

ESTRUCTURACIÓN DE LA ESTRATEGIA PARA ORGANIZAR ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS Y RECREATIVAS

**Coral Falco¹, Oddrun Samdal², Isaac Estevan¹ y Octavio Álvarez³
Universidad Católica de Valencia¹, España, University of Bergen²,
Noruega y Universitat de Valencia³, España**

RESUMEN: Existe una amplia evidencia empírica que muestra los beneficios de la actividad física sobre la salud física y psicológica de los individuos (p.e., Blair y Morris, 2009; Stephenson, Bauman, Armstrong, Smith y Bellew, 2000; Strong et al., 2005). Sin embargo, a pesar de que en las tres últimas décadas el incremento de la práctica deportiva de la población residente en España ha sido del 15%, más de la mitad (57%) de la población adulta no participa en actividades físico-recreativas (García-Ferrando & Llopis-Goig, 2010). Tomando como base teórica el modelo socio-ecológico de McLeroy y colaboradores (McLeroy, Bibeau, Steckler y Glanz, 1988), que abarca la interacción del individuo y su ambiente, se presentan diez estrategias para los mediadores de actividades físico-deportivas. Estas estrategias servirán de guía para desarrollar e implementar una mayor y mejor experiencia para la práctica de actividades físico-deportivas y recreativas.

PALABRAS CLAVE: actividades físicas, modelo socio-ecológico, mediadores, estrategias, necesidades básicas

Manuscrito recibido: 15/04/2013

Manuscrito aceptado: 26/07/2013

Dirección de contacto: Coral Falco. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir". C/ Virgen de la Soledad, s/n. Torrent,
Valencia, España
Correo-e.: coral.falco@ucv.es

A STRUCTURED AND STRATEGIC APPROACH TO ORGANISE PHYSICAL AND RECREATIONAL ACTIVITIES

ABSTRACT: A large body of research demonstrates the beneficial effects of physical activity for both physical and psychological health of the individual (f. ex., Blair & Morris, 2009; Stephenson, Bauman, Armstrong, Smith & Bellew, 2000; Strong et al., 2005). However, and despite the fact that during the three last decades there has been an 15% increase of physical activity in the Spanish population, more than half of the Spanish population (57%) does not participate in physical or recreational activity (Garcia-Ferrando & Llopis-Goig, 2010). Building on the socio-ecological theory developed by McLeroy and colleagues (McLeroy, Bilbeau, Steckler & Glanz, 1988) that explains how individual-level physical activity can be understood through the interaction between the individual and its environment, 10 strategies for physical recreational activity coaches are presented. The aim of these strategies is to provide guidance on how to develop and implement a more frequent and better practice of physical and recreational activity.

KEYWORDS: physical activity, socio-ecological model, mediators or coaches, strategies, basic needs

ESTRUTURAÇÃO DA ESTRATÉGIA PARA ORGANIZAR ACTIVIDADES FÍSICO-DESPORTIVAS E RECREATIVAS

RESUMO: Existe uma ampla evidência empírica que demonstra os benefícios da actividade física na saúde física e psicológica das pessoas (por exemplo, Blair e Morris, 2009; Stephenson, Bauman, Armstrong, Smith e Bellew, 2000; Strong et al. 2005). No entanto, apesar de nos últimos três décadas ter aumentado em 15% a percentagem de população residente em Espanha que pratica desporto, mais da metade da população adulta (57%) não participa qualquer actividades físicas ou de recreio (Garcia-Ferrando e Llopis-Goig, 2010). Baseado no modelo sócio-ecológico de McLeroy e colegas (McLeroy, Bibeau, Steckler, e Glanz, 1988), que abrange a interação do indivíduo e seu ambiente, são apresentadas 10 estratégias para os monitores de actividades físicas e de desporto. O objectivo destas estratégias é fornecer as linhas orientadoras para o desenvolvimento e implementação de uma mais frequente e mais eficiente prática de actividades físico-desportivas e de recreio.

PALAVRAS-CHAVE: actividade física, modelo sócio-ecológico, monitores de desporto, as estratégias, as necessidades básicas

El deporte¹ en general constituye una manifestación social y cultural compleja cuya naturaleza se ha dibujado cambiante y evolutiva a lo largo de los tiempos. Como construcción cultural, surgida en el ámbito urbano-industrial, puede ser enmarcado dentro de un sistema cerrado definido por la competición, o como sistema abierto en su dimensión lúdico-recreativa (Puig y Heinemann, 1991). Desde ambas perspectivas, el deporte desempeña, en palabras del secretario general de las Naciones Unidas, Kofi Annan (Colomina y Belmonte, 2010):

“un papel importante en la mejoría de la vida de los individuos...más aún, en la mejoría de la vida de las comunidades (...)” añadiendo que “ (...) ha llegado el momento de aprovechar este conocimiento para alentar a los gobiernos, a los organismos de desarrollo y a las comunidades a idear maneras de incluir el deporte más sistemáticamente en los proyectos de ayuda a la niñez y, en particular, a los menores víctimas de la pobreza, la enfermedad y el conflicto” (p. 29).

Un amplio cuerpo de evidencia empírica muestra los beneficios de la actividad física sobre la salud física y psicológica de los individuos (p.e., Blair y Morris, 2009; Strong et al., 2005). En las tres últimas décadas, el incremento de la práctica deportiva de la población residente en España ha sido del 15% (García-Ferrando y Llopis-Goig, 2010). Este aumento refleja un cambio actitudinal en la percepción positiva de los beneficios de la práctica deportiva regular. Los motivos argumentados por los individuos para realizar actividades físico-deportivas han sido “por hacer ejercicio físico”, “por diversión” y “hacer nuevos amigos” o “mantener y/o mejorar la salud”, dejando entre los motivos menos importantes el “ganar” o “ser como una estrella” (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; García-Ferrando y Llopis-Goig, 2010). Sin embargo, a pesar de la conciencia de estos beneficios, el 57% de la población adulta de España no participa en actividades físico-recreativas (García-Ferrando y Llopis-Goig, 2010). Los principales motivos argumentados para no participar han sido la falta de tiempo libre, de afición, o de instalaciones y medios.

Aún así, el interés de la población española por el deporte es, en general, elevado y las personas que están más interesadas practican más que aquellas que no lo están (García-Ferrando y Llopis-Goig, 2010). Tener y mostrar creencias y actitudes positivas acerca de los beneficios físicos de la participación deportiva es importante, y hará

1 A lo largo del texto definiremos “deporte” como cualquier modalidad de actividad física que contribuya al buen estado físico, al bienestar mental y a la interacción social. Entre esas modalidades de actividad física se encuentran el juego, la recreación, el deporte informal –organizado o competitivo– y los juegos o deportes autóctonos. La actividad física en el tiempo libre se refiere a la actividad deportiva y de recreo físico, incluyendo una serie de actividades llevadas a cabo específicamente para el disfrute, con fines sociales, competitiva o capacidad, de realizar en el tiempo libre o tiempo discrecional (Armstrong, Bauman y Davies, 2000).

que las personas prueben dicha actividad, pero no necesariamente hará que se vean envuelta en ella y/o persistan (Craike, 2007). Esta falta de actividad ha llevado a investigadores y profesionales a buscar modelos y métodos innovadores para entender y aumentar la práctica de actividad física de los individuos de forma regular.

Basándonos en esta evidencia, el presente trabajo pretende por una parte, identificar aquellos factores que influyen a la hora de practicar actividad física y, por otra, poner de relieve el papel central que pueden tener profesores, entrenadores, monitores, a quienes nos referiremos como “mediadores” para que los participantes continúen implicados en la actividad. Finalmente, presentaremos una serie de recomendaciones para aquellos profesionales que vayan a dirigir dicha actividad.

Factores que explican la práctica deportiva: Modelo socio-ecológico

Para entender la práctica de actividad física, tradicionalmente, se han utilizado perspectivas teóricas destinadas a analizar y comprender los factores individuales (Bouchard, Malina y Pérusse, 1997; Rowland, 1998). En la última década, sin embargo, se ha comenzado a reconocer las limitaciones que tienen estos enfoques, provocando una creciente tendencia a considerar la interacción entre el individuo (con sus valores, creencias y actitudes) y su ambiente a varios niveles (McLeroy et al., 1988; Sallis, Floyd, Rodríguez y Saelens, 2012). Con esta interacción, los modelos socio-ecológicos introducen un enfoque más amplio para la promoción de la actividad física, donde un principio fundamental postula que la intervención será más efectiva cuando cambie a la persona, al entorno social y físico más cercano y a las políticas construidas (Sallis et al., 2012). El modelo socio-ecológico de McLeroy y colaboradores (McLeroy et al., 1988), categoriza los determinantes de la conducta en cinco niveles de influencia (ver figura 1). Este modelo sugiere que, para promover el adecuado nivel de actividad física de cada individuo, debemos esforzarnos en abordar e intervenir en los cinco niveles (individual, interpersonal, institucional, comunitario y de políticas públicas).

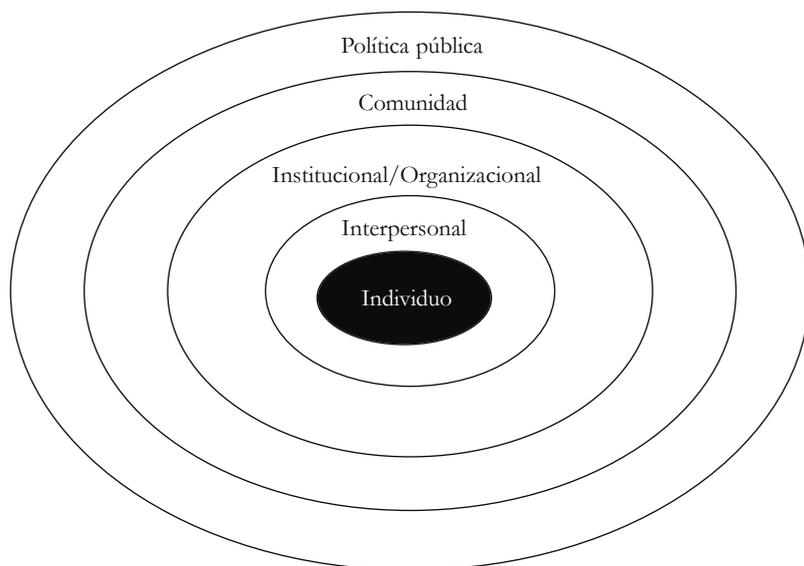


Figura 1. Modelo Socio-Ecológico de los niveles de influencia (basado en McLeroy, Bibeau, Steckler y Glanz, 1988).

En los niveles más externos del modelo se encuentran las políticas públicas y la comunidad. Cuando hacemos referencia a las políticas públicas, estamos haciendo alusión a las leyes y regulaciones gubernamentales, tanto estatales como regionales o locales (McLeroy et al., 1988). Estas políticas públicas tienen una fuerte repercusión en la sociedad pero sus efectos únicamente podrán ser observados a largo plazo (Stahl, Rutten, Nutbeam y Kannas, 2002). Un ejemplo de ello sería el “Plan integral para la actividad física y el deporte” con el fin de impulsar el acceso a una práctica deportiva de calidad para el conjunto de la población. Este plan está siendo desarrollado en la actualidad, y hasta el 2020, por el Consejo Superior de Deportes, en estrecha colaboración con las Comunidades Autónomas, las entidades locales, universidades y otros organismos ministeriales, junto con la necesaria participación del sector privado (Consejo Superior de Deportes, 2010). Por tanto, a mayor desarrollo de las políticas públicas para la promoción de la actividad física, mayores oportunidades para los individuos de ser físicamente activos a través del próximo nivel: el de la comunidad.

Al nivel de la comunidad, con sus relaciones entre organizaciones, redes sociales, normas, y prácticas de las organizaciones (McLeroy et al., 1988), hacemos referencia a los entornos físicos (la presencia de agua, ambientes abiertos, entornos propicios para la práctica de actividad física en la naturaleza), a las instalaciones deportivas en la comunidad (gimnasios, parques, centros deportivos), así como al nivel de cohesión

entre los miembros de la comunidad (King, Stokols, Talen, Brassington y Killingsworth, 2002). Según el modelo, para incrementar la práctica de actividad física, las intervenciones a nivel de la comunidad deben ir encaminadas a aumentar el número de espacios dedicados a la práctica deportiva, a su promoción y mejorar su atractivo (Sallis et al., 2012).

En el tercer nivel encontramos las organizaciones y las instituciones, en referencia a las asociaciones, federaciones, clubes deportivos y todos aquellos equipos de trabajo que se dedican a implementar las prácticas deportivas, pero también las estructuras organizacionales informales (McLeroy et al., 1988). Según el contexto, el colegio, el instituto, o el lugar de trabajo podrían ser consideradas las organizaciones de niños, adolescentes y personas adultas, respectivamente. Además, durante el tiempo libre, la familia, el barrio, centros o clubes deportivos, gimnasios, etc., también deben ser tenidos en cuenta. En este nivel es donde se encuentra el mediador deportivo. En su rol, el mediador es la persona que hace de nexo de unión entre el individuo y las políticas públicas, desarrolladas por la comunidad y puestas en práctica por él en la actividad. En esta función, el mediador debe apoyarse en, y saber colaborar con, aquellas personas que, en el próximo nivel del modelo, proveen de apoyo e identidad social al individuo para su constancia en la práctica deportiva.

En este cuarto nivel, el nivel interpersonal, encontramos la influencia de la familia, los amigos y los pares quienes proveen de apoyo e identidad social. La familia es el núcleo donde se producen las primeras experiencias de socialización deportiva (Castillo, Balaguer, García-Merita y Valcárcel, 2004) y por ello, las actitudes que los primeros (padres) mantengan con referencia al deporte serán determinantes. Diversos estudios muestran una estrecha relación entre las percepciones de los jóvenes sobre el interés de los padres hacia el deporte y los niveles de participación deportiva de los hijos (Castillo et al., 2004; Verloigne, Van Lippevelde, Maes y De Bourdeaudhuij, 2012). A medida que los hijos van creciendo, la importancia que presentan los amigos y los pares también puede predecir la práctica deportiva (Castillo et al., 2004; Jõesaar, Hein y Hagger, 2011) a través del disfrute y la motivación del individuo, que es el último nivel del modelo.

Finalmente, en el anillo central del modelo, encontramos al propio individuo, con su conciencia, conocimientos, actitudes, creencias, valores, preferencias y motivaciones. Existen diferentes teorías que pueden explicar la importancia de estas percepciones y las experiencias de los individuos para su participación en la práctica deportiva y cómo se puede influir en ella. Una teoría que explica el desarrollo de la motivación a través de experiencias participativas es la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Su aplicación en el ámbito deportivo ha sido puesta a prueba en diferentes entornos físico-deportivos y relacionada con varios factores importantes para la persistencia en el deporte.

Teoría de la Autodeterminación

La teoría de la Autodeterminación (Self-determination Theory, SDT, por sus siglas en inglés) es una macro-teoría de la motivación humana, el desarrollo de la personalidad y el bienestar, centrada en el comportamiento volitivo o autodeterminado y las condiciones sociales y culturales que la promueven. Esta teoría postula un conjunto de tres necesidades psicológicas básicas y universales; autonomía, competencia y relación, en el cumplimiento de lo que se considera necesario e imprescindible para estimular y desarrollar la motivación del individuo para, en este caso, hacer deporte (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Así, la autonomía se refiere a la voluntad, el deseo inherente de elegir y experimentar la sensación de elegir libremente la realización de una actividad (deCharms, 1968; Deci y Ryan, 2000). Competencia se refiere al inherente deseo de los individuos de sentirse eficaces en su interacción con el ambiente. En esta interacción es importante el equilibrio entre el reto que supone la tarea y las habilidades del individuo (Deci y Ryan, 2000). Relación se refiere al deseo de sentirse integrado en un grupo y conectado con los demás, de amar y ser amados, cuidar y ser cuidados (Deci y Ryan, 2000; Ryan, 1995). La satisfacción de estas necesidades psicológicas básicas son determinantes en el desarrollo de la motivación intrínseca (Jõesaar et al., 2011; Standage, Duda y Ntoumanis, 2005).

La motivación intrínseca hace referencia a una tendencia innata y natural que tienen los seres humanos, que se estimula a través de actividades que implican un reto creciente en el desarrollo de habilidades y adquisición de conocimiento. Implícitamente, supone tener interés en lo novedoso, en asimilar activamente y aplicar creativamente las habilidades (Ryan y La Guardia, 2000). Las actividades realizadas con alto grado de motivación intrínseca se manifiestan no solo a través de una experiencia de disfrute y bienestar, sino también a través de la persistencia en la realización de la actividad (Jõesaar et al., 2011; Standage et al., 2005).

Disfrute y tipos de disfrute como factor clave para la práctica de actividad física

La literatura sugiere que el proceso, a través del cual el goce y disfrute influyen en la participación de actividades físicas en el tiempo de ocio (Salmon, Owen, Crawford, Bauman y Sallis, 2003; Wallhead y Buckworth, 2004), parece ser multidimensional: el disfrute por la actividad en sí misma, por la interacción social que supone o el disfrute del entorno físico o ambiental. Estas dimensiones del disfrute están relacionadas con las tres necesidades básicas de la teoría de la Autodeterminación.

El disfrute por la actividad influye en la participación regular a través de su efecto positivo por tener dicha preferencia (Leversen, Danielsen, Birkeland y Samdal, 2012). Una persona selecciona una actividad por que anticipa que será divertida o satisfactoria (Leversen, Danielsen, Wold y Samdal, 2012). Así, la diversión, entendida como una sensación estimulantemente positiva de estar pasando un buen momento, puede,

de este modo, convertirse en un componente central de la actividad que atraiga a las personas a continuar participando en la actividad (Henderson, Glancy y Little, 1999). El disfrute por la actividad puede entenderse a través de la estimulación de la motivación intrínseca, explicada en la SDT. Sobre todo, en su satisfacción de la autonomía a la hora de elegir la actividad y en el desarrollo de la competencia que la actividad nos aporta.

El disfrute conceptualizado como interacción social puede tener una influencia inicial muy importante para comenzar una actividad. En esa forma, representa una motivación extrínseca para participar en la actividad. Las personas que disfrutan de la actividad por la experiencia de las interacciones sociales, tienden a disfrutar más de esa actividad. Sin embargo, si la motivación por estas interacciones sociales no evoluciona hacia un tipo de motivación y disfrute por la actividad misma, la posibilidad de que la persona continúe la actividad es mucho menor (Craike, Hibbins y Cuskelly, 2010). Por último, el disfrute conceptualizado como físico/ambiental (entornos atractivos), es también una forma de motivación extrínseca, que influye en el disfrute de la actividad por sí misma. Por ejemplo, el hecho de centrarnos en el entorno (p.e., en la naturaleza) en el que se desarrolla la actividad o escuchar música, parece aumentar el disfrute y mejorar el rendimiento o la adherencia a la actividad (McGinna, Evensonb, Herringc y Huston, 2007), ya sea porque estos aspectos distraen al individuo del aburrimiento o molestia física o porque añaden un componente placentero a la experiencia (Kendzierski y DeCarlo, 1991).

La importancia de la interacción del individuo y su ambiente

Para entender cómo se pueden satisfacer las necesidades básicas y obtener el disfrute de las actividades, necesitamos volver la mirada al modelo socio-ecológico que nos muestra el desarrollo a través de la interacción del individuo y su ambiente físico y social. Por ejemplo, la disponibilidad y proximidad a las instalaciones recreativas se han asociado consistentemente con una mayor actividad física en adultos (Diez-Roux et al., 2007), adolescentes (Babey, Hastert, Yu y Brown, 2008) y niños (Grow et al., 2008). En la primera década del siglo XXI, y en consonancia con la mejora de la oferta de instalaciones, España experimentó un apreciable incremento de práctica deportiva. Sin embargo, más de la mitad de la población, continúa con bajos o nulos índices de práctica (García-Ferrando y Llopis-Goig, 2010). Aunque el aumento de instalaciones facilita una mayor práctica, parece que su relación no es directa. Estudios recientes indican que el interés de los estudiantes puede modular el impacto de las instalaciones sobre su participación en actividades físicas, siempre y cuando el interés y la motivación (y por tanto, también el disfrute) se mantengan en niveles elevados (Haug, Torsheim y Samdal, 2008). Es decir, a mayor número de instalaciones y facilidades, mayor participación, si la motivación de los practicantes se mantiene en niveles elevados.

Motivar a una persona a cambiar, en un entorno que presenta muchas barreras, no se espera que sea muy eficaz, como tampoco lo es proporcionar un ambiente de apoyo en ausencia de intervenciones educativas para promover el uso de esos ambientes (Sallis et al., 2012). Craike y colaboradores (2010) ya han demostrado que el entorno social influye en el incremento de los niveles y la persistencia de la actividad física, lo que podría lograrse mejorando la participación en actividades físicas de tiempo libre.

En los contextos en que se desarrolle una actividad física, el entrenador, monitor o la persona que conduce la actividad es un elemento condicionante, y su manera de focalizarla determinará una mayor o menor predisposición hacia su realización por parte del usuario (Holt y Neely, 2011; Mageau y Vallerand, 2003). El comportamiento de los mediadores (en forma de apoyo autonomía, facilitación de una estructura y participación) tiene un impacto positivo en la satisfacción de las necesidades básicas de los participantes (de autonomía, competencia y relación), que, a su vez, fomentará su motivación intrínseca para participar en las actividades físicas (Álvarez, Estevan, Falco y Castillo, 2013; Mageau y Vallerand, 2003). Por eso, es primordial que el mediador conozca las teorías motivacionales y la interacción del individuo y su ambiente desde la perspectiva socio-ecológica cuando estén desarrollando su propio programa, sobretudo en la creación de un clima adecuado.

Clima motivacional creado por el mediador

Varios estudios han demostrado el efecto positivo que tienen los entornos sociales creados por los agentes sociales, conocido como clima motivacional, que se perciben como de implicación en la tarea en la motivación intrínseca y el efecto negativo de un clima percibido como de implicación en el ego (Nicholls, 1989). Los entornos sociales en los que predominan las comparaciones normativas y las recompensas se proporcionan supeditadas a los resultados, tendiendo así a frustrar la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). Por el contrario, los ambientes que promueven la elección, el aprendizaje, la mejora y el esfuerzo tienden a fomentar la motivación intrínseca (Ames, 1992; Duda y Hall, 2000; Nicholls, 1989). A este respecto, conductas inapropiadas por parte del mediador como disminuir el apoyo social o el feedback positivo, e incrementar un feedback orientado al castigo, conducen a conductas desadaptativas (Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002) como puede ser el cese de la actividad (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002). Sin embargo, aquellos mediadores que ejercen una influencia positiva sobre la motivación de los participantes y su bienestar, promoviendo la diversión, satisfacción y el afecto positivo (Boixadós, Cruz, Torregrosa y Valiente, 2004) fomentan una relación positiva entre los compañeros (Ommundsen, Roberts, Lemyre y Miller, 2005) y favorecen la práctica deportiva continua (Balaguer et al., 2002), generando una disminución en la intención de abandonar la práctica (Balaguer, Duda y Crespo, 1999). Creando un clima motivacional centrándose en la tarea, se

puede sistemáticamente utilizar estrategias para satisfacer las necesidades básicas. Desde el inicio de una actividad es importante que los participantes se sientan competentes en la forma de hacer la actividad. Thorpe y Bunker (1982) observaron que, tradicionalmente, el aprendizaje y el entrenamiento no satisfacen este sentimiento, sino que, al contrario, estaba dominado por el desarrollo de sesiones técnicas altamente estructuradas, con poco tiempo para el juego en sí. También observaron que se hacían escasas conexiones entre la técnica y cómo y cuándo éstas deben ser aplicadas en el juego. Algunas propuestas alternativas como por ejemplo la realizada por Parlebás (1988) y otras más recientes (p.e., (Hernández, 1994), sugieren fundamentar los procesos de aprendizaje y entrenamiento en la denominada lógica interna de la actividad. La lógica interna haría referencia al conjunto de elementos (redes, roles y códigos) que definen la actividad. Esta comprensión de la actividad y del juego y conciencia táctica debe ir más allá de la mera información acerca del mismo o adquisición de sus reglas (Aspin, 1976). Además de satisfacer la necesidad de competencia, este enfoque también ayuda a satisfacer la necesidad de autonomía y relación. La presentación de los diferentes roles, desde el principio, permite al participante entender sus posibilidades de participación e influir en el juego, al tiempo que, le facilita observar la importancia de su aportación al equipo para sentirse útil e integrado.

Así pues, el mediador debe proponer actividades que tengan sentido para el participante en términos de su entendimiento (Rovegno, 1999) y que, a su vez, ponga énfasis en la creación de un clima que satisfaga las necesidades de autonomía y relación (para una mayor comprensión de la lógica interna de las actividades véase (Bunker y Thorpe, 1982). Como se ha mostrado, el mediador desempeña un papel muy destacable en la participación físico-deportiva, ya que, es la persona que planifica las sesiones e interactúa continuamente con las personas a las que va dirigida la actividad. En este sentido, adecuar el entorno en el que se va a desarrollar, facilitar la relación entre y con los participantes, así como saber motivarlos va a ser, como hemos visto, el reto. Por ello, y en base a las teorías presentadas, se exponen diez estrategias para los mediadores en el desarrollo de cualquier actividad físico-deportiva.

Diez estrategias para los mediadores de la actividad física

1. Partir de la lógica interna de la actividad

Desde el principio cuando un individuo inicia una actividad, es necesario que pongamos en conocimiento la interacción del individuo y su contexto físico-deportivo. Para ello, se sugiere partir de la lógica interna de cada práctica físico-deportiva (Bunker y Thorpe, 1982), respetando la globalidad de la acción, donde los elementos aprendidos de forma analítica encuentren sentido dentro de la práctica real, dotará la actividad de significancia y relevancia. De esta forma, el participante será capaz de vincular los aprendizajes con sus experiencias

previas y podrá encontrar utilidad inmediata o verla para un futuro próximo. Así, si el objetivo es aprender una actividad motriz, como por ejemplo un baile, sería interesante trabajar la globalidad del baile y poco a poco ir haciendo incidencia en aspectos más específicos o técnicos como pueda ser el movimiento de ciertos segmentos corporales. Modificar algunos aspectos de la práctica para adaptarla a las posibilidades de los principiantes, como por ejemplo, variar el material o el equipamiento, variar las dimensiones de éstos, aportar modificaciones del reglamento y/o el área de juego, favorecerá la adaptación progresiva al deporte (Devís y Peiró, 1992). También puede ser útil y estimulante aportar nociones sobre los mecanismos y/o principios del entrenamiento en las que se fundamentan las actividades para comprender mejor qué es lo que está sucediendo en nuestro organismo.

2. *Realizar actividades divertidas*

Puesto que la diversión es uno de los principales motivos de práctica deportiva, es importante realizar ofertas lúdicas en conexión con los intereses y preferencias de los practicantes. Para mantener el interés y la participación en la tarea, es importante que el mediador haga que la persona perciba un balance entre el reto que supone la situación y las capacidades que posee para desarrollar o alcanzar dichas demandas (Csikszentmihalyi, 1990). Si las personas perciben un equilibrio entre sus habilidades y el nivel de desafío de la tarea, se van a involucrar con un considerable empeño y ser más persistentes en sus esfuerzos por alcanzar el éxito. Por el contrario, cuando el nivel de habilidad percibido es considerablemente más alto que el reto que les ocupa, el aburrimiento puede hacer acto de presencia y como consecuencia disminuir el compromiso con la actividad. De manera similar, si el nivel del desafío es visiblemente superior al del nivel de habilidad percibida, ello puede desembocar en ansiedad e incluso estrés (Jackson y Csikszentmihalyi, 1999). Así pues, se sugiere la aportación de tareas variadas y diversas, persigan o no un único objetivo, ya que tienen más posibilidades de facilitar el interés por aprender y la participación en la misma (Nicholls, 1989).

3. *Fomentar las relaciones sociales*

A través de la organización de actividades en grupos los participantes comienzan a conocer a sus compañeros. Realizar actividades que impliquen interactuar de forma cooperativa o de enfrentamiento con una o más personas satisfacen la necesidad de relación y mejora el desarrollo social. Para ello, puede ser interesante el intercambio grupal (p.e., cambiar las parejas y los equipos) o que los participantes se ayuden entre sí para realizar las tareas. También puede establecer y hablar de normas básicas de relación dentro del grupo: cómo saludarse, cómo hablarse, entender que somos diferentes, felicitarse, etc., para

crear un entorno social respetuoso e inclusivo, a la vez que divertido, lo cual aumentará la cantidad y la calidad de las relaciones.

En la formación de equipos, es recomendable formar equipos igualados y evitar que el perdedor sea excluido de la práctica.

4. *Buscar entornos agradables*

En la creación del ambiente adecuado no solo se trata del ambiente o clima social, sino también del ambiente físico o estructural. Por ello, la creación de un entorno estéticamente agradable para la práctica e incluso, en ocasiones, cambiar el emplazamiento para obtener variación en el lugar que se realiza la actividad es otra de las estrategias que utiliza la influencia de la interacción del individuo y su ambiente. Otras estrategias para modificar el ambiente pueden ser la utilización de música o luces diferentes o el hecho de intercambiar posiciones o modificar la organización de la clase.

5. *Crear un clima de implicación en la tarea y no en el resultado*

Es importante que, el participante, sea capaz observar su desarrollo y evolución, sin compararse con los otros y sentirse contento con ello (Ommundsen, Lemyre, Abrahamsen y Roberts, 2010). Es decir, enfatizar la mejora de la ejecución y el dominio de la tarea, insistiendo en el progreso más que en el resultado, quitando importancia a la victoria y la derrota, reforzando y potenciando todo aquello que conduce a la posibilidad de mejorar, tanto en los aspectos deportivos como personales: por ejemplo en asistencia, puntualidad, interés por la tarea y/o por los compañeros y esfuerzo. Este enfoque de implicación en la tarea permitirá sobre todo satisfacer las tres necesidades básicas si los participantes forman parte de la toma de decisiones (autonomía), se clarifican los roles (competencia) y se fomenta la comunicación entre ellos (relación) (Álvarez, Falco, Estevan, Molina-García y Castillo, 2013). Las tres estrategias siguientes operacionalizan los principios de la orientación en la tarea.

6. *Establecer objetivos*

El establecimiento de objetivos elaborados y negociados entre el mediador y el participante pueden ser otra forma de desarrollar la autonomía. Este establecimiento de objetivos facilitará que esta capacidad de elegir esté motivada y se dirija hacia la consecución de dichas metas (Koestner, 2008). Los objetivos (a corto, medio y largo plazo) deben determinarse de común acuerdo con los participantes, de tal forma que se obtenga una evaluación continuada y un adecuado refuerzo por el logro (Ryan, Connell y Deci, 1985). Se pueden establecer objetivos tanto para la actividad (técnico-tácticos), como para la persona (hábitos, actitudes, etc.) (Weinberg, 1994). En todos los casos, la actitud del mediador ha de ser la de reforzar y dedicar especial atención a las pequeñas mejoras observadas en la dirección de los objetivos planteados.

Del mismo modo, también deben ser explicados los objetivos de la sesión y de cada actividad. Una tarea pierde sentido para las personas cuando éstas no entienden su necesidad, por eso la explicación de los objetivos de las diferentes propuestas prácticas es fundamental para la motivación y asimilación. Otra forma que tiene el mediador para satisfacer la necesidad de autonomía, es a través de la exposición de diferentes opciones durante el desarrollo de la sesión o acordado para trabajar en la próxima sesión como consecuencia del feedback proporcionado por los participantes al termino de la misma (Mageau y Vallerand, 2003). Es importante dedicar el tiempo necesario y suficiente a cada actividad para que todos los participantes alcancen el objetivo (Treasure y Roberts, 1995).

7. *Proveer de feedback positivo*

Dar un conocimiento de los resultados y feedback sobre lo que se intenta lograr, cómo se puede hacer mejor y qué efectos tienen los diferentes tipos de prácticas y sus resultados, hace que tenga más significado la actividad y genere una mayor motivación (Cruz, 1987; Treasure y Roberts, 1995), sobre todo a través de la satisfacción de la necesidad de sentirse competente. Para desarrollar un clima motivacional también es vital transmitir instrucciones técnicas de una manera positiva y constructiva, utilizando lo menos posible el castigo o las instrucciones de tipo punitivo (Cruz, 1987).

8. *Crear el deseo de forma anticipada*

Conectado a las dos estrategias anteriores es aconsejable asistir individualmente y/o en grupo, a través de un “análisis” enfatizando lo que han aprendido y disfrutado. Ese análisis también forma parte de la identificación de nuevos objetivos o ajuste de los ya establecidos. Dialogar de forma individual con cada uno de los participantes nos ayudará a entender sus preferencias y motivaciones, a la vez que hará que el participante se sienta importante y valorado dentro de la propia actividad y del grupo si existe.

9. *Actuar como modelo de comportamiento*

El estilo de liderazgo del mediador es uno de los factores clave en el nivel de ejecución del entrenamiento y las conductas del mediador tiene un efecto directo sobre las conductas y cogniciones de los participantes (Álvarez, Castillo y Falco, 2010). Debemos evitar caer en incoherencias entre lo que exigimos y lo que hacemos en nuestra conducta como mediadores, tanto dentro como fuera del entorno de la actividad propiamente dicha. Si esto ocurre, aparte de la pérdida de prestigio que supone hacia el grupo de deportistas, nos dejará en una situación de indefensión y sin fuerza moral para exigirles el cumplimiento de normas y compromisos.

10. *Mimar la relación con los padres*

Si los participantes de la actividad son niños, a partir del modelo socio-ecológico, sabemos que los padres influyen en la preferencia por participar en una actividad físico deportiva o recreativa. Por ello, el mediador debe mantener una buena relación con éstos, así como orientando y asesorando a padres y madres en su papel con respecto a la actividad física de su hijo/a. En este sentido, existen múltiples y variados ejemplos de programas (p.e., “Educando a Padres y Madres” del gobierno de Aragón, España), dirigidos a padres y personas que trabajan con niños para dotarles de estrategias que ayuden a los pequeños a entender la práctica deportiva como una oportunidad de aprender y divertirse (Gimeno, 2000).

CONCLUSIONES

Es fundamental que los mediadores tengan un conocimiento global de la influencias del ambiente en el individuo y cuál es su papel para desarrollar la motivación y el disfrute, tanto de los individuos como del grupo. Con este conocimiento, el mediador puede ayudar a otros a ver que el movimiento puede ser percibido como divertido o también, hacer que la actividad física sea más un placer que un trabajo. Dando posibilidades de elección y explicando el propósito de la actividad, el mediador estará promoviendo metas orientadas al proceso y la tarea y reduciendo así el énfasis en garantizar resultados o expectativas de resultado. Es importante que también fomente las relaciones sociales, y que ayude a compartir experiencias con los “iguales”. Entre las estrategias están el promover un feedback positivo, inmediato y sin ambigüedades, e insistir en el proceso de aprendizaje como fuente de diversión y de progreso en la actividad.

REFERENCIAS

- Álvarez, O., Castillo, I. y Falco, C. (2010). Estilos de liderazgo en la Selección Española de taekwondo. *Revista de Psicología del Deporte*, 19(2), 219-230.
- Álvarez, O., Estevan, I., Falco, C. y Castillo, I. (2013). Efectos del apoyo a la autonomía del entrenador en taekwondistas españoles de élite. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 59-70.
- Álvarez, O., Falco, C., Estevan, I., Molina-García, J. y Castillo, I. (2013). Intervención psicológica en un equipo gimnasia rítmica deportiva: Estudio de un caso. *Revista de Psicología del Deporte*. 22(2), 395-401.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Armstrong, T., Bauman, A. y Davies, J. (2000). *Physical activity patterns of Australian adults. AIHW Catalogue CVD 10*. Canberra: Australian Institute of Health and Welfare.

- Aspin, D. (1976). 'Knowing how' and 'knowing that' and physical education. *Journal of the Philosophy of Sport*, 3, 97-117.
- Babey, S. H., Hastert, T., Yu, H. y Brown, E. R. (2008). Physical activity among adolescents: when do parks matter? *American Journal of Preventive Medicine*, 34, 345-348.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L. y Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Balaguer, I., Duda, J. L. y Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, 9, 381-388.
- Blair, S. y Morris, J. (2009). Healthy Hearts and the universal benefits of being physically active: physical activity and health. *Annals of epidemiology*, 19(4), 253-256.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M. y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Bouchard, C., Malina, R. M. y Pe'russe, L. (1997). *Genetics of fitness and physical performance*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bunker, D. y Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9(1 - 2), 37-50.
- Castillo, I., Balaguer, I., García-Merita, M. y Valcárcel, P. (2004). El papel de la familia y de los pares en el estilo de vida de los adolescentes. *Encuentros en Psicología Social*, 2(1), 20-26.
- Colomina, C. y Belmonte, O. (2010). *Guía para la practica deportiva: Deporte para un mundo mejor*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, CSD & UNICEF.
- Consejo Superior de Deportes, C. (2010). *Plan integral para la actividad física y el deporte*. Recuperado 14 Diciembre, 2012, desde www.csd.gob.es
- Craike, M. J. (2007). The influence of preference, level of priority and making time on regular participation in leisure-time physical activity. *Annals of Leisure Research*, 10, 122-145.
- Craike, M. J., Hibbins, R. y Cuskelly, G. (2010). The influence of various aspects of enjoyment on participation in leisure time physical activity. *World Leisure*, 1, 20-33.
- Cruz, J. (1987). Aportacions a la iniciació esportiva. *Apunts d'Educació Física*, 9, 10-45.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York, NY: Harper Perennial.

- deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination theory. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en la educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Diez-Roux, A. V., Evenson, K. R., McGinn, A. P., Brown, D. G., Moore, L., Brines, S. y Jacobs, D. R. (2007). Availability of Recreational Resources and Physical Activity in Adults. *American Journal of Public Health*, 97(3), 493-499. doi: 10.2105/AJPH.2006.087734
- Duda, J. y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport: recent extensions and future directions. En R. Singer, H. Hausenblas y C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417 - 443). New York: John Wiley.
- García-Ferrando, M. y Llopis-Goig, R. (2010). *Ideal democrático y bienestar personal: Encuesta sobre los hábitos deportivos en España 2010*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas y consejo superior de deportes.
- Gimeno, F. (2000). *Entrenando a padres y madres... Claves para una gestión eficaz de la relación con los padres y madres de jóvenes deportistas (guía de habilidades sociales para el entrenador)* (1ª ed.). Zaragoza: Gobierno de Aragón.
- Grow, H. M., Saelens, B. E., Kerr, J., Durant, N. H., Norman, G. J. y Sallis, J. F. (2008). Where are youth active? Roles of proximity, active transport, and built environment. *Medicine Science on Sports Exercise*, 40, 2071-2079.
- Haug, E., Torsheim, T. y Samdal, O. (2008). Physical environmental characteristics and individual interests as correlates of physical activity in Norwegian secondary schools: The health behaviour in school-aged children study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(47). doi: 10.1186/1479-5868-5-47
- Henderson, K., Glancy, M. y Little, S. (1999). Putting the fun into physical activity. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(8), 43-49.
- Hernández, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: Inde.
- Holt, N. L. y Neely, K. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316.
- Jackson, S. A. y Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Jõesaar, H., Hein, V. y Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 500-508.
- Kendzierski, D. y DeCarlo, K. J. (1991). Physical Activity Enjoyment Scale: Two validation studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 50-64.
- King, A. C., Stokols, D., Talen, E., Brassington, G. S. y Killingsworth, R. (2002). Theoretical approaches to the promotion of physical activity: forging a trans-disciplinary paradigm. *American Journal of Preventive Medicine*, 23(2 Suppl), 15-25.
- Koestner, R. (2008). Reaching one's personal goals: A motivational perspective focused on autonomy. *Canadian Psychology*, 49, 60-67.
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S. y Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents' life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588-1599.
- Leveresen, I., Danielsen, A. G., Wold, B. y Samdal, O. (2012). What They Want and What They Get: Self-Reported Motives, Perceived Competence, and Relatedness in Adolescent Leisure Activities. *Child Development Research*, 2012, 11. doi: 10.1155/2012/684157
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sport Sciences*, 21, 883-904.
- McGinna, A. P., Evensonb, K. R., Herringc, A. H. y Huston, S. L. (2007). The relationship between leisure, walking, and transportation activity with the natural environment. *Health & Place*, 13, 588-602.
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A. y Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotiong programs. *Health Education Quarterly*, 15, 351-377.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ommundsen, Y., Lemyre, P. N., Abrahamsen, F. y Roberts, G. C. (2010). Motivational climate, need satisfaction, regulation of motivation and subjective vitality A study of young soccer players. *International Journal of Sport Psychology*, 41, 216-242.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N. y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, Achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23, 977-989.
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía. Unisport.
- Puig, N. y Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 37, 42-48.
- Rovegno, I. (1999). *What is taught and learned in physical activity programs: The role of content*. Comunicación presentada at the Keynote presentation at the AIESEP Conference, Besancon, France.

- Rowland, T. W. (1998). The biological basis of physical activity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 30(3), 392-399.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., Connell, J. P. y Deci, E. L. (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education. En C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 13 - 51). New York, NY: Academic Press.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. y La Guardia, J. G. (2000). What is being optimized? Self-determination theory and basic psychological needs. En S. H. Qualls y N. Abeles (Eds.), *Psychology and the aging revolution: How we adapt to longer life* (pp. 145-172). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sallis, J. F., Floyd, M. F., Rodríguez, D. A. y Saelens, B. E. (2012). Role of built environments in physical activity, obesity, and cardiovascular disease. *Circulation. Journal of the American Heart Association*, 125, 729-737. doi: 10.1161/CIRCULATIONAHA.110.969022
- Salmon, J., Owen, N., Crawford, D., Bauman, A. y Sallis, J. F. (2003). Physical activity and sedentary behavior: A population-based study of barriers, enjoyment, and preference. *Health Psychology*, 22, 178 - 188.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G. y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Stahl, T., Rutten, A., Nutbeam, D. y Kannas, L. (2002). The importance of policy orientation and environment on physical activity participation –a comparative analysis between Eastern Germany, Western Germany and Finland. *Health Promotion International*, 17(3), 235-246.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2005). A test of selfdetermination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411 -433.
- Stephenson, J., Bauman, A., Armstrong, T., Smith, B. y Bellew, B. (2000). *The costs of illness attributable to physical inactivity* Canberra: Commonwealth Department of Health and Aged Care.
- Strong, W. B., Malina, R. M., Blimkie, C. J. R., Daniels, S. R., Dishman, R. K., Gutin, B., ...Trudeau, F. (2005). Evidence based physical activity for school-aged youth. *The Journal of Pediatrics*, 146, 732-737.
- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 475- 489.

- Verloigne, M., Van Lippevelde, W., Maes, L., Brug, J. y De Bourdeaudhuij, I. (2012). Family- and school-based correlates of energy balance-related behaviours in 10-12-year-old children: a systematic review within the ENERGY (European Energy balance Research to prevent excessive weight Gain among Youth) project. *Public Health Nutrition*, 1-16. doi: 10.1017/S1368980011003168
- Wallhead, T. L. y Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301.
- Weinberg, R. S. (1994). Goal setting and performance in sport and exercise settings: A synthesis and critique. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 26, 469-477.