

Educación Física

EDUCACIÓN EN VALORES Y CLIMA MOTIVACIONAL EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA. UNA ORIENTACIÓN HACIA EL OCIO

CARMEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA
JAIME LÓPEZ PRADO

RESUMEN

El clima de maestría en la actividad física facilita patrones adaptativos cognitivos y afectivos en el deporte de competición a edades infantiles y juveniles, lo que, sin duda, creemos que favorecerá el desarrollo de iguales patrones adaptativos en el futuro respecto a la elección y permanencia en actividades de ocio. El problema puede empezar a surgir cuando se produce un enfoque excesivo del deporte hacia la competición en lugar de realizarlo como forma divertida y activa de ocupar el tiempo de ocio.

PALABRAS CLAVE: Clima Motivacional, Educación en Valores, Deporte Educativo, Ocio, Fair Play.

ABSTRACT

The climate of mastery in physical activity facilitates affective and cognitive adaptative patterns in juvenile competitive sport, which, undoubtedly, we believe will favour the development of similar adaptative patterns in the future with regard to the selection and permanence in leisure activities. The problem may arise when there is an excessive focus in sport towards competition instead of doing it as an active and fun way of occupying one's leisure time.

Key Words: Motivational Climate, Values Education, educational Sport, Leisure, Fair Play.

INTRODUCCION

El ser humano de hoy, al menos el más cercano a nuestra realidad estatal, cada vez dispone de más tiempo libre. La disminución de la jornada de trabajo, el desempleo, la tardía incorporación al mundo laboral, y la anticipación de la edad de jubilación, entre otros factores, han provocado que las personas tengan más tiempo libre.

Este aumento del tiempo libre ha servido para propagar una gran variedad de estilos de ocio. Uno de estos estilos es el deporte, que, dada su multidimensionalidad, se ha hecho imprescindible en las costumbres de vida de las sociedades contemporáneas como un fenómeno social, de ocio, educativo, económico y político.

El deporte ha experimentado modificaciones para adaptarse a las nuevas funciones y significados que tiene en las sociedades avanzadas.

Hay que preguntarse ahora por las consecuencias que tiene para la identidad individual y colectiva en las sociedades postmodernas, las transformaciones que viene experimentando el deporte como sistema abierto. Esta nueva manera de concebirlo, hace referencia al proceso de diversificación e individualización que está experimentando el fenómeno deportivo. No solo se han diversificado las formas y estilos, sino también las necesidades, expectativas y funciones que las personas vinculan a sus prácticas deportivas. En las sociedades actuales se han observado alteraciones en las jerarquías de valores.

El deporte se ha enriquecido, ya que ha diversificado sus formas, ha sufrido un proceso de subjetivización que le permite cumplir mejor su función como espacio para la autorrealización. A cambio, ha experimentado otras transformaciones en su naturaleza más profunda. El deporte ha perdido unidad e integridad, la disparidad dificulta su comprensión y su definición, ya que se han difuminado sus rasgos tradicionales (García Ferrando, M., Puig, N. y Lagardera, F., 1998).

Tradicionalmente, muchos padres y educadores han considerado que la educación física y el deporte contribuyen a la formación del carácter de los niños y adolescentes, y por tanto, a su educación social y moral. Sin embargo, apenas existen datos empíricos a cerca de la contribución del deporte en la formación del carácter. Según Shields y Bredemier (1994) en *Character development and Physical activity*, esta escasez de datos puede deberse, entre otras muchas cuestiones, a la dificultad existente en definir de manera precisa "carácter" y, por lo tanto, en poder evaluarlo de manera fiable.

En todas las etapas, pero fundamentalmente en edades infantiles y juveniles, está práctica debe estar bien orientada para conseguir que esta educación social y moral se desarrolle.

CLIMA MOTIVACIONAL EN LA PRACTICA DEPORTIVA

El problema puede empezar a surgir cuando se produce un enfoque excesivo del deporte hacia la competición, en lugar de realizarlo como forma divertida y activa de ocupar el tiempo de ocio.

Este fenómeno que discurre paralelamente a la profesionalización del deporte se ha ido extendiendo paulatinamente a todos los niveles y edades de práctica deportiva.

En las últimas décadas psicólogos y sociólogos del deporte, como por ejemplo García Ferrando (1990) han indicado que, tanto los organizadores de competiciones deportivas, como entrenadores y padres, ponen excesivo énfasis en los resultados obtenidos por los jugadores y en la victoria "sea como sea". Estas influencias amenazan los principios de una competición justa en la que, solamente, los méritos de los competidores determinan el resultado final.

La preocupación existente en organismos públicos internacionales relacionados con la actividad físico-deportiva, por la posible pérdida de modales en el deporte en edad escolar, impulsó al Comité para el Desarrollo del Deporte del Consejo de Europa, a crear a finales de los ochenta un Comité de Expertos con la misión de llevar a cabo un Proyecto Internacional de investigación sobre los aspectos éticos del deporte (Lee y Cook, 1989, en Cruz y cols.).

Como se puede comprender, esta pérdida de deportividad podría conducir a la formación de un carácter en los adolescentes que diferiría mucho al que en principio se persigue con el deporte. Esta circunstancia puede venir determinada por la motivación de la práctica.

Un marco viable para comprender la motivación en contextos de actividad físico-deportiva procede de la teoría de meta de logro.

La teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) ha sido durante estas dos últimas décadas una de las aportaciones más importantes en el estudio de la motivación deportiva.

La investigación desde la perspectiva de meta de logro sugiere que existe más de una concepción de habilidad y que los patrones cognitivos y afectivos de un individuo están determinados por la concepción de habilidad adoptada.

Esto quiere decir que cuando un individuo se aproxima una a tarea, evalúa los resultados del proceso en el que está implicado en función de las percepciones y creencias personales sobre el éxito. Estas percepciones y creencias que determinan el éxito personal, forman lo que Nicholls llama teoría personal de logro (1984, 1989).

Esta perspectiva defiende que la principal premisa en los entornos de logro, como es el caso del deporte, consiste en mostrar competencia. Sin embargo la competencia en el deporte puede variar de unos individuos a otros y según el criterio que se adopte para juzgarla aparecerán diferentes tipos de orientación motivacional (tarea y ego).

Existen dos formas de juzgar la competencia: una forma consiste en juzgar la habilidad en función del dominio de la tarea que se está realizando, ignorando la comparación con los demás (orientación a la tarea) y otra forma, que consiste en juzgar la habilidad en función de la comparación con los demás, de forma que se siente tener éxito cuando se demuestra más habilidad que los compañeros (orientación al ego). Es decir, un individuo orientado a la tarea percibe que tiene éxito cuando mejora sus habilidades, aprende otras nuevas y se esfuerza para alcanzar una meta; mientras que un individuo orientado al yo siente que tiene éxito cuando supera a los demás con el mínimo esfuerzo posible.

Estudios recientes han demostrado la pertinencia de las orientaciones de meta de logro en la experiencia deportiva. Duda (1989) informó que la orientación al ego se relacionaba con la creencia de que la participación deportiva es utilizada como medio para obtener estatus social, mientras que, al contrario, la orientación a la tarea estaba relacionada con la creencia de que la participación deportiva debería estimular la cooperación y el aprendizaje personal.

Con posterioridad, Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992), informaron que la tarea correlacionaba positivamente con la diversión experimentada, la cooperación y con la creencia de que el éxito deportivo proviene del esfuerzo. Por el contrario, la orientación al ego se relacionaba con la evitación del trabajo y la perspectiva de que la posesión de habilidad o la táctica engañosa y los factores externos son las causas del éxito en el deporte.

Además, las metas personales de los individuos también se han relacionado con una visión determinada acerca de los propósitos de la educación. Se encontró correspondencia entre la orientación a la tarea y la creencia en la educación como un compromiso con la sociedad y con un deseo de aumentar el aprendizaje. Al contrario, una orientación al yo correspondía con la creencia en la educación como un medio para conseguir un fin (riqueza, estatus social).

En consonancia con la interpretación de Duda (1989), y la investigación de Weiss y Bredemeier (1990), que indicó que el deporte puede no ser la mejor contribución para conseguir objetivos verdaderamente educativos en el adolescente, Treasure y Roberts (1994), sugirieron que lo que debería examinarse no es deporte en sí mismo, sino la estructura de logro que enfatiza la implicación al yo.

En definitiva, lo que se insinúa es que la perspectiva de meta predominante en un individuo en un contexto de logro determinado es la consecuencia de la interacción entre factores disposicionales y situacionales.

La probabilidad de utilizar un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego, depende tanto de factores disposicionales (orientaciones), como de factores situacionales (clima motivacional).

Tal como indican Dweck y Legget (1988, p.269) "las diferencias disposicionales determinan la probabilidad a priori de adoptar una meta particular y desarrollar un patrón conductual, y los factores situacionales son vistos como potenciales alteradores de esa probabilidad".

Los factores situacionales son lo que han denominado como "clima motivacional" y han adaptado los términos "maestría" y "ejecución" para referirse a las situaciones de logro de implicación en la tarea y en el yo respectivamente (Ames 1992 y Ames y Archer, 1988). Se desarrollan en función de los estilos de enseñanza utilizados por el profesor, por la forma en que los niños se agrupan para aprender, y por las creencias del profesor acerca del éxito y del fracaso. Existe un clima orientado a la maestría cuando los individuos perciben que el esfuerzo, el aprendizaje, el dominio de la tarea, y la participación son valorados por el profesor.

Por el contrario, el profesor crea un clima orientado a la ejecución, cuando los estudiantes perciben que el clima está enfocado a la comunicación interpersonal, al feedback normativo, a la evaluación pública y a la comparación personal.

DEPORTE EDUCATIVO

El término deporte ha ido evolucionando a lo largo de los años y se han ido creando diversas concepciones del mismo.

En la actualidad se entiende como deporte "Actividad recreativa, con predominio del ejercicio físico, sujeta a determinadas reglas" (Espasa).

Otras definiciones hacen ya mención al espíritu competitivo del deporte.

Entre las diferentes concepciones existentes podemos resaltar el Deporte para Todos y el Deporte Competitivo.

La primera concepción que hemos nombrado -deporte para todos- es una expresión nacida como planificación sociológica dentro de la década 60-70, que cobró aceptación internacional en el Consejo de Cooperación Cultural (Comité de Educación Extraescolar) del Consejo de Europa y posteriormente ha ingresado en las preocupaciones activas del CIEPS de la UNESCO.

Se trata de un movimiento marcadamente educativo. Coincide en múltiples cuestiones con el movimiento nacido poco antes en la Alemania Federal denominado "El segundo camino del deporte".

Estos términos surgieron de una preocupación por los derroteros espectaculares que iban tomando las competiciones deportivas. Estos movimientos pretenden llamar la atención, sin intentar desprestigiar al deporte competitivo, acerca de la práctica deportiva sencilla desarrollada a todos los niveles.

Según Cagigal (1971) el deporte para todos es un elemento del desarrollo socio-cultural. Además tiene características ociosas, es un medio de ocupación de los tiempos de ocio:

1. Asegura a cada uno su desarrollo físico y mental, le procura un equilibrio dinámico satisfactorio, la salud.
2. Le ayuda a satisfacer sus necesidades de participación (integración en el medio, ejercicio de responsabilidad), de comunicación (relaciones humanas) y de expresión.
3. Le permite compensar las agresiones (estrés) de la vida cotidiana.
4. Finalmente, le permite asumir mejor sus obligaciones profesionales y su tarea social.

Los objetivos generales que persigue el Deporte para todos es la educación permanente de la cual forma parte.

Algunas de las situaciones a las que se aplican de manera provechosa este entendimiento del deporte pueden ser:

- a) En el campo industrial y urbano la práctica deportiva cotidiana puede ser un remedio para determinadas situaciones de enfermedades cardiovasculares, nerviosas, depresivas, etc.
- b) Desde el punto de vista social, son conocidos los beneficio que puede aportar el deporte como favorecedor de las relaciones sociales, canalización de la agresividad, respeto a las reglas, habitúa a soportar esfuerzos, etc.

El deporte para todos además de tener unos objetivos educativos cumple con los requisitos que puede tener el deporte para el ocio.

Según Cagigal (1971) se pueden reducir a seis las características esenciales del ocio que el deporte puede cumplir:

- Ocupación voluntaria
- Descanso: cuando se habla de descanso, generalmente, se hace referencia al descanso personal (psíquico, intelectual, emocional, físico, etc.). El deporte ofrece una amplia gama de descansos liberadores. Hay determinadas modalidades deportivas que ejercen una función sedante tanto psíquica como física-orgánica, al sacar a la persona de las rutinas, hábitos, estrés, contaminación, etc. Es ahí donde puede el deporte cumplir una de las funciones más útiles del ocio.
- Diversión: sobre la importancia de la diversión y el recreo en las personas se ha hablado extensamente. El deporte, en sus múltiples manifestaciones puede cumplir con esa necesidad de diversión.
- Formación: actualmente ya no se concibe un ocio sin contribución educativa. El deporte es considerado por la mayoría de la sociedad como un medio de educación social y moral si está bien enfocado (Cruz y cols., 1996).
- Participación social: existen muchos estudios que hablan acerca del deporte como favorecedor de las relaciones sociales e interpersonales (OMS).
- Desarrollo de la capacidad creadora: el hombre necesita actividades en la que ponga en juego los recursos de la personalidad, en las que tenga que discurrir, y a la vez, planee, busque soluciones, ejecute, triunfe o fracase. El deporte ofrece toda esta serie de cuestiones.
- Recuperación: el ocio tiene un papel importante que cumplir como recuperador de los estragos del sedentarismo y el deporte puede ser uno de los medios más idóneos.

Tabla I. Fuente: José M^a Cagigal, 1971

CONSTITUTIVOS ESENCIALES DEL OCIO	1 OCUPACIÓN	2 DESCANSO	3 DIVERSIÓN	4 FORMACIÓN	5 PARTICIPACIÓN SOCIAL	6 CAPACIDAD CREADORA	7 RECUPERACIÓN
Características y valores de la práctica deportiva	<ul style="list-style-type: none"> - Intensidad de entrega - Apartamiento voluntario y activo de la alienación laboral 	<ul style="list-style-type: none"> - Físico: sobre todo ciertos deportes de contacto sereno con la naturaleza (golf, caza, pesca, náutica, etc.9 - Psíquico: <ul style="list-style-type: none"> • De las preocupaciones rutinarias • De la fatiga mental • De las ideas parásitas • De las estrechas constelaciones psíquicas de nuestro mundo habitual 	<ul style="list-style-type: none"> - Fruición del juego competitivo - Atractivo del cambio del sedentarismo a la actividad - Disfrute emocional de la competición 	<ul style="list-style-type: none"> - Salud (higiene) - Hábito al esfuerzo - Perseverancia - Intensidad - Superación de la fatiga - Disciplina - Autocontrol - Aprendizaje realista de la propia limitación - Lealtad - Amistad - Aceptación espontánea de la autoridad (árbitro) 	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporación al grupo social - Eliminación de barreras sociales (dinámica externa de grupo) - Compañerismo, camaradería - Hábito de colaboración - Vinculación de los intereses personales a los de la colectividad (equipo) - Aprendizaje a la derrota 	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad múltiple - Iniciativa - Protagonización - Sensación de mandar en las propias acciones 	<ul style="list-style-type: none"> - De los estragos funcionales y orgánicos del sedentarismo - Del cansancio psíquico - Descarga canalizada de la ansiedad

Pero la adquisición del hábito de una práctica deportiva sencilla, relajada y como un medio de ocupación del tiempo de ocio no surge esporádicamente sino como consecuencia de una educación deportiva que empieza en la escuela y debe continuar a otros niveles como entrenadores, padres, etc.

En este sentido adquiere gran importancia el Deporte educativo. "El Deporte Educativo es entendido como las prácticas deportivas desarrolladas en los sistemas de enseñanza y en formas asistemáticas de educación, en que los principios de cooperación, coeducación, participación y otros principios están presentes; la selectividad y la hipercompetitividad son evitados; los objetivos son la formación para el ejercicio de la ciudadanía y la práctica del ocio" (Tubino, 2000).

El factor educativo del deporte queda reconocido en la Declaración de Viena, editada en el 11º Congreso Internacional de Panathlon (Viena, 1997) en la que el deporte fue reconocido como además de un factor importante para la salud psíquico – física de la juventud, un modo de integración social y un medio de prevención contra ciertas influencias de la vida moderna como sedentarismo, abuso de drogas, alcoholismo y violencia (Tubino, 2000, p.13).

Tal y como indica el D.C.B. de primaria "para que el deporte sea un hecho educativo debe: a) carácter abierto: la participación no puede establecerse por niveles de habilidad, sexo u otros criterios de discriminación; b) no sólo la mejora de habilidades motrices, sino otras intenciones educativas de los objetivos generales (cognitivas, de equilibrio personal, de relación interpersonal, de actuación e inserción social)" (Fraile, 1997).

El deporte educativo no debería restringirse únicamente a la asignatura de Educación Física en los centros escolares. Se deberían perseguir los mismos objetivos en otras prácticas deportivas fuera de este tiempo como pueden ser las actividades deportivas extraescolares, participación en clubes deportivos, etc.

Pero tal y como ya comentaba Cagigal, el deporte, sobre todo el oficial, está sufriendo un proceso de desludificación, es decir, cada vez es menos juego. (Cagigal, 1971). El deporte dominante en el mundo actual es apasionante espectáculo, alucinante carrera hacia logros inimaginables, cúmulo de sensacionalismo. Así, con esta situación el deporte persigue otros objetivos muy diferentes a los que antes mencionábamos como educativos.

Además, aunque este deporte oficial no es todo el deporte existente, influye en cualquier forma de organización deportiva (asociaciones, clubes, etc.). Toda información que llega por cualquier vía (televisión, prensa, radio, etc.) viene cada vez más cargada de estas características alúdicas del deporte.

Así, actualmente, nos encontramos en una situación en la que existe un deporte competitivo que influye directa y poderosamente en cualquier práctica deportiva y en todos los niveles de edad de práctica. El Deporte competición tiene una motivación hacia el resultado.

Se puede sacar en consecuencia que, al estar la mayoría de las prácticas deportivas en cualquier edad y categoría, altamente influenciadas por el deporte competición comparten también, en gran medida, una motivación hacia el rendimiento y el resultado por encima de todo.

La pregunta que nos surge es: ¿es educativa la competición?. Según De la torre, no cuando esta se convierte en la única finalidad, no se acepta la derrota como un

desenlace natural, deriva en hostilidad y no se posee los recursos técnico – tácticos y reglamentarios mínimos. (De la Torre, 1998).

El D.C.B. cuando se refiere al deporte educativo lo hace como aquel sin excesos competitivos, selectivos, etc., que desvirtúan su naturaleza. La competición no produce necesariamente excelencia y una persona puede buscarla sin implicarse en la competición (Contreras, Onofre, 1996).

No nos oponemos a la competición, ya que tal como comentan Giménez y Saenz-López la competición en sí no es negativa, sino su mala interpretación y aplicación en la enseñanza; será negativa cuando se priman únicamente los resultados. No debe ser un fin sino un medio, fomentando la participación independientemente del resultado (Giménez, Saenz-López, 1996).

Según Henkel, los buenos principios pueden ser promovidos también en juegos competitivos cuando todos los jugadores están potencialmente involucrados y tienen éxito. El éxito se puede definir en otros términos además del ganar (Henkel, 1997).

Con todo esto, vivimos en una situación en la que la simple práctica deportiva, por sí misma, no resulta generadora de los valores positivos tradicionalmente pregonados. La actividad física es un terreno propicio para el desarrollo y transmisión de valores, pero no es suficiente con la participación en la práctica deportiva, hay que ponerse expresamente a ello, procurando que los propios alumnos sean quienes hagan suyos los principios y valores, que se defienden a través de su participación activa y la participación comprometida de profesores, padres y entrenadores (Gutiérrez, 1998).

En la interacción diaria entrenador-alumno, el primero debe fomentar una motivación hacia esfuerzo y no premiar únicamente los resultados. Un deseo de ganar por encima de todo, debido a una errónea definición de éxito, puede encubrir en cierta medida a la aparición de las anteriormente mencionadas conductas antideportivas, táctica engañosa y en definitiva unas conductas y actitudes contrarias al Fair Play.

Para muchos jugadores la necesidad de tener éxito y la comprensión clásica del juego justo apenas van juntas.

Ante esta situación nos surge la siguiente pregunta ¿es el juego justo en el deporte profesional moderno un código moral sincero de la conducta?.

DEPORTE Y EDUCACIÓN EN VALORES

El juego justo como es conocido hoy, tomó forma en la Inglaterra Victoriana. El “caballero inglés aristocrático del ocio” mira la competición como un medio de diversión en sí mismo. Para el aristócrata el ganar no era solamente poco importante sino que incluso era ser algo desdeñado. Ser mencionado en la prensa y boletines oficiales era considerado incorrecto. El resultado era mucho menos importante que participar en el juego. Los sociólogos ingleses Dunning y Sheard resumen los principios del juego limpio de esta manera:

1. El juego se juega como extremo en sí mismo, participando simplemente por la alegría de participar. Las actitudes que implican ir por la victoria a toda costa se desdeñan.

2. Autodominio y sobretodo el control de sus sensaciones si uno gana o pierde.
3. Idea de “juego – justo” combinada con un total respeto para las reglas del juego, un acercamiento de “amistosa rivalidad” entre opositores.

El juego justo significaba más que guardar las reglas. En la situación ideal, el deporte tenía un objetivo simple: diversión, disfrute y placer.

Inherente a esta situación era la clara diferencia entre el trabajo y el ocio. Se creyó que el profesionalismo daría la vuelta a un juego que sería trabajo en deporte, destruyendo así su misma razón de existir.

La intensificación del valor social no se unió solamente al éxito en el deporte, sino al deporte en sí mismo y, en segundo lugar, la presentación de ocasiones para los medios de dar diversión con espectáculos. La necesidad de ser eficaz en los medios llevo a ser esencial y esto condujo a la profesionalización y comercialización posterior del juego.

- La comprensión clásica del juego justo por los jugadores jóvenes dejo de existir.
- El juego justo fue reducido a la vista.
- El deporte se había adaptado a las normas y a los valores de la sociedad moderna, más exactamente, a los de una sociedad donde el éxito lo significa todo.

Después de este análisis, si es realmente verdad que el juego justo es primero una cuestión de pasar por encima de coste y eficacia, las penas para el juego antifairplay se deben hacer tan altas que no se pagara jugar de manera antideportiva. Las experiencias de la FIFA en la Copa del Mundo de 1994 en los EE.UU. confirmaron esto.

En un estudio realizado acerca del juego limpio para niños, se indica que experimentar dilemas morales, hablar sobre ellos y crear equilibrios morales, deben llevar a un mayor entendimiento y una mayor apreciación por el juego limpio, respeto por los otros y el valor de la igualdad de oportunidades. (Gibbons, Ebbeck y Weiss, 1995).

Es esencial tener como objetivo la educación para el juego justo, especialmente en los niveles más jóvenes.

En esta educación hay que tener en cuenta las diferencias culturales, es decir, diversas actitudes ante determinados comportamiento.

El juego justo no aparece de manera propia sino que tiene que ser establecido, ser exigido y experimentado en los entrenamientos diarios.

Pero, además, el deportista debe reflexionar sobre asuntos morales según las pertinentes reglas morales. El entrenador debe preocuparse de sí el deportista comprende y valora los subyacentes valores morales porque puede que deje de cumplir las reglas una vez que él no está presente (Rudd y Stoll, 1998).

Las estrellas del juego deben ser modelos para los deportistas jóvenes, pero la presión diaria de tener éxito no hace de esto una tarea sencilla. Quedando esto resumido en las ideas de Docheff en las que comenta que las situaciones de atletas olímpicos que no mantienen la integridad y el honor en el desarrollo del deporte, la violencia aumentada en el deporte profesional, atletas que no cumplen sus contratos demandando cantidades ingentes de dinero por sus servicios y, en definitiva, demostrando comportamientos muy lejanos a los que se espera de un modelo (Docheff, 1998).

El hecho de que existan diferentes concepciones culturales del juego justo, aumenta la implicación emocional de jugadores y espectadores y esto significa que los esfuerzos de las asociaciones nacionales e internacionales hacia una mejor observación y un conocimiento más sensible del juego justo, tengan que ser muy importante.

El objetivo es conseguir implicar a los jóvenes en el pensamiento de ideas justas y deseables en la práctica deportiva. La competición se basa en juegos reales pero compaginándolo con procesos de aprendizaje. Esto es lo que la distingue de las iniciativas comunes que se desarrollan sobre el juego justo que se limitan a simples peticiones de comportamientos deportivos.

Con todo lo expuesto, se puede observar que en función de las motivaciones que se tengan pueden variar las diferentes concepciones existentes de deporte.

Incluso, dentro de una misma concepción, una motivación diferente en la práctica puede estar relacionada con aspectos de Fair Play o por lo contrario con conductas antideportivas.

El Clima Motivacional de Maestría podría relacionarse con una Orientación de Meta hacia la Tarea, con la Motivación Intrínseca y con Conductas Profairplay mientras que, por el contrario, un Clima Motivacional de Ejecución lo hace con una Orientación de Meta hacia el Ego, con una Motivación Intrínseca de Ansiedad y con Conductas Antifairplay.

Así, en general, las experiencias de maestría proporcionan a los individuos orientados a la tarea mayores sentimientos de satisfacción, ya que se preocupan de demostrar habilidad aprendiendo y desarrollando habilidades. Resulta improbable que para los individuos orientados al "yo" las experiencias de dominio sean suficientes para provocar satisfacción en el deporte, ya que la demostración de habilidad exige ganar a otros (Treasure y Roberts, 1994). Es más factible que los contextos que dirigen la atención del individuo a la comparación y el rendimiento en función de los demás, acaben debilitando la motivación intrínseca.

BIBLIOGRAFÍA

- AMES, C. (1992). "Achievement goals and the classroom climate". In J. Meece & D. Schunk (Eds). *Student perceptions in the classroom* (pp. 327 – 348). Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- AMES, C., & ARCHER, J. (1988). "Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes". *Journal of Educational Psychology*, 80, 260 – 267.
- CAGIGAL, J. M. (1971). "Ocio y deporte en nuestro tiempo". *Citius Altius Fortius*. Estudios deportivos. Tomo XIII. Instituto Nacional de Educación Física.
- CONTRERAS, J. ONOFRE, R. (1996). "El deporte educativo (I): algunas controversias sobre el carácter educativo del deporte". *Revista de Educación Física*, 61, 5 – 8.

- CRUZ, J.; CAPDEVILA, LL.; BOIXADOS, M.; PINTANEL, M.; ALONSO, C.; MIMBRERO, J. Y TORREGROSA, M. (1996). "Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fair-play en deportistas jóvenes". Informe final del proyecto. Consejo Superior de Deportes: Madrid
- DE LA TORRE NAVARRO, E. (1998). "Los deportes de equipo en la escuela: hacia un modelo de enseñanza más coherente". *Askesis*, 4.
- DOCHEFF, D. (1998). "Character in Sport and Physical Education – Summation". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 69, 2.
- DUDA, J. L. (1989). "The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes". *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318 – 335.
- DUDA, J. L., FOX, K.R., BIDDLE, S. J. H. & ARMSTRONG, N. (1992). "Children's achievement goals and beliefs about success in sport". *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313 – 323.
- DWECK, C. S., & LEGGETT, E. L. (1988). "A social – cognitive approach to motivation and personality". *Psychological Review*. 95, 256 – 273.
- FRAILE ARANDA, A. (1997). "Reflexiones sobre la presencia del deporte en la escuela". *Revista de Educación Física*, 64, 5 – 10.
- GARCIA FERRANDO, M. (1990). *Aspectos sociales del deporte. Una reflexión sociológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCIA FERRANDO, M.; PUIG, N.; LAGARDERA, F.; (1998). *Sociología del deporte: espacio y tiempo en el deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- GIBBONS, S., EBBECK, V., Y WEISS, M. (1995). "Fairplay for kids: effects on the moral development of children in Physical Education". *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 66, 3, 247 – 255.
- GIMÉNEZ, F. J., SAENZ-LOPEZ, P. (1996). "La iniciación deportiva en primaria a través de juegos competitivos". *Actas del III congreso Nacional de Educación Física y XIV de Escuelas de Magisterio*, 139 – 146.
- GONZALEZ GONZALEZ DE MESA, C. (1992), "Evaluación de las necesidades que presenta la cultura del Ocio en la edad escolar". *Magister N° 10*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo.
- (1998), "La educación para la cultura del Ocio en la formación del profesorado de Educación Física". *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física*. Facultades de educación y Escuelas de Magisterio. Badajoz. Universidad de Extremadura.
- GONZALEZ GONZALEZ DE MESA, C. Y RODRIGUEZ MUÑIZ, E., (1999), "Análisis del concepto de Ocio en el marco del Tiempo Libre, según los autores: Norbert Elías y Eric Dunning". *En Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y Escuelas de Magisterio*. Huelva.

- GONZALEZ GONZALEZ DE MESA, C. Y FERNANDEZ RIO, J. (2000), "La formación del Profesorado en Educación Física y Deporte para la cultura del Ocio". En *Actas del XVI Congreso Nacional de Educación Física. Facultades de educación y Escuelas de Magisterio*. Ciudad Real.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C. Y URÍA LIBANO, T. (2001). "Cultura del ocio y temas transversales. Importancia de su inclusión en el Curriculum del Maestro: Especialista en Educación Física". *Actas del Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el Siglo XXI*. Universidad de Granada. Grupo Editorial Universitario. Gramada.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ DE MESA, C., URÍA LIBANO, T. y LOPEZ PRADO, J. (2002) "El currículo escolar y la educación para la cultura del ocio como tema transversal". *Actas del XX Congreso Nacional de Educación Física y Universidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares. Guadalajara.
- GUTIÉRREZ, M. (1998). "Desarrollo de valores en la educación física y el deporte". *Apunts de Educación Física y Deportes*, 51, 100 – 108.
- HENKEL, S. (1997). "Monitoring competition for success". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, Vol. 68, 2, 21 – 28.
- LEE, M.J. Y COOK, C. (1989). "Review of literature on fairplay with special reference to children's sport". *Informe del Sports Council Research Unit*: Londres.
- NICHOLLS, J. (1984). "Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance". *Psychological Review*, 21, 328 – 346.
- NICHOLLS, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- RUDD, A., STOLL, S. (1998). "Understanding sportsmanship". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 69, 9, 38 – 42.
- SHIELDS, D.L. Y BREDEMIER, B.J. (1994). *Character development and physical activity*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- TREASURE, D. & ROBERTS, G. (1994). "Cognitive and affective concomitants of task and ego orientations during the middle school years". *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15 – 28.
- TUBINO, M. (2000). "Nuevo Manifiesto Mundial de La Educación Física". *FIEP 2000*.
- WEISS, M. R., & BREDEMEIER, B. J. (1990). "Moral development in sport". In K. B. Pandolf & J. O. Holloszy (eds.), *Exercise and sport sciences reviews* (Vol. 18, p. 331 – 178). Baltimore, MD: Williams & Williams.

