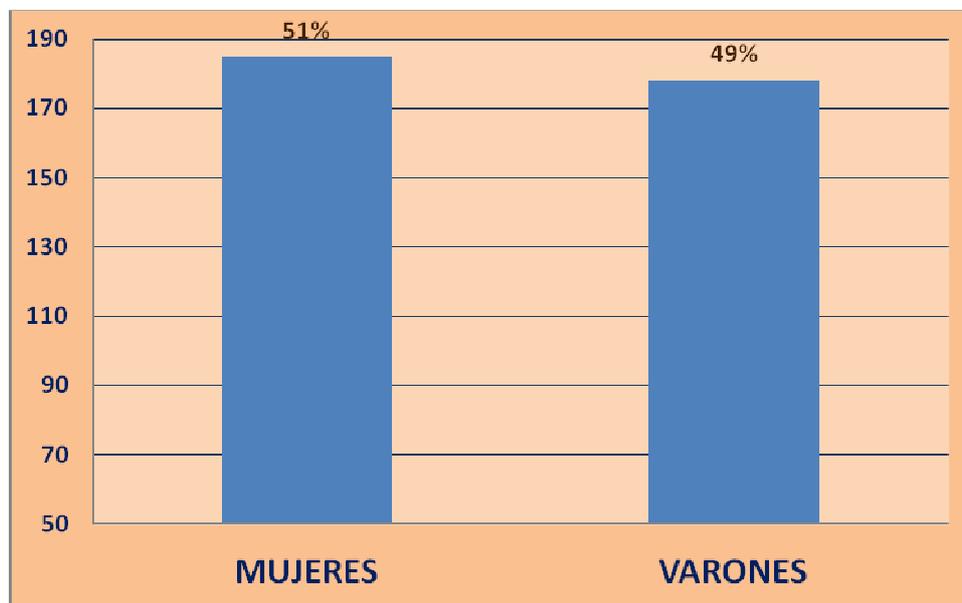
4.4.1. MUESTRA

La muestra está compuesta por 363 sujetos. De los que 185 son mujeres (el 51%) y 178 varones (el 49 %).

Tabla nº 1. Composición de la muestra en función del género y la media de la edad.

MUJERES	VARONES	MEDIA DE LA EDAD	D.T. DE LA EDAD
185	178	18.57	3.228

Diagrama nº 1. Porcentaje de mujeres y varones.

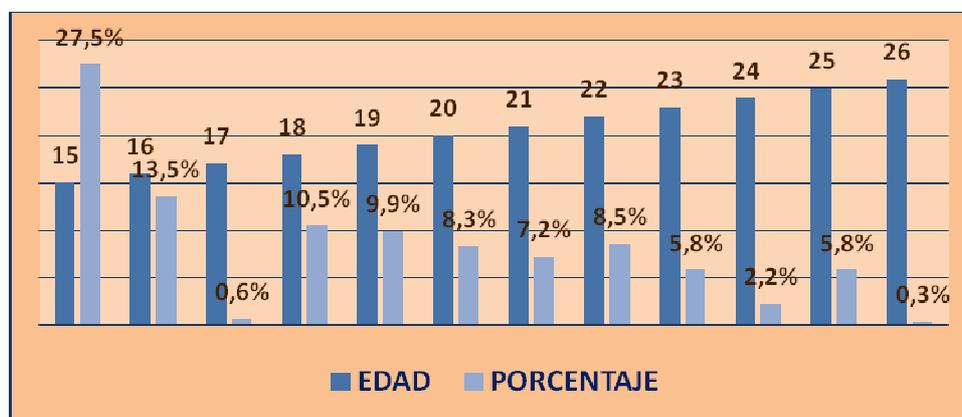


Las edades están comprendidas entre los 15 y los 26 años, con una media de 18.57 y una desviación típica de 3.228.

Tabla nº 3. Composición de la muestra según la edad

EDAD	N
15	100
16	49
17	2
18	38
19	36
20	30
21	26
22	31
23	21
24	8
25	21
26	1

Diagrama nº 2. Porcentaje en función de la edad

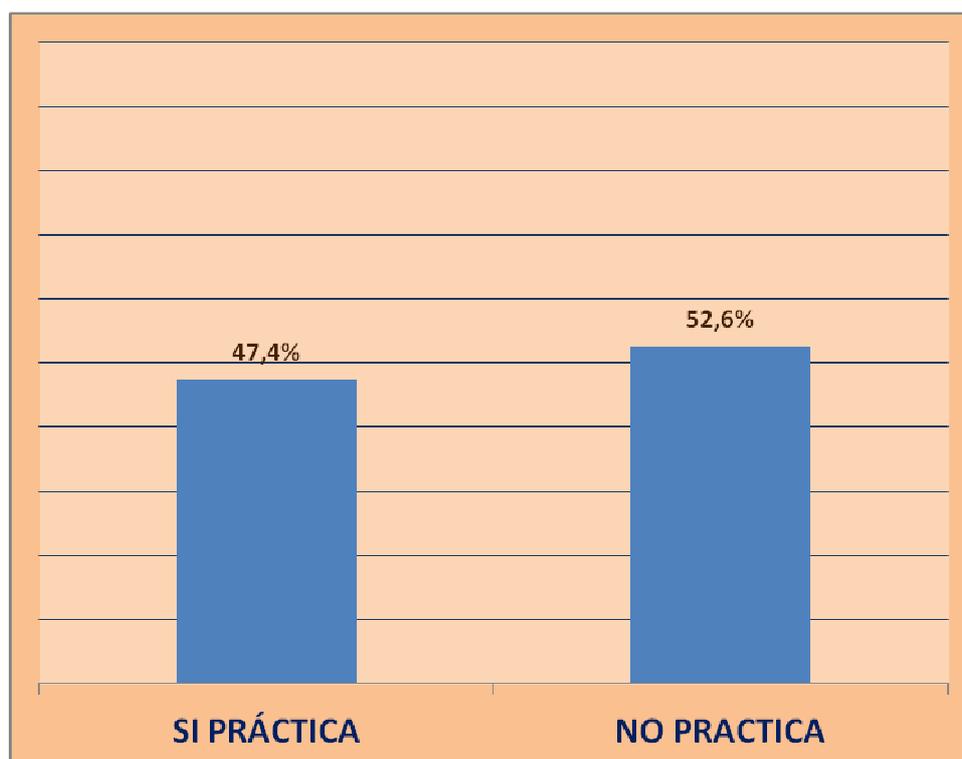


Además, también se ha clasificado al grupo en “deportistas” y “no deportistas”.

Tabla nº 4. Composición de la muestra según la práctica deportiva

PRACTICA DEPORTE	N
SI practica	172
NO practica	191

Diagrama nº 3. Porcentaje en función de la práctica deportiva



El criterio utilizado para etiquetar al sujeto de “deportista”, es el de estar (en el momento de rellenar el test) en posesión de ficha de federado. En cambio, para entrar en la muestra en calidad de “no deportista”, el sujeto reconoció no haber estado nunca federado en deporte alguno además de no participar de forma regular en actividad física o deportiva alguna en el momento de rellenar el test. De la totalidad de la muestra (363); 172 son deportistas (47.4/) y 191 no deportistas (52.6/). Destacar además que la totalidad de los “deportistas” estaban en el momento de la investigación participando en competiciones oficiales en sus correspondientes modalidades y categorías.

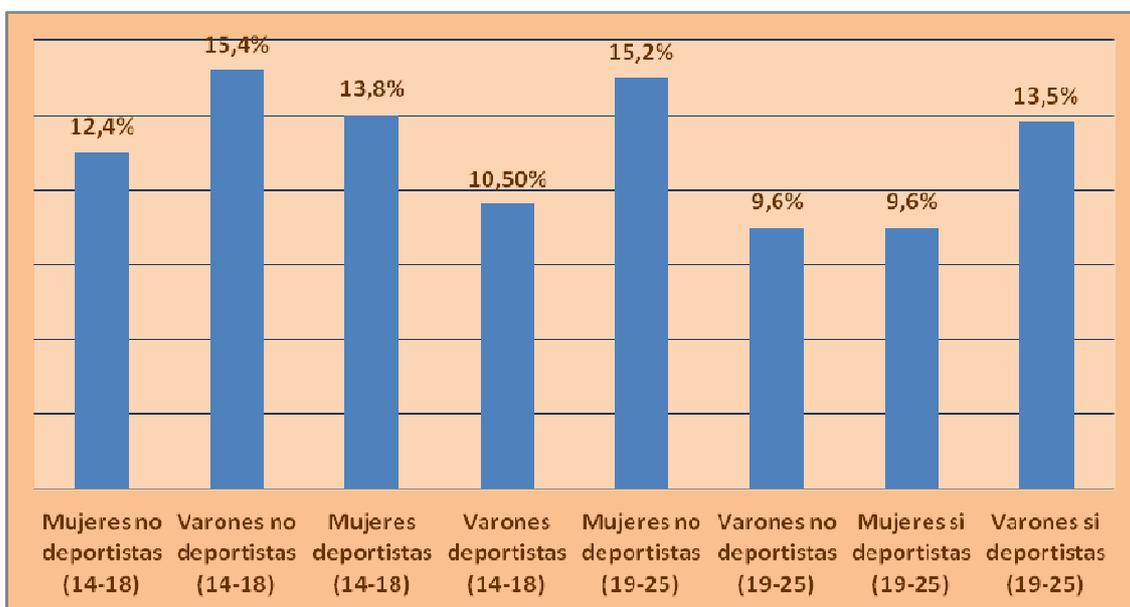
La combinación de estos cuatro factores nos proporcionan la división en los 8 grupos que a continuación paso a describir:

- a. Mujeres no deportistas con edades comprendidas entre 14 y 18 años
- b. Varones no deportistas con edades comprendidas entre 14 y 18 años
- c. Mujeres deportistas con edades comprendidas entre 14 y 18 años.
- d. Varones deportistas con edades comprendidas entre 14 y 18 años.
- e. Mujeres no deportistas con edades comprendidas entre 19 y 25 años.
- f. Varones no deportistas con edades comprendidas entre 19 y 25 años.
- g. Mujeres deportistas con edades comprendidas entre 19 y 25 años.
- h. Varones deportistas con edades comprendidas entre 19 y 25 años.

Tabla nº 4. Composición de la muestra según edad y práctica deportiva

COMPOSICIÓN DE LA MUESTRA	N
Mujeres no deportistas (14-18)	45
Varones no deportistas (14-18)	56
Mujeres deportistas (14-18)	50
Varones deportistas (14-18)	38
Mujeres no deportistas (19-25)	55
Varones no deportistas (19-25)	35
Mujeres si deportistas (19-25)	35
Varones si deportistas (19-25)	49

Diagrama nº 4. Porcentaje en función de la distribución de la muestra



4.4.2. VARIABLES

Las variables del estudio son el objeto, proceso o característica que está presente en el fenómeno que se quiere estudiar. Las variables a las que se referirá esta tesis son:

- Género
- Edad
- Horas de práctica deportiva
- Tipo de deporte
- Orientación de meta
- Factores de la personalidad

4.4.3. CUESTIONARIOS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

La muestra fue sometida a tres cuestionarios:

- El inventario de personalidad NEO Revisado “NEO PI- R” elaborado por Costa y McCrae (1999).
- El cuestionario de percepción de éxito o POSQ elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991).
- Un cuestionario de elaboración personal, para etiquetar al encuestado como deportista o no, y en caso afirmativo conocer las características de su práctica (modalidad, años de práctica, horas semanales de entreno...).

Los cuestionarios fueron aplicados en grupos reducidos (<15), y de forma conjunta empleándose para su resolución una hora aproximadamente (40' para el NEO PI-R, 10' para el POSQ, y otros 10' para el último de ellos).

El Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ).

El Cuestionario Perception of Success Questionnaire, elaborado por Roberts y Balagué (1989, 1991), se ha utilizado para evaluar las disposiciones de meta de logro personales. La robustez del POSQ fue confirmada en idioma español por Cervelló et al. (1999). El POSQ es una escala de 12 ítems: 6 de implicación en la tarea y 6 de implicación en el yo. Los sujetos respondieron a la raíz "Siento que tengo éxito en el deporte cuando...". Todos los ítems del instrumento se puntuaron en una escala Likert que oscilaba entre 0 = fuertemente en desacuerdo y 4 = fuertemente de acuerdo.

Tabachnick y Fidell (1989), recomiendan la rotación ortogonal (varimax) cuando la correlación entre factores es menor a .30, y la rotación oblicua cuando los factores correlacionan entre sí más de la citada cantidad.

Al presente estudio se le aplicó esta prueba y se extrajeron los dos factores denominados por los autores del cuestionario, **Orientación al Ego** y **Orientación a la Tarea**, con autovalores mayores a 1.00 (4.48 para el **Factor Ego** y 2.99 para el **Factor Tarea**).

En conjunto explican el 62.27% de la varianza, siendo el **Factor Ego** el que más varianza explica (37.36%), frente al **Factor Tarea** que explica el 24.91% de la misma. (Ver tabla nº 5).

Tabla 5. Matriz de componentes rotados.

	Factores	
	1	2
Demuestro a la gente que soy el mejor	.845	
Soy claramente superior a los demás	.839	
Derroto a los demás	.797	
Soy el mejor	.789	
Mi actuación supera a los rivales	.789	
Hago algo que los demás no pueden hacer	.647	
Demuestro una clara mejoría personal		.834
Domino algo que no podía hacer antes		.820
Supero las dificultades		.777
Alcanzo una meta		.757
Rindo a mi mejor nivel de habilidad		.743
Trabajo duro		.714
Eigenvalue	4.48	2.99
Porcentaje de la varianza	37.36	24.91

Método de extracción: Análisis de componentes principales.
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

Para comprobar la consistencia interna del cuestionario Percepción de Éxito (POSQ), se realizó el estadístico **Alfa de Cronbach** que mide la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados.

Se demostró una consistencia interna satisfactoria, como puede observarse en la tabla nº 6, dónde se indican que los coeficientes Alfa de Cronbach obtenidos están por encima de .70.

Tabla nº 6. Coeficiente Alfa de Cronbach.

CUESTIONARIO	VARIABLES	ALFA DE CRONBACH
Percepción de Éxito (POSQ)	Orientación al Ego	.87
	Orientación a la Tarea	.86

El cuestionario NEO PI-R.

Éste cuestionario ha sido utilizado para conocer la personalidad de los sujetos de la muestra a través de la medida de las cinco principales dimensiones o factores de la personalidad y de los treinta rasgos o facetas que definen cada dimensión.

Condensa décadas de análisis factoriales sobre la estructura de la personalidad y está ampliamente validado tanto en su versión original como en su adaptación española llevada a cabo por un equipo de investigación formado por profesores y alumnos universitarios (Avia et al, 1995). Se trata de un cuestionario de 240 ítems en los que tras una frase escrita en primera persona, el sujeto debería escoger entre una escala Likert que oscilaba entre 1 = fuertemente en desacuerdo y 5 = fuertemente de acuerdo.

Cuestionario de elaboración personal.

En cuanto al último de los instrumentos, se trata de un pequeño cuestionario o encuesta que a través de cuatro preguntas concisas pretende constatar la práctica o no de deporte de los sujetos, y en caso afirmativo otras cuatro variables:

1. Género
2. Edad
3. Número de horas semanales de práctica deportiva
4. Tipo de deporte

Aunque por supuesto no está exento de posibles mejoras no precisa de validación alguna ya que no presupone nada, por tratarse de un instrumento objetivo al que sumar, en el caso de los sujetos deportistas (aquellos que a priori más podían mentir acerca de sus pautas deportivas) una pequeña entrevista con sus entrenadores para cotejar datos como el que todos poseyeran la ficha de federado, así como estar en el momento de la elaboración del test participando en competiciones oficiales, horas de entreno, años de práctica.

4.4.4. PROCEDIMIENTO

Los cuestionarios fueron aplicados en grupos reducidos (<15), y de forma conjunta empleándose para su resolución una hora aproximadamente (40' para el NEO PI-R, 10' para el POSQ, y otros 10' para el último de ellos).

Los datos fueron volcados en el programa de análisis estadístico SPSS.18. Posteriormente se realizaron los tratamientos estadísticos previstos en el estudio. Para ello se aplicaron diferentes procedimientos:

En primer lugar, utilizando el programa AMOS.18, se aplicó un análisis factorial confirmatorio, AFC, al cuestionario POSQ, y así poder presentar un nivel de confianza y determinar si el número de factores obtenidos y su peso se corresponden con los que cabría esperar.

Los índices para aplicar la “bondad de ajuste” utilizados han sido:

- **Chi-Square** (χ^2), que evalúa la significancia de la diferencia entre la matriz de varianza-covarianza observada y la estimada.
- **GFI** (Goodnes of Fit Index), que estudia la bondad del índice de ajuste.
- **AGFI** (Adjusted Goodness of Fit Index), que expresa la cantidad de varianza/covarianza explicada en el modelo.
- **NFI** (Normed Fit Index), o ajuste normativo.
- **CFI** (Comparative Fit Index), que informa del ajuste de nuestro modelo, comparándolo con el modelo en el que la relación entre los ítems no es significativa.
- **RMR** (Root mean square residual), medida absoluta de ajuste que manifiesta la discordancia entre covarianza observada y estimada.
- **RMSEA** (Root Mean Square Error of Approximation) que muestra el fallo de aproximación a los valores de la población de observación.

A continuación utilizando el programa SPSS.18 para tratar de encontrar correlaciones estadísticamente significativas entre las diferentes variables y factores, se aplicaron los siguientes estadísticos:

- **T de Student para muestras independientes**, con la finalidad de comparar las medias de dos muestras aleatorias procedentes de dos poblaciones normales e independientes.
- **MANOVA** para estudiar la influencia de variables independiente sobre variables dependientes.
- **Coefficiente de Correlación de Pearson** para medir el grado de relación de dos variables cuantitativas y determinar sí cuando los valores de una de ellas varían de forma sistemática con respecto a los valores homónimos de la otra.

En el capítulo siguiente, cuando se proceda al análisis estadístico y se expliquen los resultados obtenidos, se expondrá más detalladamente el tipo de pruebas realizadas.

CAPÍTULO 5.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. PROPIEDADES PSICÓMETRICAS DE LAS ESCALAS

Lo primero que se realizó fue comprobar si la estructura factorial de las escalas del POSQ coincidía con las dimensiones descritas. Para ello se llevo a cabo un análisis factorial confirmatorio para lo que se utilizó el programa AMOS 18.

Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de Máxima Verosimilitud. En la tabla se recoge la información proporcionada por alguno de los ajustes más utilizados (García, Gallo y Miranda, 1998; García, Ruiz y Abad, 2003; Sandín, Chorot, Santed y Valiente, 2003).

Además del χ^2 se han considerado de manera complementaria otros índices como El RMR (Root Mean Residual), el RMSA (Root Mean Square Error of Approximation), el GFI (Goodnes of Fit Index), el AGFI (Adjusted Goodnes of Fit Index), el NFI (Normed Fit Index), y el CFI (Comparative Fit Index).

El RMR, es una medida absoluta de ajuste, que refleja la discrepancia entre la covarianza observada y estimada, mientras que el RMSA es un índice que incorpora una función de penalidad para poca parsimonia del modelo, al tomar en cuenta el número de parámetros estimados. En ambos casos, se consideran valores adecuados cuando están por debajo de .05.

En el caso de los restantes índices, AGFI, NFI, CFI, y GFI, estos son válidos cuando están próximos a .90 (García, Gallo y Miranda, 1998; García, Ruiz y Abad, 2003).

Como vemos en la tabla 7, los modelos, en un primer análisis, no son satisfactorios, lo que indica que los datos no se ajustan bien al modelo en ninguna de las escalas.

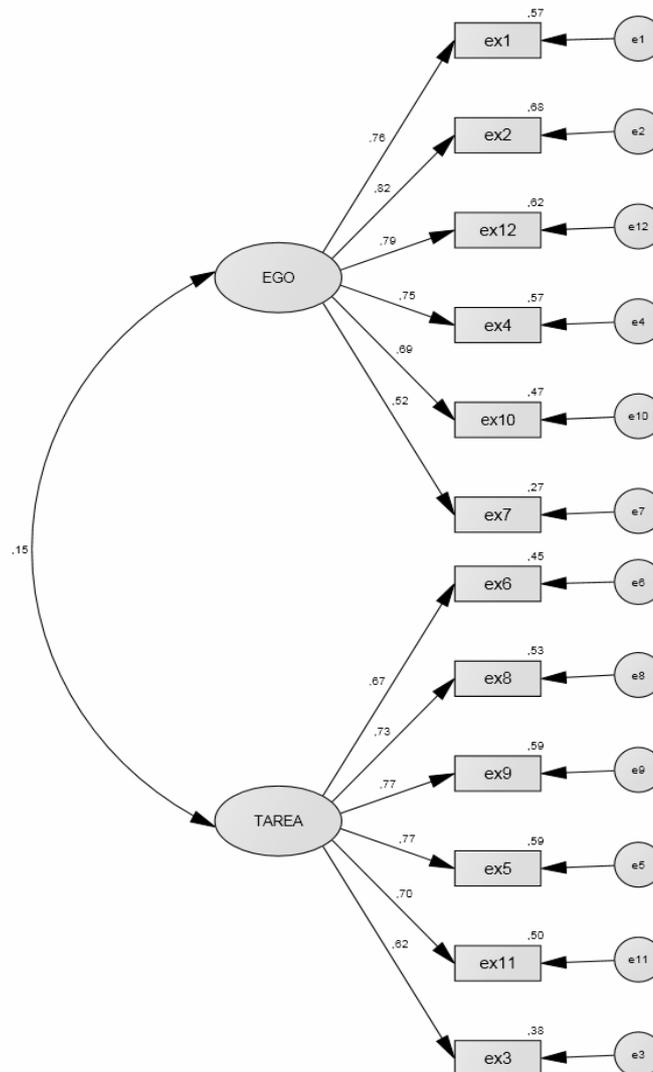
El bajo ajuste alcanzado, junto con algunas saturaciones cruzadas no deseables, aconsejaba introducir cambios en el modelo inicial eliminando alguno de los ítems. La realización de esta práctica con la finalidad de mejorar la estructura de un instrumento se considera legítimo en una medida de evaluación, ya que si bien se eliminan indicadores, se conserva la estructura general del modelo formulado originalmente.

En comparación con la escala inicial se ha conseguido una medida más parsimoniosa de los constructos después de eliminar los ítems que distorsionaban los resultados. (Ver a continuación los resultados en la tabla nº7).

Tabla nº 7. Valores de los índices de ajuste en los análisis factoriales confirmatorios.

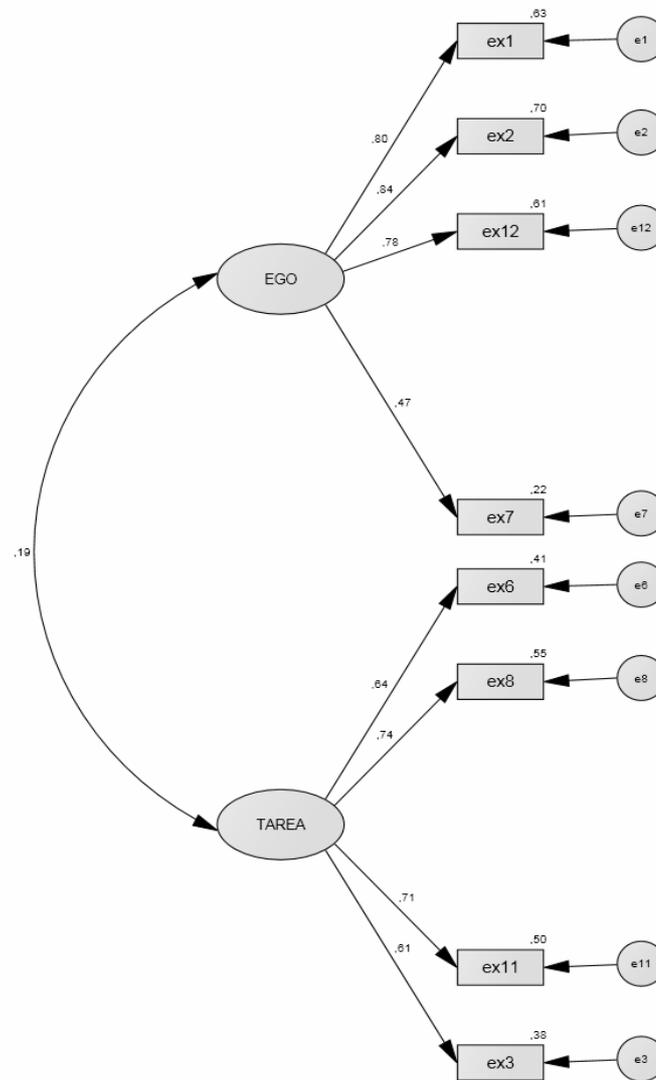
POSQ	χ^2	p	RMR	GFI	AGFI	NFI	CFI	RMSA
Modelo original	175.96	.000	.072	.923	.886	.905	.931	.083
Modelo Reespecificado	33.73	.020	.045	.977	.956	.961	.983	.048

Figura nº 1: Parámetros estimados para el modelo original del cuestionario POSQ



La figura nº 2, como vemos a continuación, representa el resultado obtenido prescindiendo de cuatro ítems que hacen que el resultado no fuera lo satisfactoriamente deseado. Dos de los ítems desestimados pertenecen al factor **aproximación al ego** y otros dos al factor de **aproximación a la maestría**.

FIGURA 2: Parámetros estimados para el modelo re-estructurado del cuestionario POSQ



5.2. ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

Para comprobar si existen diferencias significativas en función del género realizamos una prueba **t de Student** tomando como variable dependiente el género y como variables independientes los cinco factores de la personalidad.

En esta tabla nº 8, se muestra la valoración promedio de los factores de la personalidad para los varones y las mujeres. Encontramos diferencias estadísticamente significativas en NEUROTICISMO ($t = 3.98$, $p < .001$) y la AMABILIDAD ($t = 2.46$, $p < .05$), siendo las mujeres las que puntúan más alto en ambos.

Tabla nº 8. *T de Student* de los cinco factores de la personalidad en función del género. (** $p < .001$, * $p < .05$).

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M	D.T.
NEUROTICISMO	63.06**	8.425	59.43	8.928
EXTRAVERSIÓN	49.30	11.494	50.89	10.048
APERTURA	48.14	10.290	46.61	11.012
AMABILIDAD	41.71*	9.811	39.24	9.293
RESPONSABILIDAD	34.86	8.096	39.24	9.293

Para estudiar con más detalle estos datos, desglosamos los factores de la personalidad en las seis facetas que integran a cada uno de ellos. Del mismo modo que hicimos anteriormente aplicaremos también la prueba **t de Student** para determinar si existen diferencias significativas en función del género.

Si examinamos la tabla número 9, con respecto a las facetas que integran al factor NEUROTICISMO, observamos cómo las mujeres están significativamente relacionadas con la **hostilidad** ($t = 3.36$, $p < .001$) y la depresión ($t = 3.84$, $p < .001$), siendo este grupo el que muestra también significación estadística menor en **ansiedad** ($t = 2.16$, $p < .05$) e impulsividad ($t = 2.02$, $p < .05$).

Tabla nº 9. *T de Student* del **neuroticismo** en función del género. (** $p < .001$, * $p < .05$).

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M	D.T.
Ansiedad	62.48*	53.243	53.65	11.007
Hostilidad	62.69**	8.701	59.52	9.252
Depresión	61.08**	8.551	57.51	9.171
Ansiedad social	57.02	10.080	55.26	9.866
Impulsividad	59.64*	10.206	57.61	8.813
Vulnerabilidad	62.35	9.138	60.61	8.489

En relación a la EXTRAVERSIÓN, ninguna de las facetas integrantes de la misma nos muestra una variación relevante en relación al género.

Tabla nº 10. *T de Studen* de las seis facetas de la **extroversión** en función del género. (** p<.001, *p<.05)

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M	D.T.
Cordialidad	45.15	10.593	45.71	10.224
Gregarismo	49.30	11.756	48.76	9.384
Asertividad	46.99	11.534	48.03	9.977
Actividad	49.96	12.182	48.03	9.977
Búsqueda de emociones	62.74	51.698	60.81	9.344
Emociones positivas	49.07	10.534	48.61	11.097

En la tabla nº 11, que nos muestra las facetas que integran la APERTURA, se observa como dentro de la población estudiada, las mujeres presentan en su personalidad una tendencia positivamente significativa hacia la **estética** ($t = 3.28$, $p < .05$), y los varones negativamente hacia las **ideas** ($t = 2.07$, $p < .05$).

Tabla nº 11. *T de Student* de las seis facetas de la **apertura** en función del género. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M	D.T.
Fantasía	54.83	10.890	54.43	9.902
Estética	48.95**	11.616	45.06	10.876
Sentimientos	51.58	10.939	46.08	10.403
Acciones	47.29	9.811	39.24	9.293
Ideas	43.32	10.836	48.31*	30.807
Valores	46.48	11.326	46.10	11.283

En la tabla nº 12 se reflejan los valores obtenidos en las facetas de la AMABILIDAD. Son las mujeres las que tanto en **modestia** ($t = 3.48, p < .001$) como en **franqueza** ($t = 3.20, p < .001$) señalan una diferencia estadísticamente significativa.

Tabla nº 12. *T de Studen* de las seis facetas de la **amabilidad** en función del género. (** $p < .01$, * $p < .05$).

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M	D.T.
Confianza	41.30	9.061	41.56	9.319
Franqueza	45.62**	11.398	42.13	9.151
Altruismo	46.25	11.467	44.53	10.515
Actitud conciliadora	39.43	11.107	40.01	8.441
Modestia	49.60**	11.080	45.64	10.537
Sensibilidad a los demás	45.05	10.089	42.97	11.024

La muestra no indica ningún tipo de relevancia significativa hacia ninguna de las facetas de la **responsabilidad** en relación al género (ver tabla nº 13).

Tabla nº 13. *T de Student* de las seis facetas de la **responsabilidad** en función del género. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M.	D.T.
Competencia	36.90	8.675	37.22	8.578
Orden	41.52	9.938	40.20	9.572
Sentido del deber	38.75	9.422	37.49	8.844
Necesidad de logro	38.34	9.187	38.69	8.726
Autodisciplina	35.27	8.729	34.71	8.270
Deliberación	39.35	9.138	39.70	8.086

Al aplicar el estadístico *t de Student* para determinar las diferencias en función del género, observamos como se encuentra una diferencia significativa en la **orientación al ego** ($t = -4.26, p < .05$) de los varones.

Tabla nº 14. *T de Student* de la **Orientación de Meta** en función del género. (** $p < .01$, * $p < .001$).

	MUJERES		VARONES	
	M	D.T.	M	D.T.
Ego	2.84	.466	3.06**	.494
Tarea	3.55	.379	3.58	.377

A continuación se realiza un estudio, para determinar las diferencias en función de la práctica o no práctica deportiva, siendo las variables independientes los factores de la personalidad.

Encontramos que aquellos sujetos que realizan alguna práctica deportiva, muestran una diferencia significativa en relación a la EXTRAVERSIÓN ($t = 2.83$, $p < .05$), mientras que los que no practican muestran una diferencia estadísticamente significativa en relación al NEUROTICISMO ($t = -2.21$, $p < .05$), como puede observarse en la tabla nº 15.

Tabla nº 15. *T de Student* de de los factores de la personalidad en función de la práctica deportiva. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
NEUROTICISMO	60.20	9.490	62.25*	8.138
EXTRAVERSIÓN	51.76*	10.950	48.57	10.510
APERTURA	47.52	9.955	47.27	11.288
AMABILIDAD	40.95	10.019	40.10	9.267
RESPONSABILIDAD	34.55	8.078	34.59	7.782

Como en el apartado anterior, se desglosan los factores de la personalidad en sus diferentes facetas. En primer lugar, se ha aplicado la **t de Student** para determinar las diferencias en función de la práctica o no práctica, tomando como variable independiente las facetas que integran el NEUROTICISMO.

Se encuentran diferencias significativas en el grupo de la no práctica en relación a la **vulnerabilidad** ($t = -3.40$, $p < .001$), a la **ansiedad social** ($t = -3.20$, $p < .001$), y en menor medida a la **depresión** ($t = -2.99$, $p < .05$).

Tabla nº 16. *T de Student* de las seis facetas del **neuroticismo** en función de la práctica deportiva. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
Ansiedad	59.92	55.503	56.56	10.842
Hostilidad	61.40	8.634	60.91	9.521
Depresión	57.85	9.294	60.66*	8.588
Ansiedad social	54.41	9.929	57.73**	9.827
Impulsividad	59.05	9.738	58.28	9.462
Vulnerabilidad	59.85	9.576	62.97**	7.890

Analizando la EXTRAVERSIÓN, observamos cómo se revelan diferencias significativas en el grupo de la práctica deportiva en las facetas de **actividad** ($t = -3.36$, $p < .001$) y en menor medida en la de **emociones positivas** ($t = -2.69$, $p < .05$).

Tabla nº 17. *T de Student* de las seis facetas de la **extroversión** en función de la práctica deportiva. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
Cordialidad	45.93	11.190	44.96	9.646
Gregarismo	49.40	10.949	48.71	10.387
Asertividad	48.33	11.326	46.75	10.269
Actividad	52.40**	11.320	48.34	11.580
Búsqueda de emociones	60.51	9.650	62.95	50.840
Emociones positivas	50.44*	10.637	47.40	10.773

La APERTURA apenas muestra datos relevantes en función a la práctica deportiva, siendo únicamente los **sentimientos** los que señalan una diferencia estadísticamente significativa con los sujetos que practican deporte ($t = 2.60$, $p < .05$).

Tabla nº 18. *T de Student* de las seis facetas de la **apertura** en función de la práctica deportiva. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
Fantasía	54.55	10.157	54.71	10.649
Estética	46.33	11.159	47.68	11.625
Sentimientos	52.16*	10.243	49.21	11.225
Acciones	46.03	10.689	47.30	10.138
Ideas	44.70	11.593	46.73	29.779
Valores	45.80	10.726	46.74	11.787

Como vemos en dos siguientes tablas, la 19 y la 20, ninguna de las facetas que componen la AMABILIDAD, y la RESPONSABILIDAD, muestran diferencias estadísticamente significativas, en relación a la práctica o no práctica deportiva.

Tabla nº 19. *T de Student* de las seis facetas de la **amabilidad** en función de la práctica deportiva. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
Confianza	42.33	9.499	40.61	8.822
Franqueza	43.59	11.104	44.19	9.924
Altruismo	46.07	11.404	44.81	10.674
Actitud conciliadora	39.23	10.390	40.15	9.404
Modestia	47.58	11.459	47.73	10.564
Sensibilidad a los demás	43.99	10.879	44.07	10.361

Tabla nº 20. *T de Student* de las seis facetas de la responsabilidad en función de la práctica deportiva. (** p<.001, *p<.05)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
Competencia	37.50	8.709	36.66	8.537
Orden	40.27	9.419	41.41	10.068
Sentido del deber	37.97	9.219	38.28	9.113
Necesidad de logro	39.38	9.483	37.72	8.395
Autodisciplina	34.95	8.658	35.04	8.378
Deliberación	39.01	9.014	39.98	8.261

Por último se aplica la *t* de Student para determinar las diferencias en función a la práctica, tomando como variables la orientación al ego o a la tarea. En ambos casos se observó una diferencia estadísticamente significativa en los sujetos que realizaban práctica deportiva, **orientación al ego**: $t = 1.98$, $p < .05$) y **orientación a la tarea**: $t = 2.24$, $p < .05$.

Tabla nº 21. *T de Student* de la **orientación de meta** en función de la práctica deportiva. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	PRACTICA		NO PRACTICA	
	M	D.T.	M	D.T.
Ego	3.00*	.475	2.90	.502
Tarea	3.61*	.342	3.52	.403

A continuación presentamos los resultados tras haber dividido la muestra en función de la mayoría de edad, o sea en dos partes, de 15 a 18 años y 18 en adelante, con el fin de comprobar si la mayoría de edad muestra diferencias significativas en los factores de la personalidad, y en la orientación de meta, pero después de haber aplicado el estadístico **T de Student**.

En ningún caso se observó ningún dato que fuera estadísticamente significativo.

(Ver tablas 22 y 23).

Tabla nº 22. *T de Student* de los cinco factores de la personalidad en función de la mayoría de edad. (** p<.001, *p<.05)

	MENORES DE 18		MAYORES DE 18	
	M	D.T.	M	D.T.
Neuroticismo	60.86	8.908	61.73	8.794
Extraversión	51.93	11.039	48.06	10.242
Apertura	46.15	10.563	48.74	10.637
Amabilidad	39.49	9.005	41.60	10.173
Responsabilidad	33.40	7.367	35.84	8.302

Tabla nº 23. *T de Student* de la meta en función de la mayoría de edad. (** p<.01, *p<.05).

	MENORES DE 18		MAYORES DE 18	
	M	D.T.	M	D.T.
Ego	2.97	.480	2.92	.504
Tarea	3.55	.364	3.58	.392

Por último se intentó determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en función a que los sujetos practicasen deportes de contacto o no contacto, en relación a los factores de la personalidad.

Se observó únicamente una diferencia significativa en relación a la **amabilidad** ($t = 2.34, p < .05$), en el grupo de los que practican deportes de contacto.

Tabla nº 24. *T de Student* de los cinco factores de la personalidad en función del tipo de deporte. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Neuroticismo	59.82	8.832	60.61	10.018
Extraversión	50.95	10.455	53.20	11.434
Apertura	46.70	10.170	48.06	9.471
Amabilidad	42.06*	10.239	38.63	9.278
Responsabilidad	34.68	7.753	34.30	8.431

Si analizamos las distintas facetas de cada uno de los factores, observamos como al analizar el NEUROTICISMO, el grupo de los deportistas de no contacto muestra diferencias significativas en la faceta de la **hostilidad** ($t = -2.99$, $p < .05$). Ver tabla 25 donde se observa que puntúan significativamente más alto los que practican deportes de **no contacto**.

Tabla nº 25. *T de Student* de las facetas del **neuroticismo** en del tipo de deporte. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Ansiedad	61.66	70.004	55.96	10.485
Hostilidad	59.95	8.774	63.71*	8.019
Depresión	57.61	9.504	58.14	8.912
Ansiedad social	54.21	10.075	54.53	10.095
Impulsividad	57.98	10.248	60.04	9.171
Vulnerabilidad	60.00	8.735	59.58	10.701

En la EXTRAVERSIÓN, ninguna de sus facetas muestra una significación estadística en función de la práctica de deportes de contacto o no.

Tabla nº 26. *T de Student* de las facetas de la **extraversión** en función del tipo de deporte. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Cordialidad	45.32	11.262	46.96	11.092
Gregarismo	49.14	10.554	48.99	11.202
Asertividad	47.57	10.410	50.15	12.049
Actividad	51.64	10.407	53.42	12.280
Búsqueda de emociones	60.60	9.458	61.29	10.353
Emociones positivas	50.85	9.849	50.03	11.650

En relación a la APERTURA, tan solo se observa que el grupo de deportistas que practican deportes que no son de contacto muestran diferencias estadísticamente significativas en relación a las **acciones** ($t = -2.59, p < .05$).

Tabla nº 27. *T de Student* de las facetas de la **apertura** en función del tipo de deporte. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Fantasia	54.01	10.530	54.86	9.643
Estética	45.30	10.815	48.06	11.178
Sentimientos	51.57	10.158	51.48	11.785
Acciones	44.20	10.672	48.19*	9.992
Ideas	45.01	11.051	44.20	12.046
valores	46.37	10.759	44.22	10.283

Si analizamos la AMABILIDAD, el grupo que practica deportes de contacto muestra diferencias estadísticamente significativas en la **actitud conciliadora** ($t = 2.37$, $p < .05$), puntuando más alto los que practican deportes de contacto.

Tabla nº 28. *T de Student* de las facetas de la **amabilidad** en función del tipo de deporte. (** $p < .01$, * $p < .05$).

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Confianza	43.07	9.500	41.14	9.850
Franqueza	44.36	10.872	41.80	11.393
Altruismo	46.57	11.590	44.18	11.773
Actitud conciliadora	40.58*	10.532	36.97	9.774
Modestia	48.26	12.082	45.66	10.472
Sensibilidad a los demás	44.62	10.666	42.41	10.783

Ninguna de las facetas de la RESPONSABILIDAD, indica diferencias significativas en relación a los dos grupos de población estudiados.

Tabla nº 29. *T de Student* de las facetas de la **responsabilidad** en función del tipo de deporte. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Competencia	37.91	8.501	36.57	8.856
Orden	41.37	9.660	39.75	9.254
Sentido del deber	38.03	8.232	37.04	10.691
Necesidad de logro	38.97	9.011	39.72	9.675
Autodisciplina	35.26	8.369	34.46	8.964
Deliberación	39.97	8.543	37.75	9.375

Tampoco observamos ningún tipo de diferencia significativa, si se analiza la **orientación el ego o la orientación a la tarea** en esta clasificación de los deportes.

Tabla nº 30. *T de Student* de la **orientación de meta** en función del tipo de deporte. (** $p < .001$, * $p < .05$)

	CONTACTO		NO CONTACTO	
	M	D.T.	M	D.T.
Ego	3.02	.4972	2.99	.4664
Tarea	3.64	.3301	3.55	.3822

Para conocer las diferencias entre los distintos factores motivacionales que influyen en la personalidad de la población objeto de estudio en función del género, edad y práctica deportiva, así como para conocer si existe influencia de variables independiente sobre variables dependientes, también se realizó un **análisis multivariado de la varianza 2 x 2 x 2** (género x edad x práctica deportiva).

El **MANOVA** reveló un principal significativo multivariado para el **género**, Lambda de Wilks = .88, $F(7, 349) = 6.25$, $p < 0.001$, para la **edad**, Lambda de Wilks = .88, $F(7, 349) = 6.34$, $p < 0.001$ y para la **práctica deportiva** Lambda de Wilks = .94, $F(7, 349) = 3.07$, $p < 0.05$.

No se encontraron ninguna significación de las interacciones posibles entre estas variables.

Los **análisis univariados** indicaron, que las mujeres puntúan más alto en el factor **neuroticismo**. $F(1, 363) = 13.73$, $p < 0.001$, **amabilidad** $F(1, 363) = 6.51$, $p < 0.05$ y los varones en la **orientación al ego** $F(1, 363) = 20.32$, $p < 0.001$.

Los que practican deporte puntúan más alto en el factor **extraversión** $F(1, 363) = 8.83$, $p < 0.05$, en el ego $F(1, 363) = 4.25$, $p < 0.06$ y en la **orientación a la tarea** $F(1, 363) = 4.68$, $p < 0.05$, y los que no practican deporte en el **neuroticismo** $F(1, 363) = 3.87$, $p < 0.05$.

Los mayores de 18 años puntúan más alto en la **apertura** $F(1, 363) = 4.91$, $p < 0.05$, a la **amabilidad** $F(1, 363) = 5.0$, $p < 0.05$ y a la **responsabilidad** $F(1, 363) = 8.07$, $p < 0.05$, sin embargo los menores de 18 años en el **factor extraversión** $F(1, 363) = 12.00$, $p < 0.001$.

5.3. CORRELACIONES BIVARIADAS

CORRELACIONES BIVARIADAS ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL, EDAD, HORAS DE PRÁCTICA Y FACETAS DE LA PERSONALIDAD

El **Coefficiente de Correlación de Pearson** es un estadístico para calcular los niveles de significación entre variables cuantitativas. Estas correlaciones miden como están relacionadas linealmente las variables o los órdenes de los rangos. Para su análisis utilizaremos el paquete estadístico SPSS.18.

En primer lugar, y corroborando la primera hipótesis de investigación, encontramos que la orientación motivacional deriva en diferencias sobre la personalidad de los sujetos de la muestra, dato que refleja las correlaciones estadísticamente significativas halladas.

Si nos remitimos a la tabla ° 31 observamos como los cinco FACTORES DE LA PERSONALIDAD correlacionan de manera significativa con la **orientación motivacional hacia la tarea**.

El NEUROTICISMO, que denominamos primer factor de la personalidad, correlaciona negativamente con la **orientación hacia la tarea** con un valor de $-.109$ ($p < .05$) y con la **horas de práctica deportiva** $-.127$ ($p < .05$).

La EXTRAVERSIÓN, segundo factor de la personalidad, correlaciona positivamente con la **orientación hacia la tarea** con un valor de $.148$ ($p < .001$) y negativamente con **la edad** $-.212$ ($p < .01$).

En cuanto al tercer factor de la personalidad, el referido a la APERTURA, vemos como esta correlaciona positivamente de manera significativa con **la orientación a la tarea** con un valor de $.225$ ($p < .01$) y con **la edad** $.144$ ($p < .01$).

La AMABILIDAD, cuarto factor de la personalidad, nos muestra una doble correlación a nivel significativo $p < .01$, por una parte, y con un valor de $.169$ correlaciona positivamente con la **orientación a la tarea**, y por otra parte lo hace de manera negativa con **la orientación al ego** con un valor de $-.257$. Así mismo, este factor y con menor significación ($p < .05$) correlacione con **la edad** de los encuestados con un valor de $.107$.

La RESPONSABILIDAD, quinto y último factor de la personalidad correlaciona positivamente con **la orientación a la tarea**, con un valor de .198 ($p < .01$), con menor significación ($p < .05$) correlaciona positivamente **la edad** .133 y con el **número de horas de práctica deportiva** .133.

La RESPONSABILIDAD, correlaciona de manera positiva tanto con **la edad** .133, como con **el número de horas de práctica deportiva**.

TABLA nº 31: Correlaciones bivariadas entre la orientación de metas, la edad, horas semanales de práctica deportiva y los cinco factores de la personalidad.

	Edad	Nº de horas/semana de práctica deportiva	EGO	TAREA
NEUROTICISMO	.050	-.127*	-.051	-.109*
EXTRAVERSIÓN	-.212**	.081	.067	.148**
APERTURA	.144**	.021	-.007	.225**
AMABILIDAD	.107*	.071	-.257**	.169**
RESPONSABILIDAD	.133*	.113*	-.009	.198**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CORRELACIONES BIVARIADAS DEL NEUROTICISMO CON ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL, EDAD Y FRECUENCIA DEPORTIVA

Para conocer cuales de las seis facetas que componen cada uno de los factores de la personalidad y poder explicar mejor dichas correlaciones se analizarán también las correlaciones entre cada una de las seis facetas de los factores de personalidad, los dos tipos de orientaciones motivacionales, la edad, género y número de horas semanales de práctica deportiva.

Comenzamos explicando el comportamiento del NEUROTICISMO, aglutinador de las seis facetas representadas en la tabla nº 32: **ansiedad, hostilidad, depresión, ansiedad social, impulsividad y vulnerabilidad.**

La **ansiedad** no correlaciona con ninguna de las variables.

La **hostilidad**, segunda faceta integrante del NEUROTICISMO, aunque con una bajo nivel de significación $p<.05$, correlaciona de manera negativa con la edad $-.117$.

Con un nivel de significación $p<.01$, la **depresión** correlaciona negativamente el número de **horas de práctica deportiva** y con la **orientación a la tarea**, $-.210$ y $-.161$ respectivamente.

La **ansiedad social** correlaciona de manera negativa en el **número de horas semanales de práctica deportiva** $-.125$ ($p<.05$).

Y también con un nivel de significación bajo, $p<.05$, la **impulsividad** correlaciona con **la edad** con un valor de $.122$.

La sexta faceta integrante del NEUROTICISMO, la **vulnerabilidad**, correlaciona de manera negativa con el **número de horas semanales de práctica deportiva**, $-.144$ y con la orientación a la tarea, $-.161$, ambos con un nivel de significación de $p < .01$.

En la tabla nº 32 puede observarse de manera más gráfica los diferentes niveles de significación entre las variables independientes estudiadas y los diferentes factores del NEUROTICISMO.

Tabla nº 32: Correlaciones entre la orientación de meta, la edad, horas semanales de práctica deportiva con las seis facetas del neuroticismo.

	Edad	Nº de horas/semana de práctica deportiva	EGO	TAREA
Ansiedad	-.015	.055	.012	-.021
Hostilidad	-.117*	-.030	.094	-.046
Depresión	.018	-.210**	-.078	-.161**
Ansiedad social	.008	-.125*	-.042	-.085
Impulsividad	.122*	.020	.084	.065
Vulnerabilidad	.077	-.144**	-.050	-.161**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

CORRELACIONES BIVARIADAS DE LAEXTRAVERSIÓN CON ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL, EDAD Y FRECUENCIA DEPORTIVA

En relación con la EXTRAVERSIÓN, esta se compone de otras seis facetas: **cordialidad, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de emociones y emociones positivas.**

Las correlaciones de las seis facetas de la extraversión con el resto de variables que expondremos a continuación se pueden observar en la tabla nº 33.

Analizando en primer lugar las correlaciones de la edad de la población objeto de estudio con la **cordialidad** y el **gregarismo**. Ambas correlacionan de manera negativa con **la edad**, con unos valores de $-.163$ ($p < .01$) y $-.118$ ($p < .05$) respectivamente.

Por otro lado podemos observar como la **asertividad** correlaciona de manera positiva con la **orientación al ego**, con un valor de $.145$ ($p < .01$).

Tanto la faceta de **actividad**, como la de **emociones positivas** correlacionan de manera positiva con la **orientación hacia la tarea**, con valores de $.107$ ($p < .01$) y $.157$ ($p < .05$) respectivamente y también correlacionan de manera positiva con el número de **horas de práctica deportiva**, con los valores de $.196$, y $.139$ respectivamente, ambas con un nivel de significación de $p < .01$.

Tabla nº 33: Correlaciones entre la orientación de meta, la edad, horas semanales de práctica deportiva con las seis facetas de extroversión.

	Edad	nº de horas/semana de práctica deportiva	EGO	TARE A
Cordialidad	-.163**	.006	-.071	.057
Gregarismo	-.118*	-.043	.050	.070
Asertividad	-.052	.050	.145**	.086
Actividad	-.045	.196**	.023	.107*
Búsqueda de emociones	-.030	-.039	-.020	.073
Emociones positivas	-.069	.139**	-.009	.157**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CORELACIONES BIVARIADAS DE LA APERTURA CON ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL, EDAD Y FRECUENCIA DEPORTIVA

La APERTURA, tercer factor de la personalidad, esta a su vez integrado por seis facetas como puede verse en la tabla precedente, que son **fantasía, estética, sentimientos, acciones, ideas y valores**.

Son las tres primeras, **fantasía, estética y sentimientos**, las que muestran una correlación positiva a la **orientación motivacional hacia la tarea**, con valores de .159, .161 y .184 respectivamente y un nivel de significación de $p < .01$. A su vez **los**

sentimientos también correlacionan positivamente con el **número de horas de práctica deportiva**, con un valor de .22 y a un nivel de significación de $p < .05$.

Por último la faceta de **valores** correlaciona positivamente con la edad, con un valor de .293 ($p < .01$) y de forma negativa con **la orientación al ego** **-.106** ($p < .05$).

En la tabla nº 34 pueden visualizarse en su conjunto los resultados descritos.

Tabla nº 34: Correlaciones entre la **orientación de meta**, la **edad**, **horas semanales de práctica deportiva** con las seis Facetas de APERTURA.

	Edad	nº de horas/semana de práctica deportiva	EGO	TAREA
Fantasía	.088	-.035	.006	.159**
Estética	-.029	-.052	-.033	.161**
Sentimientos	.100	.122*	.058	.184**
Acciones	.064	.040	-.063	.039
Ideas	.012	-.041	-.058	-.006
Valores	.293**	-.004	-.106*	.097

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

CORRELACIONES BIVARIADAS DE LA AMABILIDAD CON ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL, EDAD Y FRECUENCIA DEPORTIVA

La AMABILIDAD es un factor integrado por **confianza, franqueza, altruismo, actitud conciliadora, modestia y sensibilidad a los demás**.

Casi todas estas facetas correlacionan con las dos orientaciones motivacionales. Vemos como la CONFIANZA lo hace de manera positiva con la **orientación a la tarea** y de manera negativa con la **orientación al ego**, con valores de .110 y -.113 respectivamente y ambas con un nivel de significación de $p<.05$.

Tanto la **franqueza**, como la **modestia** lo hacen de manera significativa y de forma negativa con la **orientación al ego**, con valores de -.289 y -.383 y con un nivel de significación de $p<.01$. Esta tendencia es compartida con el **altruismo**, que con un valor de -.151 ($p<.01$), nos señala su correlación con la **orientación al ego**; presentando esta faceta a su vez una correlación esta vez de índole positivo, con la **orientación a la tarea**, con un valor de .153 y un nivel de significación de $p<.01$. La faceta denominada **sensibilidad a los demás**, correlaciona de manera positiva con la **orientación a la tarea** .220 ($p<.01$).

Si nos detenemos a analizar las correlaciones de estas facetas con los otros parámetros estudiados, podemos establecer varias entre ellos. De esta manera la **franqueza** correlaciona de manera positiva con la **edad** con un valor de .129 ($p<.05$). La **modestia** sigue la misma tendencia de la faceta anterior, ya que correlaciona igualmente con un sentido positivo hacia la **edad** (.167), con un nivel de significación de $p<.01$.

La **sensibilidad a los demás** correlaciona de manera positiva con **la edad** de la muestra, con un valor de .153 y un nivel de significación de $p < .01$.

Para mayor claridad puede observarse la tabla nº 35.

Tabla nº 35: Correlaciones entre los dos tipos de orientaciones motivacionales, la edad, género, horas semanales de práctica deportiva con las seis Facetas de Amabilidad.

	Edad	Nº de horas/semana de práctica deportiva	EGO	TAREA
Confianza	.058	.089	-.113*	.110*
Franqueza	.129*	.080	-.280**	.093
Altruismo	-.013	.015	-.151**	.153**
Actitud conciliadora	.059	.002	-.096	-.004
Modestia	.167**	.008	-.383**	.039
Sensibilidad a los demás	.153**	.006	-.077	.220**

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

CORRELACIONES BIVARIADAS DE LA RESPONSABILIDAD CON ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL, EDAD Y FRECUENCIA DEPORTIVA

El factor denominado RESPONSABILIDAD esta compuesto por seis facetas que son: **competencia, orden, sentido del deber, necesidad de logro, autodisciplina y deliberación.**

Cuatro de las mismas señalan una correlación positiva en la **orientación motivacional hacia la tarea.** Estas son **competencia**, con un valor de .235 ($p<.01$), **sentido del deber** con un valor de .251 ($p<.01$), **necesidad de logro**, con un valor de .211 ($p<.01$) y, por último, **autodisciplina** con un valor de .174 ($p<.01$).

Al referirnos a las correlaciones con el resto de variables contrastadas, se observa como la **competencia** señala una correlación positiva con la edad (.178), con el número de horas de práctica deportiva (.158) y con la **orientación hacia la tarea**, las tres con un nivel de significación de $p<.01$.

El **orden** correlaciona con la **edad** con un valor de .107 ($p<.05$) al igual que el **sentido del deber** con un valor de .150 ($p<.01$).

Por último la **necesidad de logro** lo hace con el **número de horas de práctica deportiva** con un valor de .173 y un nivel de significación de $p<.01$.

A continuación presentamos los datos explicados en la tabla nº 36.

Tabla nº 36: Correlaciones entre los dos tipos de orientaciones motivacionales, la edad, género, horas semanales de práctica deportiva con las seis Facetas de Responsabilidad.

	Edad	Nº de h/s de práctica deportiva	EGO	TAREA
Competencia	.178**	.158**	.050	.235**
Orden	.107*	.049	-.021	.068
Sentido del deber	.150**	.041	-.024	.251**
Necesidad de logro	.082	.173**	.094	.211**
Autodisciplina	.076	.102	-.029	.174**
Deliberación	.079	.032	-.083	.064

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

CORRELACIONES BIVARIADAS DE LA EDAD Y FRECUENCIA DE PRÁCTICA DEPORTIVA CON ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL.

Por último, expondremos la correlación que aparece entre el nº de horas de práctica deportiva semanal con la orientación motivacional. Se observa como la **edad** correlaciona de manera negativa con la **orientación motivacional hacia el ego** con un valor de -0.118 y un nivel de significación de $p < .05$, mientras que la **frecuencia de práctica deportiva** lo hace con la **orientación hacia la tarea** con un nivel de significación de $p < .01$ y otorgándole un valor de $.181$.

En la tabla nº 37, se presentan estas dos últimas correlaciones.

Tabla nº 37: Correlaciones entre los dos tipos de orientaciones motivacionales, la edad y la frecuencia de práctica.

	EGO	TAREA
Nº de h/s de práctica deportiva	,057	.181**
Edad	-.118*	.048

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Con los datos expuestos damos por finalizado el análisis de los resultados obtenidos tras haber aplicado los tratamientos estadísticos explicados al principio de cada prueba.

A continuación afrontaremos las conclusiones a las que hemos llegado comprobando si se cumplieron las hipótesis.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

CONCLUSIONES

En esta tesis se han estudiado las relaciones entre la orientación a la meta, las diferentes facetas de la personalidad y los hábitos deportivos, comparando a mujeres y varones entre 14 y 25 años. Varias son las hipótesis que se han formulado. A continuación se citarán las conclusiones que se han obtenido del estudio realizado, valorando la validez o no de las hipótesis planteadas.

Hipótesis primera: *Cabe esperar que* la orientación motivacional hacia la tarea está relacionada con una mayor extraversión.

Los resultados obtenidos en nuestro estudio refrendan esta hipótesis, ya que en la muestra estudiada, se observa una relación estadísticamente significativa entre la orientación a la tarea y la extraversión.

Hipótesis segunda: *Cabe esperar que* aquellos sujetos que están orientados hacia la tarea, tienden a poseer una personalidad más amable.

Esta hipótesis también se ve refutada por los resultados obtenidos, al encontrar una relación entre la orientación hacia la tarea y la amabilidad como factor de la personalidad. Al analizar en profundidad las facetas de este factor se halla como son confianza, altruismo y sensibilidad hacia los demás, los que dan lugar a esta significación estadística.

Hipótesis tercera: *Cabe esperar que* las personas que están más orientados motivacionalmente hacia la tarea son más responsables.

Esta tercera hipótesis resulta igualmente validada por los resultados obtenidos por nosotros, dónde la orientación hacia la tarea y la responsabilidad se relacionan estadísticamente (son cuatro las facetas de este factor los que muestran significación estadística: competencia, sentido del deber, necesidad de logro y autodisciplina).

Hipótesis cuarta: *Cabe esperar que* los sujetos orientados motivacionalmente hacia el ego, tienden más al neuroticismo.

Esta hipótesis no puede ser reafirmada por los resultados hallados en este estudio. No hay ningún tipo de relación estadísticamente significativa, que nos permita hablar de una relación directa entre ambos conceptos. De hecho la orientación hacia el ego sólo está relacionada de manera estadísticamente significativa, y con sentido negativo con la amabilidad. Por ello lo que se podría

deducir es que aquellos sujetos que presentan una orientación hacia el ego son menos amables.

Hipótesis quinta: *Cabe esperar que* los sujetos que tienden motivacionalmente hacia la tarea son más tendentes a la apertura.

Los resultados obtenidos en este estudio señalan que esta afirmación es correcta y se cumple la hipótesis, ya que se ha obtenido una correlación significativa entre la apertura y la orientación hacia la tarea, en profundidad son fantasía, estética y sentimientos los factores que presentan esta relación.

Hipótesis sexta: *Cabe esperar que* los varones tienden más hacia una orientación motivacional hacia el ego.

Esta hipótesis está reafirmada por los datos de esta investigación, en los que se ha visualizado una relación entre ambos términos.

Hipótesis séptima: *Cabe esperar que* las mujeres presentan una mayor tendencia hacia la amabilidad, responsabilidad, apertura y extraversión.

Esta hipótesis solo puede ser admitida en un porcentaje mínimo. Los resultados obtenidos tras este estudio indican que si bien las mujeres presentan una relación estadísticamente significativa con la amabilidad, no lo hacen con la

responsabilidad, apertura ni extraversión, y por el contrario si aparece esta relación con el neuroticismo.

Hipótesis octava: *Cabe esperar que aquellos sujetos que incluyen en sus hábitos de vida la práctica deportiva son más extravertidos y menos neuróticos que los sujetos sedentarios.*

Esta hipótesis podría ser aceptada en parte, pero deberíamos modificar su redacción. Si bien los resultados que se han obtenidos señalan una relación entre la práctica deportiva y la extraversión, no indican una relación con el neuroticismo de manera directa. Lo que si se deduce es que aquellos sujetos que no practican actividad deportiva si tienden estadísticamente a un mayor neuroticismo.

DISCUSIÓN

Previamente a la presentación de las aportaciones que puedan obtenerse de este trabajo, se deja constancia de la relación que se ha encontrado entre las diferentes variables estudiadas. En este sentido se puede determinar que el clima motivacional, es decir la orientación ya sea al ego o a la tarea, está íntimamente ligado a los factores de la personalidad que se han tratado y a su vez a la tipología de la práctica deportiva en adolescentes.

Se deja constancia también de que los instrumentos utilizados para la valoración de las distintas variables han resultado poseer propiedades psicométricas adecuadas, siendo este hecho fundamental para el correcto análisis de los resultados.

En principio, nos planteábamos analizar si la orientación motivacional deriva en diferencias sobre la personalidad de los adolescentes.

Si bien aspectos relacionados con la teoría de Nicholls (1989), como el clima motivacional o el autoconcepto de los sujetos, han sido objeto de múltiples estudios, nuestra revisión bibliográfica refleja que menos son los autores que relacionan directamente las diferentes facetas de la personalidad con la orientación a la meta en la

práctica deportiva. Nuestros resultados nos muestran importantes correlaciones estadísticamente significativas con todas las facetas de la personalidad estudiadas. Se interpreta que aquellos sujetos más orientados hacia la tarea, muestran mayores puntuaciones en extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad, así como menores puntuaciones en neuroticismo. Sin embargo aquellos sujetos más orientados al ego, son estadísticamente menos amables.

Wang y Erdheim (2007) plantean un proyecto en cuya base fundamental versa este objeto de estudio, midiendo la relación entre la orientación motivacional y los cinco factores de la personalidad. Estos autores afirman que son extraversión y neuroticismo los factores más relacionados, si bien introducen unos parámetros de medida distintos a los nuestros en el plano de la orientación de meta. Se relaciona la extraversión de manera significativa con la orientación hacia el aprendizaje, y el neuroticismo con el rechazo hacia la orientación a la meta.

En relación a estas orientaciones disposicionales de meta, varios son los estudios previos que informan que mediante el proceso de socialización se influye en el tipo de orientación que se desarrolla (Duda, 1989; Duda, Olson y Templin, 1991; Cervelló, 1996; Hale y Whitehouse, 1998). Esto nos ayuda a refrendar nuestra hipótesis ya que las facetas que se han relacionado con la orientación a la tarea, son aquellas incluidas en un patrón social más adaptativo.

En un estudio realizado por Dunn y Dunn (1999), con jugadores de hockey sobre hielo, se encontró que los sujetos con alta orientación a la tarea tienen niveles de deportividad más alta y los que tienen una alta orientación al ego están más inclinados a aprobar comportamientos agresivos.

Las percepciones de clima de orientación a la tarea fueron asociadas positivamente a la diversión, el esfuerzo, la competencia percibida, las opiniones de divertimento y los comportamientos positivos de fair play y negativamente a la ansiedad (Cechini, González, López y Brustad, 2005). Duda, Olson y Templin (1991), relacionaban la orientación al ego con conductas antideportivas y la valoración de actos agresivos en el deporte como legítimos.

Si extrapolamos estos datos podemos pensar que aquellos sujetos que muestran una predisposición hacia la orientación a la tarea, muestran rasgos de su personalidad dentro de un espectro socialmente más amable. Son más extravertidos, abiertos y responsables y menos neuróticos; a la vez que aquellos sujetos que están orientados al ego son menos amables. Aunque también podríamos pensar a la inversa, e interpretar que es el clima motivacional creado el que determina los rasgos de la personalidad de los sujetos. Por desgracia es imposible a través de los datos de este trabajo, conocer exactamente la orientación de esta relación, pero creemos que podría ser objeto de futuras investigaciones, dadas las enormes implicaciones que podría tener en el ámbito de la formación de los adolescentes dentro de la práctica deportiva.

Partimos de la idea de que la de práctica de actividad física tendrá a su vez un reflejo en la personalidad.

Los resultados de los distintos estudios sobre personalidad y deporte han generado mucha controversia sobre la validez de los mismos debido a la dificultad que conlleva el aislamiento de las variables que se quieren comparar. La tipología de práctica deportiva, el género, la frecuencia, el nivel de ejecución e incluso las

diferencias interculturales van a condicionar las conclusiones que puedan desprenderse de los distintos trabajos.

En relación a la variable de estudio que hemos denominado práctica deportiva, se ha diferenciado entre sujetos que no realizan prácticamente ningún tipo de actividad física y aquellos sujetos que pertenecen a alguna federación deportiva y están en el momento del estudio, compitiendo de manera activa. Si analizamos los resultados observamos que a nivel estadístico encontramos relaciones significativas entre la práctica deportiva y la faceta de la personalidad que hemos denominado extraversión. Analizando en mayor profundidad, las correlaciones con los distintos factores que componen esta faceta, determinamos como son la actividad y la búsqueda de emociones positivas, los que marcan esta correlación.

En el otro lado los sujetos con ausencia de práctica deportiva, son aquellos que estadísticamente puntúan más alto en neuroticismo, y más profundamente en depresión, ansiedad social y vulnerabilidad.

Estos descubrimientos están en la misma línea del estudio realizado por Saklofske Donald H et al, con universitarios canadienses (355 mujeres y 139 varones), en el que se analizó la relación entre los diferentes factores de la personalidad y el ejercicio, encontrando correlaciones positivas entre práctica deportiva y extraversión y negativas con el neuroticismo (Saklofske, et al. 2007).

Idénticos resultados a los obtenidos por Szabo (1992) y por Courneya y Hellsten (1998) así como por Carlstedt (2001) aunque este último autor se limitó al neuroticismo. Kavussanu y McAuley (1995), encontraron que aquellos sujetos que tenían integrado un estilo de vida activo, en el que se incluía práctica deportiva, eran más optimistas, y

significativamente menos tendentes al pesimismo. También Mace y Baines (1989) concluyeron en sus estudios que los deportistas federados como deportistas de competición mostraban unos niveles de extraversión superiores.

Sin embargo, se constatan diferencias al compararse con la investigación de Meza (2008), que obtiene unas conclusiones distintas. Este autor nos presenta un estudio realizado con 74 alumnos de secundaria, afirmando la ausencia de relaciones estadísticamente significativas en la determinación de la personalidad del sujeto y la práctica deportiva.

Del mismo modo Palenzuela, Gutierrez y Averó (1998), realiza un estudio longitudinal con estudiantes de psicología, en el que pretendía determinar los efectos del ejercicio físico en diferentes componentes de la personalidad, como son la depresión, el grado de satisfacción con la vida, o el optimismo, no encontrando ningún tipo de correlación entre ellos, siendo únicamente la insatisfacción la variable que se vio mínimamente reducida por la práctica de ejercicio físico.

Se debe señalar que ambos estudios se realizaron entre una población a la que se le aplicaba un plan de entrenamiento a posteriori, no en sujetos que practicaban deporte previamente.

Lo que si podemos afirmar es que la influencia de la práctica deportiva tanto en los resultados obtenidos por nosotros, como en los revisados en otras publicaciones, o es de carácter positivo, fomentando aquellas facetas de la personalidad de carácter más social, o como mucho es neutra, nunca negativa.

Se prevé que el género es una variable que condiciona la orientación motivacional, estando los varones más orientados al ego que las mujeres.

Partimos pues de determinar las diferencias que podríamos obtener entre varones y mujeres en lo concerniente a la implicación a la tarea y al ego.

Los resultados del estudio indican que los niveles de orientación al ego son superiores en los varones, coincidiendo con los realizados por Castillo, Balaguer y Duda (2000), cuando incluyen la variable género en el estudio de las relaciones entre las orientaciones de meta y los motivos de la práctica deportiva en adolescentes. Llegan a la conclusión que el género masculino tiene mayor preocupación por ganar y demostrar su capacidad, con respecto al logro del género femenino, por lo que los varones se encuentran más orientados al ego que las mujeres.

En esta línea fueron los resultados obtenidos por Moreno, Cervelló y González-Cutre (2005) basándose en numerosos estudios precedentes, en los que existe una relación positiva y significativa de los varones con respecto a la orientación al ego, y por el contrario las mujeres mantienen una relación positiva con la orientación a la tarea. (Balaguer, Tomás y Castillo, 1996; Carr y Weigand, 2001; Castillo, Balaguer y Duda 2002; Duda y Whitehead, 1998; Hanharan, y Cerin, 2009).

También encontramos resultados similares, en un estudio realizado en la ciudad de Midwestern con un grupo de 132 atletas (70 mujeres y 62 varones), en el que se examinó las diferencias de género en la orientación a la meta. Los resultados obtenidos indicaron que comparando con las mujeres, los varones fueron significativamente más altos en la orientación al ego (White, Kavussanu y Guest, 1998). Según la perspectiva de la teoría de la meta de logro, estas son adquiridas a través del proceso de socialización. El ambiente social en el que se exhibe la demostración de altos niveles de competencia, desarrolla y enfatiza una cierta orientación de meta personal (Nicholls,

1989). Parece que los varones, en su historia de socialización, podrían haber recibido más reconocimiento para la demostración de competencia desde una perspectiva de orientación al ego versus una orientación a la tarea.

Yendo más allá, Duda (1996), afirma que los varones tienen mayor riesgo de sufrir las consecuencias negativas de estar orientados hacia el “yo” en el deporte. Este mismo autor describe en otro estudio (Duda, Olson y Templin, 1991), como existían diferencias de género en orientación a la meta, con el riesgo de aceptar determinadas conductas antideportivas, e incluso agresivas como correctas.

Si bien, esta tendencia o influencia de género, no ha sido universalmente aceptada, ya que diversos autores difieren en los resultados obtenidos en sus investigaciones. Fernández (2006), en un estudio realizado a 200 futbolistas afirma que los niveles de orientación al ego y a la tarea son similares entre mujeres y varones, misma conclusión que la alcanzada por Gernigon y Le-Bars (2000).

Dentro de este análisis en función del género nos parece interesante resaltar, que si bien no estaba dentro de nuestra línea inicial de actuación, hemos encontrado otro tipo de correlaciones significativas en el campo de la personalidad. Según los resultados obtenidos en nuestro estudio, encontramos diferencias significativas en los patrones estudiados en función de si hablábamos de mujeres o varones. Se desprende que las mujeres puntúan más alto en neuroticismo (ansiedad y depresión), en estética y en amabilidad (franqueza y modestia), que los varones.

Diferentes estudios están en la misma dirección, así Fernández (2006), que coincidiendo con la investigación de Goñi et al. (2006) señala valores más altos de ansiedad en las mujeres.

También Rubinstein y Strul (2007) encuentran que las mujeres son más neuróticas que los hombres. No así Gómez (2006), que no encuentra diferencias perceptibles entre el género y los distintos factores de la personalidad.

Una vez disertado sobre las discrepancias y afinidades con los resultados obtenidos en otras investigaciones precursoras de los diferentes temas tratados en este estudio, y para concluir esta tesis, en el apartado siguiente procederemos a reflejar aquellos aspectos que por las limitaciones del estudio han quedado inacabados y faltos de profundización y que podrían marcarnos las líneas futuras para avanzar en las investigaciones sobre la temática objeto de estudio.

ASPECTOS INACABADOS Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A la hora de realizar una investigación de este tipo, una de las premisas indispensables de las que se debe partir, es acotar desde el principio los márgenes sobre los que ha de versar el estudio. Son numerosas las ramificaciones que van surgiendo tanto en el desarrollo de la parte teórica como en la interpretación de los resultados, lo que nos llevaría a un proceso ilimitado, tanto en tiempo como en espacio.

Pero esto no hace más que enriquecer el proceso, así como generar la semilla que de lugar a futuras líneas de investigación.

Muchos son los caminos que se pueden abordar a partir de los resultados obtenidos en este estudio. Si una premisa ha quedado suficientemente constatada, es la relación existente entre la práctica de actividad física y las facetas de la personalidad; pero igualmente ilimitados son los interrogantes que pueden desprenderse de esta relación. Cual es la orientación de esta relación; se pueden modificar artificialmente las variables para modificar los resultados; influye el clima motivacional por igual en todos los deportes; es esta relación igualmente patente en la actividad física sin competición y cómo podría influir a la hora de diseñar las sesiones de educación física...

Cómo ejemplo de estas preguntas, propondremos algunas posibilidades en futuras investigaciones:

1. Determinar como las variaciones en el clima motivacional, a través de modificaciones metodológicas de orientación de la tarea en un ámbito educativo de educación física en un mismo grupo de sujetos puede modificar las facetas de la personalidad.
2. Determinar cómo estas variables estudiadas se modifican en función a la práctica deportiva elegida, clasificando las actividades deportivas.
3. Estudios longitudinales en relación a estos parámetros, que nos ayudarían a comprobar si el clima motivacional, puede influir en la personalidad de los sujetos, y a su vez en la creación de hábitos de vida posteriores

Debemos ser conscientes del contexto en el que se enmarquen estas investigaciones. Como profesionales del mundo de la educación y el deporte es nuestra obligación favorecer unas condiciones de trabajo que mejoren la calidad de vida no solo de nuestros alumnos ,en el caso de las clases de educación física, sino de los deportistas que realicen de manera sistemática algún deporte, o bien de aquellos individuos que esporádicamente practiquen actividad física. Es nuestra obligación determinar las necesidades de cada uno de estos grupos y crear el clima necesario para satisfacerlas de la manera más adecuada.

Por todo esto consideramos esencial que se continúen realizando este tipo de investigaciones, cuyo objeto final no es ni más ni menos que mejorar la calidad de vida

de las personas que nos rodean, recordando que la salud debe entenderse como un todo integral, y remitiéndonos a la definición de la OMS, “se refiere al estado completo de bienestar físico, social y mental y no la mera ausencia de enfermedad”; dónde la práctica consecuente y debidamente dirigida de actividad física desempeña un papel fundamental.

Admitamos pues nuestra responsabilidad e intentemos profundizar en este campo, a través de todas las posibilidades que nos brinda para optimizar los resultados de nuestro trabajo diario.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Allport, G. W. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt.

- (1966) "The religious context of prejudice". *Journal for the Scientific Study of Religion*, 5, 404.
- (1974) *El problema de la percepción*. Buenos Aires, Nueva Visión, 81.

Aluja, Antón; Blanch, Ángel (2003). "Replicabilidad de los factores de segundo orden del 16PF-5 en muestras americanas y españolas". *Psicothema*. Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias. 15 (2): pp. 309-314.

Allport. G.W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart y Winston.

Ames. C. (1984). "Competitive, cooperative. and individualistic goal structures: Motiva-tional analysis". En R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 177-207). New York: Academic Press.

- (1992). "Classrooms: Goals, structures, and student motivation". *Journal of Educational Psychology*. 80, 260-267.
- Ames, C., Ames, R. (1984). "Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition". *Journal of Educational Psychology*, 73, 411-418.
- Ames, C., Archer, J. (1988). "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C., Maehr, M.L. (1989). "Home and school cooperation in social and motivational development". Unpublished raw data. (Project funded by U.S. Office of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services).
- Anshel, M. H., Freedson, P., Hamill, J., Haywood, K., Horvat, M., & Plowman, S. A. (1991). *Dictionary of sport and exercise sciences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Arruza, J. A., Arribas, S., Gil De Montes, L., Irazusta, S., Romero, S. y Cecchini, J.A. (2008). "Repercusiones de la duracion de la actividad fisico-deportiva en el bienestar psicologico". *Revista Internacional de medicina y ciencias de la actividad física y el deporte*. Vol. 8 (30).
- Avia, M.D.; Sanz, J.; Sánchez-Bernardos, M.L.; Martínez-Arias, M.R.; Silva, F. Y Graña, J.L. (1995). *The fivefactor model-II. Relations of the NEO PI-R*.
- Balaguer, I., Castillo, I. y Tomás, I. (1996). "Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ)" en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.

Balaguer, I., Castillo, I., Tomás, I. y Duda, J. L. (1997). “Las orientaciones de metas de logro como predictoras de las conductas de salud en los adolescentes”. *Iber Psicología*, 2, 2-10.

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*, 7(1), 123-139.

Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Barberá, E. (1999) *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*. Edebé. Barcelona.

Barberá, E. y Molero, C. (1996). *Motivación social*. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid. Editorial Síntesis.

Bermúdez, J. (1979). “El condicionamiento clásico”. En J.L. Fernández Trespalacios (Ed.), *Psicología General I*. Madrid: UNED, págs. 185-198.

- (1986). *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.

Besada, R. (2007). *Teoría factorial de la personalidad de Cattell. Técnicas de apoyo psicológico y social al paciente y familiares*. Vigo. Ideas propias.

Blázquez, D. (1986) *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca. Barna.

- (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.

Boixadós, M. y Cruz, J. (1999). "Intervención conductual en entrenadores de futbolistas alevines". En F. Guillén (Ed.), *La Psicología del Deporte en España al final del milenio* (pp. 423-431). Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Brown, J.S. (1979). "Motivation". En E. Hearts (ed.), *The First Century of Experimental Psychology*. Hillsdale, N.J.: LEA. Trad. castellana en: L. Mayor y J.M. Peiró (eds.), *Psicología de la motivación. Selección de textos*. Valencia: Promolibro, 1984.

Brustad, R.J. (1992). "Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.

Buceta, J.M. (1998). *Psicología del entrenamiento deportivo*. Madrid: Dykinson

- (2004). *Estrategias psicológicas para entrenadores*. Madrid. DYKINSON.

Butler, (1987). "Task-insolving and ego-insolving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance". *Journal of Education Psychology*, 79. 474-482.

Cagigal, J.M. (1957). *Hombres y deporte*. Madrid: Taurus.

- (1971). "Necesidad psicológica del Ocio activo en el hombre de nuestro tiempo". I.N.E.F. Madrid.
- (1971b). "Ocio y deporte". Citius, Altius, Fortius. Madrid.
- (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Nacional. Madrid.

- (1975). *El Deporte en la sociedad actual*. Prensa Española y Magisterio Español. Madrid.
- (1979). *Cultura intelectual, cultura física*. Kapeluz. Argentina.
- (1996). *Obras Selectas. (Volumen I)*. Cádiz: COE.

Cañabate, D.; Zagalaz, M.L.; Lara, A.J; Cachón, J. (2011). “Aportaciones de la educación física al desarrollo de la competencia básica: autonomía e iniciativa personal”. *Tandem, Didáctica de la Educación Física*. 37, pp. 69-77.

Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. and Perugini, M., (1993). “The Big Five Questionnaire: a new questionnaire to assess the five factor model”. *Personality and Individual Differences*, 15, 281-288.

Carmona, A. M. (2000). *Influencias del profesor de Educación Física sobre la motivación intrínseca, la ansiedad y el estado de ánimo pre y post-competitivo*. Universidad de Oviedo.

Carlstedt, R. A. (2001). “Line bisecting test reveals relative left brain hemispheric predominance in highly skilled athletes: Relationships among cerebral laterality, personality ,and sport performance”. *Doctoral Dissertation, Saybrook Graduate School. Dissertation Abstracts International*, 62, 4264B.

Carr, S. and Weigand, D.A. (2001). “Parental, peer, teacher, and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education”. *European Physical Education Review*, 7, 305-308.

- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2000). "Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados". *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 37-50.
- (2001a). "Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico". *Psicothema*, 13 (1), 79-86. .
 - (2001b). "Dimensions of achievement motivation across sport and the classroom: The case of Spanish adolescents". En A. Papaioannou, M. Goudas, y Y. Theodorakis (Eds.), *In the dawn of the new millennium*. Vol. 3, pp. 309-311. Thessaloniki
 - (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14 (2), 280-287.
- Cattell, R.B. (1950). *Personality: A systematic theoretical, and factorial study*. Nueva York: McGraw – Hill.
- (1972). *Sixteen Personality Factor*. 16 Pf. Illinois: ITPA (versión española, Madrid: TEA Ediciones, 1975).
- Cecchini, J. A., (2000). "Repercusiones del clima motivacional en la experiencia deportiva del alumnado". *Tándem: Didáctica de la educación física*, Vol. 7.
- Cecchini, J. A., Echevarría, L. M. (2001). *Intensidad de la motivación hacia el deporte*. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A., Balagué, G. (2001). "The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation,

Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition State of Mind”.
European Journal of Sport Science.

Cecchini, J. A., González, C., López, J. y Brustad, R. (2005). “Relaciones 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(2), 429-479.

Cechini, J.A., González, C. y Montero, J. (2008). “Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral”. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 40 N° 3, 497-509.

Cechini, J.A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O. y Romero, S. (2008). “Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física”. *Revista Psicothema*, Vol. 20 (), pp. 260-265.

Cechini, J.A., González, C., Méndez, A. y Fernández-Río, J. (2011). “Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings”. *Revista Psicothema*, 23 (1). pp. 51-57.

Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas del logro*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Cervelló, E., Escartí, A., Balagué, G. (1999). “Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva”. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-21.

- Cervelló, E. y Santos-Rosa, F. J. (2000). “Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo”. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1-2, 51-70.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Guzmán, J. (2007) “Youth sport dropout from the achievement goal theory”. *Psychothema*. Vol. 19 N° 1, pp 65-74.
- Corrales Salguero, A. (2009). “La instrucción directa o la reproducción de modelos como metodología de enseñanza en el área de Educación física”. *EmasF, Revista digital de educación física*. Año 1, Num 4 (Mayo-Junio de 2010).
- Costa, P. T. Jr. and McCrae, R. R. (1980). “Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 38
- (1985). “The NEO personality inventory manual”. Odessa, FL: Psychological Assesment resources.
 - (1989). “TheNEO-PIINEO-FFI manual supplement”. Odessa. FL: Psychological Assessment Resources.
 - (1992a). “The Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)”. Professional Manual, Psycho-logical Assessment Resources, Odessa, FL.
 - (1992b). “Trait psychology comes of age”. In: Sonderegger, T.B. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation: Psychology and Aging*, pp. 169±204, University of Nebraska Press, Lincoln, NE.

- (1995). “Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the Revised NEO Personality Inventory”, *Journal of Personality Assessment*, 64: 21±50.
 - (1999). “Manual del Inventario de Personalidad Neo revisado” (NEO PI-R). TEA Ediciones S.A. Madrid.
 - (2008). “Inventario de Personalidad NEO Revisado (NEO PI-R)”. Inventario NEO reducido de Cinco Factores. (NEO-FFI). Manual. 3ª edición. Madrid: TEA.
- Costa, P. T. Jr., McCrae, R. R. and Dye, D. A. (1991). “Facet scales for Agreeableness and Conscientiousness: A revision of the NEO Personality Inventory”, *Personality and Individual Differences*, 12: 887±898.
- Courneya, K. S., & Hellsten, L. M. (1998). “Personality correlates of exercise behavior, motives, barriers and preferences: An application of the five-factor model”. *Personality and Individual Differences*, 24, 625–633.
- Crawford, J. (1983) *Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura*. Cuadernos de Antropología, Editorial del Hombre, Barcelona.
- Deci, E.L. y Ryan, R. M. (1980). “The empirical exploration of intrinsic motivation proceses”. I L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psuchology* (Vol. 13), pp. 39-80). New York: Academic Press
- Diem, C. (1966). *Historia de los Deportes (Volumen II)*. Luís de Caralt Editor. Barcelona, pp. 37-38

- Digman, J. M. (1990). "Personality structure: Emergence of the five-factor model". Annual Review of Psychology, 41
- Digman, J.M. y Takemoto-Chock, N.K. (1981). "Factors in the natural language of personality: Re-analysis and recomparison of six major studies". Multivariate Behavioral Research, 16, 149-170.
- Duda, J.L. (1989). "The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes". Journal of Sport & Exercise Psychology, 11, 318-335.
- (1996). "Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement". Quest, 48, 290-302.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1989). The Tasic and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties. Unpublished manuscript.
- (1992). "Dimensions of achievement motivation in schoolwork and Sport". Journal of Educational Psychology, 84, 1-10.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). "The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts". Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 79-87.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H., Armstrong, N. (1992). "Children's achievement goals and beliefs about success in sport". British Journal of Educational Psychology, 62, 313-323.

- Duda, J. L. y White, S. A. (1992). "Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers". *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- 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.
- Dunn, J.G.H., & Dunn, J.C. (1999). "Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players". *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- Dweck, C. S. (1986). "Motivational processes affecting learning". *American Psychologist*, 41, 1040-1048
- Dweck, C.S., y Elliott, E.S. (1983). "Achievement motivation". In P. Mussen and E.M. Hetherington. 31, 41-49. *Handbook of child psychology*. New York: Wiley.
- Dweck, C.S. y Leggett. E.L. (1988). "A social-cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*. 95, 265-273.
- Elías, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- Elkind, D. (1968) "Cognitive development in adolescence". En Adams J.F. 1968. *Understanding adolescence*. Boston, Allyn and Bacon, Inc.

- Epstein, J. (1989). "Family structures and student motivation: A developmental perspective". In C. Ames & 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". 1º 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., García Ferriol, A., & Cervelló, E. (1994). "Práctica deportiva de los padres y clima familiar deportivo". En G. Musitu (Dir.): *Intervención Comunitaria*.(pp. 189-198) Valencia: Cristóbal Serrano
- Eysenck HJ (1981). "General features of the model". En: *A model for personality*, pp 1–37. Berlin: Springer.
- Eysenck HJ, Eysenck MW (1985). "Extraversion, arousal, and performance". En: *Personality and individual differences: a natural science approach*, pp 237–288. London: Plenum.
- Fenigstein, A., Seheier, M. E,& Buss, A. H. (1975). "Public and private self-consciousness: Assessment and theory". *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 522-527.
- Fernández Abascal, E.G. (1997). *Psicología General. Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A, Cecchini Estrada, J.A. y González González de Mesa, C. (2012). “La influencia de las metas de logro y las metas sociales sobre el fair play de estudiantes de Educación Física de Secundaria”. *Revista Psicodidáctica*, V 17 (1), pp. 73-91.
- Feu, G. (2000). “Las actividades extraescolares en la escuela primaria. Una propuesta para llevar los programas de las Escuelas deportivas a los Centros Escolares”. En *Actas del I Congreso Nacional de Deporte en edad escolar*, pp. 323 -335. Dos Hermanas, Sevilla.
- Fierro, A. (1983). “Inteligencia y retraso mental: el enfoque procesual y microanalítico”. *Siglo Cero*, 86, 48-57.
- (1996), *Manual de psicología de la personalidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fine, G. (1986). “Small groups and sport: a symbolic interactionist perspectiva. *Sport and Social Theory*”, Champaign. *Human Kinetics*, 159-169.
- Fiske, D.W. (1949). “Consistency of the factorial structures of personality ratings from different sources”. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 44, 329-344.
- Fraile, A. (1997). “Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela”. *Revista de Educación Física*, Nº 64. 5-10.
- Freud, S. (1973). *Obras Completas*. Bibl. Nueva.
- Gaeta, M. (2006). “Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula”. *REIFOP*, 9 (1); 1 - 8.

García Bacete, F.J., y Doménech, F. (1997). “Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar”. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 0 (1), 1-16. Consultado en <http://reme.uji.es/reme/numero0/indexsp.html> (Marzo de 2003).

García Calvo, T. (2002). “Un estudio piloto de las variables contextuales y situacionales relacionadas con la motivación en jugadores de fútbol adolescentes”. *Tesina de Investigación del doctorado*.

- (2004). “La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas”. *Memoria de Docencia e Investigación*, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

García, E., Gallo, P. y Miranda, R. (1998). “Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio”. *Psicothema*, 10, 717-724.

García Ferrando, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Alianza Deporte, Madrid.

García Ferrando, M., Puig Barata, N., Lagardera Otero, F. (1998), *Sociología del deporte*. Alianza. Madrid.

García, L.F., Ruiz, M.A., Abad, F.J. (2003). “Factor structure of the Spanish WAIS-III”. *Psicothema*, 15, 155-160.

Garrido, I. (1996). “Motivación: funcionalidad y mecanismos de regulación de la acción”. En I. Garrido (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.

Garrido-Guzmán, María E.; Romero-Granados, Santiago; Ortega-Toro, Enrique; Zagalaz Sánchez, ML. (2011). “Diseño y validación para un cuestionario para

niños sobre los padres y madres en el deporte. (CHOPMD)”. Revista Journal of Sport and Health Research (JSHR). 3 (2), pp. 153-164.

Gernicon, C. y Le-Bars (2000). “Achievement goals in aikido and judo: a comparative study among beginner and experienced practitioners”. Journal of Applied Sport Psychology (JASP), 12(2), 168 - 179

Giddens, A. (1995). Modernidad e Identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona, ediciones Península/ Ideas.

Giménez, F. J. y Castillo, E. (2001). “La enseñanza del deporte durante la fase de iniciación deportiva”. Lecturas: educación física y deportes. Revista digital. Año 6, N° 31. Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com/efd31/id.htm>

Goldberg, L.R. (1993). “The Structure of Phenotypic Personality Traits”. American Psychologist. January 1993, 48(1), 26-34.

Gómez, R. (2006). “Gender invariante of the five-factors model of personality among adolescents: A mean and covariance structure análisis approach”. Personality and Individual Differences, Vol. 41 Issue 4 , pp 755-765.

González González de Mesa, C. (1992), “Evaluación de las necesidades que presenta la cultura del Ocio en la edad escolar”. Magister 10. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo.

- (1997), “La dimensión pedagógica, científica y filosófica de la obra J.M^a Cagigal”. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Oviedo.

- (1998 a), “Concepto de actividad física como necesidad básica humana en la obra de J.M^a Cagigal”. Magister 16. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- (1998 b), “La educación para la cultura del Ocio en la formación del profesorado de Educación Física”. Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y Escuelas de Magisterio. Badajoz. Universidad de Extremadura.

González González de Mesa, C. y Fernández Río, J. (2000), “La formación del Profesorado en Educación Física y Deporte para la cultura del Ocio”. En Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y Escuelas de Magisterio. Ciudad Real.

González González de Mesa, C. y Rodríguez Muñoz, E., (1999), “Análisis del concepto de Ocio en el marco del Tiempo Libre, según los autores: Norbert Elías y Eric Dunning”. En Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y Escuelas de Magisterio. Huelva.

Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud”. *Psiquis*, 25(4), 17-27.

Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). “Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)”. Manual. Madrid: EOS.

Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.

Gullone, E. y Moore, S. (2000). “Adolescent risk-taking and the five-factor model of personality”. *Journal of Adolescence*, 23, 393-407.

- Hanharan, S., y Cerin, E. (2009). "Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style". *Journal of Science and Medicine in Sport*. Vol. 12 Issue 4. pp 508-512.
- Hale, B., y Whitehouse, A. (1998). "The effects of imagery-manipulated appraisal on intensity and direction of competitive anxiety". *The Sport Psychologist*, 12(1), 40-51.
- Hernández Mendo, A. (1999). "Acerca del término Deporte. Educación Física y Deportes". *Revista Digital*, nº 17. Extraído el 10 de octubre de 2005 de <http://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>.
- Hernández Moreno, J. (1994) *Fundamentos del deporte Análisis de la estructura del juego deportivo*. Barcelona: Edita INDE.
- Hollander, E. P. (1971). *Principles and methods of social psychology* (2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Hull, C.L. (1943). *Principles of Behavior: An Introduction to Behavior Theory*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- (1951). *Essentials of Behavior*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
 - (1952). *A Behavior System: An Introduction to Behavior Theory Concerning the Individual Organism*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
- Inhelder, B. (1963). "Observations sur les aspects opératifs de la pensée chez des enfants dysphasiques. Observations on the operational and figurative aspects of thought in dysphasic children". *Problemes de Psycholinguistique*, 6, 143-153.

- Iso-Ahola, S. E., y St.Clair, B. (2000). "Toward a theory of exercise motivation". *Quest*, 52, 131-147.
- John, O.P. (1990). "The 'big five' factor taxonomy: dimensions of personality in the natural language and in questionnaires". En L.A. Pervin (dir.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 66 – 100). Nueva York: Guildford Press.
- John, O. P., Angleitner, A. and Ostendorf, F. (1988). "The lexical approach to personality: A historical review of trait taxonomic research". *European Journal of Personality*, 2: 171-203.
- John, O.P., Caspi, A., Robins, R.W., Moffitt, T.E. y Stouthamer-Loeber, M. (1994). "The «Little Five»: Exploring the nomological net of the fivefactor model of personality in adolescent boys". *Child Development*, 65, 160-178.
- Kavussanu, M. y McAuley, E. (1995). "Exercise and optimism: Are highly active individuals more optimistic?". *Journal of sport & exercise psychology*. Vol 17 (3), 246-258. *Human Kinetics*
- Kavussanu, M. y Roberts, G. (1996). "Motivation in Physical Activity Contexts: The relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18 (3), 264-280.
- Kirchner, Te.; Torres, M.; Forns, M. (1998). *El modelo de rasgos. Evaluación psicológica: modelos y técnicas*. Barcelona: Paidós Ibérica. pp. 25-28.
- Lara, A.J.; Zagalaz, M.L.; Martínez-López, E.J.; Berdejo-Del-Fresno, D. (2010). "Non-traditional sports at school. Benefits for physical and motor development". *Journal of Physical Education and Sport*. 29(4), pp. 47-51

- Le Boulch, Jean (1961). “Boceto de un método racional y experimental de educación física”. En Dossier EPS Revue Education Physique et Sport, (57).
- Lingjaerde, O., Regine Foreland, A. y Engvik, H. (2001). “Personality structure in patients with winter depression, assessed in a depression – free state according to the five – factor model of personality”. Journal of Affective Disorders, 62 (3), 165 – 174.
- Littman, R. A. (1958). “Motives: History and causes”. En M.R. Jones (Ed.), Nebraska Symposium of Motivation Vol. 6. Lincoln: Nebraska University Press.
- Llavona, A. (2006). “Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. Repercusión en la dimensión educativa del deporte-ocio”. Tesis inédita. Universidad de Oviedo.
- López Rodríguez, A. (2006). El proceso de enseñanza – aprendizaje en Educación Física. La Habana. Editorial Científico – Técnica.
- Lorenzo González, J. (1987). Psicología de la personalidad. Editorial Tharpa España. L.O.G.S.E. Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.
- Maehr, M.L., Midgley, C. (1991). “Enhancing student motivation: A schoolwide approach”. Educational Psychologist. 26. 399-427.
- Mace, R. y Baines, C. (1989). “Personality, characteristics and mood status of females in sport”. Physical education review (PER), 12 (2), 158 – 163.
- Marcel, G., (1971), Filosofía para un tiempo de crisis. Guadarrama, Madrid. Martínez.

- Martín-Albo, J., Núñez, J. L. & Navarro, J. G. (2002). "Clasificación de los deportes en función de los motivos, atendiendo al tiempo de práctica y el género". *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5, 11-12.
- Méndez Giménez, A, Cecchini estrada, J. A., Fernández-Río, J. y González González de Mesa, C. (2012). "Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física". *Revista Aula Abierta*. V 40 (1), pp. 51-62.
- McCrae, R.R. y Costa, P.T. Jr. (1999). "A five-factor theory of personality". En L.A. Pervin y O.P. John (Eds.), *Handbook of personality. Theory and research* (2^a Ed.) pp. 139-153. Nueva York: Guilford.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. Jr., Ostendorf, F., Angleitner, A., Hrebickova, M., Avia, M.D., Sanz, J., Sánchez-Bernardos, M.L., Kusdil, M.E., Woodfield, R., Sanders, P.R. y Smith, P.B. (2000). "Nature over nurture: Temperament, personality, and life span development". *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 173-186 .
- Meza A. (2008). "La relación entre la personalidad y la actividad física y deportiva. Un estudio exploratorio en estudiantes de secundaria".
<http://www.efdeportes.com>. *Revista digital*. Buenos Aires. Año 13-121.
- Mikulic, I. (1989). *Inventario Multifacético de Personalidad de Minnesota - 2, (MMPI-2) Guía para la administración e interpretación del MMPI 2*, Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*, Wiley, New York.

Molero López-Barajas, D., Zagalaz Sánchez, M.L., Cachón Zagalaz, J. (2012). “Estudio comparativo del Autoconcepto Físico a lo largo del Ciclo Vital”. *Revista Psicología del deporte de las islas Baleares*, V. 147, 1-6.

Moreno, J.A., Cervello, E., González-Cutre, D. (2007). “Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación”. *Apuntes de psicología*. Vol 25 Número 1. Pags 35-55.

Murray, H. (1938). *Exploración de la personalidad*. Editorial Mc.Graw Hill. USA.

Navarrete Morales, G. (2003). *Preparación para las Oposiciones de Maestros de Educación Física*, Granada.

Nicholls, J. (1984). “Conceptions of ability and achievement motivation”. En R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. I, pp. 39-73). New York: Academic Press.

- (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nicholls, J., Patashnick, M., & Nolen, S. B. (1985). “Adolescents' theories of education”. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). “Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values”. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.

- Norman, W.T. (1963). "Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574-583.
- Nuñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). "Motivación y aprendizaje escolar". *Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción. Actas*, pp. 53-72.
- Nuttin, J. (1980). "Théorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action. Paris: Presses Universitaires de France". (Traducción española: teoría de la motivación humana. Edit. Paidós, 1982).
- Olivera, J. (1989). "Reflexiones sobre el origen del deporte". *Apunts*, Nº 33. Barcelona.
- Olivera, J. y Olivera, A. (1995). "La crisis de la modernidad y el advenimiento de las posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo". *Apunts. Educación Física y Deportes* (41), 10-29.
- Olmedilla Zafra, A., Ortega Toro, E. y Madrid, J. (2008). "Práctica de actividad física y depresión en mujeres: perfil de riesgo". *Revista de Psicología General y Aplicada*. 61, 2: 167-176
- O'Sullivan, D., Zuckerman, M. y Kraft, M. (1998). "Personality characteristics of male and female participants in team sports". *Personality and Individual Differences*, 25.
- Palenzuela D., Gutierrez M., Avero P (1998). "Ejercicio físico regular como un mecanismo de protección contra la depresión en jóvenes". *Psicothema* vol.10., número 1 pags. 29-39.

Palmero, 1997. "Motivación: conducta y proceso". Visto en <http://reme.uji.es>. ISSN-1138-493 X. Volumen VIII. Número: 20-21.

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

Parlebas, P. (1981) *Estructuras Cognitivas y Lógica de la Acción de Juego*.

- (1988) *Elementos de sociología del deporte*. UNISPORT. Málaga.

Peiró, C. (1996). "El proceso de socialización deportiva de las orientaciones de meta en la adolescencia". Valencia: Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.

Peiró, C. (1999). "La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales". *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9,25-44.

Pelechano, V. (1975). "Motivación y rendimiento académico". *Análisis y Modificación de Conducta*, 1, 83-109.

- (1989). "El estudio de los codeterminantes (II): Inteligencia, personalidad, motivación, datos biográficos y nivel profesional de los padres". *Análisis y Modificación de Conducta*, 15 (Monográfico), 275-319.

- (1993). *Personalidad: Un enfoque histórico-conceptual*. Valencia: Promolibro.

- (1996). "Opciones conductistas: alternativas de aprendizaje y la negación de la personalidad". En V. Pelechado (coord.). *Psicología de la personalidad*. (I) Teorías, Barcelona: Ariel.

- (2000). "Estabilidad y cambio ¿evolutivo/generacional?". En *Análisis y modificación de conducta*. 110, 817-854.

Pervin, L.A. (1978). *Current controversies and issues in personality*. New York: Wiley. (second edition, 1984).

- (1989). *Personality. Theory and research*. N.Y.: Wiley. Capítulo 1: Personality theory.

Pervin, L.A. y John, O.P. (1998). "Personalidad: Teoría e investigación". Ed. *El manual moderno*. México.

Piaget, J. (1969). *The Mechanisms of Perception*. London: Rutledge & Kegan Paul.

Ponseti, F.X., Gili, M., Paloo, P. y Borrás, P. A. (1998). "Intereses, motivos y actitudes hacia el deporte en adolescentes: diferencias en función del nivel de práctica". *Revista de Psicología del Deporte*, 7, pp. 259-274.

Poropat, A. (2002). *Personality and Individuals Differences*. Vol., 33. Issue 7, pp 1185-1201.

Rappoport, L. (1986). *La personalidad de los 13 a los 25 años. El adolescente y el joven*. Ed. Paidós Ibérica S.A. Barcelona.

Roberts, G.C. (1984). "Achievement motivation in children's sport". En J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. pp, 251-281. Greenwich, CT: JAI Press.

- (1992). *Motivación en el deporte y el ejercicio*. Desclée de Brouwer (Ed.), Biblioteca de Psicología.

- (1995). "Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence". En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. (pp. 3-29): Human Kinetics Books.
- (2001). *Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals and motivational processes*. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. pp. 1-50. Champaign: IL: Human Kinetics.

Roberts, G.C. y Balagué, G. (1989). "The development of a social-cognitive scale of motivation". Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore.

- (1991). "The development and validation of the Perception of Success Questionnaire". Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.

Roberts, G.C. y Treasure, D.C. (1992). "Children in sport". *Sport Science Review*. 1(2). 46-64.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Kavussanu, M. (1996). "Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport". *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.

Rokeach, M. (1960). *The open and closed mind*, New York: Basic Books.

Rubinstein, G., & Strul, S. (2007). "The five factor model (FFM) among four groups of male and female professionals". *Journal of Research in Personality*, 41, 931-937.

- Sage, G. (1977). *Introduction to motor behavior: A neuropsychological approach* (2nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Sage, L., Kavussanu, M., y Duda, J. L. (2006). "Goal orientations and moral identity as predictors of prosocial and antisocial functioning in male association football players". *Journal of Sports Sciences*, 24(5), 455 – 466
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Rohr, B.A., y Andrews, J.W.A. (2007). "Personality, emotional intelligence and exercise". *Journal of J Health Psychol*, 12 (6). pp. 937-948.
- San Martín, J. (1997). *Psicología del ocio y del turismo*. Ed. Aljibe. Málaga.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la EF y el Deporte*. Gymnos. Madrid.
- (1992) *Didáctica de la E.F. y el deporte*. Gymnos. Madrid.
 - (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Biblioteca Nueva. Madrid
- Sánchez Bernardos, M.L. (1992). "La estructura de personalidad: El enfoque léxico y los «Cinco Grandes»". *Estudios de Psicología*, 47, 73-87.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M.A. y Valiente, R.M. (2002). "Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para Niños". *Psicothema*, 14, 333-339.
- Sanz, J., Silva, F., y Avia, M. D. (1999). "La evaluación de la personalidad desde el modelo de los «Cinco Grandes»": El Inventario de Cinco Factores NEO de

- Costa y McCrae. En F. Silva (Ed.), *Avances en Evaluación Psicológica* (pp.:171-234). Valencia: Promolibro.
- Sanz, J., Gil, F., García-Vera, M. P., & Barrasa, A. (2008). "Needs and cognition/behavior patterns at work and the Big Five: An assessment of the Personality and Preference Inventory-Normative (PAPI-N) from the perspective of the five-factor model". *International Journal of Selection and Assessment*, 16(1), 46-58.
- Seifriz, JJ., Duda, J.L. 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.
- Seirul-Lo, F. (1995). "Valores educativos del deporte". En Blázquez (1995): *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Skinner, B.F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Knopf.
- Shields, D.L. y Bredemier, B.J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Sullivan, H. S. (1953), *The interpersonal theory of psychiatry*. Norton and company. Nueva York.
- Szabo, A. (1992). "Habitual participation in exercise and personality". *Perceptual and Motor Skills*, 74, 978.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics* (2nd ed.). Cambridge: Harper & Row.

- Thorndike, E. (1913). *Educational Psychology: The Psychology of Learning*. New York: Teachers College Press.
- Tolman, E.C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Man*. Nueva York: Appleton-Century.
- Torres Guerrero, J. (1999), “La Actividad Física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI”. *Revista Digital Askesis*.
- Tous, J.M. (1986). *Psicología de la Personalidad*. Barcelona:P. P. U.
- Trapero, M (1974). “El campo semántico «deporte»”. Tesis Doctoral. Universidad e la Laguna.
- Treasure. D.C. (1993). “A social-cognitive approach to understanding children’s achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport”. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. y Roberts, G. (1994). “Cognitive and affective concomitants of task and ego orientations during the middle school years”. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28
- (1995). “Applications of achievement goal theory to physical education: implications for enhancing motivation”. *Quest*, 47, pp475-489.
- Tubino, M. (2000). *Nuevo Manifiesto de la Educación física* . FIEP, 2000.

- Tupes, E.C. y Christal, R.E. (1961, May). Recurrent Personality Factors Based on Trait Ratings (ASD-TR-61-97). Lackland Air Force Base, TX: Aeronautical Systems Division, Personnel Laboratory.
- Urdañ, T. C., y Maehr, M. L. (1995). "Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals". *Review of Educational Research*, 65, 213-243.
- Van-Yperan N.W, Duda J.L (1999). "Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite dutch soccer players". *Scand Journal Med Sci Sports*. Dec, 9 (6): 358-64.
- VARIOS: Fundamentos de Educación física para Enseñanza Primaria. Inde, Barcelona 1993.
- VARIOS: Fundamentos Teóricos Prácticos de Educación Física para Educación Primaria. Rosillo, Granda 1993.
- Vázquez, B. (1989). La EF. En la Educación Básica. Gymnos. Madrid.
- Velázquez, R y col. (2000). El deporte, la salud, la salud y la formación de valores y actitudes de los niños, niñas y adolescentes de la Comunidad de Madrid.
- Wang, M. and Erdheim, J. (2007). "Does the five-factor model of personality relate to goal orientation?". *Personality and Individual Differences*, 43, 1493 - 1505.
- Watson, J.B (1914). *Behavior: An introduction to comparative Psychology*. New York. Holt.

- Weinberg R. y Gould D. (1996). *Fundamentos de Psicología del deporte y el ejercicio físico*. Editorial Ariel,
- Weiss, M.R., Bredemeier, B.J. (1990). "Moral development in sport". In K. B. Pandolf & J.O. Holloszy (eds.), *Exercise and sport sciences reviews*, Vol. 18, pp. 331-178). Baltimore, MD: Williams & Williams
- Wentzel, K. R. (1991). "Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement". *Review of Educational Research*, 61, 1-24.
- (1993). "Motivation and achievement in early adolescence: The role of multiple classroom goals". *Journal of Early Adolescence*, 13, 4-20.
- Whitte,S.A., Kavussanu,, M.y Guest, S.M. (1998). "Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others". *European journal of Physical Education* 3, 2.
- Wiggins, J.S. y Trapnell, P.D. (1997). "Personality structure: The return of the Big Five". En R. Hogan, J. Johnson y S. Briggs (Eds.), *Handbook of personality psychology* (pp. 737-765). San Diego, CA: Academic Press.
- Woodworth, R.S. (1918). *Dynamic Psychology*. Nueva York: Columbia University Press.
- Young, PT (1961). *Motivation and emotion*. Nueva York.
- Zuckerman, M., (1979). *Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ

Zuckerman, M., & Kuhlman, D. (1993). Norms for the Zuckerman– Kuhlman Personality Questionnaire (ZKPQ). Unpublished manuscript.

- (2000). “Personality and Risk-Taking: Common Biosocial Factors”. *Journal of Personality. Special Issue: Personality Perspectives on Problem Behavior*, 68(6), 999-1029.

Zuckerman, M., Kuhlman, D., Joireman, J., Teta, P., & Kraft, M. (1993). “Acomparison of three structural models for personality: The Big Three, the Big Five, and the Alternative Five”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 757–768.

Zweig, D. y Webster, J. (2004). “What are we measuring? An examination of the relationships between the big-five personality traits, goal orientation and performance intentions”. *Personality and Individual Differences*. Vol 36 (7) pp. 1693-1708.