

ÍNDICE DE CONTENIDOS:

| | |
|---|--------------|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 4-11 |
| 1.1. Justificación de mi Trabajo Final de Máster..... | 4 |
| 1.2. Definición del problema de investigación..... | 5 |
| 1.3. Objetivos..... | 10 |
| 2. MARCO CONCEPTUAL..... | 12-27 |
| 2.1. La motivación hacia la práctica de Actividad Física y el Deporte desde la teoría de la Autodeterminación (TAD)..... | 12 |
| 2.2. La teoría de metas de logro como complemento de la TAD. La importancia del clima para favorecer conductas auto-determinadas..... | 20 |
| 2.3. Las creencias implícitas como condicionante de la competencia percibida. Relaciones entre clima e incompetencia aprendida..... | 23 |
| 2.4. La motivación hacia la práctica de la Actividad Física y el Deporte. Una mirada desde la investigación cualitativa..... | 25 |
| 3. METODOLOGÍA..... | 28-36 |
| 3.1. Participantes y contexto..... | 28 |
| 3.2. Procedimiento y consideraciones éticas..... | 29 |
| 3.3. Estrategias de investigación..... | 31 |
| 3.4. Método de investigación..... | 33 |
| 3.5. Análisis de datos..... | 34 |

| | |
|---|--------------|
| 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 36-69 |
| 4.1. Descubriendo inhibidores y facilitadores de la práctica de AFD..... | 37 |
| 4.2. La visión de la AFD en función del tipo de experiencias vividas..... | 45 |
| 4.3. El sentimiento de incompetencia como condicionante de la satisfacción durante la práctica de AFD..... | 47 |
| 4.4. El camino hacia el abandono. Motivos para el bajo nivel de práctica de AFD..... | 48 |
| 4.4.1. El clima en la clase de Educación Física. | |
| 4.4.2. El papel del profesor/a de Educación Física | |
| 4.4.3. La evaluación y la comparación social. | |
| 4.4.4. El cambio de las rutinas de ocio. el peligro del ocio nocivo o ausente. | |
| 4.4.5. El tipo de estación del año y las condiciones climáticas. | |
| 4.4.6. La falta de tiempo. Cultura de la sociedad apresurada. | |
| 4.4.7. La pereza, la incultura de esfuerzo y la falta de compromiso. | |
| 4.5. El significado de las actitudes y su relación con la práctica de AFD..... | 63 |
| 4.6. El resultado de indagar en las experiencias, los sentimientos y las actitudes hacia la práctica de AFD. La respuesta a la pregunta de investigación..... | 65 |
| 5. CONCLUSIONES..... | 70-74 |
| 5.1. Conclusiones del estudio..... | 70 |
| 5.2. Limitaciones del estudio e Investigaciones futuras..... | 73 |
| 6. AGRADECIMIENTOS..... | 75-76 |
| 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 77-85 |

8. ANEXOS.....86-90

ANEXO 1. Ejemplo de consentimiento informado.....86

ANEXO 2. Muestra del proceso de obtención de categorías del estudio a partir de unidades de significado.....87

ANEXO 3. Transcripciones de las entrevistas.....(en CD)

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Categorías interpretación de los datos.....35

Figura 1. Esquema de las mini-teorías que conforman la TAD.....15

Figura 2. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes.....18

Figura 3. Un modelo explicativo de la influencia de los contextos interpersonales en la motivación de los participantes en el estudio hacia el deporte.....27

Figura 4. Un modelo explicativo de la multidimensionalidad de factores que influyen en la participación en actividades físico deportivas por parte de los informantes del estudio.....68

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de mi Trabajo Final de Máster

Tal y como se describe en el plan de estudios del Máster Universitario en Investigación e Intervención en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, debe llevarse a cabo un Trabajo Final de Máster (TFM) que consiste en la redacción de un informe sobre un estudio desarrollado en alguno de nuestros ámbitos de conocimiento, ya sea en el del ejercicio y la salud, la educación físico-deportiva, el rendimiento deportivo o la gestión de la actividad física y el deporte.

Considero que es la forma más adecuada de finalizar un máster que tiene entre sus objetivos fundamentales, formar investigadores e investigadoras orientados a los citados contextos. De este modo, se pretende que con esta formación los post-graduados sean capaces de acometer investigaciones que les incorporen a la comunidad científica, tanto desde la autonomía que dota el aprendizaje, como del trabajo en equipo con otros grupos de investigación, aspectos que se consideran esenciales y trascendentales para la formación de la identidad del investigador.

Estos valores son precisamente los que me han movido a realizar este trabajo, ya que el tema que he desarrollado nace en el seno del grupo con el que he tenido la suerte de trabajar durante este año y que me ha permitido indagar sobre un tema que siempre ha captado mi atención, pero al que a la vez he tenido siempre un profundo respeto probablemente por no haber dado el paso de estudiarlo en profundidad.

Así pues, el trabajo consiste en un estudio de carácter interpretativo sobre las experiencias, sentimientos y razones que conducen a los adolescentes a tener conductas de desmotivación hacia la práctica de

actividad física y el deporte. Como ya he comentado, este trabajo forma parte de un proyecto de investigación I+D+i financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, (proyecto EDU 2009-13664) que está a cargo de la Dra. Carme Peiró Velert, que es la persona que me ha ofrecido la oportunidad de formar parte del mismo, y con ello ha satisfecho la inquietud que desde que era estudiante de Ciencias de la Actividad Física y Deporte, siempre he tenido acerca de la motivación hacia la práctica de actividad física y el deporte.

Por tanto, con el trabajo reflejado en este informe, que entrego para poder exponer y defender el día que se me convoque a tal efecto, pretendo sumar mi aportación a la cantidad de trabajos que han florecido a partir de los materiales de trabajo del proyecto de investigación. Además, el hecho de que algunos de ellos sigan desarrollándose a día de hoy ofrece a esta línea de investigación un gran potencial y perspectivas de trabajo para el futuro.

1.2. Definición del problema de investigación

Cuando empiezas a tomar contacto con el proceso de investigar, sueles pensar que la pregunta de investigación es una parte más del informe que hay que redactar lo mejor posible. En cambio, pronto te das cuenta que en realidad es el fruto de la reflexión ante aquello que te preocupa y sobre lo que quieres investigar, pero que necesita ser acotado, necesita una forma y una dimensión concreta que te permita orientarte y no perderte en la inmensidad de la cuestión a investigar.

Es cierto que, en mi caso, el hecho de tener experiencias previas de investigación, me ha ayudado a ser consciente de la complejidad de hallar una buena pregunta. Esas experiencias me han hecho crecer en el proceso de indagar, pero además este año ha sido especialmente enriquecedor porque he tenido la oportunidad de encontrarme con profesores que fueron clave para que creciese en mí la intención de investigar.

Varios de ellos insistieron en la importancia del diario del investigador en el proceso. Bien es cierto que, quizá de manera inconsciente, siempre planteas una hoja de ruta del estudio, pero uno de los compromisos que adquirí conmigo mismo en este trabajo fue llevar ese diario al día. Sin lugar a dudas ese “cuaderno de bitácora” ha sido trascendental para ser consciente de la complejidad de obtener la pregunta de investigación. Me ha ayudado a darme cuenta de que esta cuestión nada en un mar de dudas constantes del que un día de repente la rescatas. Y probablemente ése es uno de los momentos que me apasiona de investigar, ese momento en el que dices “ya lo tengo” y surge algo. Ese algo no suele ser la solución al problema, pero sí sientes que hay más luz. En ese momento te das cuenta de que has dado un paso más. Y me gusta porque sientes que estás inmerso en un proceso creativo.

Bien es cierto que en ese proceso es conveniente no caminar solo. Y ésa es una de las grandes ventajas que tengo, el tener la suerte de contar, no sólo con la ayuda de mi tutora, sino de un grupo de trabajo que viaja en la misma dirección.

Ese proceso, que comienza allá por diciembre, antes de navidad, desemboca en una pregunta que aparece en mi cabeza por primera vez en abril. Mientras tanto, y a su vez precisamente por ello, en ese tiempo vas desarrollando otras partes más mecánicas, menos creativas, pero igual de necesarias que contribuyen a que surja un día ese “momento mágico” de hallar el problema de investigación.

Cuando mi tutora me propuso formar parte del proyecto, me explicó que la muestra con la que contamos podía agruparse en función de determinados perfiles de estudio y que uno de los que nos interesaba era los perfiles motivacionales.

Además, decidimos desde un primer momento que queríamos abordar la motivación de los y las adolescentes hacia la práctica física desde un

paradigma interpretativo, debido a que la mayoría de la literatura encontrada que está relacionada con el ámbito de la motivación hacia la práctica de actividad física (en adelante AF) es de carácter positivista. Esta metodología ha contribuido a establecer determinados perfiles motivacionales basados en las grandes teorías motivacionales, que permiten clasificar a los practicantes en función de las similitudes que guardan con esos perfiles. Estas aportaciones son muy interesantes e importantes ya que permiten, entre otras cosas, predecir conductas futuras hacia la práctica de actividad física y establecer planes de acción para evitar aquéllas que no son deseables.

No obstante, nuestra intención es avanzar más allá del perfil motivacional que muestran los adolescentes de entrevistados hacia la AF, y para ello trataremos de indagar en las causas profundas que conducen a los estudiantes a tener un bajo nivel de práctica de actividad física y el deporte (en adelante AFD). De este modo, indagaremos en las experiencias vividas, en los sentimientos que les han producido esas experiencias, en las personas que les han acompañado en su historia de vida y de qué manera han podido influir en ellas. El conocimiento de estas subjetividades nos permitirá tener más información y más variada acerca de la motivación hacia la práctica de AFD. Al mismo tiempo, esas vivencias nos permitirán comprender situaciones similares que podrían darse en otros lugares, lo que podría tener como consecuencia que se pudiera intervenir con más recursos en aquellos contextos en los que se considerara oportuno.

Pero para conseguirlo necesité primero ponerme al día en el estado de la cuestión. Así pues le dediqué un tiempo, alrededor de un mes, para empaparirme de estudios relacionados con la motivación abordada desde la teoría de la autodeterminación. Leo varios estudios de autores como Deci y Ryan, Ntoumanis, Vallerand, Taylor, Smith, Goudas, Duda, Biddle, Wang, a los españoles Castillo, Balaguer, Cervelló, González-Cutre, Moreno entre muchos otros, que he seguido leyendo durante todo el proceso de investigación. Trato de encontrar investigaciones cualitativas que traten la cuestión y visito páginas web como la de la *Self Determination Theory*. Cabe

indicar que uno de los retos de este trabajo, en comparación con trabajos que había realizado anteriormente, era ser más riguroso con el marco teórico, ahondar en fuentes primarias, hacer una búsqueda exhaustiva de publicaciones que desarrollan los conceptos básicos y las teorías que me interesan, pero también aquellos estudios empíricos más recientes, de ahí que inevitablemente consulte no sólo bibliografía en castellano, sino sobre todo estudios provenientes de otros lugares del mundo, escritos en inglés. De forma paralela, consulto otras fuentes de carácter más divulgativo y mantengo conversaciones con compañeros/as y profesores/as.

Así pues, a medida que voy teniendo reuniones con el grupo de trabajo éstas me ayudan a conectar con ideas de los compañeros y compañeras. Poco a poco ya voy teniendo claro en qué quiero indagar y qué tengo que hacer. He leído muchos estudios que clasifican la muestra según el tipo de motivación que parecen tener y sacan conclusiones muy interesantes sobre ello, pero yo quiero indagar en el por qué, tratando de no dejarme llevar por lo leído. Quiero saber cuáles son las razones que les llevan a no encontrar el disfrute en la práctica de AF y mostrar desmotivación hacia ella. Al mismo tiempo, me gustaría saber si esas razones tienen que ver con causas internas, personales, como por ejemplo con la percepción que tienen sobre ellos mismos, y si esas razones guardan relación con el contexto en el que crecen. Es decir, si hay factores ambientales que influyen en que se sientan identificados con la práctica de AF. Como indicaba antes, a medida que me sumerjo en la cuestión aparecen dudas, algunas de ellas me abruman a veces. El siguiente reto es reordenar esta tormenta de ideas en la línea del estudio.

A la vez que sigo leyendo y comprendiendo la teoría de la autodeterminación, encuentro que es una teoría formada por mini-teorías que le dan sentido. Una de ellas es la teoría de las necesidades psicológicas básicas y me da la sensación que conecta con aquello que estoy percibiendo e interpretando de las entrevistas hechas a la muestra que llevo un tiempo transcribiendo. Por cierto, transcribir es una de esas tareas importantes que

debo realizar en este trabajo, que tiene ese carácter mecánico que comentaba anteriormente, pero a la que ya comienzo a encontrar un sentido diferente, puesto que, desde mi postura de investigador, no puedo evitar analizar e interpretar al tiempo que transcribo y extraer ideas que seguro serán importante abordar.

En todo ese proceso de búsqueda del marco teórico, de transcribir entrevistas y de asistir a clases del máster o rescatar apuntes, voy dejando anotados consejos de esos profesores que, como también decía, son fuente de inspiración en este trabajo. Consejos, por ejemplo, a la hora de interpretar las entrevistas.

Con todo esto, todavía no sólo no tengo clara la pregunta de investigación sino que todavía tenemos dudas en la estructura del trabajo. En el debate pasamos de un extremo al otro del paradigma interpretativo. Pasamos de un diseño mixto a plantearnos el relato de una historia de vida. Todo me parece interesante y eso es bueno por una parte, pero peligroso por otra. Pasado un tiempo, y ya bien avanzado el trabajo de transcripción de las entrevistas y la estructura del marco teórico, llegamos a tener claro el trabajo que haremos. Hemos dado un paso importante y siento que estamos cerca de hallar la pregunta adecuada a ese trabajo. Es curioso porque hay momentos en el que las ideas aparecen organizadas en mi cabeza. Parece estar claro. Aun así, todavía surgen algunas dudas. Hasta que llega el día, ese momento del “ya lo tengo”. Lo escribo. Se lo muestro a mi tutora. Estamos de acuerdo. Tenemos pregunta de investigación que conecta con lo que queríamos hacer, que es coherente con el diseño de investigación y con el tipo de relato que utilizaremos, que podemos apoyarlo con un marco teórico de referencia. Hemos dado el paso que nos permite seguir hacia delante. Y la pregunta de investigación es la siguiente:

¿Qué experiencias, sentimientos, actitudes, razones y entornos conducen a los y las adolescentes a estar desmotivados hacia la Actividad Física y, en consecuencia, mostrar una conducta sedentaria?

Como se puede observar en esta pregunta de investigación destacan connotaciones negativas como desmotivación en lugar de motivación y sedentarismo en lugar de conducta activa. Conviene indicar que hay varios factores que me han llevado a plantear la pregunta desde esta perspectiva.

Uno de ellos se basa en la literatura consultada, en la que cuando se establecen niveles de práctica o de motivación siempre se muestra especial preocupación por aquellos que muestran bajos niveles de motivación y/o conductas sedentarias. Otro factor es el hecho que los y las informantes de nuestro estudio tienen en común un bajo nivel de práctica de AFD además que, por lo que he ido interpretando mientras escuchaba y transcribía las entrevistas, predomina el bajo interés hacia la AF.

Por último, y no menos importante, consideramos más beneficioso indagar en las historias de las personas que más pueden necesitarlo, y éstas creemos que pueden ser las que muestran actitudes menos positivas hacia la práctica de AFD.

1.3. Objetivos

Una vez justificado y contextualizado el estudio y partiendo del proceso de creación de la pregunta de investigación, conviene recoger ese conjunto de intenciones en unos cuantos objetivos que sean punto de partida de la tarea que voy a desempeñar, ya que éstos permitirán al lector tener una referencia a la que acudir si se desorientan en algún punto del informe. Al mismo tiempo, me permite hacer explícitos aquellos puntos de interés que

me gustaría esclarecer con este estudio, ya que en el momento del proceso en el que me encuentro, y más aún debido al tipo de paradigma de investigación que voy a seguir y con el que me identifico, no parto de hipótesis a priori, sino que me encuentro inmerso en un proceso de indagación que encuentra sus puntos clave en la pregunta de investigación, pero que no sé con certeza a dónde me conducirá exactamente.

Dicho esto, esos puntos clave son los siguientes:

- Conocer los relatos de los participantes en el estudio, con los que tratamos de conocer cuál es la relación que tienen y han tenido con la práctica de Actividad Física.
- Indagar en las causas que han llevado a los/las adolescentes a tener una baja práctica de AF (las experiencias en diversos contextos y con diferentes personas, los sentimientos, las creencias...
- Explorar cómo han afectado los aspectos personales y ambientales a la desmotivación de los/las adolescentes hacia la AF.
- Identificar posibles barreras o inhibidores de la práctica de actividad física vinculados a las experiencias, sentimientos, creencias de los/las adolescentes y su (des)motivación.

2. MARCO CONCEPTUAL

2.1. La motivación hacia la práctica de Actividad Física y Deporte desde la teoría de la Autodeterminación

La comprensión de las implicaciones que tiene la práctica de AF en el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo de los jóvenes es un tema candente de las y de la Educación Física y el Deporte (Haerens, Kirk, Cardon, De Bourdeaudhuij & Vansteenkiste, 2010; Mandigo, Holt, Anderson & Sheppard, 2008; Standage & Gillison, 2007; Wong & Bridges, 1995).

Una de las evidencias más preocupantes sea que, a pesar que los beneficios de realizar AF son ampliamente conocidos, existen muchos jóvenes y adultos que son sedentarios o no la realizan suficiente (Corbin, 2002; Fairclough, 2003; García Ferrando, 2011). Esto parece encontrar explicación en que muchas de las estrategias de adhesión a la práctica de AFD que se plantean en contextos como la clase de educación física pueden fallar en función del nivel de motivación que sientan aquellas personas a las que van dirigidas (Ntoumanis, 2001).

Dicha motivación en el contexto de la Actividad Física y el Deporte se define, según Escartí y Cervelló (1994), como el producto del conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan tanto la elección de una actividad o deporte en concreto, como la intensidad, la persistencia en la tarea y el rendimiento que se quiere alcanzar.

Por tanto, parece ser que conocer cuáles son los intereses individuales o grupales que determinan que las personas elijan realizar o no la práctica de actividad física y deportiva, o incluso abandonarla, será importante para poder establecer cuáles son las causas que les llevan a adoptar tales actitudes hacia la práctica física, así como en qué medida esos intereses se ven mediatizados por otras variables sociales como por ejemplo los climas en los que desarrollan su vidas.

Uno de los recursos que permiten trazar un mapa general de esos hábitos deportivos de las personas es el tradicional estudio de García Ferrando, del que se puede extraer, en su edición de 2010, que en relación con el deporte sigue habiendo un gran interés por parte de los españoles ya que el 63% dice tener mucho o bastante interés (p. 37). No obstante, ese interés no se traduce en todos los casos en datos de práctica deportiva, ya que algo menos de la mitad de los encuestados, el 43%, afirma practicar actividad física, dato al que conviene sumarle el 37% de la población encuestada que no sólo no practica actividad física sino que no tiene ningún interés en realizarla.

Vista esta situación general, en la que destaca tanto el interés como el desinterés por la práctica física, que conduce al sedentarismo, cabe resaltar estudios en el Reino Unido (Van Wersch, Trew, & Turner, 1992) o Grecia (Papaioannou, 1997) que corroboran que el interés por la práctica y la participación en la misma disminuye gradualmente con la edad, señalando que el desinterés y el abandono comienza a darse, con mayor probabilidad, a partir de la adolescencia, etapa de la vida en la que estos adolescentes han recibido y siguen recibiendo la asignatura de Educación Física (en adelante EF).

En ese sentido, a pesar del interés y del conocimiento de los beneficios de realizar actividad física, los datos de García Ferrando (2011) van en la línea de los resultados de estos estudios, ya que se pasa de un 64% de jóvenes que practican deporte entre los 15 y 17 años a un 58% para la franja de los 18 a los 24 años (p. 48). Además, esta situación no debe hacer olvidar que habrá entre un 36% y un 42 % de adolescentes entre 15 y 24 años que no practica deporte, con una tendencia, como se desprende de los datos expuestos, significativa hacia el abandono.

Viendo el estado de la cuestión, rápidamente se observa que esta tendencia al abandono y a la desmotivación preocupa bastante a los investigadores de nuestro campo de conocimiento (Cervelló, 1996; Corbin,

2002; Fairclough, 2003; Ntoumanis, Taylor & Standage 2010; Papaioannou, 1997; Standage & Gillison, 2007; Van Wersch, Trew, & Turner, 1992). Por este motivo, en las últimas décadas han aparecido diversos estudios que tratan de exponer numerosos motivos tanto para la práctica como para el abandono, en los que se observa que el constructo de la motivación y los factores que influyen sobre ella como la autoestima, la competencia o incompetencia percibida, la autonomía o las relaciones sociales con el entorno, son estudiados bajo el abrigo de teorías motivacionales entre las que actualmente destaca la teoría de la autodeterminación (Biddle & Wang, 2003; Ntoumanis, 2001; Ntoumanis & Standage, 2009; Ntoumanis, Taylor & Standage, 2010; Taylor; Vansteenkiste Lens & Deci, 2006).

La Teoría de la Autodeterminación, (en adelante TAD) es una macro teoría general sobre la motivación humana, desarrollada durante las últimas tres décadas, que se está utilizando en muchos de los estudios más recientes que tratan su relación con la actividad física y el deporte, debido a la coherencia que aporta al conocimiento que se tenía de por qué las personas inician, persisten o desisten en sus comportamientos, en este caso hacia la práctica física (Deci & Ryan, 1985). La TAD está segmentada en cuatro sub-teorías que de alguna manera completan su significado. Éstas son la teoría de las necesidades psicológicas básicas, la teoría de la integración orgánica, la teoría de la evaluación cognitiva y la teoría de la orientación de causalidad.

La sub-teoría de las necesidades psicológicas básicas, explica la cómo la satisfacción de la percepción de competencia, la autonomía y la relación con los demás influye en la motivación, de manera que el incremento de dichas necesidades creará un mayor estado de motivación intrínseca, mientras que la frustración de dichas necesidades psicológicas estará asociada con una menor motivación intrínseca y una mayor motivación extrínseca (Deci y Ryan 2000).

En ese sentido, la necesidad de autonomía, vista por ejemplo en el contexto de una clase de EF, se podrá satisfacer planteando situaciones de aula en las que los estudiantes puedan escoger entre varias opciones de la forma más abierta que se considere, de acuerdo a ese contexto. Por lo que respecta al sentimiento de competencia, se obtendría en la medida en la que los estudiantes se perciban capaces (o competentes) a la hora de solventar esas situaciones que se plantean en el aula, ya sea en personas orientadas al ego o hacia la tarea. Por último, la relación con los demás se satisface planteando situaciones en las que el estudiante bien necesite relacionarse con un grupo de iguales para superar una tarea o conseguir un resultado común o bien deba ser aceptado por un grupo para el mismo fin (Ryan & Powelson, 1991).

Por tanto, como indican varios estudios, en entornos en los que existe un clima de autonomía, se encuentra una relación positiva entre la motivación intrínseca y la competencia percibida. (Amorose & Horn, 2001; Prusak et al., 2004).

Figura 1. Esquema de las mini-teorías que conforman la TAD.

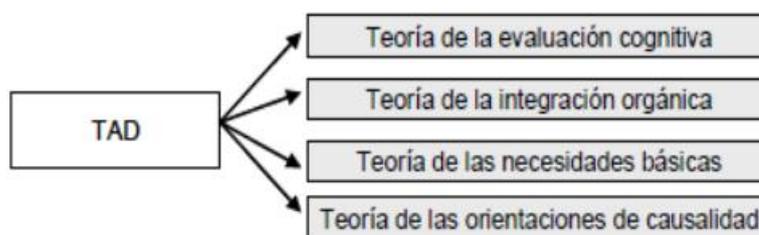


Figura 1. Esquema de las mini-teorías que conforman la TAD. (Moreno, J.A. y Martínez, A., 2006)

No obstante, esta tendencia motivacional dicotómica entre lo intrínseco y lo extrínseco pronto se vio que era una concepción relativamente simplista, de manera que los propios autores de la TAD exponen una visión más amplia en la teoría de la integración orgánica. Esta visión, junto con la secuencia motivacional de Vallerand (1997), hacen un planteamiento de la motivación como un *continuum* entre la máxima auto-determinación, que correspondería a la motivación intrínseca, hasta la desmotivación. (Deci &

Ryan 1985; Deci, Vallerand, Pelletier, Ryan, 1991; Vallerand, Fortier & Guay, 1997; Vallerand & Losier, 1999).

Planteando ese continuo de la motivación de menor a mayor auto-determinación, estarían en el primer nivel las conductas desmotivadas o amotivadas en las que, de acuerdo con lo expuesto hasta el momento, los estudiantes no se sentirían competentes, percibirían bajos niveles de auto-eficacia y baja percepción de competencia o bien un sentimiento de irrelevancia hacia la actividad a realizar, por no considerarla de interés.

Luego se expone una sucesión de tipos de regulación en los que el nivel de auto-determinación va aumentando a medida que se tiende hacia motivos intrínsecos en detrimento de los extrínsecos. En el siguiente nivel de auto-determinación se encuentran los estudiantes que responden a patrones de regulación externa, aquéllos que inicialmente pueden no querer realizar las tareas, pero que las realizan bien en búsqueda del refuerzo del profesor o bien para evitar el castigo. Son alumnos que no muestran un nivel elevado de interés pero que tienden a comportarse bien, aunque al tratarse de un control externo, no se considera una conducta auto-determinada.

A continuación estaría la motivación introyectada, con la que los estudiantes pueden comprometerse con una tarea para evitar el sentimiento de culpabilidad que tendrían de no hacer la actividad. Esta fuente de interés también se considera extrínseca ya que forma parte del deber, pero no es auto-determinada, ya que parece que son los sentimientos los que controlan a la persona.

Seguidamente se encontraría el tipo de motivación de regulación identificada, en el que los sujetos se comprometen con la actividad porque es realmente importante para la persona, a pesar de que predominen los motivos extrínsecos, como tener un buen resultado.

Por último el tipo de motivación extrínseca más auto-determinada es la motivación integrada, en la que los estudiantes combinan fuentes de motivación externas e internas. Así pues, a pesar de ser una motivación predominantemente externa, ya corresponde a un cierto nivel de autodeterminación, debido a que presentan de un mayor compromiso con la tarea que desempeñan que la regulación externa o la motivación introyectada.

En cambio cuando la conducta de la persona se relaciona con actividades en las que el estudiante se compromete por su propio interés y disfrute, se habla de la existencia de motivación intrínseca, lo que sí se considera una conducta auto-determinada.

Por tanto la sub-teoría de la integración orgánica hace evidente una visión ampliada de la dicotomía motivación intrínseca-extrínseca en la que se reconoce conductas de regulación predominantemente autónoma frente a conductas de regulación controlada, que pueden dependiendo del nivel de dependencia al control, acercarse a conductas de motivación auto-determinada (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006), que según numerosos estudios predice altos niveles de vitalidad, autoestima, esfuerzo, persistencia en una determinada conducta e intenciones de continuar realizando actividad física en el tiempo de ocio (Hagger et al., 2003; Mouratidis et al., 2008; Ntoumanis, 2001; 2005; Standage & Gillison, 2007;)

Por otro lado, el modelo de Vallerand (1997) relaciona la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas con el continuo de la auto-motivación postulando que hay numerosos factores sociales que influyen en la motivación de las personas dependiendo del nivel de satisfacción de autonomía, competencia y relación con los demás. Esta idea también se recoge en la sub-teoría de la evaluación cognitiva, ya que estos factores sociales externos repercuten en última instancia sobre la motivación de manera que, en la medida en que esa influencia favorezca la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la conducta de la persona tenderá a auto-determinación (Deci y Ryan, 2000).

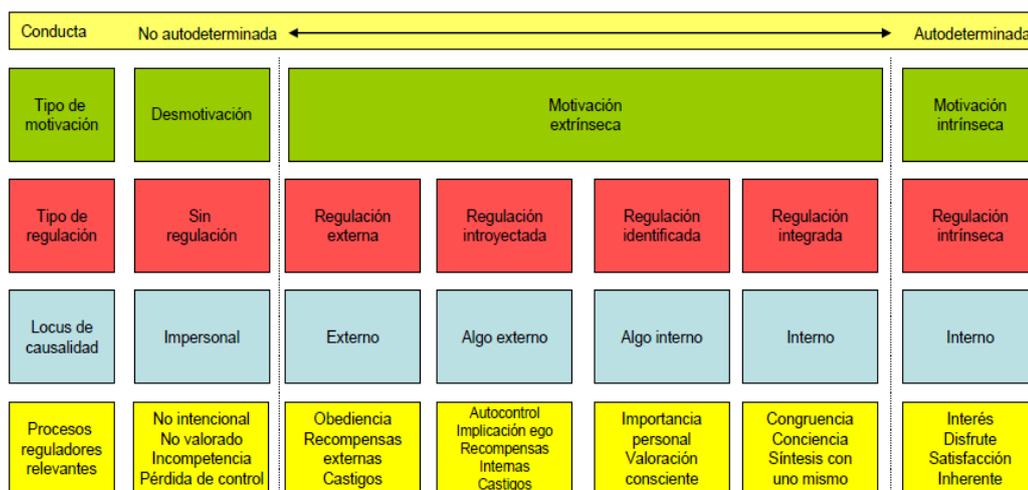


Figura 2. Continuo de autodeterminación mostrando los tipos de motivación con sus estilos de regulación, el locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000)

En ese sentido, hay diversos factores sociales que influyen en la motivación de las personas hacia la práctica de actividad física, entre los que se destacan la relación con los padres y el resto de la familia y otras personas significativas, el apoyo que reciban de ellos, la educación y los valores que les hayan transmitido. También destaca el papel de los profesores en la orientación que les den a sus clases, el ambiente que se cree en el aula, la relación con los compañeros, así como también, aunque de manera menos directa, los medios de comunicación y los valores socioculturales del contexto (Hassandra et al, 2003). Tanto es así que parece ser que las experiencias que hayan vivido en la escuela y fuera de ella, las interacciones con la familia y su entorno y aquellas actividades que desarrollan en su tiempo de ocio, son determinantes en la intención de seguir realizando práctica física en el presente y en el futuro (Green et al., 2005).

La última de las sub-teorías de la TAD es la teoría de la orientación de causalidad. Ésta explica la tendencia que tiene la persona al comportamiento auto-determinado en función del origen de las causas que le llevan a tomar sus decisiones. Cuando el origen es la propia persona, es ella misma quien

regula su comportamiento de acuerdo a lo que cree o siente, la persona estaría orientada a la autonomía; mientras que si el comportamiento se ciñe a las directrices de un referente externo, su comportamiento estará orientado al control y, en consecuencia, en situaciones de duda, tenderá a comportarse como considera que se espera que lo haga o como otra persona lo hace. En cambio, cuando no hay un referente interno ni externo el comportamiento de la persona carece de intención, por lo que la persona no sabe cómo actuar. Esto se conoce como orientación impersonal y es habitual en las personas que perciben no tener el control de aquello que realizan. Este comportamiento tiende a la desmotivación, ya que la ausencia de control hace que no pueda satisfacer sus necesidades psicológicas básicas. (Deci y Ryan, 2000). Esto hará que la persona focalice sus actitudes a indicadores de ineficacia con lo que puede llegar a una incompetencia real o aprendida (Ruíz-Pérez, 2000).

En definitiva, la teoría de la TAD trata de hacer evidente el origen de las fuerzas que hacen que las personas tengan deseo de realizar o no realizar, en este caso, actividad física y éstas giran, como hemos visto, en torno a ver satisfechas sus necesidades psicológicas básicas. Teniendo esto presente quizá sea más fácil comprender los motivos que conducen a las personas a la práctica de actividad física y deporte.

Si volvemos al estudio de García Ferrando (2011) parece que los motivos que conducen a las personas entre 15-24 años hacia la práctica deportiva son la diversión, el disfrute, la relación con los demás y el cuidado del cuerpo (pp. 168). Se puede observar, por tanto, que estos motivos van en la línea de la TAD, ya que normalmente las personas disfrutan y se divierten con aquellas actividades en las que se perciben competentes. Además, el hecho de practicar actividad física como medio de relación también concuerda con la teoría, de la misma forma que el cuidado del cuerpo, ya que incide en gran medida en sentimientos como la autoestima (Biddle & Wang, 2003; Castillo y Balaguer, 2001).

En cuanto a los motivos por los que las personas abandonan o no practican actividad física, Cervelló (1996) indica que suelen ser conflictos de intereses, falta de diversión, falta de competencia o problemas con personas significativas en relación a esa práctica. De la misma manera, los motivos vuelven a guardar relación con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

No obstante, los resultados del estudio de García Ferrando (2011) hacen referencia a otros motivos relacionados con la falta de tiempo y el cansancio por el trabajo o estudios. Llama especialmente la atención que uno de los principales motivos, sobre todo en los adolescentes que no han practicado nunca deporte, es la pereza. El 76% de los adolescente de 15 a 17 años y el 61% de las personas de 18 a 24 (pp. 186) afirman no practicar actividad física y deporte por pereza. Además, cabe señalar también que hay un ascenso en la pérdida del disfrute hacia la práctica de deporte de los 15-17 años a los 18-24. Este dato iría en la línea de Van Wersch et al. (1992) y Papaioannou (1997) anteriormente descritos.

Como se ha podido comprobar, tanto los motivos de práctica como los de abandono de la actividad física guardan relación con los postulados de la teoría de la TAD (Mandigo et al, 2008).

2.2. La teoría de metas de logro como complemento de la TAD. La importancia del clima para favorecer conductas auto-determinadas

El término clima fue introducido por Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos, entre los que se destaca habitualmente a padres, profesores, entrenadores, en los entornos de aprendizaje de los niños y niñas. Este término se desarrolla de forma amplia en la teoría de metas de logro (Nicholls, 1989), teoría que establece que sobre el estado motivacional y el bienestar de las personas pueden influir tanto variables disposicionales (orientación al ego o la tarea), como variables situacionales (los climas sociales). A pesar que el estado

motivacional resultante depende de la intensidad de cada una de dichas variables, hay bastante consenso en que generalmente, cuando el clima motivacional (variable situacional) promueve que una determinada actividad se oriente hacia la tarea (variable disposicional) parece que la motivación intrínseca de los individuos se ve favorecida. En cambio, cuando el clima motivacional favorece que la actividad se oriente al ego, dicha motivación intrínseca se vería se vería dificultada. (Álvarez, 2005; Castillo y Balaguer, 2001; Peiró 1999)

Además, según Ntoumanis (2001) en los climas de implicación a la tarea, las conductas de cooperación entre compañeros es habitual, mientras que en un clima de implicación hacia el ego es más común que se fomente la rivalidad entre los miembros del grupo. De ahí que sea lógico pensar que, ante este tipo de climas, resulte más difícil satisfacer la necesidad de tener una buena relación con los compañeros y sentirse parte de un grupo, Por el contrario, en climas orientados a la tarea es más probable que pueda satisfacerse con mayor facilidad la necesidad de relación.

Estas afirmaciones, orientadas a situaciones de práctica de actividad física conducen a pensar que en los entornos en los que se valore el esfuerzo y la implicación en la tarea, por encima del resultado que se obtenga, en los que se refuerce la colaboración sobre la competición, sobre todo en contextos en los que haya diferencias significativas de nivel de habilidad, será más fácil evocar experiencias que satisfagan las necesidades de autonomía, competencia y relación, lo que generará, según el postulado de la TAD, un incremento en la motivación intrínseca que comporte un mayor bienestar psicológico.

Por tanto, cabe indicar que el clima es un constructo social en el sentido que depende de las personas que lo promueven, ya sea en un micro-contexto como por ejemplo el desarrollo de una unidad didáctica, como en un macro-contexto como la vida familiar. Dichos esto, los climas más significativos para la práctica de actividad física suelen ser el creado en

el entorno familiar, el de la clase de EF y el generado por los iguales. Esto es debido a que las primeras experiencias de socialización se dan en el clima familiar. No obstante, parece que a partir de la adolescencia la influencia del entorno familiar disminuye en favor del clima establecido con los iguales. Por lo que respecta al clima generado por el profesor o profesora en la clase de EF, varios autores parecen estar de acuerdo en que hay que crear un clima en el que todos los integrantes puedan sentirse cómodos y éste parece ser el orientado a la tarea, tanto en entornos educativos como deportivos. (Ames & Archer, 1988; Cervelló, 1996; González-Cutre et al., 2009; Martínez-Galindo et al., 2010).

Por lo que respecta a la adolescencia, etapa en la que se centra el estudio, es importante destacar la importancia que tienen las metas sociales sobre otro tipo de motivaciones. El hecho de tener un grupo de amigos que les permita compartir experiencias y disfrutar influirá en su relación con la actividad física y el deporte. Dicho esto, parece ser que los climas orientados a la tarea también predicen positivamente la relación con los demás, así como su percepción de competencia, hasta el punto de facilitar que puedan llegar a estados psicológicos óptimos que les lleven a continuar realizando práctica física (González-Cutre, 2009). No obstante, si mediante la actividad física y el deporte no se consigue satisfacer esas necesidades, los adolescentes buscarán estas metas en otras actividades de ocio. Este fenómeno de sustitución es más probable que ocurra debido al creciente uso de los medios tecnológicos como la televisión, el ordenador, internet, videojuegos o el móvil (Devís et al., 2012).

En definitiva, haciendo confluir los postulados de la Teoría de la Autodeterminación y de la Teoría de metas de logro, relacionando la teoría de la evaluación cognitiva con los distintos tipos de clima para el desarrollo de la actividad física, se observa cómo los factores sociales externos influyen significativamente sobre la motivación de las personas hacia la práctica de actividad física, en la medida en la que éstos hacen referencia al clima en los que se desarrollan dichas actividades. Además cuanto más

contribuyan a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de las personas sus conductas tenderán a orientarse hacia conductas intrínsecamente motivadas.

2.3. Las creencias implícitas como condicionante de la competencia percibida. Relaciones entre clima e indefensión

Tanto desde la teoría de la Autodeterminación (TAD) como desde la Teoría de metas de logro se hace referencia a la percepción de competencia, hasta el punto de considerarse el mayor mediador psicológico (Amorose & Horn 2001; Ntoumanis, 2001; 2005). Es lógico pensar que las personas que se perciben físicamente competentes vean el deporte como algo divertido y estimulante. No obstante, conviene indicar que esta relación no siempre ocurre y que hay personas que no destacan por su percepción de competencia en relación a la AFD sino todo lo contrario. Hay estudios que demuestran que cuando la actividad que se desarrolla se orienta hacia el resultado en lugar de hacia el aprendizaje, no sólo disminuye el nivel de motivación intrínseca sino que aumenta la incompetencia percibida (Ruiz-Pérez, 2000). Esto parece ser debido al miedo que sienten determinadas personas a equivocarse, hasta el punto de llegar a adoptar conductas de infravaloración (*self-handicapping*) que predicen un bajo nivel de auto-concepto que afecta tanto a encontrar el disfrute con la práctica física como a la intención de participar en el futuro (Ntoumanis et al., 2010; Ommundsen, 2001a).

Otro de los aspectos destacables de la percepción de incompetencia es las creencias implícitas que tienen las personas con conductas de indefensión que se da cuando las personas no sólo se perciben incompetentes sino que piensan que esa situación no va a cambiar. En esa línea, los trabajos de Dweck (2000) reflejan que aquellas personas que ven un determinado atributo como algo estable, reflejan creencias denominadas de entidad, mientras que las que lo ven como algo modificable muestran creencias incrementales.

La relación de estos conceptos con el área de las actividades físico deportivas ha corrido a cargo de Biddle y sus colaboradores (Biddle, & Wang, 2003; Wang & Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle, 2002).

En estas investigaciones centradas en analizar la intención de práctica de los adolescentes coinciden en afirmar que la creencia de entidad se relaciona con la orientación al ego y la incremental con la orientación a la tarea, que además predice positivamente la intención de practicar AFD.

Ommundsen (2001a) encuentra además relaciones entre las creencias implícitas y la percepción de competencia en las que halla que las creencias de entidad, independientemente de la orientación de meta, predicen la infravaloración de la capacidad de los estudiantes y que este sentimiento de incapacidad se podía ver amortiguado si se percibieran competentes.

Por tanto, la creencia de entidad se relaciona más con actitudes, pesimistas en las que la persona percibe que si fracasa es porque es un fracasado. Por el contrario, la creencia incremental guarda relación con actitudes en las que el error forma parte del aprendizaje y el que fracasa conseguirá modificar su conducta y dejará de serlo. Esta visión es fundamental para afrontar la indefensión y mejorar el sentimiento de competencia.

Uno de los ámbitos en los que se hace evidente la repercusión de las creencias implícitas es el aula de EF. En ese sentido, hay estudios que afirman que un clima en la clase de EF orientado al ego en el que prime la competición y la comparación social, reforzará la creencia de entidad, mientras que los climas en los que prime el esfuerzo, el progreso y el apoyo del profesor será la creencia incremental la que se vea mejorada. (González-Cutre et al., 2010; Ommundsen, 2001a; 2001b).

Tanto es así que varios estudios demuestran que un clima de maestría se relaciona positivamente con la creencia incremental, la competencia percibida, la alta participación y la motivación auto-determinada. (González-Cutre et al., 2010; Wang et al., 2002).

De ahí que se pueda concluir que es importante conocer cómo construyen los jóvenes la naturaleza de sus creencias de habilidad, para poder comprender sus necesidades en vías de conseguir la adherencia a la práctica de AF. En ese sentido, parece fundamental crear climas positivos en los que el error no sea un fracaso sino una oportunidad para aprender.

2.4. La motivación hacia la práctica de la Actividad Física y el Deporte. Una mirada desde la investigación cualitativa

La mayoría de la bibliografía consultada para configurar la estructura del marco teórico de este estudio era de tipo cuantitativo. De ahí que la metodología que se utilizara con mayor frecuencia fueran análisis correlacionales a partir de los datos recopilados en distintos cuestionarios. Los resultados de estos estudios ofrecen un mapa de la situación, ya que en muchos se utilizan muestras estadísticamente representativas por lo que la información es muy valiosa. No obstante, en este tipo de estudios quizá se eche en falta una visión más cercana, más práctica de aquello que teorizan, ya que es lo que habitualmente los profesionales demandan.

Para poder llegar a aportar esas soluciones prácticas conviene dar a conocer el conjunto de subjetividades que hay detrás del dato y que llevan a las personas a mostrar uno u otro perfil motivacional, hay que buscar las causas primeras que conducen a las personas a pertenecer a cierto perfil.

Viendo las tablas de resultados del trabajo de García Ferrando (2011) no cabe duda de que aparecen por ejemplo los motivos del abandono de la práctica de actividad física, pero esos datos encierran detrás una historia, una identidad física y deportiva que les lleva al dato. Muchos de los

cuestionarios que se han utilizado para medir el nivel de autodeterminación, se centran en cómo viven la actividad física dejando más de lado el porqué. Es cierto que hay instrumentos que miden los motivos de la práctica, pero cuando un formulario está pensado para representar los intereses de práctica de una población amplia, necesariamente debe ir en detrimento de la profundidad. Estos motivos que subyacen de la historia de vida de las personas son las que se pretenden encontrar desde el paradigma interpretativo.

En ese sentido, la mayoría los estudios cualitativos consultados apuntan en mayor o menor medida a la multifactorialidad de causas que llevan a las personas a mostrar una determinada actitud y motivación hacia la AFD (Gillison et al., 2009; Hassandra et al., 2003). Parece ser que la interacción de ese cúmulo de factores, tanto de carácter interno como externo, son los que ejercen influencia sobre la motivación de las personas, bien a corto, medio o largo plazo.

Varios ejemplos de ello son los estudios de Keegan y colaboradores (2009) y García-Bengoechea (2007). El primero de ellos se centra en la influencia de factores ambientales concretos como los entrenadores, los padres o los iguales sobre las motivaciones de deportistas adolescentes. El segundo estudio profundiza sobre un espectro mayor de aspectos en los que se relacionan tanto los aspectos internos como los externos, estableciendo relaciones de causa-efecto entre ellos que llevan a las personas a tener una motivación hacia la práctica de AFD. (figura 3)

Además los estudios resaltan el hecho que la información emerge de las entrevistas observándose un nivel de complejidad en casos como el estudio de García-Bengoechea (2007), que conducen a pensar que el valor del estudio de carácter interpretativo radica en la capacidad de captar la complejidad de constructos sociales como el de la motivación, en cada uno de los contextos que sean objeto de estudio. (figura 3)

Eso es precisamente lo que destacan autores que habitualmente utilizan un enfoque cuantitativo, en un monográfico de la revista *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* (2011). En este número se recoge la visión que tienen investigadores positivistas del área de la psicología del deporte sobre la relevancia de los estudios cualitativos en este área. En ese sentido afirman que los estudios cualitativos ayudan a tener una comprensión holística de las percepciones y experiencias de las personas, así como a comprender procesos sociales complejos, de los que se puede obtener información más relevante mediante las entrevistas o la observación. (Eklund et al, 2011; Gill, 2011)



Figura 3. (Traducido) Un modelo explicativo de la influencia de los contextos interpersonales en la motivación de los participantes en el estudio hacia el deporte (Gacía-Bengochea & Streat, 2007)

3. METODOLOGIA

3.1. Participantes y contexto

Los participantes en el estudio son adolescentes procedentes de distintos lugares de España a los que, tras haber colaborado en otros estudios previos de nuestro grupo de trabajo, se les planteó la opción de ser entrevistados si así lo autorizaban, para poder tratar esa información en futuras investigaciones. En un primer momento la muestra recogía un rango de edad que iba de los doce a los dieciocho años. No obstante decidimos que los participantes en las entrevistas tuvieran edades comprendidas entre los catorce y los dieciocho años, ya que consideramos que los informantes menores de esa edad podrían tener ciertas dificultades para comprender la entrevista así como para mantener la concentración durante la misma.

Dicho esto, se ha entrevistado a una muestra seleccionada de todas las personas que indicaron su predisposición a participar en este proceso, siendo ésta una tarea no exenta de dificultades, ya que concretar una cita con las personas interesadas requiere de un proceso de negociación, desplazamiento y una inversión de tiempo considerable que por otra parte asumimos como parte importante del comportamiento ético para con los y las participantes.

En estudios anteriores se agrupó a la muestra en función de varias características. Para el presente estudio se ha utilizado el nivel de práctica de actividad física como elemento común entre los informantes. Para el nivel de práctica, se habían establecido dos perfiles de nivel de actividad física, alto y bajo en función de los días de práctica. Aquellas personas que realizaban menos de tres días de actividad física se les incluía dentro del perfil de baja actividad física y todas las que realizaban tres o más días se les agrupa en el nivel de alta actividad física.

Partiendo de esta premisa, y tratando de satisfacer al menos un criterio de variedad sustancial (Patton, 1990), hemos seleccionado seis informantes, de los que tres son chicas y tres chicos. En cuanto al nivel de práctica de actividad física, los seis informantes forman parte del perfil de baja actividad física, ya que como se indicó en los objetivos del estudio y en la última parte del marco teórico, pretendemos indagar en la historia de aquellas personas que tienen una peor relación con la práctica física, debido a que se considera que son estas personas las que más puedan necesitar un proceso de reflexión y orientación en sus motivos de práctica. Además consideramos que quizá las historias de vida de personas con un nivel similar de práctica física pudieran tener más puntos de unión, teniendo presente que son decisiones que se han tomado en el diseño de la investigación y que no pretenden establecer hipótesis a priori, ya que no procede en un paradigma interpretativo.

3.2. Procedimiento y consideraciones éticas

Cabe indicar que en toda investigación que se precie las consideraciones éticas son un punto que debe cuidarse en todo momento y que conviene hacer explícito en un informe adecuado, más aún tratándose de una investigación cualitativa, en la que los aspectos éticos son en sí un valor de la investigación.

En ese sentido, el punto clave de las consideraciones éticas en nuestro estudio radica en el acceso a los informantes. Este acceso ha tenido en cuenta tanto las cuestiones formales, que son además un requerimiento legal, como las informales, que a menudo son tan importante o más para poder llegar a tener la confianza de los participantes (*rapport*).

En cuanto al acceso formal, el primer contacto se establece en la participación de la muestra en estudios anteriores. En una primera fase extensiva en la que se contó con la autorización de los padres y el centro, en la que se recolectaron datos cuantitativos a partir de los cuestionarios que se

les pasó a las personas, se les solicita un primer consentimiento para participar en la fase de entrevistas (Anexo 1). En ese momento se solicita un teléfono de contacto con el que poder ponerse en contacto. Una vez seleccionados los posibles informantes, se continúa con la negociación del acceso a partir de un primer contacto telefónico. En esta fase se conviene una cita en la que nos desplazamos a desarrollar la entrevista en profundidad. Cabe indicar que en esa conversación telefónica se entablaba contacto también con el padre, la madre o tutor legal, para informarles en todo momento de aquello que pretendamos realizar, invitándoles entre otras cosas a que pudieran estar presentes en la entrevista, a pesar de no considerarlo como la opción más adecuada. Además también se concretaba con el informante y/o los padres el lugar dónde se realizaría la entrevista, que generalmente era en casa del informante o en el centro de estudios.

Una vez el informante acude a la entrevista, informamos de las características de la entrevista, a la vez que se les hace constar que el realizar la entrevista es una opción completamente libre, que pueden no contestar a alguna entrevista si así lo consideran y que en todo momento se mantendrá el anonimato del informante a la hora de tratar la información. Una vez dicho esto, iniciada la entrevista, solicitamos su consentimiento para ser grabado durante la misma, como se puede comprobar en la siguiente cita:

“(E): Bueno pues, como te estaba comentando..., te voy a hacer preguntas relacionadas con la actividad física y con el uso de los medios tecnológicos. Quiero que estés relajada.

(e): Vale

(E): Vale, que estés tranquila. Son preguntas muy sencillas

(e): Sí

(E): y también preguntarte si das tu conformidad para ser entrevistada y grabada.

(e): Claro, sí.

(E): Vale, muchas gracias”

(E) Y comentarte pues, algunas consideraciones éticas ¿no? como que esto es anónimo y que no va a salir tu nombre publicado en ningún sitio, vale

(e) Hombre supongo

(E) No, no, o sea, pero os lo tenemos que decir para que lo sepáis, vale, así como si hay alguna pregunta durante la entrevista que no quieres contestar pues no la contestas y ya está, ¿vale?

De esta forma obtenemos su consentimiento, informándole y respetando de manera escrupulosa su anonimato desde el primer al último instante de su colaboración en el estudio. Una vez cumplida esta fase podemos comenzar la entrevista en profundidad durante la que tratamos de ofrecer un trato agradable al informante, interesándonos por cómo se encuentra en las distintas fases de la entrevista, si están cansados y si necesitan tomarse una pausa, todo para que se encuentren cómodos y seguros, como mínima contraprestación al tiempo que nos ofrecen para poder llevar a cabo nuestro estudio.

3.3. Estrategias de investigación

Las estrategias de investigación seguidas en este trabajo son de carácter cualitativo. La investigación cualitativa utiliza un enfoque naturalista que busca comprender, describir e interpretar los fenómenos en contextos específicos. (Patton, 1990). De alguna manera, desde la investigación cualitativa se pretende estudiar realidades sociales que son difíciles de abordar mediante procedimientos estadísticos.

Parte de las bondades de este tipo de investigación figura en la habilidad del investigador para describir los fenómenos para que sean entendidos no sólo desde la perspectiva del investigador sino de la del lector. De ahí que los informes cualitativos suelen hacer uso de detalles y reseñas de los participantes sobre sus experiencias de vida, buscando armonizar con la experiencia del lector de manera que la información les resulte más significativa. (Stake, 2007)

Un punto importante para comprender el método de la investigación cualitativa es entender al investigador como instrumento de investigación, lo que necesariamente dota de un espacio para la subjetividad, en el que

mediante la interpretación se trata de descubrir el significado de las historias que ocurren a las personas y que, precisamente por ese motivo, pueden ser una de las mejores fuentes de información. Poniendo un ejemplo, extraído precisamente de uno de los informantes de este estudio, *“si te hablan de la historia de cómo era el pueblo no es lo mismo lo que te dice un libro, que lo que te dicen aquellos que lo han vivido”* (Pedro) [pseudónimo]. No sólo eso sino que a menudo el investigador está presente, es la voz que narra, describe y expresa lo que está ocurriendo o ha ocurrido en el proceso.

En definitiva, desde la investigación cualitativa tratamos de prestar atención a las causas profundas que subyacen y hacen único cada caso, utilizando las experiencias que comparten con nosotros para llegar a conclusiones que aporten, bien nuevo conocimiento o bien sumarlo a aquello que ya se conoce sobre el tema en cuestión.

Dicho esto, conviene indicar también cuál ha sido la estrategia de obtención de la información así como los instrumentos que hemos utilizado, sabiendo que en la investigación cualitativa la validez del instrumento radica en el fin para el que se utiliza y no al contrario.

Como indico en el apartado de consideraciones éticas, hemos realizado entrevistas en profundidad, semi-estructuradas de entre 1 hora y media y 2 horas. Las entrevistas las llevó a cabo una compañera del grupo, considerada experta para realizarlas, ya que está debidamente formada para ello, por lo que se consideró que continuara con ellas, evitando además posibles problemas que pudieran aparecer por haber intervenido varios entrevistadores. No obstante una vez interpretadas las entrevistas y establecidos los resultados, éstos son revisados por nuestra compañera para certificar la veracidad de los mismos.

Dicho esto, indicar que la entrevista partía de una estructura base pensada para permitirnos indagar en la complejidad de las acciones, la toma de decisiones y las experiencias de los adolescentes así como para hacer

explícitos los posibles factores socioculturales que condicionan sus actos. No obstante la estructura de la entrevista ofrecía amplias posibilidades de progresar en función de la trascendencia de los temas que iban surgiendo en la misma. Dichas entrevistas han sido transcritas a formato Word para poder trabajar con ellas. Por tanto tenemos como fuentes audiovisuales seis entrevistas registradas con una grabadora *Sony PX312*, que hemos convertido a fuentes documentales usando un pedal modelo *Olympus RS27 Foot Pedal* y el programa *NCH Spress Scribe (Australia)*.

3.4. Método de investigación

Dentro de la variedad de métodos que la investigación cualitativa comprende, hemos utilizado el estudio de casos. Según Stake (2007), los casos son de interés tanto en el área de educación como en otras áreas sociales, siendo en su mayoría constituidos por personas que se asemejan en cierta forma pero a la vez son únicos. De ahí que los casos que analizamos nos interesen tanto por lo que tienen común, como por las distintas subjetividades que les hacen únicos.

Trataremos de comprender aquello que nos quieren contar con sus historias, en la medida en la que estemos abiertos a conocer cómo se desenvuelven nuestros informantes en sus entornos habituales. Para ello debemos ser capaces de dejar atrás nuestros juicios a priori o ideas preconcebidas, aspirando a cumplir con un criterio muy valorado dentro del paradigma interpretativo que es el de reflexibilidad (*reflexibility*). De acuerdo con este concepto, el investigador debe ser capaz de reflexionar sobre la realidad que estudia, para conseguir establecer conclusiones abiertas a la discusión y a la reformulación. Por tanto, la reflexibilidad es un proceso consciente en el que el investigador tiene un papel activo y trascendental.

En último lugar redactaremos el informe de investigación, optando por un diseño de relato realista, en el que en los apartados de resultados y discusión haremos referencia a algunas citas textuales de las entrevistas

que nos sirvan como refuerzo para el conjunto de reflexiones e interpretaciones que se exponen. Estos resultados se apoyarán de igual forma en el marco teórico de referencia tratando cohesionar ideas y dotar de sentido al informe.

3.5. Análisis de datos

El análisis de datos puede definirse como el trabajo que se realiza con la información pura, natural para fragmentarla y organizarla (Patton, 1990).

Dicha información la trataremos de manera que podamos convertirla en unidades de significado manejables que permitan descubrir la información más importante, de la que obtendremos resultados que nos permitan construir nuevo conocimiento.

De alguna manera perseguimos crear categorías descriptivas, multidisciplinares que formen un marco provisional para el análisis. Éste se fundamentará en palabras, frases o situaciones que parecen tener relación y que puede agruparse bajo la misma categoría (Anexo 2). Hablamos de marco provisional ya que éstas pueden sufrir cambios consecuentes de la propia naturaleza del análisis de resultados cualitativos, caracterizado por ser un proceso de indagación y reflexión continuo que se da en todas las fases de la investigación, desde la recogida de datos hasta la discusión.

Por tanto, partiendo de las transcripciones de las entrevistas, y fruto de la lectura y la reflexión sobre las ideas, tanto explícitas como implícitas, que en ellas se exponían, hemos ido separando, segmentando y categorizando cada una de las unidades de significado que recibía un nombre o código y se asociaba a una de las categorías planteadas o surgidas durante la interpretación de los datos. (Tabla 2)

Cabe indicar que el proceso de análisis lo he desarrollado de forma manual, ya que a pesar de tener conocimientos de herramientas como el *Nudist Vivo9*, mi falta de experiencia con el programa y la necesidad de adquirir una mejor formación con el mismo, hacían que utilizarlo no

supusiera una ventaja, a pesar de que era consciente de que manejaba una cantidad importante de información.

Por tanto, releía los documentos e iba marcando con acotaciones al margen cada una de las unidades de significado. A medida que detectaba dichas unidades de significado, iban surgiendo las categorías en las que las encuadraría posteriormente. Cuando creí tener todas las unidades que podía detectar, reorganice toda la información en las pertinentes categorías, lo que en algunos casos y como ya he comentado, me llevaban a reformular algunas de ellos.

Tabla 1. Categorías interpretación de los datos

| | |
|---|--------------------------|
| Relación con la AF | Asignatura EF |
| Motivación | Profesor de EF |
| Necesidades psicológicas básicas | Abandono de la AF |
| Climas | Inhibidores de AF |

En cuanto al valor de verdad se ha garantizado mediante el uso de la triangulación, como técnica más utilizada a la hora de otorgarle validez a una investigación cualitativa. Esta técnica permite integrar y contrastar toda la información disponible para construir una visión global, exhaustiva y detallada de cada experiencia particular (Rodríguez-Gómez et al, 1996). Esto supone que los datos se recogen desde puntos de vista distintos para realizar comparaciones múltiples de uno o varios fenómenos.

En este caso, se lleva a cabo una triangulación de informantes, provenientes de historias de vida distintas que confluyen, como punto de partida, en niveles bajos de práctica de actividad física. De alguna manera, las entrevistas se comparan con el objetivo de encontrar puntos de unión que den respuesta a nuestra pregunta de investigación, por lo que no estamos tratando a cada informante como un caso único, ya que pretendemos encontrar similitudes y diferencias del caso con respecto al grupo y viceversa (Beltrán, Devís, Peiró y Brown 2012).

Para acabar con este apartado, me gustaría regresar a la idea de continuidad en el proceso de obtención de los resultados desde el paradigma interpretativo, ya que a medida que iba organizando todos los datos, iban surgiendo posibles resultados e interpretaciones sobre los que posteriormente reflexionaba y que, junto con el marco teórico de referencia y las citas de los informantes, me han permitido hallar los resultados y conclusiones que a continuación expongo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de este proceso de indagación en las confesiones de los seis adolescentes participantes en el estudio, que compartían un hábito de baja actividad física, y teniendo presente que son personas pertenecientes a contextos distintos, trato de reflejar en este apartado qué puede haber detrás de los sentimientos que expresan, de las actitudes que muestran, así como qué experiencias les han llevado a estar desmotivados hacia la actividad física.

En un primer punto se expondrán aquellos facilitadores e inhibidores que aparecen en las entrevistas y que se muestran como causas externas que llevan a los informantes practicar más o menos actividad física.

El segundo punto se centra en el valor de las experiencias como uno de los aspectos internos más determinantes para que los informantes lleguen a tener una determinada visión de la AFD. Éste nos llevara a un tercer punto en el que abordaremos una de las causas internas que más fuerza tiene a la hora de tener esa determinada visión de la AFD y que está íntimamente relacionada con las experiencias vividas por los informantes a lo largo de su vida.

El siguiente punto recoge de manera amplia y más específica las causas más relevantes que hemos encontrado en las entrevistas que han podido llevar a los participantes del estudio a tener un bajo nivel de práctica de AF, que en algunos casos puede ser antesala del abandono.

En penúltimo lugar hemos querido añadir un punto en el que se recogen una serie de actitudes mostradas hacia la AFD que consideramos que dificultan la adherencia a la práctica de AF. Probablemente este sea uno de los apartados que más honor haga al paradigma interpretativo, ya que probablemente no aparecerían haciendo uso de otro paradigma. Por este motivo y por la fuerza que tienen en el discurso, hemos considerado adecuado incluirlos en el informe.

Así pues, se puede observar que el apartado de resultados nos llevará desde los aspectos más generales y externos relacionados con objeto de estudio a los más internos y específicos del mismo y como no podía ser de otra manera, concluirá con el punto fundamental de este apartado que es ofrecer respuesta a la pregunta de investigación, para poder dar lugar a un espacio de discusión, que nos permita al final establecer las conclusiones del estudio.

4.1. Descubriendo inhibidores y facilitadores de la práctica de AFD

Uno de los objetivos de este trabajo, así como del tipo de paradigma elegido, era profundizar en las historias de estas personas para tratar de detectar posibles inhibidores de la práctica de actividad física que den explicación al por qué tienen niveles de baja práctica. En el caso que los encontráramos, trataríamos de ver si estas situaciones guardan relación o influyen sobre el tipo de motivación que muestran hacia la actividad física y el deporte. Así pues, una vez interpretadas las fuentes, no sólo he detectado inhibidores de práctica física, sino facilitadores y además uno de los resultados más interesantes ha sido encontrar aspectos de la vida de los informantes que pueden llegar a ser tanto potenciales facilitadores como inhibidores de práctica de actividad física.

Cabe destacar que los aspectos encontrados han sido de carácter externo y están muy relacionados con el entorno inmediato de las personas, donde la familia, el grupo de iguales destacan por encima de otros aspectos. Quizá el dato más relevante de este apartado sea haber detectado una

especie de rito de paso, socialmente aceptado, que contribuye a la inactividad de los adolescentes cuando dan el salto a la educación secundaria. Esta norma social no escrita provoca que los y las adolescentes dejen de realizar actividad física por motivos que mostraré a continuación.

En primer lugar me gustaría empezar haciendo referencia a la familia. Del entorno familiar se puede esperar que sea determinante a la hora de adherirse a la práctica de actividad física. Así lo indica por ejemplo García Ferrando (2011) con un dato que muestra que el 61% de los hijos de padres que realizan actividad física o deporte también practica. Este es un dato significativo que justifica una afirmación con la que yo también estoy de acuerdo. En el mismo apartado menciona que “sólo un 39% de personas con padres activos no practican actividad física regular” (pp. 61). Este trabajo como ya he indicado está pensado para ofrecer más información de estas personas que practica menos actividad física y, en ese sentido, cabe indicar que la familia sí es importante en el proceso de socialización en actividad física, es decir sí hay aspectos de la entrevista en las que corroboran que los padres son las personas que les animan a practicar actividad física, sobre todo en la etapa de la niñez. Los padres enseñan a nadar, a ir en bicicleta, inscriben a sus hijos en alguna actividad deportiva y, en ese sentido, son importantes. Esto puede observarse por ejemplo, en comentarios como los de David y Manuela [pseudónimos] cuando se les preguntó sobre si sus padres realizaban actividad física:

(David) *“...apenas y bueno de pequeño aún, lo que te digo, paseos por el monte, con la bicicleta, te la coges, te das una vuelta, pero así de coger y llevar una rutina no.*

(Manuela) *“...sí, con mi padre también cuando era chiquitita también me iba a jugar al campo de fútbol con él. Y con mi madre pues por las noches nos íbamos al parque...”.*

Como se puede observar suelen hacer referencia a su niñez, lo que indica que su familia, en mayor o menor medida, ha estado presente en su socialización en actividad física. También comentar que

entre los padres de los informantes hay tanto activos como sedentarios, aunque sí es cierto que predomina la inactividad. Esta información, que hemos obtenido de una parte de la entrevista en la que los informantes hacen un pequeño relato de vida, es una parte realmente interesante, pero también conviene reflexionar sobre aquello que está ocurriendo ahora. Y por lo que se interpreta en la entrevista referente a la época de la adolescencia, la familia deja de ser tan determinante en favor del grupo de iguales que, a partir de los datos recogidos, se erige como el elemento socializador más importante.

Los adolescentes dejan progresivamente de realizar actividades con los padres para integrarse en sus respectivos grupos de iguales, algo que también se observa en la relación con la práctica de actividad física, ya que incluso aquellos que se muestran más sedentarios, al practicar actividad física en grupo, se animan a hacerlo.

Por ejemplo, cuando preguntan a Manuela si realiza actividades con su familia, contesta:

“Sí, sí que las hacemos pero a mí ya no me llama la atención. Es que ya me aburro...no sé, me aburro con ellos...A mí antes yo me iba con ellos y me lo pasaba bien. Ahora me voy con ellos y digo “y ¿qué pinto yo aquí?” me voy con mis amigas que me lo paso mejor.

Así mismo, David, que en la entrevista indicaba no haber mostrado mucho interés por realizar actividad física de pequeño, comienza a jugar a fútbol movido por sus amigos:

“Todos los niños se ponen a jugar a fútbol y te acabas poniendo, te acaba gustando, no sé acabas probando y poco a poco, te vas haciendo un poco al deporte. Y luego pues claro, me enteré del equipo, que había mis compañeros de clase que jugaban en el equipo, me apunté, me gustó bastante la verdad, ha sido una experiencia muy agradable, jugar con compañeros”.

Otro aspecto a destacar, a pesar de ser de carácter contextual y que no ocurre en todos los informantes, es la situación que viven aquéllos que han crecido en un entorno rural, en el que no había muchos niños o niñas de su edad. En algunos casos esto ha supuesto que ese proceso de socialización en actividad física haya sido tardío o haya estado rodeado de mayores dificultades. En ese caso se encuentra Vicente [pseudónimo], un chico que actualmente tiene hábitos realmente sedentarios, pero que, como comenta, cuando es animado por el grupo, muestra una gran predisposición:

“Ahora cuando viene el verano, viene más gente de [ciudades], al pueblo y por ejemplo: “¡vamos a echar un partido de fútbol!” “¡venga va!”. Ahora casi todos los días estamos echando un partido”.

Varios de los trabajos consultados para este estudio coinciden en la idea de que el sentimiento de competencia es el mayor mediador psicológico (Amorose & Horn 2001; Ntoumanis, 2001; 2005). No obstante, en este trabajo, a la luz de las confesiones de los informantes, encuentro que la relación con los demás ha sido probablemente el factor externo más determinante para que las personas se adhieran a cualquier actividad. Además, esta visión es compartida por otros autores que hablan de la importancia del cumplimiento de las metas sociales, en las que la relación entre iguales es una de las más trascendentes. (Moreno y Conde, 2012). Esa necesidad del grupo hace que sea un buen momento para promocionar el aprendizaje colaborativo, ya que ésta a su vez permitirá que se estrechen los lazos afectivos entre iguales (Ntoumanis, 2005)

Dicho esto, hay que tener en cuenta que esa fuerza del entorno social puede llegar a ser tanto un aliado como enemigo para la intención de práctica de AF, ya que por lo visto en las entrevistas, el cambio de hábitos que aleja a los informantes de la práctica de ejercicio, está también íntimamente unido con el factor de relación. Ya desde la adolescencia se empieza a tener contacto con actividades de ocio como salir de marcha, beber u otros hábitos menos saludables a medio y largo plazo que, además, se alejan de otras costumbres entendidas como más saludables.

Esta situación se ve en los comentarios de David o Manuela cuando se les pregunta qué cosas suelen hacer con sus amigos o amigas:

(David) *“pues no sé...en vez de jugar con los amigos en el parque pues igual te ibas a un bar a echarte una cerveza, recreativos...si siempre te vuelves con la edad un poco más sedentario, dejas...menos juego y más...no sé...eso principalmente con 12-13 años que es cuando empiezas a juntarte con gente“*

(Manuela) *“con mis amigas yo hago cosas que con mis padres no puedo hacer. Ahora mismo yo con mis amigas digo muchos tacos. Y yo soy muy mala y la estoy liando todos los días. Y luego cogemos y nos compramos una cerveza y un paquete de tabaco y nos vamos a fumar y beber.*

No obstante, como indicaba al principio de este apartado, uno de los inhibidores de la práctica física más importante y que puede resultar sorprendente, se encuentra en el paso desde la educación primaria hacia la educación secundaria. Todos los informantes comentan que en primaria jugaban tanto en clase de EF como en el recreo, pero que al pasar a la educación secundaria abandonan el juego y adoptan el que parece estar considerado como el comportamiento esperado por el nuevo entorno social. Se observa una norma cultural en la que no está bien visto que los adolescentes jueguen, hasta el punto de que algunos de ellos se avergüencen de hacerlo.

Por ejemplo Manuela o Vicente al preguntarles qué actividades realizan en el recreo, comentan:

(Manuela) *“pues que no haces na [sic.]...no sé por qué ya no te llama la atención jugar al fútbol y eso. Aunque yo seguiría haciéndolo pero...ahora nosotros salimos al recreo, nos sentamos y hasta que toque el timbre. Nos levantamos y a clase otra vez”*

(Vicente) *“hombre en las horas de recreo, de siempre, comer el bocadillo (risas) y hablar...AF...poca, por no decir nada”*

Del mismo modo Ester o María [pseudónimos] argumentan su cambio de hábitos con respecto al juego al llegar a secundaria:

(Ester) *“pues ya paras. Porque como allí, yo que sé, se supone que te has hecho más mayor y todo y ya no juegas a los juegos, te sientas y ya está. Hombre había gente que sí, que entrabas y aún jugaban a pillar y eso... es que a ver, esos juegos a lo mejor parece que es como si fueras más pequeño, entonces al querer aparentar ser más mayor, pues ya no juegas.*

(María) *“Y cuando empiezas en el instituto te lo ves como más grande y dices pues esto [el juego] ya hay que dejarlo...Porque eso es más de pequeños y yo ya estoy en secundaria...me sabe mal decir esto, pero sí”.*

Tratando de encontrar una explicación a este fenómeno aparentemente social, Bolivar (2004) indica que la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O), desde la aparición de la LOGSE en 1990, anda en busca de una identidad que en la esencia de la norma se presenta más próxima a la educación primaria, ya que se enfatiza el uso de teorías curriculares de carácter más deliberativo, dónde se busca que el aprendizaje sea significativo reforzando a su vez el trabajo colaborativo y el desarrollo de la autonomía, pero que traducido al currículum o a la organización de los centros, responde claramente a un modelo más cercano al bachillerato. Este carácter se ve claramente acrecentado por el hecho de que la E.S.O se imparta en los antiguos institutos de bachillerato.

Así pues, en esa transición de primaria a secundaria los estudiantes escuchan desde el primer día frases como “ahora ya no estáis en primaria, ahora sois mayores” a la vez que las familias refuerzan ese argumento con frases como “ahora debes comportarte como un mayor”. Tal vez este tipo de mensajes en una fase tan sensible para la consolidación de la personalidad

como es la adolescencia, puede llevar a los estudiantes a querer imitar comportamientos adultos. Por tanto si el referente adulto en el instituto son los profesores y durante la hora del recreo están sentados en la cafetería, es probable que los adolescentes tiendan hacia ese comportamiento. Y si además se da la situación que los padres, que son el referente adulto en la familia, tiene una actitud predominantemente sedentaria, tal vez ese abandono del juego pueda estar más justificado.

Por último, indicar que la actividad física y el deporte encuentra un duro competidor con el desarrollo de la industria tecnológica. Esto se observa por ejemplo en los resultados del reciente estudio de Devís et al. (2012) que muestran una tendencia al desplazamiento de la actividad física en favor de otras actividades de ocio pasivo como el uso de medios tecnológicos (TV, ordenador, videojuegos, móvil). En las entrevistas profundizamos sobre ese tema y encontramos respuestas que evidencian el consumo que hacen los adolescentes de este tipo de medios, llegando a convertirse en un inhibidor real de la práctica física, al restarles tiempo de ocio que podrían ocupar realizando actividad física o deporte. En ese sentido, Vicente comenta:

“...desde que me compré la GameBoy me fueron gustando cada vez más los videojuegos...cada vez más y más y más y más...ya ha ido en progresión. Ahora tengo más uso tecnológico, yo creo, que actividad deportiva...he escogido esa opción, en vez de seguir haciendo AF. Entonces yo creo que me he decantado más por ellos que por la AF”

Además, cuando se le pregunta a David sobre lo que ocurriría si algún día no pudiera hacer uso del ordenador, afirma rápidamente que utilizaría ese tiempo en realizar actividad física:

“...es algo que está en la vida cotidiana ¿no?...El tiempo libre que tuviera para no usar ese medio pues lo usaría haciendo otra cosa, no sería un problema muy grande...pues actividad física por ejemplo. No sé, si mañana me despierto y no va el ordenador, pues me bajo a la calle a correr.

Al mismo tiempo, y volviendo a los motivos por los que los adolescentes eligen actividades de ocio pasivo como el uso de medios tecnológicos, se puede observar que se refieren a ellos con cierta pasión. Así, por ejemplo, Manuela se refería a la actividad física como algo que no le gusta, mientras que esto es lo que siente cuando utiliza el móvil:

“Yo me siento mejor hablando por el móvil y mandándome mensajes y con el tuenti y todo...Yo... ¡que estoy muy feliz!. Yo siempre, siempre. Porque ahora mismo en el ordenador... llegas, coges, te pones música y lo vives”

Son varios los autores que se han hecho eco de lo que se conoce como la hipótesis de la sustitución (Marshall, et al., 2004; Devís et al, 2012). De acuerdo con esta hipótesis, el tiempo que los adolescentes le dedicarían al uso de medios tecnológicos iría en detrimento de su tiempo de práctica de AFD. A pesar de que el propio estudio de Marshall y colaboradores indica que no existen datos lo suficientemente concluyentes para afirmar dicha hipótesis, si podríamos afirmar según la aportación de nuestros informantes, que es un fenómeno real que no debe pasar desapercibido y que probablemente se esté dando debido a que los adolescentes encuentran el disfrute en esas actividades, bien porque satisface sus necesidades o bien porque la industria de los medios tecnológicos es capaz de generárselas.

Por tanto, parece que hay que conseguir proponer actividades a los adolescentes que les provoquen un efecto similar y que les hagan ver el juego de la misma manera que lo veían en etapas anteriores de su vida. Para ello, éstas deben conseguir necesariamente ofrecer experiencias satisfactorias, ya desde la escolarización, con miras a generar sentimientos positivos que aseguren la adherencia y la transferencia. Esto es lo que parece ser que sí consigue la industria tecnológica, que no sólo satisface necesidades sino que las crea. No se trata de aspirar a crear adictos, pero sí buenos seguidores.

4.2. La visión de la AFD en función del tipo de experiencias vividas

La teoría de la Autodeterminación otorga una gran importancia a la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación) para conseguir un estado de bienestar personal que se vea reflejado en el tipo de motivación. Ese estado de bienestar va a estar mediatizado, entre otros factores, por las experiencias de vida de cada persona, en este caso con respecto a la actividad física, hasta el punto de marcar significativamente la visión general que se tendrá de la actividad física. En esa línea va el comentario de Vicente con respecto a la trascendencia de las experiencias vividas en este caso en la asignatura de educación física (EF):

“Yo creo que al ser la asignatura que más me gusta entonces tengo una experiencia positiva de la asignatura, entonces me ayuda a hacerlo, yo creo [...] si no hubiera tenido EF a lo mejor no hubiera hecho tanta actividad física. [...] si hubiera tenido experiencias negativas o no me hubiera gustado la educación física no la hubiera hecho, o sea no haría actividad física fuera de la escuela.”

En las entrevistas destacan varios episodios desafortunados en sus historias de vida, malas experiencias, que han podido suponer el epicentro de una visión de la actividad física poco satisfactoria, llegando en algunos casos a la aversión o a la frustración.

Por ejemplo, Ester nos explica cómo el hecho de relacionar la actividad física con correr, que es un contenido de EF, le provoca sentimientos aversivos:

“...es que no me ha gustado nunca, no sé. Es que yo lo he aborrecido por correr. Porque yo siempre que hacía educación física tenía en mi cabeza que era correr. Entonces a mí como correr no me gusta...pues no sé”.

En otro caso, Manuela al ser preguntada por sus experiencias durante su niñez tanto en la escuela como en su tiempo de ocio comenta:

“...me gustaba mucho jugar a fútbol. Pero ya casi no jugamos...porque quisimos meternos en un equipo, pero un hombre nos dijo que las chicas no podíamos y que no sé qué. Y ya cogimos y dejamos de jugar a fútbol todas”.

“...nos ponía (el profesor de EF de primaria) el potro para que saltáramos y cayéramos en la colchoneta. Pues ¡qué alegría nos teníamos con el potro... dichoso potro!... (risas)...¡madre mía! Todas las niñas, no saltábamos ni una...era un pedazo de potro”

Como se puede interpretar las experiencias vividas afectan intensamente a las actitudes y conductas de las personas. Uno de los valores de este trabajo radica precisamente en ver cómo ese cúmulo de experiencias tiene como consecuencia, con el paso del tiempo, que la persona se decante por un estado motivacional, no dependiendo de situaciones en concreto sino del peso que tengan lo positivo o lo negativo de esas vivencias. Este hecho guarda relación con el citado modelo jerárquico de Vallerand (1997) ya que las diversas experiencias en relación a la AFD que han tenido cada uno de los informantes a lo largo de su vida, han desembocado en el estado motivacional actual que podrá verse modificado en la medida en la que tengan diferentes experiencias en el futuro. Bien es cierto que algunas de esas experiencias, como en el caso de Manuela, pueden provocar sentimientos muy profundos y duraderos, ya que se trata de una cuestión de discriminación de género que, a pesar de tratarse de un caso aislado de una informante, conviene destacarla ya que guarda relación con aspectos relacionados con la influencia de los profesores/as de EF y/o entrenadores sobre las expectativas de práctica de AF de los estudiantes, que abordaremos posteriormente.

4.3. El sentimiento de incompetencia como condicionante de la satisfacción durante la práctica de AFD

Otro de los aspectos destacados de las entrevistas, ya que se repite en mayor o menor medida en todos los informantes, es junto al mencionado tipo de relación con sus iguales, el sentimiento de incompetencia hacia algún tipo de práctica física. Esta incompetencia percibida quizá sea una de las causas más determinantes que provoquen esa tendencia a la baja realización de actividad física, ya que como cité en el marco teórico la percepción de competencia se considera uno de los más importantes mediadores psicológicos. (Amorose & Horn 2001; Ntoumanis, 2001; 2005).

Cuando David es preguntado sobre las causas que le llevaban a no practicar actividad física de pequeño contesta:

“...desde mi punto de vista, digamos que si por mi forma física me costaba más hacer una actividad pues no la hacía, desde la visión del niño pues prefiero estarme “quietecico” [sic.], que estar ahí haciendo otra cosa que no...no sé, es pura capacidad”

Además ese sentimiento de incompetencia puede verse reforzado en situaciones en las que existe la posibilidad de la comparación social. En estas situaciones, las personas que se perciben incompetentes reafirman su percepción y sentimiento de incompetencia a partir de las diferencias de nivel con sus iguales, lo que puede tener como consecuencia que esa creencia sea más estable (González-Cutre et al., 2008; Ommundsen, 2001), como se puede observar en el comentario de Pedro:

Principalmente cuando hay mucha competitividad...y yo soy muy patoso siempre. Entonces al ser patoso y los otros se pican pues...No es que lo piense, es que lo soy (patoso). Corro más o menos y si me viene un balón a las manos se escurre. Ni sé darle con el pie ni sé cogerla con las manos ni nada”.

Por otro lado esa tendencia a la comparación social en lo que a nivel condición física se refiere, sobre todo cuando se da entre iguales, puede generar sentimientos psicológicos nocivos como el de marginación, por el hecho de parecer diferente, que viene dado por la insatisfacción personal debido al sentimiento de incompetencia. Esto se puede observar en los comentarios de Manuela al ser preguntada por cómo se identificaría en la clase de EF:

“Yo marginada...porque en la gente de mi clase se mueve así más [...] yo y otras dos, pues vamos por la calle y como que no nos llama la atención mucho el deporte. En cambio las demás las ves que si un día a correr por el campo que el otro día la bici, que si otro día en patines. [...] yo por ejemplo pues eso no lo hago”

“En EF siempre pues en los pitidos [la course navette] yo pues suelo llegar a los seis y una amiga mía pues se hace trece [...] Entonces dices, “jope es que soy la que menos ha hecho de clase” y en los saltos, yo soy la que menos salta de mi clase”

“...sí, porque dices “¡jopé! ese salta un metro veinte y yo salto un metro” y dices “¡hala! y ése lanza el balón tres metros sesenta y yo dos” dices “pues ¡jopé! siempre quedas la última”.

4.4. El camino hacia el abandono. Motivos para el bajo nivel de práctica de AFD

Hasta el momento he comentado cómo aspectos internos como el sentimiento de competencia o las experiencias vividas o externos como las relaciones con la familia o los iguales hacen que los informantes muestren una baja predisposición hacia la práctica de AFD.

Esta situación de baja práctica se ha visto en las entrevistas que puede ser la antesala al abandono de la práctica. En ese proceso en el que en

mayor o menor medida se encuentran inmersos nuestros informantes, hay una serie de causas que les conducen al abandono.

En este apartado puedo mostrar esas causas gracias al uso de la mencionada técnica de triangulación de informantes. Esto me ha permitido hallar que muchas de ellas son compartidas por varios de los informantes a pesar de pertenecer a contextos distintos. Así pues, este hecho nos hace llegar a la conclusión de la potencial transferibilidad (Lincoln & Guba, 1985) de los resultados, lo que sin duda permitirá partir de un conocimiento previo a la hora de poder abordar las situaciones similares que puedan darse en otros lugares.

4.4.1. El clima en la clase de Educación Física

No obstante, otro de los resultados significativos que extraigo de la interpretación de las entrevistas es que perciben que el clima en la asignatura de EF y los métodos utilizados por algunos de los profesores de han tenido a lo largo de su escolarización, han contribuido bien a su desmotivación en clase o bien a no tener iniciativa para practicar fuera del contexto escolar, hasta el punto de que en algunos casos esas experiencias han precipitado al abandono prematuro de la actividad física.

Vemos que estas situaciones conectan con las ideas de Van Wersch, et al. (1992) o Papaioannou (1997) que apuntaban la disminución gradual de la práctica física con la edad estableciendo la adolescencia como momento inicial de ese abandono. Además un reciente estudio de Beltrán et al. (2012) en el que utilizan también un paradigma cualitativo, encuentran referencias en sus informantes hacia cómo la metodología del profesor/a cuando está orientada más al rendimiento, afectaba a sus sentimientos hacia la actividad física hasta el punto de hacer explícita la posibilidad de que, en según qué condiciones, la participación en actividad física podía fomentar la inactividad.

Este tipo de diseños cualitativos, similares al del presente estudio, contribuyen a ampliar el conocimiento en el área de la motivación precisamente porque corroboran, mediante las confesiones de los informantes, el progresivo abandono de la práctica desde la adolescencia,

exponiendo además las causas que lo provocan. En ese sentido, las confesiones de los informantes del estudio apuntan a posibles aspectos de la clase de EF y del clima que el docente genera, que han repercutido sobre su motivación ofreciéndoles de alguna manera argumentos para el abandono de la práctica.

Por ejemplo Pedro, que tiene entre sus asignaturas más odiadas la EF, hace referencia al profesor con una serie de matices que aportan más significado a cómo puede afectar el tipo de profesor a la motivación:

“...me ha ilusionado más este año en Albereda [pseudónimo]... porque el profesor era diferente, ¿no?[...] Normalmente la asignatura siempre me ha motivado según el profesor...El de este año mira más porque me guste más hacer deporte y que me esfuerce...Y con que me esfuerce vale. No mira tanto el objetivo, el resultado sino el medio que he utilizado...en cambio el profe que tuve de la ESO de aquí (centro donde estudia ahora) era muy de objetivos”.

En referencia al mismo tema Ester y David comentan:

(Ester) “Hay maestros también, mismamente en primero (ESO) tuvimos a un maestro que a mí personalmente no me gustaba nada ¿no? Entonces si los profesores te lo hacen gustar pues si que te gusta, mismamente practicar judo, yo no he practicado en mi vida. No me gusto al principio pero al final ya si que estaba bien, no sé, estuvo guay y jockey también estaba guay”

(David) “pero claro, 40 niños uno detrás de otro pum, pum, pum, pum, pues da igual que des el paso palante [sic.] que patrás [sic.] , y yo cogí, llegué, salté) [el potro] y del impulso me fui para delante y el profesor, que no quería, que no me lo daba por bueno”

De ahí que con miras a incrementar la motivación de los estudiantes desde la asignatura de EF convendría que los docentes reflexionáramos sobre los contenidos y las actividades que proponemos así como los aspectos metodológicos que utilizamos para tratar de reconducirlos hacia prácticas que en lugar de fomentar la competición, centren su atención en la colaboración, ya que esta determinación contribuiría a minimizar el sentimiento de indefensión de los menos hábiles, ayudando a que los estudiantes desarrollaran la creencia incremental (situación estable que jamás cambiará), frente a la de entidad (situación modificable, superable) (Moreno et al., 2006).

Un ejemplo de buena práctica a seguir la explica Ester en su entrevista. Al parecer realizaron una actividad interdisciplinar entre la profesora de EF y otra asignatura que había mediado para poder rodar un anuncio.

“(la madre)...hicieron un anuncio para Nocilla...hicieron un baile la de gimnasia, para que hicieran un baile para el anuncio de Nocilla [...] [Ester] Sí y participamos, estuvimos todos los días ensayando en el patio. Cantamos, participaron de música. Fuimos por ahí a grabar por el pueblo”.

Al final lo que se pretende es proponer actividades que cumplan con el currículum pero en un contexto que favorezca la percepción de competencia y que incluya la implicación de sus iguales, aspectos que de darse en la asignatura de EF, está demostrado que promoverían la participación y el disfrute de las estudiantes, desarrollando tipos de motivación tendentes a la auto-determinación. (Standage & Gillison, 2007)

4.4.2. El papel del profesor/a de Educación Física

Por el contrario, otro aspecto que se ha repetido en varias entrevistas con respecto al profesor, ha sido la actitud que tomaba hacia ellos cuando no podían realizar la sesión. Entre los informantes ha habido varios que han sufrido lesiones de larga duración y todos hacen referencia a cómo esa condición tenía como consecuencia que desaparecieran de la clase,

relegados a estar sentados y copiar la sesión o hacer trabajos para poder ser evaluados. Esta conducta, en personas ya de por sí poco motivadas hacia la actividad física, ha llegado a suponer un lastre muy importante tanto para adhesión al hábito de práctica como para la intención de práctica en el futuro.

Por ejemplo Manuela, que arrastra una lesión de espalda, cuando es preguntada sobre el trato que esperaba recibir de su profesor explica:

“...pues que me hubiera dado pues alguna solución...algún deporte que no me doliera o que las clases de EF...pues yo qué sé...aunque no me hubiera hecho exámenes prácticos, que me los hubiera hecho teóricos que a mí no me importa...él nada más que hacía que decirme que tenía que hacer lo que él me decía (actividades propuestas en clase) y yo con lo que él me decía me hacía daño.”

En una situación similar pero de menor duración Vicente comenta:

“Porque yo le dije al profesor “me pasa esto” y le di el expediente médico y todas esas cosas y me sentaba en un banco de allí del polideportivo y ellos hacían AF y yo me quedaba sentao [sic].”

“...hombre es que...que te mande a escribir lo que hacen los demás ¿sabes cómo te digo? Y que luego no te lo mire ni nada, pues dices (gestos de indignación)”

4.4.3. La evaluación y la comparación social

Otro de los aspectos metodológicos a mejorar por parte de los profesores de EF es la tendencia a valorar a los estudiantes en función de pruebas o test. Esta tendencia, que encuentra su origen en la racionalidad técnica de la EF, es lícita para ser utilizada en clase, pero cabe afirmar que son actividades poco motivantes sobre todo para aquéllos que se perciben

motrizmente incompetentes. Al pedir realizar una prueba objetiva, directamente están expuestos a la comparación entre iguales, lo que va en detrimento de su auto-estima y puede agravar su sentimiento de incompetencia. Además cabría plantearse la utilidad de este tipo de pruebas, más aún cuando provocan comentarios como el que hace Vicente que, cuando se le pregunta por qué su profesor le parecía tan exigente:

“...porque siempre al entrar en clase nos hacía hacer unas diagonales, abdominales y esas cosas. Entonces claro pues dices “vale sí, muy bonito pero cansa un poquito ¿no?”

(Pedro) *“como yo no soy de los que más corro, ni soy de los que se chulean de correr mucho, porque no puedo, por ejemplo los test de Cooper estos de 30 min. O las carreras intensivas de 12 min. O lo que fuera, corría a mi ritmo menos vueltas que ellos pero aguantaba. [...] Dentro de mis posibilidades hacía lo que podía”.*

(Ester) *“Mismamente en las pruebas que hacíamos de velocidad pues yo no era la última pero era de las últimas, porque yo no tengo velocidad tampoco y como la gente tenía más que yo pues sí que dices “ostras pues tienen mas que yo, y ahora qué hago”*“

(David) *“Contaban 30 segundos por ejemplo, o un minuto y la cantidad de flexiones o repeticiones que hacías. Luego otros ejercicios en plan la cuerda, pues eran sin tiempo. Tu sube hasta arriba, toca el panel y baja...principalmente era así, [...] con 12 o 13 años, subirte una cuerda hasta arriba era más duro. [...] pero de niño dices, “¿tengo que subir toda la cuerda, o tengo que hacer tantas flexiones en 30 segundos?”*“

Al final esos aspectos metodológicos mejorables, junto al clima que se genera en las clases de EF, observo que no están facilitando la transferencia (Haerens et al, 2010), es decir el hecho que las personas tengan intención de practicar actividad física fuera del contexto escolar. Esto es lo que se

desprende de las respuestas de los informantes al ser cuestionados sobre su intención de práctica o sobre si lo que han aprendido en las clases de EF les permite planificar su propia actividad fuera de las clases.

Por ejemplo Manuela o María con respecto a si se ve practicando actividad física comenta:

(Manuela) *“Sí, a lo mejor pues jugar al fútbol y eso. Lo típico, pero vamos que no... Es que pensar me voy a estar todo el día moviendo...me canso de pensarlo”.*

(María) *“No lo sé...en un futuro muy lejano no, yo creo que no, en verano...lo que estoy haciendo ahora...porque eso no es actividad física, eso sólo son diez minutos” (andar a clase)*

Por lo que respecta a aquello que creen que han aprendido, Pedro o Ester comentan:

(Pedro) *“Pues la verdad es que no mucho...Ha sido el único sitio donde en realidad hacía AF ¿No? Pero no me ha incentivado nunca....(línea 367, pp. 8)*

(Ester) *“...yo creo que no, pero no porque no me hayan enseñado sino porque yo hay veces que no presto mucha atención”*

4.4.4. El cambio de las rutinas de ocio. El peligro del ocio nocivo o ausente.

Durante la entrevista varios de los informantes mostraban abiertamente su desmotivación hacia la práctica de actividad física. Estas personas desmotivadas lo están debido a que no encuentran causas externas ni internas suficientemente potentes que le lleven a tener interés por realizar práctica física. De ahí que, en esa búsqueda de la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas, opten por dirigir su atención, en el mejor de los casos, a otras actividades de ocio.

En ese sentido David, al ser preguntado por las causas que le impiden realizar actividad física, afirma:

“Ahora mismo, la vida que yo tengo. Porque, por ejemplo, soy fumador y yo que sé, tampoco...no me veo una hora y media corriendo todo el rato, a lo mejor entrenado lo conseguiría, pero tampoco es algo que me llame tanto la atención, no es algo que me incite a hacerlo. Si de verdad tuviera ganas de entrenar y de jugar, me dejaría de fumar y me pondría, pero tampoco es algo que incite mucho, que me llame mucho la atención”.

En la misma línea, Pedro al ser preguntado por su opinión hacia la práctica de actividad física y las causas que le han llevado a dejar de practicarla comenta:

“...nunca me ha motivado mucho. A lo mejor algún día hacíamos algún deporte que me llamaba un poquito la atención ¿no?... La pérdida de interés sobre todo. La pérdida de interés por el deporte. También comencé a centrarme en otros aspectos que me gustaban más. A lo mejor leer, o pasear o estar con mis amigos o hacer tareas o alguna cosa así...dejó de llamarme la atención”

Vemos pues que David y Pedro han decidido por motivos distintos orientar su tiempo libre hacia otras actividades de ocio. Dumazedier (1964) definió el ocio como *“un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede entregarse de manera completamente voluntaria, sea para descansar, sea para divertirse, sea para desarrollar su información o su formación desinteresada, su participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales”* (pp. 30). Además

Vista esta definición del ocio es coherente que los participantes en el estudio elijan ocupar ese tiempo en el desarrollo de actividades que les provoquen satisfacción, más aún cuando Ramos et al (2009) ven el ocio como fuente importante para el desarrollo personal, social considerándolo clave de una calidad de vida.

El problema está cuando se pasa de un ocio activo a un ocio ausente o incluso nocivo (Cuenca, 2004). Por ocio ausente se entiende aquel tiempo que carece de experiencias por lo que suele generar sensación de aburrimiento. Por otro lado por ocio nocivo, se tiene aquellas experiencias de resultados perjudiciales, dañinos, negativos, tanto para el practicante como para la sociedad.

Aquí tenemos ver un par de ejemplos de dos comportamientos que podrían pertenecer a estos tipos de dimensiones del ocio.

(Vicente) *“pues que me he convertido un poco vagoete, la verdad es que sí, todo hay que decirlo. [...] llega un momento que dices. Son las cinco de la tarde pues ¿Qué hago? Pues ver la TV a lo mejor [...] soy un poco casero cómo dicen”*

(Manuela) *“cogemos y nos compramos una cerveza y un paquete de tabaco y nos vamos a fumar y beber [...] porque han sido las fiestas y me he puesto tutela [borracha] to [sic.] los días y no me han dicho na. [sic.]”*

A pesar de que sean dos casos excepcionales considero adecuado exponerlos para llevar a la conclusión de la importancia de conocer el tipo de actividades de ocio eligen los adolescentes como alternativa a la práctica de AF en caso que esto ocurra, para asegurarnos de si ese tipo de actividades pueden contribuir a su desarrollo personal o social o si por el contrario llegar a suponer un problema.

4.4.5. El tipo de estación del año y las condiciones climáticas

Cabe indicar que éste ha sido uno de los aspectos más señalados por parte de los informantes ha sido la época del año. De forma unánime han apuntado que durante el invierno realizan menos práctica física que en verano, sobre todo en lugares del interior de España en los que el frío es más intenso y duradero. En ese sentido García Ferrando (2011) en su encuesta de hábitos deportivos, comenta que no hay mucha diferencia entre

las personas que dicen realizar actividad física independientemente de la época de año (54%) y las que realizan dependiendo de la estación del año (42%). Además, otros estudios al respecto no esclarecen demasiado la cuestión, ya que no parece que dependa tanto de la estación del año como de la temperatura. Por ejemplo en zonas del zona mediterránea se realiza más actividad física en Invierno que en Otoño (Peiró et al., 2008), mientras que en zonas del Nordeste de España realizan más actividad en primavera que en Invierno, habiendo más diferencia en el contexto de ciudad que en el contexto rural (Cantera-Garde y Devís-Devís, 2000; Zaragoza et al., 2006)

No obstante nuestros informantes parecen tenerlo bastante claro:

(Manuela) “... [Actividad física] *en verano, en invierno sentados porque hace mucho frío...no es plan de movernos*”.

(Ester) “...*hombre, pues [menos actividad física] en invierno porque hace frío y porque tengo deberes que hacer*”

(Vicente) “...*hay más gente en el pueblo [en verano], tus amigos y tal, y con el tiempo acompaña [para realizar AF]. Porque luego en invierno está lloviendo, hace frío o esas cosas*”

4.4.6. La falta de tiempo. Cultura de la sociedad apresurada

Otro de los resultados más significativos de este punto es el hecho que todos los informantes hagan referencia a la falta de tiempo para realizar actividad física. Éste es un argumento eternamente utilizado sobre todo en perfiles de baja actividad física y que se refleja en numerosos estudios (García Ferrando, 2011; Taylor et al., 2009). Tanto es así que parece ser el argumento perfecto, antesala del abandono de la práctica.

Ejemplo de ello son David y Pedro, que cuando se les pregunta por posibles causas del abandono de la actividad física, rápidamente indican la falta de tiempo, pero no da la sensación de que lo digan muy compungidos,

sino que parece ser el desencadenante de una progresiva pérdida de interés hacia la actividad física que es ocupada por otro tipo de actividades:

(David) *“no sé, a lo mejor la dificultad de los estudios ¿no? También el paso de primaria a secundaria es un factor que...a lo mejor prefieres prestar al principio un poco más de atención a los estudios que al fútbol...luego llega un momento que lo has perdido ya de vista.*

(Pedro) *“No me acuerdo, ahora mismo sé que perdí el interés pero no me acuerdo...No sé si fue que comencé a tener un poco más apretada la agenda o....Posiblemente tuviera más apretado el horario y me quitara mucho tiempo”*

Además, la ansiedad que parece generar la falta de tiempo hace que se anticipen en algunos casos a tener dificultades en ámbitos que consideran más importantes como el estudio, de manera que abandonan de manera prematura la actividad física o deporte que estuvieran realizando. No obstante parece que no sea un abandono definitivo, sino que se emplazan a retomar la actividad cuando tengan la sensación de volver a tener tiempo libre. Esto es lo que se puede extraer de los comentarios de María y Ester ante la pregunta sobre los motivos del abandono:

(María) *“...Pues que empecé secundaria...tenía miedo de que me quitara tiempo para estudiar...porque encima tienes exámenes, tienes también que... yo qué sé, no sé, es diferente”*

(Ester) *“tampoco tengo mucho tiempo, pero si tuviera yo creo que sí que haría”*

(María) *“...Si se presenta la oportunidad de, hacer algo así, practicar algún deporte, sí que lo puedas utilizar en un futuro, por ejemplo, pero ahora mismo no”*

No obstante el propio García Ferrando (2011) es contrario a esta opinión y afirma que los adolescentes españoles gozan al menos de unas cuatro horas de tiempo libre al día. Por tanto el problema no debería estar en la falta de tiempo sino en la mala gestión del mismo. Yo estoy de acuerdo con este apunte, ya que considero que en estas edades la falta de tiempo no es real. Esto no significa que no la perciban, pero por lo que interpreto de las entrevistas, detrás de esa falta de tiempo predomina el desinterés hacia la práctica de actividad física sistemática.

Este progresivo desinterés se observa en mayor o menor medida en todos los informantes. Por ejemplo en la parte que Ester explica su pequeño relato de de vida comenta:

“...el deporte sinceramente no me ha gustado nunca, pero como tenía que hacer siempre, porque si no después era peor”

El resto de informantes ante preguntas similares en la entrevista comentan:

(María) *“Que yo por así decirlo soy muy, muy vaga, [...] si me dijeran ahora: ¡vamos, vamos a hacer deporte! yo diría: uff, es que no me apetece”*

(Manuela) *“[preguntada por si le gusta el deporte]...depende. Si vamos en un grupo las amigas y eso sí, pero yo sola no me llama la atención. No sé, no me da por decir “me voy a correr”, no”*

(Pedro) *“A mí me gusta andar. De ahí no me muevas. A lo mejor dar una patada de vez en cuando, pero algo fijo. Cada semana jugar al fútbol, no”.*

(David) *“es lo que te digo que no tengo ninguna ilusión, ninguna esto de decir: me apetece, [...] si hubiera seguido entrenando y hoy en día siguiera aún, si que me gustaría, pero ahora volver a retomar otra vez y todo no me llama la atención”*

En cambio, sí pienso que el sentimiento de ansiedad por la falta de tiempo tiene una razón de ser, sobre todo en épocas de estudio, ya que son algunas las voces que desde hace un tiempo se refieren a la sociedad actual como una sociedad apresurada (Aguilar, 2009; López y Setien, 2000) que vive excesivamente de prisa y excesivamente pendiente del tiempo, a pesar de que paradójicamente, se invierte parte del tiempo de ocio en actividades como el uso de los medios tecnológicos.

Esta cultura de la sociedad apresurada se observa en comentarios como los de Ester o David que, siendo adolescentes, ya se auguran un futuro predominantemente sedentario debido a la cantidad de actividades que deberán hacer como estudiar una carrera, trabajar y hasta formar una familia en un futuro, relegando la AF a un segundo plano.

(Ester) *“...yo creo que no, no sé, a lo mejor si tengo que sacarme la carrera y todo... no sé si tendré mucho tiempo para hacer, ir a clases de deporte y todo. No sé, yo creo que caminar y ya está”*

(David) *“Luego empiezas a trabajar, ya tienes una vida formada de otra forma, ahora soy un joven, con mucho tiempo libre y puedo hacer lo que quiera. Pero el día de mañana, trabajo ocho horas y tengo que estar luego con la familia, no me voy a ir por ahí a jugar a fútbol”*

Este último comentario denota que a menudo se entienda como única actividad física posible jugar a fútbol, cuando hay un sinfín de actividades que se podrían acoplar y adaptar a cada circunstancia y momento de la vida (edad, condición física, momento...).

No obstante, no sólo es una cuestión a medio y largo plazo, ya que hay adolescentes, como María, que es muy probable que no tengan tiempo de ocio, ya que cuando se le pregunta por las actividades que realiza en su tiempo libre, contesta:

“Pues entre semana iba a Inglés, lunes y miércoles, a una academia y el fin de semana pues, el último trimestre, claro era ya más complicado porque era el último trimestre...”

Por tanto, considero que cabría cuestionarse si el ritmo de vida de nuestra sociedad nos permite plantearnos hacer un buen uso de nuestro tiempo de ocio o si, por el contrario, pretendemos que los adolescentes, como Ester, hagan suyos los argumentos que la sociedad utiliza como una de las primeras causas de abandono de la práctica de actividad física según García Ferrando (pp. 182):

“...pues a lo mejor porque, como yo, les da pereza o algo...o porque no tiene tiempo tampoco, hay gente que está muy ocupada, no sé. O porque no le gusta, no sé tampoco...”

4.4.7. La pereza, la incultura de esfuerzo y la falta de compromiso

Otro de los resultados alarmantes del estudio es que varios de los informantes indican como motivo para no practicar actividad física la pereza. Estas confesiones van en la línea de los resultados del estudio de García Ferrando (2011) en el que más de 60% abandonó la actividad física debido a la pereza. Este es un dato preocupante más todavía en personas con bajos niveles de actividad física, ya que la pereza es un sentimiento que se relaciona con la desmotivación y que repercute de forma muy negativa en el desarrollo humano. No obstante, habiendo reflexionado sobre las historias de las informantes, considero que en parte esa pereza también se relaciona con la falta de entusiasmo que tienen hacia la práctica de AF, quizá por la poca satisfacción que a algunos les provoca, al menos en la actualidad, la práctica de actividad física y deporte. Vemos en algunos informantes una clara falta de compromiso con la práctica sistemática, atribuida a la vagancia o al excesivo esfuerzo que supone desplazarse andando durante diez o quince minutos.

(Ester) “...puff, pues es que me da pereza, ir todos los días y todo. Porque encima tienes exámenes, tienes también yo que sé, no sé, es diferente. Porque si tienes exámenes no puedes ir porque tienes que estudiar y ps...”

(María) “...Sólo para subir...subes por unas escaleras que llevan a la piscina que también está un poco lejos...Y luego subes por otras escaleras que llevan a la plaza de la iglesia....Pues, andando yo que sé unos....Yo pongo como mucho diez minutos” [Andando]

(Ester) “...hombre yo qué sé, para mi están un poco lejos, porque están por el “manjent” [centro juvenil] para abajo y yo vivo un poco más arriba, pero hombre caminando si que puedes ir y en bici también puedes ir...pues si al ‘manjent’ tengo unos 7 minutos pues ahí abajo 10 ó 15 no sé, caminando”

Así pues, considero que la pereza es un sentimiento que encuentra en parte su razón de ser en la poca cultura del esfuerzo que parece haberse inculcado a los adolescentes en la sociedad actual. Muchos de los informantes muestran una falta de compromiso fundada en muchos casos en el “*laissez-faire*” de las familias ante temas, al parecer vistos menos trascendentes, como la actividad física ya que, por lo que se observa en los comentarios de los informantes, sus padres no les animaban a persistir demasiado en la actividad.

(David) “y pues... si no me gustaba no me gustaba, pues mis padres tampoco me han inculcado eso: ‘...pues si no le gusta no le vamos a forzar que juegue a esto que haga lo otro.’”

(Pedro) “No me han obligado nunca a hacer deporte, sólo si quería. Como en todos los aspectos nunca me obligaban, como veían que era un chico responsable pero han visto que nunca me ha gustado el deporte...”

En definitiva, encontramos que son varias y diversas las causas que pueden conducir al abandono prematuro de la AF ya que van desde las causas externas, como el clima o la época del año, internas como el sentimiento de pereza o sociales como la falta del tiempo.

4.5. El significado de las actitudes y su relación con la práctica de AFD

En este apartado me gustaría señalar determinados comentarios y expresiones, que desde mi punto de vista, delatan la actitud negativa que algunos de los informantes muestran hacia la práctica de actividad física y el deporte. De alguna manera son pequeños detalles que quizá pasarían desapercibidos utilizando otro método de investigación, pero que incorporarlos en el informe suponen para mí un valor y un objetivo del paradigma interpretativo.

Conozco las historias de los informantes, así como qué puede haber detrás de sus palabras y, precisamente por ese motivo, considero adecuado incluirlos. Además desde la Teoría de la Acción Razonada (Fishbein y Ajzen, 1975, en Pérez-Samaniego et al., 2010) se considera a la actitud, junto a la presión social percibida, elementos que influyen en la intención, que a su vez es considerada el elemento predictivo más inmediato del comportamiento. Esto es así debido a que la actitud se considera una predisposición psicológica positiva o negativa que tiene el sujeto hacia una actividad concreta y ésta se considera negativa cuando se le atribuye al objeto valoraciones predominantemente negativas. Por tanto, considero que cuando el valor que se otorga a la actividad física se decanta hacia la visión negativa, será difícil tener una predisposición hacia su práctica. En cuanto al origen de esas actitudes, creo que se encuentra en el cúmulo de experiencias negativas nombradas en los apartados anteriores que hacen que sea difícil tener una conducta motivacional positiva hacia la actividad física y el deporte.

Otro ejemplo de ellas sería la reflexión que hace Pedro de algunas de sus experiencias en la clase de EF:

“He acabado muchas veces desilusionado, abatido, cansado, enfadado conmigo mismo, con los demás. Puedes tener problemas con tus propios compañeros con los que hace 5 minutos te llevabas bien y por haber fallado un gol o que te hayan metido un gol...o acabar pegándote”

Otro ejemplo sería el valor que le otorga Manuela a la clase de EF, hasta el punto de considerar completamente prescindible realizarla:

“¡Buah! pues la hora ésta [educación física] que si la pierdo no pasa na [sic.], al día siguiente yo me incorporo a la clase...pero bueno para que el examen me salga bien ¿sabes? Coges los apuntes ahí en EF y estás venga a leértelo, venga a leértelo, cuando viene el profesor achantas [disimulas] así un poquito y no se entera”

En cuanto a las expresiones que muestran desmotivación o falta de actitud destacan las que se refieren a las actividades extraescolares de los centros como “... las típicas, karate, pintura y eso pero, a nadie... [les llama la atención]” (Manuela) o referirse a las actividades de promoción de la actividad física en su barrio como “un poco hacer el “paripé” (David).

Visto esto, se refuerza la idea de la importancia que tiene el conseguir proponer actividades, tanto extraescolares como en la asignatura de EF que conecten con las necesidades, gustos y preferencias de las personas a las que van dirigidas (Devís y Peiró, 2002; Hagger & Chatzisarantis, 2012). De conseguirlo, considero que directamente mejorará el estatus de nuestra asignatura, al mismo tiempo que los profesionales debemos velar, a través de la calidad de nuestras prácticas, por consolidar una asignatura considerada tradicionalmente como poco trascendente, no sólo desde fuera sino desde dentro del sistema educativo.

4.6. El resultado de indagar en las experiencias, los sentimientos y las actitudes hacia la práctica de AFD. La respuesta a la pregunta de investigación

Una vez expuestos los resultados del estudio y habiendo planteado los pertinentes elementos de discusión, creo que conviene recopilarlos todos para poder ofrecer finalmente respuesta a la pregunta de investigación, que era la siguiente:

¿Qué experiencias, sentimientos, actitudes, razones y entornos conducen a los y las adolescentes a estar desmotivados hacia la Actividad Física y, en consecuencia, mostrar una conducta sedentaria?

Las principales razones para que los adolescentes tengan baja motivación hacia la práctica de actividad física y deporte es que no encuentran satisfechas algunas de las necesidades psicológicas básicas, debido a que predomina en ellos el sentimiento de incompetencia. Dicha percepción de incompetencia encuentra su origen en un cúmulo de malas experiencias que se reflejan en sus relatos de vida en relación a la AFD. Además, en esas experiencias de vida, cobran especial importancia las de la asignatura de EF, en las que haber tenido que realizar actividades más tradicionales como saltar el potro, no haber encontrado apoyo y comprensión cuando han tenido lesiones de larga duración, o el que la solución a ese tipo de situaciones haya sido verse relegado a copiar la sesión que realizaban los compañeros/as, han podido ser desencadenantes del proceso de abandono de la práctica de actividad física. Estos motivos del abandono son similares a los que comentaba Cervelló (1996) que hablaba de la aparición de conflictos de intereses, falta de diversión, falta de competencia o problemas con personas significativas en relación a esa práctica.

Por tanto, parece cierto que como indican los estudios de Amorose y Horn (2001) o Ntoumanis (2005) el nivel de competencia percibida sea un buen mediador de la motivación, pero este estudio también ha evidenciado que la relación con los demás se muestra como meta social importante que

puede llevar hacia la práctica de actividad física de este perfil de adolescentes, por lo que se ve una correspondencia con el estudio de Moreno y Conde (2012).

No obstante, la adolescencia se ha mostrado como un momento de cambio de hábitos en el que el grupo de iguales resulta tan determinante para afianzar el hábito de práctica como para todo lo contrario, incluso para decantarse por otro tipo de actividades de ocio. Este hecho puede encontrar explicación en la posibilidad que el grupo de iguales pueda jugar papeles distintos dentro de la clase de EF o fuera del contexto escolar. Por ejemplo, durante en el desarrollo de la clase de EF, los compañeros puede actuar de forma consciente o inconsciente como jueces de la capacidad motriz de los adolescentes, lo que puede llegar a influir negativamente, favoreciendo el sentimiento de incompetencia i la construcción de identidades negativas.

En cambio cuando la relación se da fuera del entrono escolar, los amigos/as pueden jugar un papel más de modelado en el que seguir al líder, que puede acercar a los adolescentes tanto a un modelo activo como a uno inactivo, al igual que lo hiciera la familia en la etapa infantil.

Y esto es así debido a que se encuentran en una etapa de la vida en la que están formando su identidad. Como indican Ryan y Deci (2003), la adquisición de y el mantenimiento de la identidad es un proceso dinámico con el que se busca satisfacer las necesidades psicológicas básicas y en que la interacción con el contexto social influye de manera determinante. De ahí que se haya estudios que revelan asociaciones significativas entre el nivel de autodeterminación de la persona y la estabilidad de su identidad. (Vlachopoulos et al, 2010). Así pues durante la adolescencia, dada la importancia que parece tener el contexto social para el descubrimiento de la identidad, será importante que cuenten con adecuados referentes externos tanto entre el grupo de amistades, como en el familia o la escuela ya que de no ser así, el comportamiento de la persona carecería de intención, lo que podría llevar a la persona no sabe cómo actuar.

Por otro lado, parece que el cambio de la escuela al instituto puede interpretarse por los adolescentes como un rito de paso en el que el abandono de la práctica espontánea de actividad física es algo habitual. Cabe decir que los agentes activos del sistema educativo (profesores, programas educativos de centro, diseño curricular) estamos contribuyendo, de manera consciente o inconsciente, al desánimo de los adolescentes. Esto es debido a que el cambio de etapa de primaria a secundaria se traduce habitualmente en cambios en la metodología que conducen al abandono del juego como elemento a desarrollar en las clases de EF, a la vez que se fomenta por parte de algunos profesores la búsqueda del rendimiento y la comparación social. Esta orientación se ha visto en este estudio que son muy perjudiciales sobre todo, como indicaba Ruiz-Pérez (2000), para las personas que se perciben menos competentes. Este abandono prematuro de la AF se aviva debido a que los adolescentes encuentran el disfrute que no obtienen con la actividad física en otras actividades de ocio pasivo, como el creciente uso de los medios tecnológicos lo que, a pesar de no haber consenso en la literatura (Devís et al, 2012), ha llevado a algunos de nuestros informantes a un fenómeno progresivo de sustitución del tiempo de práctica de actividad física.

De ahí que convenga reflexionar sobre la importancia de una oferta de actividades extracurriculares por parte de los institutos, tanto para el tiempo de recreo como para su tiempo de ocio. Estas actividades deberían ajustarse a los intereses y gustos de los adolescentes para que realmente promovieran la participación en AF dentro de la escuela.

Otro de los factores que influyen en la motivación es el sentimiento de pereza que parece haberse impuesto en la sociedad actual, sobre todo en aquellas actividades que requieren compromiso y esfuerzo, valores que precisamente no se observan en relación a la actividad física en este perfil de adolescentes y que en algunos casos hemos visto que pueden conducir ocio hacia un tipo de ocio nocivo o ausente (Cuenca, 2004)

Por último, he encontrado que, fruto de este cúmulo malas experiencias y entornos (presión social) en los que se agrava el sentimiento de incompetencia, algunos de los informantes poco motivados muestran mala predisposición y actitud hacia la actividad física que refuerza y retroalimenta a su vez los motivos (intención) de su baja participación hacia la actividad física y el deporte. Considero que este razonamiento va en la línea de la Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) por la que se considera que la presión social percibida y la actitud, influyen significativamente en la intención, mientras que la intención es consecuencia de una determinada motivación.

En definitiva, como tratábamos de averiguar con nuestra pregunta de investigación, sí hemos existido sentimientos, actitudes, razones y entornos que llevan a los participantes a estar desmotivados y mostrar conductas predominantemente sedentarias. No obstante hemos podido comprobar que la motivación hacia la práctica de la AFD, es un constructo multidimensional en el que entran en juego un cúmulo de causas tanto de tipo externo como interno (figura 4), que hemos podido encontrar debido a inmersión que hemos realizado en las historias de los participantes del estudio.

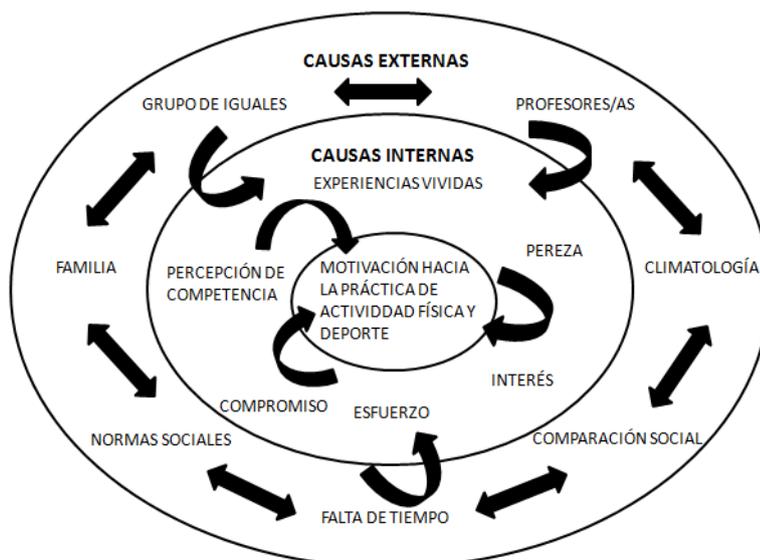


Figura 4. Un modelo explicativo de la multidimensionalidad de factores que influyen en la participación en actividades físico deportivas por parte de los informantes del estudio. Basado en Gacía-Bengoechea & Streat, 2007

Considero que este tipo de resultados hacen evidente la conveniencia de decantarse por el paradigma interpretativo para estudiar las causas profundas de la motivación hacia la práctica de actividad física y el deporte. Esto es así porque, como se puede observar en este trabajo, la realidad de la motivación es multidimensional. En ella, no sólo intervienen muchos factores sino que el contexto es determinante. Puedo asegurar que solamente indagando en 6 entrevistas que compartían un bajo nivel de práctica de AF, característica que puede hallarse mediante un cuestionario, las causas, los factores externos, los sentimientos que les generaba eran en algunos casos completamente diferentes. Historias diferentes, vidas en direcciones opuestas compartiendo una característica, pero a la que llegan por caminos que pueden ser completamente distintos.

Lo que hemos hecho en este trabajo ha sido simplemente reflexionar de manera inteligente y consciente sobre ese camino, tomar contacto con los participantes a través de sus palabras, para poder así evocar sus historias y extraer de ellas un aprendizaje. Estas son algunas de las bondades del interaccionismo simbólico (Blumer, 1969) fuente de la que bebe la metodología cualitativa.

Por lo tanto, considero que esta investigación aporta nuevos puntos de discusión sobre los que seguir progresando, en el conocimiento de la motivación hacia la práctica de actividad física y deporte.

5. CONCLUSIONES

Llegado este punto y considerando que se han cubierto los objetivos planteados en el estudio, me gustaría exponer una serie de conclusiones con las que me intentaré recoger la esencia a este proceso de indagación y reflexión continua que ha supuesto para mí este trabajo.

Además quiero hacer constar una serie de limitaciones que he ido hallando en el mismo estudio, así como elementos a mejorar que considero justo hacer explícitos, ya que pienso que lejos de desacreditar el trabajo lo refuerzan, en el sentido de que hacen evidente la humildad que se requiere de la persona que empieza y que considera que seguir esos valores le harán ser mejor investigador y persona.

Por último, y con la misma franqueza concluiré este informe de investigación tratando de recoger alguna de esas limitaciones, así como otras aportaciones mías y del grupo de trabajo que me rodea, para dejar abiertas algunas líneas futuras para continuar trabajando.

5.1. Conclusiones del estudio.

Después de este proceso de indagación, hemos visto cómo existen varias causas que pueden conducir a los adolescentes a tener conductas de baja motivación hacia la práctica de actividad física y deporte.

Varias de esas razones se basan en el hecho de que los adolescentes no vean satisfechas algunas de sus necesidades psicológicas básicas a través de la actividad física. Debemos ser conscientes de este dato para tratar llegar comprender cómo podemos intervenir en sus experiencias de vida para poder crear situaciones que mejoren su sentimiento de competencia. Para ello, creo que conviene que aprovechemos la importancia que tiene para los adolescentes el entorno social y la relación con sus iguales, ya que si conseguimos que todos se impliquen en la tarea, será más fácil conseguir que vivan esas experiencias satisfactorias que mejoren su

autonomía, auto-concepto que permitan progresar hacia conductas más auto-determinadas.

Vemos también cómo algunas de esas experiencias poco deseadas en las que se refuerza el sentimiento de incompetencia, encuentran parte de su origen en la asignatura de educación física, dónde en algún momento cabe atribuir la responsabilidad al profesorado ante determinadas actitudes o comentarios hacia alumnos menos habilidosos o menos identificados con la AFD, así como ante determinados aspectos metodológicos de los docentes que pueden ser susceptibles de mejora.

Al mismo tiempo cabría reorientar la racionalidad técnica tradicional hacia propuestas que fomenten la autonomía, la relación y que impliquen a cuantos más agentes del sistema educativo mejor. Para ello sería interesante consultar trabajos de revisión como el de López y Gea (2010), en el que se exponen algunas de las propuestas innovadoras más destacadas en España en el área de Educación Física. Dichas propuestas educativas están basadas en dinámicas colaborativas de investigación en el aula, y se caracterizan por preocuparse del desarrollo integral del individuo a través de, y con, lo motriz y corporal, generando en el alumnado experiencias motrices positivas que buscan la autonomía y la adquisición de hábitos de actividad física. Además hacen uso de metodologías no directivas, enfocadas a la experimentación, la participación, la búsqueda, el descubrimiento y el compromiso, dónde tienen cabida organizaciones del grupo clase basadas en los principios de procedimiento de una Educación Física inclusiva y comprensiva, aspecto que se resuelve fundamental cuando tenemos alumnos que se perciben menos competentes físicamente.

Dicho esto, comentar que hemos reforzado la idea conocida de que la adolescencia es una fase sensible para el cambio de hábitos de ocio, dónde el abandono de la práctica de actividad física es una conducta excesivamente habitual. Además el abandono lleva consigo la elección de otras actividades de ocio pasivo, como el creciente uso de medios tecnológicos, que en el peor de los casos conduce hacia el ocio ausente o la adquisición de hábitos nocivos. Debemos crear estrategias que nos permitan

anticiparnos a esta situación, donde una vez más la escuela y la familia deben contribuir a proponer actividades alternativas que conecten con los intereses de los adolescentes.

De igual manera considero que tiene una responsabilidad de hacer explícitas aquellas normas sociales, que no están escritas pero existen, y que empujan al abandono. Éstas son los cambios en la visión del juego y la actividad física al pasar de primaria a secundaria o la poca cultura del esfuerzo de la que se ha adueñado la sociedad. En este camino, la familia tiene mucho que aportar, aceptando que en esta nueva etapa de la vida deben hacerlo desde un papel secundario. A pesar que en la adolescencia el peso de la familia en la escala de prioridades del adolescente disminuya, se ha debido dejar un poso significativo en la etapa de la niñez, a la vez que no debe desistir en el empeño estar al lado de sus hijos e hijas.

Entre los papeles importantes que tiene la familia se encuentra la alarmante mala gestión del tiempo de ocio que aboca al sedentarismo, que sumado a la creciente presión de una sociedad apresurada, conllevan a que los adolescentes no tengan tiempo dar respuesta a la vorágine de estímulos que hay a su alrededor. La escuela, los amigos, las actividades extraescolares, los exámenes, se convierten en una montaña difícil de escalar en la que la actividad física tanto para padres como hijos, deja de ser prioritaria, cuando quizá los valores que se le atribuyen a la práctica de actividad física sistemática les ayuden a mejorar en su autonomía y en la gestión del tiempo de trabajo y de ocio.

En definitiva, la clave está en hallar la fórmula que adhiera a nuestros adolescentes a la práctica física, pero no como medio para obtener un beneficio sino como beneficio en sí mismo. De no ser así seguirán sin practicarla, porque las personas no suelen hacer lo que no les gusta hacer, lo que no les satisface, aquello en la que no se perciben competentes. De ahí que busquen la satisfacción en otras actividades que llenen ese vacío, que den respuesta a su necesidad o que tengan la habilidad de creársela.

En conclusión, tenemos mucho camino por hacer, pero al menos con este trabajo hemos contribuido a extraer algunas pistas precisamente ofrecidas por los auténticos protagonistas de nuestro estudio. Como podemos ver las causas de la inactividad física están ahí, hasta el punto de que si sabemos cómo acceder a ellos, nos las explican. Ahora es cuestión de persistir y seguir indagando a la vez que buscamos dar un paso más hacia la intervención directa tan preocupante situación.

5.2. Limitaciones del estudio e Investigaciones futuras: implicaciones

Una de las dificultades que encontré en el momento que empecé a transcribir las entrevistas es que hay una cantidad de aspectos contextuales destacables que he dejado de abordar, temas concretos de cada informante que, en sí, serían objeto de estudio, como las experiencias de actividad física en un entorno rural o en la ciudad, la relación del sentimiento de competencia y la auto-estima en relación a la percepción del cuerpo o las actitudes de ocio nocivo de alguno de los informantes. Debo reconocer que no cabían en el diseño elegido, y hubieran supuesto tener que empezar el trabajo prácticamente desde el principio, lo que hubieran supuesto un trabajo mucho más complejo y costoso de lo que ya ha sido éste.

También comentar que la entrevista estaba diseñada para que la motivación fuera un tema que se abordara de manera transversal. Con ello se pretendía que durante la entrevista emergieran los otros temas que han ido apareciendo en el trabajo pero impregnados por aspectos relacionados con la motivación. Nos decantamos por esa opción, porque consideramos que tratar la motivación de manera horizontal o como un tema puntual, no nos permitiría llegar a tanta información sobre los aspectos que conducen a los adolescentes a practicar o no actividad física. Así mismo, la gran cantidad de temas que emergieron tintados de aspectos relacionados con la motivación fueron los que definitivamente nos hicieron decantarnos por ese objeto de estudio. Por otro lado, esta orientación ha supuesto un gran trabajo

para mí, ya que a menudo era difícil llegar a conclusiones con un volumen tan importante de información proveniente de contextos muy diferentes.

No obstante considero que sí hemos conseguido ofrecer algo más de luz sobre los temas que nos preocupaban en el sentido de que hemos conseguido extraer conclusiones de cada uno de los contextos que nos han llevado a causas profundas por las que no se practica suficiente actividad física. Y en ese proceso cabe indicar que no han aparecido con suficiente claridad algunos de los aspectos que son abordados en mucha de la bibliografía consultada, pero éstos son los datos que he podido extraer de la gran cantidad de información que han aportado nuestros informantes y eso precisamente es lo que hace valioso este estudio.

Por otro lado, en relación a las consideraciones éticas, a pesar que creo que hemos hecho un muy buen trabajo, quizá hubiera sido más correcto haber enviado la entrevista transcrita al informante, para así poder confirmar su conformidad ante la interpretación que se ha hecho de sus respuestas.

Por último, entre las posibles investigaciones futuras cabría la posibilidad de volver a alguno de los informantes, si así lo aceptara, para tratar de profundizar más en alguno de los aspectos contextuales mencionados.

También cabría la posibilidad de abordar un estudio con similares objetivos, pero desde un tipo de diseño cualitativo que permita refundir distintos aspectos contextuales, haciendo uso por ejemplo de la ficción.

Definitivamente, son algunas ideas que subyacen del trabajo realizado y que en parte surgen de la necesidad de acotar el objeto de estudio, ya que de haber sido más ambicioso, quizá el trabajo no hubiera logrado llegar a buen puerto.

6. AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer muy especialmente a mi tutora del TFM, Carme por todo el trabajo que has hecho tanto durante el curso, como en otros momentos y horas intempestivas. Gracias por haber renovado tu confianza en mí aceptando ser mi tutora y por haberme integrado en un proyecto tan bonito y en un grupo de trabajo formado por personas constantes y trabajadoras, que me han hecho encontrar mi sitio en la investigación. Pero sobre todo gracias por darme la libertad de equivocarme, porque no veo mejor manera de aprender.

Agradecer también la formación que he recibido durante el desarrollo del Máster, ha sido un placer encontrarme con muchos de los profesores que han ido contribuyendo a formar mi identidad como docente y por qué no decirlo, como futuro investigador. En especial gracias a la UTPAFIDE y a su director, Pepe, porque hasta en la misma ceremonia de graduación, en el momento de colocarme la beca, hablábamos de este máster que con suerte acabo. Desde entonces siempre he podido contar con tu apoyo y considero que es de agradecer.

Al grupo de trabajo de Carme en especial a Esther, el espejo en el que mirarme y un gran apoyo en este trabajo y a Pepe Sanchis, porque en los momentos de desánimo siempre tenía una frase de ánimo

Y como no a mi familia, pilar fundamental por el que lucho cada día y a la que culminando proyectos tan duros y emocionantes como éste, trato de devolverles su apoyo constante y hacer que se sientan orgullosos de mí. Si leéis el trabajo, os daréis cuenta de que os he hecho un pequeño homenaje. En especial a mi madre por intentar comprenderme y confiar en mí aunque a veces ya no sepas ni lo que hago ni a dónde voy todos los días. Pero gracias especialmente por haber accedido a ser mi primera revisora a pesar de no tener mucho contacto con el tema, ni tratarse de una preciosa novela. Y por último y no menos especial a ti Ester, mi compañera de fatigas, alegrías y a veces sufrimientos. Gracias por tu apoyo constante y por creer en mí, porque sé que alguna vez me arrancarías el ordenador y lo esconderías, pero sabes

lo importante que es todo esto para mí y por eso me animas, sobre todo en los momentos en los que yo mismo llego a dudar de lo que hago. Espero que la nueva experiencia que iniciamos y que me llena de ilusión, compense todo lo que sé que padeces al verme hasta las tantas trabajando.

Mención especial para los participantes en el estudio, sin vuestra colaboración desinteresada, nada de esto hubiera sido posible.

Muchas gracias.

Jorge Lizandra Mora.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, E. (2009). *El tiempo de ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*. San Sebastián. Universidad de Deusto.
- Álvarez, M.S. (2005). *El papel del entrenador en el desarrollo de la motivación intrínseca y el bienestar de los futbolistas cadetes*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Amorose, A; & Horn, T.S. (2001). Pre- to Post-Season changes in the intrinsic motivation of first year college athletes: relationships with coaching behavior and scholarship status. *Journal of applied sports psychology*, 13, 355-373.
- Beltrán, V.; Devís, J.; Peiró, C. & Brown, D. (2012). When physical activity participation promotes inactivity: Negative experiences of Spanish adolescents in Physical Education and sport. *Youth and Society*, 44 (1), 1-25.
- Biddle, S. J. H; & Wang, C. K. J. (2003). Motivation and self-perception profiles and links with physical activity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 26, 687-701.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. United States of America. University of California Press.
- Bolivar, A. (2004). La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de la inestable identidad. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*. 2, 1-22.
- Cantera-Garde, M. A., & Devís-Devís, J. (2000). Physical activity levels of secondary school Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5, 28-44.

- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 63, 22-29.
- Cervelló, E. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. València: Servei de publicacions de la Universitat de València.
- Corbin, C.B. (2002). Physical education as an agent of change. *Quest* 54, 182–95.
- Cuenca-Cabeza, M. (2004). *Pedagogía del Ocio: Modelos y Propuestas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Deci, E. L; Ryan, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 346-352.
- Deci, E.L; Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11: 227–68.
- Devís, J., Peiró, C. (2002) La salud en la educación física escolar: ¿qué es lo realmente importante? *Tándem. Didáctica de la Educación física*, 8, 73-83.
- Devís, J., Peiró, C., Beltrán, V & Tomás, JM. (2012). Brief report: Association between socio-demographic factors, screen media usage and physical activity by type of day in Spanish adolescents. *Journal of Adolescence*, 35, 213–218.
- Dumazedier, J. (1964). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: their role in motivation, personality, and development*. Phyladelphia: Taylor and Francis.

- Eklund, R.C ., Jeffery, K.A., Dobersek, U., & Cho, S. (2011). Reflections on qualitative research in sport psychology. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3, 285–290.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I.Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte: Principios y Aplicaciones*. Valencia: Albatros Educación.
- Fairclough, S.J. (2003). Girls' physical activity during high school physical education: influences of body composition and cardiorespiratory fitness. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 382–95.
- García-Bengochea, E., Streaanb, W.B. (2007). On the interpersonal context of adolescents' sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise* 8, 195–217
- García-Ferrando, M., Llopis, R. (2011). *Ideal democrático y bienestar personal. Encuesta sobre hábitos deportivos en España 2010*. Madrid. Ministerio de Cultura/Consejo Superior de Deportes.
- Gill, D. (2011). Beyond the qualitative–quantitative dichotomy: notes from a non-qualitative researcher. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 3, 305–312.
- Gillison, F., Osborn, M., Standage, M., Skevington, S. (2009). Exploring the experience of introjected regulation for exercise across gender in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 309–319.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J.A., & Fernández-Balboa, J.M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 422-440.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Fernández, A. (2010). Hacia una mayor comprensión de la motivación en el ejercicio físico: medición de la regulación integrada en el contexto español. (2010). *Psicothema*, 22 (4), 841-847.

- Green K, Smith A, & Roberts K. (2005). Young people and lifelong participation in physical education: a sociological perspective on contemporary physical education programmes in England and Wales. *Leisure Studies*, 24, 27-43.
- Haerens, L; Kirk, D; Cardon, G; De Bourdeaudhuij, I; & Vansteenkiste, M. (2010). Motivational profiles for secondary school physical education and its relationship to the adoption of a physically active lifestyle among university students. *European Physical Education Review*, 16 (2) 117-139.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D., Culverhouse, T., Biddle, S.J.H. (2003). The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 784-795.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L.D. (2012). Transferring motivation from educational to extramural contexts: a review of the trans-contextual model. *European Journal of Psychology of Education*, 27, 195-212.
- Hassandra, M; Goudas, M; Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Keegan, R.J., Harwood, C.G., Spray, C.M., Lavallee, D.E. (2009). A qualitative investigation exploring the motivational climate in early career sports participants: Coach, parent and peer influences on sport motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 361–372.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage: London.
- López, V.M., y Gea, J.M. (2010). Innovación, discurso y racionalidad en educación física. *Revisión y prospectiva. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 245-270.

- López, A., y Setien, M.L. (2000). *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*. San Sebastián. Universidad de Deusto.
- Mandigo, J., Holt, N., Anderson, A., & Sheppard, J. (2008). Children's motivational experiences following autonomy-supportive games lessons. *European Physical Education Review*, 14 (3), 407-425.
- Marshall, S.J., Biddle, S.J.H., Gorely, T., Cameron, N., & Murdey, I. (2004). Relationships between media use, body fatness and physical activity in children and youth: a meta-analysis. *International Journal of Obesity*, 28, 1238-1246.
- Martínez-Galindo, C., Alonso-Villodre, N., González-Cutre, D., Parra, N., Moreno, J.A. Las metas de logro y sociales como mecanismo de motivación en la práctica físico-deportiva: conceptualización. En Moreno, J.A., Cervello, E. (Coord.). (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Sevilla, España. Wanceulen.
- Mouratadis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Moreno, J. A.; Sicilia, A.; González-Cutre, D. & Cervelló, E. (2006) Creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. *MOTRICIDAD European Journal of Human Movement*, 17, 55-68.
- Moreno, J.A., y Conde, C. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem Didáctica de la Educación Física*, 40, 17-28.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory', *Journal of Educational Psychology*, 97, 444–53.
- Ntoumanis; N; Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202.
- Ntoumanis, N; Taylor, I.M; Standage, M. (2010). Testing a model of antecedents and consequences of defensive pessimism and self-handicapping in school physical education. *Journal of Sports Sciences*, 28 (14), 1515–1525.
- Ommundsen, Y. (2001a). Self-handicappings strategies in physical education classe: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievements goal orientation. *Psychology of sports and exercise*, 2, 139-156.
- Ommundsen, Y. (2001b). Students implicit theories of ability in physical education classes: The influence of the motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419–430.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- 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(1), 25-44.
- Peiró, C., Devís, J., Beltrán., V.J., & Fox, K.R. (2008). Variability of Spanish adolescents' physical activity patterns by seasonality, day of the week and demographic factors. *European Journal of Sport Science*, 8 (3), 161-173

- Pérez-Samaniego, V., Iborra Cuellar, A., Peiró-Velert, C. y Beltrán-Carrillo, V.J. (2010). Actitudes hacia la actividad física: dimensiones y ambivalencia actitudinal. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10 (38), 284-301
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Darst, P.W., Pangrazi, R.P. (2004). The Effects of Choice on the Motivation of Adolescent Girls in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 19-29.
- Ramos, R., Sanz, E., Ponce de León, A., y Valdemoros, M.A. (2009). La percepción del ocio saludable en la práctica físico-deportiva juvenil. Un análisis cualitativo. *Apuns. Educación Física y Deportes*, 95, 24-31
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J., y García-Jiménez, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Ruíz-Pérez, L.M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Revista apunts*, 60, 20-25.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2003). On assimilating identities to the self: a selfdetermination theory perspective on internalization and integrity within cultures. In Leary, M. R., & Tangney, J. P. *Handbook of self and identity*, (pp. 253–274). New York: The Guilford Press.
- Ryan, R.M., & Powelson C.L. (1991). Autonomy and relatedness as a fundamental to motivation and education. *The Journal of Experimental Education*, 60 (1), 49-66.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Standage, M., Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 704-721.
- Taylor, I. M; Ntoumanis, N; & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 235-243.

- Vallerand, R.J., Fortier, M.S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E.L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41:1, 19-31.
- Vansteenkiste, M; Niemiec, C.P; & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: an historical overview, emerging trends and future directions. In P.C Urdan & S.A.
- Van Wersch, A; Trew, K; Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Vlachopoulos, S. P., Kaperoni, M., & Moustaka, F.C. (2010). The relationship of self-determination theory variables to exercise identity. *Psychology of Sport and Exercise*, 30, 1-8.
- Wang, C.K.J., y Biddle, S.J.H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C.K.J., Chatzisarantis, N.L.D., Spray, C.M., & Biddle, S.J.H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wong, E.H., & Bridges, L.J. (1995). A model of motivational orientations for youth sport: Some preliminary work. *Adolescence*, 118 (30), 437-452.

Zaragoza, J., Serra, J.R., Ceballos, O., Generelo, E., Serrano, E., y Julián, J.A. (2006). Los factores ambientales y su influencia en los patrones de actividad física en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. 4 (2), 1-14

8. ANEXOS

ANEXO 1. Ejemplo de consentimiento informado


UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión M., P. y Corporal de la Universidad de Valencia estamos realizando un estudio que lleva por título *ESTILOS DE VIDA ACTIVOS, USO DE MEDIOS TECNOLÓGICOS Y OBESIDAD EN ADOLESCENTES*. El objetivo de dicha investigación consiste en estudiar las relaciones entre tres de las dimensiones básicas vinculadas a los estilos de vida (los patrones de actividad física, el uso de medios tecnológicos y la obesidad) en adolescentes españoles, así como explorar los aspectos personales y socioculturales que pueden condicionar la toma de decisiones, las experiencias y las conductas de los adolescentes vinculadas a su estilo de vida. Es por ello que pedimos su colaboración para permitir que su hijo/a participe en el estudio rellenando un cuestionario. También se medirá el peso y la altura sin que el alumno/a conozca los resultados. El tratamiento de los datos de los participantes será utilizado de forma totalmente anónima. Asimismo nos comprometemos a informar al centro de los resultados que se obtengan tras la finalización del mismo.

D./Dña. _____
como padre / madre / tutor / o representante legal del alumno/a:

Del centro _____ curso _____

AUTORIZO A MI HIJO/A A PARTICIPAR EN LA CUMPLIMENTACIÓN DE UN CUESTIONARIO QUE SE LLEVARÁ A CABO EN SU CENTRO.

Y firmo la presente en _____ a _____ de _____ de 2010

Firma del padre/madre/tutor

Fdo: _____

Al Sr/a. Director/a del CENTRO EDUCATIVO.

ANEXO 2. Muestra del proceso de obtención de categorías del estudio a partir de unidades de significado

CATEGORIAS

| | |
|----------------------------------|-------------------|
| Relación con la AF | Asignatura EF |
| Motivación | Profesor de EF |
| Necesidades psicológicas básicas | Abandono de la AF |
| Climas | Inhibidores de AF |

CATEGORIAS + UNIDADES DE SIGNIFICADO:

Relación con la AF:

- historia de vida (longitudinal)
- realiza práctica física (todos dan baja AF, pero quiero saber que dicen)
- Estilo de vida (Aceptación del rol de sedentario).
- Motores del inicio de la practica física (el colegio, los padres, los amigos, los profesores de EF).
- Experiencias positivas/negativas con la AF.
- Cambios del estilo de vida (niño, adolescente, adultez temprana)
- Continuidad fuera del colegio (extraescolar, vacaciones...)
- Habito de practica AF
- Relación ideología práctica de AF (la gente no lo ha dado mucha importancia a la pregunta)
- Cambiar paralelamente al estilo de vida (buena reflexión para la discusión, ya que el cambio de estilo de vida supone el abandono de la práctica de AF).
- otras actividades que condicionan el tiempo de AF (estudiar, descansar)
- tiempo como condicionante, estrés (como tengo que estudiar no tengo tiempo)
- barreras para la práctica de AF

Motivación:

Gustos y preferencias:

- Escala de Prioridades / gustos y preferencias (me gusta más estar con mis amigos)
- deporte de equipo vs individual (los deporte individuales no me interesan mucho)

- deporte diversión (juego como pasatiempo, para divertirme)
- Practica de otras actividades (no me llamaban mucho la atención, no me gustaban).
- “falacia del fumador” (la AF es importante, es buena, pero yo no la practico) (fumar sé que es malo para mí, pero fumo)

Cuerpo como condicionante:

- forma física. (como no estoy en forma no puedo aguantar mucho, no me gusta. Como ahora estoy fuerte me interesa)
- Importancia de la AF para la apariencia física. (evitar estar con sobrepeso, estar cuadrao).

Expresiones que denotan amotivación (si se tucia, nos metían a jugar, se ponían pues yo me ponía)

Necesidades psicológicas básicas:

Autonomía:

- Practicar AF por iniciativa propia
- Profesor como promotor de la autonomía

Competencia:

- incompetencia / indefensión aprendida (como no se me da muy bien, como no estoy en muy buena forma prefiero estarme quieto)
- cuerpo como condicionante. (sobrepeso = poco hábil)
- superar la indefensión aprendida de niño (ahora (18 años) si no soy bueno me esforzaría, pero de niño prefiero no hacerlo).
- Sentimiento de competencia (a ves el profesor, los iguales, la familia o uno mismo lo condicionan)
-

Relación:

- Relación con los iguales. (aceptado, marginado, te elegían en los equipos...)
- Rol en el grupo

Clima:

Entorno social barrio:

- entorno social / influencia del barrio entorno (vivo en un pueblo, no hay muchos niños)

- Instalaciones en el entorno /barri, clubes deportivos (hay, no hay, influye eso en que hagan AF). (en el chico de Huesca y el curilla no influye, en el de aldeavieja igual sí)
- Promoción en el barrio/colegio de la AF (día de la bicicleta...)

Familia:

- Papel de la familia
- Padres practican / no practican
- Compartir AF con padres.
- Vínculo con la familia (practicando AF, ir al cine, vacaciones...)
- Apoyo familiar (para practicar AF)
- Cultura del esfuerzo (no que te obliguen a realizar AF, pero detrás de la toma autónoma de decisiones puede haber implícita una tendencia aprendida a escapar de lo que nos cuesta esfuerzo).

Iguales:

- Papel de los demás en profundidad (iguales)

Clase de EF:

- Influencia de la escuela, del patio
- Promoción en el barrio/colegio de la AF (día de la bicicleta...)

Asignatura EF:

- La asignatura de EF (importante)
- Le gusta / odia / indiferente EF
- Diferencias primaria /secundaria. (longitudinal) (primaria como juego, poco trascendente, Secundaria como la verdadera EF, te meten caña te preparan)
- Subestimación el valor del juego (en primaria cosas más fáciles y en secundaria más difíciles, dejamos de jugar)

PROFESOR: (SUBNODO DE ASIGNATURA)

- Papel del profesor en la motivación (por lo visto es determinante)
- Metodología del profesor (tradicional /innovadora. Restrictiva /autónoma (clave).

- Aceptación de la metodología tradicional (les parece lo más normal del mundo que te suspendan por hacer menos flexiones que otro compañero)
- Visión que tiene de la EF (independientemente que les guste o no).
- Experiencias en EF positivas y negativas.

Abandono de la AF:

- Momento del abandono de la practica física (instituto, colegio, universidad...)
- Motivos del abandono.
- Abandono por fuerza mayor (coinciden en decir que cuando sean mayores y no puedan mas o bien por trabajo, familia, cambio del estilo de vida)

Género y AF:

- Deportes de chicos vs deportes de chicas. (caso aislado machismo)
- Machismo heredado (no se aprecia)

Medios tecnológicos:

- Adicción a medios tecnológicos
- Medios tecnológicos como vampiro del tiempo de AF
- Socialización a través de los medios tecnológicos. (cambio a medio plazo de las relaciones sociales)
- Consciencia del peligro que puede suponer su uso.
- Redes sociales (todos coinciden en hablar de ellas)
- Medios tecnológicos para practicar AF (ej: wii-fit)