

Motivación para el ejercicio: perspectivas y diferencias individuales

Conjunto de procesos relativos a elección, persistencia, reanudación, intensidad y calidad de las razones de participar en ejercicio, estudiados junto con creencias personales, experiencias y condiciones de contexto.

Autoría: EDUFISICA

Publicación: 2026-10-13

Versión del contenido: 2026-10-13

Módulo: Actividad física, ejercicio y adherencia

Nivel propuesto: Intermedio

Lectura estimada: 24 min · 5103 palabras de cuerpo

Resumen

La motivación para el ejercicio incluye elecciones, persistencia, retorno después de interrupciones y calidad de las razones. Esta monografía compara esas dimensiones con intención, conducta, autoeficacia, creencias de control y autonomía. Examina cómo objetivos valorados, disfrute, relaciones, oportunidades reales, creencias sobre habilidad y hábitos aportan explicaciones distintas de la participación. Las diferencias individuales se estudian mediante asociaciones y preguntas de personalización, sin asignar actividades automáticamente por rasgos. Una revisión crítica de síntesis y un ensayo con mujeres permiten conservar medidas, diseños, seguimiento y condiciones de los resultados. Las cinco preguntas abiertas del capítulo sobre adherencia y las propuestas de investigación sobre mecanismos delimitan lo establecido y lo pendiente, diferenciando ejercicio relacionado con salud y participación competitiva.

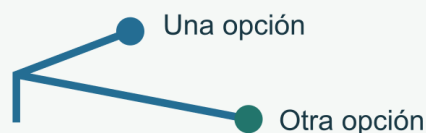
Palabras clave: motivación para el ejercicio; participación; autoeficacia; autonomía; locus de control; creencias de habilidad; diferencias individuales; hábito

<https://edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/motivacion-para-el-ejercicio-perspectivas-y-diferencias-individuales.html>

Una cifra de asistencia no cuenta toda la trayectoria

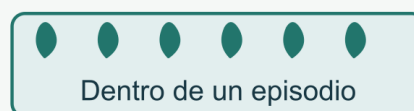
Dirección

¿Qué actividad elijo?



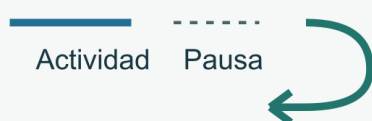
Persistencia

¿Sostengo la tarea?



Motivación continuada

¿Regreso después de una pausa?



Intensidad

¿Cuánto invierto?



[Inferencia] Cuatro preguntas organizan componentes reseñados por Biddle, Mutrie y Gorely. Los iconos son ilustraciones conceptuales y las barras no muestran puntuaciones.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

El ejercicio plantea un problema de participación, no necesariamente de competición

Wang y Hagger distinguen actividad física, ejercicio y deporte antes de estudiar motivación. La actividad física incluye movimiento corporal que requiere energía y puede aparecer en transporte, trabajo o recreación. El ejercicio designa una forma planificada y estructurada orientada a condición física y salud. Su definición de deporte destaca competición, reglas y estrategias. Son objetos relacionados, pero participar regularmente en ejercicio no requiere competir ni buscar una clasificación.^[2]

Esta diferencia cambia qué se intenta explicar. En ejercicio interesan incorporación, continuidad, interrupciones y experiencias de participación. Una persona puede valorar caminar sin desear una prueba deportiva; otra puede encontrar atractivo en un juego competitivo. La actividad que genera movimiento no agota su significado. Wang y Hagger centran su capítulo en actividad física y ejercicio relacionados con salud, reconociendo que algunas prácticas deportivas también ofrecen oportunidades para participar.^[2]

Razon y Sachs sitúan la psicología del ejercicio en sus bases biopsicosociales. Distinguen antecedentes, determinantes, consecuencias, diferencias individuales y

medición. Motivación es una parte de esa organización: también importan relaciones sociales, características biológicas, condiciones demográficas e historia de actividad. Su capítulo de 2021 formula preguntas sin resolver acerca de adherencia y personalización, en lugar de presentar una única explicación que abarque toda conducta de ejercicio.^[3]

Biddle, Mutrie y Gorely señalan que la conversación cotidiana suele equiparar motivación con una cantidad de voluntad. Proponen examinar tanto cuánto se actúa como la calidad de las razones. El punto de partida consiste en describir qué participación se busca comprender y con qué criterios: elegir una actividad, completar una sesión y regresar después de una pausa no son el mismo acontecimiento motivacional.^[1]

[Inferencia] Una persona hipotética quiere bailar por disfrute y otra quiere caminar para disponer de un espacio tranquilo. Ninguna necesita adoptar metas competitivas para que su participación tenga sentido. Preguntar por una marca o una victoria podría introducir un objetivo ajeno a ambas. En cambio, describir actividad, experiencia valorada y posibilidades reales de participación permite construir un problema específico de ejercicio. La comparación ayuda a elegir preguntas sin convertir competición y salud en motivos exclusivos o incompatibles.

Cuatro componentes permiten seguir la motivación a través del tiempo

Biddle, Mutrie y Gorely utilizan la propuesta de Maehr y Braskamp para distinguir dirección, persistencia, motivación continuada e intensidad. Dirección se refiere a elegir una actividad frente a otras opciones. No participar en una sesión concreta puede expresar una prioridad distinta, una alternativa de actividad o una limitación de acceso. Observar una elección sin reconstruir las opciones disponibles ofrece una descripción incompleta de aquello hacia lo que se orienta la persona.^[1]

Persistencia describe sostener una tarea. El capítulo vincula persistencia en una tarea y mantenimiento de actividad. Para interpretar esa relación conviene distinguir un episodio y la participación durante meses. Acabar una sesión aporta información sobre ese episodio, pero no demuestra que se repetirá en el futuro. También puede haber razones sociales para permanecer, como presentar ante otras personas una imagen de compromiso. La conducta visible necesita relacionarse con su función y con el tiempo al que se refiere.^[1]

Motivación continuada designa volver a una tarea después de una interrupción. El capítulo señala que se conoce menos sobre reanudación y trayectorias de detenerse y empezar que sobre mantenimiento. Volver después de un cambio de horario plantea un problema distinto de seguir una rutina sin interrupciones. La pausa

permite estudiar cómo se conserva el valor de la actividad y qué ocurre cuando desaparecen condiciones que antes facilitaban realizarla.^[1]

Intensidad se refiere a cuánto se invierte o se actúa. Sin embargo, la cantidad de esfuerzo necesario para participar depende también del entorno. Los autores contrastan barrios con buena conectividad y otros donde desplazarse activamente resulta más difícil. Dos decisiones parecidas pueden exigir esfuerzos organizativos diferentes. Reducir motivación a minutos o esfuerzo visible confunde disposición personal con las condiciones que vuelven una conducta más fácil o costosa.^[1]

[Inferencia] En un registro hipotético, alguien elige caminar los martes, completa el paseo cuando asiste y deja de acudir tras cambiar de turno. Dirección y persistencia durante la sesión pueden mantenerse, mientras la reanudación presenta una dificultad nueva. Anotar únicamente asistencia resumiría procesos distintos en una sola cifra. Separar elección, permanencia, retorno e inversión permite formular qué cambió, situar el período observado y evitar la etiqueta global de persona desmotivada. Cada componente requiere una pregunta que corresponda a su escala temporal.

Razones, intención y conducta responden a preguntas diferentes

Una razón para participar describe por qué la actividad resulta significativa; una intención expresa disposición hacia una acción futura; la conducta indica lo que se realizó. Biddle, Mutrie y Gorely muestran correlaciones entre formas de motivación, intención y competencia percibida, y advierten que esas relaciones no dicen todavía si los constructos predicen participación efectiva. Tener una razón, formular un propósito y actuar son resultados que deben distinguirse al interpretar una investigación.^[1]

Wang y Hagger presentan la integración de autodeterminación con teorías de cognición social precisamente para explicar cómo motivos se relacionan con acción posterior. El planteamiento propone que las razones autónomas pueden organizar creencias e intenciones hacia oportunidades de actividad. Así, valorar personalmente una conducta y planear realizarla ocupan lugares relacionados, pero diferentes. La integración es un modelo de relaciones; no transforma una declaración de interés en evidencia de actividad realizada.^[2]

El capítulo reseña estudios y síntesis que apoyan varias relaciones propuestas por esos modelos. Conviene conservar el objeto concreto de cada resultado. Una relación con intención de actividad futura no equivale a una relación de igual magnitud con actividad registrada. Tampoco las creencias evaluadas en un momento sustituyen condiciones que aparecen después. La comparación entre perspectivas permite

preguntar por pasos intermedios, en lugar de esperar que una sola variable explique toda la trayectoria.^[2]

En el modelo transcontextual reseñado por Wang y Hagger, la experiencia motivacional en educación física se relaciona con motivación y participación fuera de la escuela. El interés reside en estudiar conexiones entre ámbitos. El capítulo reúne estudios prospectivos y revisiones favorables, pero la conexión sigue requiriendo medir ambos contextos. La participación durante una clase y la actividad de tiempo libre son conductas distintas, con oportunidades y agentes sociales diferentes.^[2]

[Inferencia] Una participante hipotética aprecia una clase, pretende volver y no asiste porque cambia su jornada de trabajo. La ausencia informa sobre conducta, pero no elimina automáticamente el valor que expresa o la intención que había formado. Otro participante puede asistir mientras considera abandonar. Recoger razones, intención, oportunidades y conducta en momentos definidos permite reconstruir ambos casos con más precisión. Una escala que mezcla esos objetos sin aclararlos dificultaría saber si cambió la disposición futura, el significado de la actividad o su realización.

Capacidad, estrategia y control: tres creencias que conviene separar

Biddle, Mutrie y Gorely recurren al análisis de Skinner para distinguir persona, conducta y resultado. Las creencias de capacidad conectan persona y conducta: se refieren a sentirse capaz de realizar la acción. Las creencias de estrategia conectan conducta y resultado: se refieren a esperar que una acción produzca cierto efecto. Las creencias de control conectan persona y resultado, e integran la posibilidad de actuar con la expectativa sobre aquello que se puede conseguir.^[1]

Esta organización sitúa la autoeficacia entre las creencias de capacidad. Creer que se puede ejecutar una tarea no equivale a creer que esa tarea servirá para un objetivo. Alguien puede sentirse capaz de completar una actividad y dudar de su utilidad; otra persona puede considerar útil una actividad y no sentirse capaz de realizarla. Las dos dificultades requieren preguntas diferentes porque se sitúan en relaciones distintas del modelo.^[1]

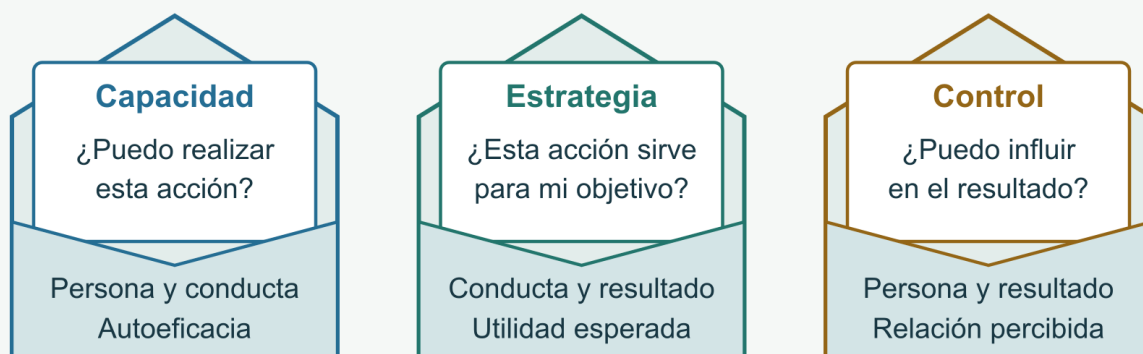
Las creencias de estrategia pueden existir sin participación efectiva. Conocer una relación esperada entre actividad y resultado no resuelve por sí mismo dificultades para actuar. Los autores utilizan esta distinción para explicar que información favorable sobre consecuencias puede coexistir con barreras y dudas de capacidad. El modelo evita interpretar todo desacuerdo, demora o abandono como desconocimiento de beneficios. También permite separar una expectativa personal de la evidencia sobre los efectos de una actividad.^[1]

El término control requiere cuidado porque reúne usos diversos en las fuentes. En este análisis interesa la relación percibida entre persona y resultado. En otros marcos se pregunta si el resultado depende de la propia conducta o por qué se actúa. La misma palabra puede señalar capacidad, contingencia o autoría de la decisión. Identificar su significado antes de comparar mediciones evita sumar respuestas que parecen similares pero corresponden a constructos distintos.^[1]

[Inferencia] En un ejemplo hipotético, una persona dice puedo hacer esta actividad, no sé si me ayuda a lo que busco y me cuesta organizar dónde realizarla. La primera afirmación concierne a capacidad; la segunda, a estrategia; la tercera aporta una condición de participación que necesita concretarse. Aumentar información sobre resultados no responde automáticamente a la dificultad organizativa. Este mapa sirve para ordenar una conversación y formular hipótesis, sin convertir las creencias en un examen de capacidad física o en una garantía de conseguir el resultado esperado.

Creencias distintas para una misma actividad

Una expectativa no responde a las tres preguntas



Creerlo no acredita ejecución, efectos o control completo

[Inferencia] Composición original de tres preguntas a partir de las creencias de capacidad, estrategia y control. No copia el esquema de Skinner ni representa relaciones causales comprobadas. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

El motivo declarado y la forma de vivirlo no son equivalentes

Los motivos de ejercicio pueden incluir salud, condición física, apariencia, disfrute o encuentro social. Biddle, Mutrie y Gorely señalan que personas diferentes se orientan hacia resultados y experiencias distintos. Pero nombrar el objetivo no basta para describir la calidad motivacional. El mismo propósito puede sentirse elegido y relevante o impuesto mediante presión. El análisis necesita conservar tanto aquello que se busca como la manera en que la persona se relaciona con ese propósito.^[1]

Wang y Hagger distinguen disfrutar de la actividad y valorar personalmente el resultado que permite alcanzar. Una conducta puede estar autónomamente motivada aunque su realización no sea placentera en cada momento. Su ejemplo de actividad para mejorar condición física separa valor del objetivo y disfrute inmediato. Autonomía no es sinónimo de motivación intrínseca: una razón instrumental puede ser asumida voluntariamente. Esta diferencia resulta útil cuando participar incluye esfuerzo o actividades de atractivo variable.^[2]

En cambio, presión externa y presión dirigida hacia uno mismo pueden mover a actuar sin que la actividad se viva como plenamente propia. Wang y Hagger describen obligación, culpa y contingencias externas. También reconocen que esas razones pueden motivar y sostener participación mientras permanecen las condiciones que la impulsan. Su marco cuestiona que esa continuidad tenga necesariamente las mismas relaciones con experiencia y mantenimiento que una participación personalmente respaldada.^[2]

La tabla de Razon y Sachs reseña una revisión de 66 estudios de Teixeira y colaboradores que distingue valorar resultados y valorar la experiencia de ejercicio. Su síntesis vincula motivos extrínsecos bien interiorizados con adopción y motivación intrínseca con adherencia prolongada. Es una conclusión de revisión de diseños diversos, no una secuencia obligatoria por la que pasa cada persona. Conservar esta diferencia evita exigir disfrute inmediato para considerar significativa cualquier forma de participación.^[3]

[Inferencia] Dos personas hipotéticas mencionan salud como motivo. Una ha elegido la actividad porque encaja con un objetivo propio; otra participa para evitar reproches. La palabra salud no distingue sus experiencias. Una tercera valora compartir tiempo y encuentra algunas tareas poco agradables. Preguntar qué significado tiene el objetivo, qué presión aparece y qué aspectos se disfrutaban permite estudiar combinaciones. Las respuestas describen esta actividad y este momento, sin asignar a la persona una categoría permanente a partir de un único motivo.

La autonomía se interpreta dentro de oportunidades reales y relaciones

Biddle, Mutrie y Gorely cuestionan mensajes que atribuyen a cada individuo control completo de su estilo de vida. Señalan que las opciones reales pueden ser limitadas y que ignorar condiciones sociales y ambientales favorece culpabilización. Una persona puede desear participar sin disponer del mismo tiempo, acceso o apoyo que otra. Examinar motivación requiere describir esas condiciones, porque un problema de oportunidad no equivale a falta de interés.^[1]

Wang y Hagger sitúan las relaciones interpersonales en el clima motivacional. Instructores, docentes, familiares y otras personas pueden presentar actividades de formas diferentes. El capítulo incluye elección, explicación de razones, estructura comprensible, experiencias de competencia, escucha y pertenencia entre conductas de apoyo. Esa combinación es relevante: ofrecer opciones y organizar condiciones claras pueden coexistir. Una actividad elegida necesita seguir siendo comprensible y realizable dentro del contexto.^[2]

Los autores contrastan ese clima con estilos autoritarios, coerción, metas poco realistas y falta de estructura o conexión. La percepción del participante es una medida importante, junto con las conductas de los agentes sociales. Decir que se han ofrecido opciones no demuestra que la persona las perciba como significativas. La investigación reseñada estudia relaciones entre apoyo percibido, necesidades, motivación y participación, conservando estos elementos como objetos separados.^[2]

El entorno físico también cambia cuánto esfuerzo organizativo exige participar. Biddle, Mutrie y Gorely utilizan ejemplos de conectividad urbana para mostrar la interacción entre motivación y ambiente. Este enfoque complementa el interpersonal: puede haber una relación respetuosa y, al mismo tiempo, una dificultad de acceso. Formular ambas dimensiones permite evitar que una explicación psicológica absorba condiciones materiales o que una descripción del ambiente sustituya la experiencia personal de elegir.^[1]

[Inferencia] En una clase hipotética se ofrecen dos actividades, pero ambas requieren un horario inaccesible para una participante. La elección entre ellas no resuelve el problema temporal. En otro caso, una opción disponible se presenta mediante amenazas y deja de sentirse propia. Las preguntas serían distintas: qué oportunidades existen y cómo se viven las condiciones de participación. Distinguir disponibilidad, estructura y autoría permite revisar el contexto con contenido concreto, en lugar de atribuir toda dificultad a voluntad insuficiente o suponer que ofrecer un menú agota el apoyo.

Una orientación general no describe cada sesión ni cada ámbito

El modelo jerárquico de Vallerand reseñado por Biddle, Mutrie y Gorely organiza motivación en niveles global, contextual y situacional. El global describe una orientación general. El contextual se refiere a ámbitos de vida como educación, trabajo o recreación. El situacional concierne a una actividad o momento específico. En cada nivel el modelo incluye antecedentes, necesidades y consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales. La organización ayuda a precisar a qué escala corresponde una observación.^[1]

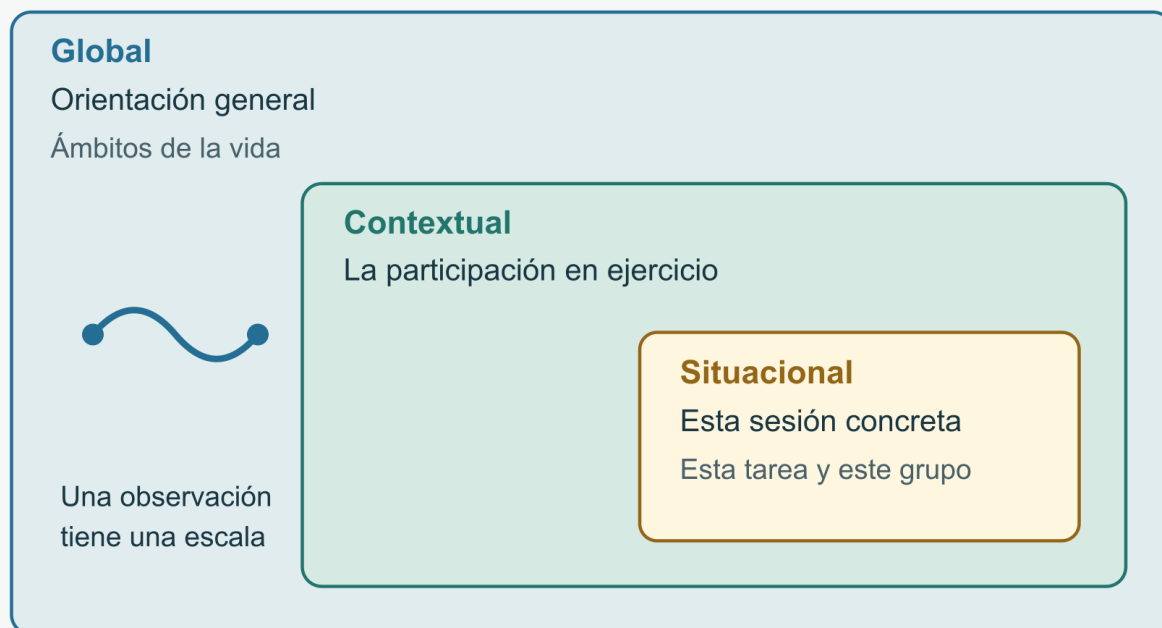
Una razón para acudir a una sesión no describe necesariamente la orientación de la persona hacia toda actividad física. Tampoco una orientación general permite deducir qué ocurre con un instructor, un grupo o una tarea concreta. Los autores utilizan la entrada en un programa de ejercicio derivado desde atención primaria para mostrar que se llega con disposiciones previas, mientras las señales situacionales siguen siendo relevantes. El contexto ofrece información que una etiqueta global podría perder.^[1]

El capítulo propone examinar explicación significativa de la actividad, reconocimiento de la perspectiva personal y elección dentro del entorno. Estas condiciones permiten estudiar cambios situacionales sin asumir que una característica general debe modificarse primero. El modelo plantea relaciones entre niveles, pero no elimina sus diferencias. La comparación de medidas requiere identificar si se pregunta por vida en general, ejercicio habitual o la experiencia de una sesión determinada.^[1]

El tiempo añade otra dimensión. Una orientación recogida al inicio y una experiencia registrada después de una tarea ocupan momentos distintos. Interpretarlas como respuestas incompatibles puede ser apresurado si cambiaron condiciones o si describen niveles diferentes. La aportación del marco consiste en organizar esas diferencias y buscar relaciones entre ellas. Su utilidad conceptual no sustituye la evaluación de sus predicciones mediante observaciones que correspondan al nivel y al período propuestos.^[1]

[Inferencia] Una persona hipotética disfruta habitualmente caminar, pero encuentra desagradable una salida organizada con un ritmo que no ha elegido. El episodio aporta información sobre esa situación; no obliga a concluir que dejó de valorar caminar. Otra persona poco interesada en ejercicio puede apreciar una actividad concreta y querer repetirla. Formular preguntas sobre orientación habitual, ámbito y episodio permite describir ambos patrones. El análisis gana precisión al conservar diferencias de escala en lugar de resolverlas asignando una sola puntuación o calificativo a toda la persona.

La escala de la pregunta cambia lo que se describe



Diferencias entre niveles requieren comparación, no etiquetas únicas

[Inferencia] Las ventanas organizan niveles del modelo jerárquico reseñado por Biddle, Mutrie y Gorely. El tamaño identifica ámbitos, sin mostrar fuerza de efectos, secuencia temporal o jerarquía de valor. Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

Locus de control y locus de causalidad son preguntas próximas, pero distintas

Biddle, Mutrie y Gorely presentan el locus de control como expectativa general sobre dónde se sitúa el control de resultados o refuerzos. El contraste interno y externo distingue dependencia de la propia conducta, de otras personas o de azar y circunstancias imprevisibles. La tradición reseñada procede de Rotter y de experiencias previas de refuerzo. Su objeto es la contingencia percibida de los resultados, no directamente el interés o el disfrute de una actividad.^[1]

El locus percibido de causalidad, utilizado en el análisis de autodeterminación, pregunta por las razones para actuar y por el grado en que se viven como propias o controladas. Wang y Hagger sitúan en ese continuo razones de participación en actividad física. Sentirse autor de la decisión y creer que se controla un resultado pueden relacionarse, pero no son intercambiables. Una elección personal puede dirigirse a un resultado cuya consecución no depende enteramente de uno mismo.^[2]

La revisión de Biddle, Mutrie y Gorely ofrece un balance poco favorable al locus de control como predictor fuerte de actividad física. Reúne medidas generales, de salud

y específicas de ejercicio, con apoyo colectivo débil. Las diferencias transversales entre grupos no aclaran si una expectativa precedió a participar o cambió a partir de la experiencia. Los autores tampoco encuentran que medidas específicas hayan resuelto de forma convincente el problema predictivo.^[1]

El capítulo plantea alternativas para interpretar ese balance: límites de aplicabilidad, problemas de medición o dificultades para distinguir grupos. Presentar esas explicaciones como posibilidades conserva la discusión abierta. Una variable conocida y conceptualmente atractiva puede tener capacidad predictiva limitada en un ámbito. Atribuirle un papel central requiere algo más que familiaridad con su nombre o una aparente semejanza con otras creencias que sí se han estudiado en ejercicio.^[1]

[Inferencia] Una participante hipotética elige una actividad por razones propias y reconoce que su resultado depende también de condiciones de salud y recursos disponibles. Eso permite describir autonomía sin atribuirle control absoluto. Otra puede creer que una tarea produce resultados y realizarla bajo presión. Separar ambas preguntas evita considerar la duda sobre un resultado como prueba de falta de autonomía o convertir participación voluntaria en responsabilidad completa por sus consecuencias. La comparación conceptual sirve para interpretar respuestas concretas, no para clasificar a las personas como internas o externas.

Las creencias sobre habilidad incluyen una pregunta acerca del cambio

Biddle, Mutrie y Gorely distinguen creencias de entidad e incrementales sobre habilidad. Las primeras consideran un atributo relativamente fijo; las segundas lo conciben modificable mediante aprendizaje y desarrollo. La pregunta difiere de autoeficacia: sentirse capaz hoy y creer que se puede aprender no son lo mismo. El capítulo discute cómo estas creencias se relacionan con metas y respuestas ante dificultades, con antecedentes teóricos y evidencia específica de actividad física.^[1]

En un experimento pequeño de Kasimatis y colaboradores reseñado por los autores, estudiantes recibieron información que presentaba coordinación como aprendida o genéticamente determinada. Tras éxito inicial afrontaron una tarea difícil mediante vídeo. El grupo de condición incremental informó mayor motivación y autoeficacia y menos afecto negativo ante la dificultad. El capítulo añade dos límites: no se evaluaron las creencias implícitas de los estudiantes y se desconoce la duración de los efectos.^[1]

La falta de esa medida importa para interpretar el mecanismo. Manipular una explicación acerca de habilidad y observar diferencias de respuesta no acredita por sí mismo cuánto cambió una creencia, ni que un cambio se mantenga. El estudio aporta

un contraste situado entre condiciones. Sus resultados no establecen una intervención universal de mensajes positivos ni demuestran que describir la capacidad como modificable resuelva barreras materiales o garantice continuidad de ejercicio.^[1]

Los autores también reseñan tres estudios con más de 3.000 jóvenes de 11 a 19 años sobre una escala multidimensional. Sus factores incluyen habilidad estable y don, frente a mejora y aprendizaje. Las creencias se relacionaron con amotivación autoinformada hacia educación física y deporte; otro estudio vinculó disfrute de actividad física con creencias incrementales. La evidencia permite comparar constructos y asociaciones juveniles, conservando el contexto educativo o deportivo de algunas medidas.^[1]

[Inferencia] Una persona hipotética puede sentirse poco competente en una actividad nueva y pensar, a la vez, que aprenderá con experiencia. Otra puede mostrar buena ejecución y creer que cualquier dificultad revela un límite fijo. El desempeño actual no permite deducir sus creencias acerca del cambio. Preguntar qué significa la dificultad y cómo se entiende aprender aporta información distinta de medir capacidad percibida. Esta distinción evita trasladar automáticamente una etiqueta de habilidad a una expectativa sobre desarrollo o interpretar toda dificultad inicial como falta permanente de posibilidad.

Diferencias individuales: asociaciones que necesitan historia y circunstancias

Razon y Sachs incorporan las diferencias individuales como una parte de la psicología del ejercicio. Su revisión menciona asociaciones de rasgos de personalidad con participación y sitúa el problema junto a factores sociales, biológicos y demográficos. La unidad de explicación sigue siendo una persona en circunstancias concretas. Un rasgo no reúne toda su historia de actividad ni determina qué oportunidades encuentra, qué experiencias prefiere o qué obstáculos aparecen en un momento dado.^[3]

La tabla del capítulo reseña un estudio de Allen y colaboradores con 10.227 adultos que completaron medidas autoinformadas de personalidad y actividad física en 2006, 2010 y 2014. Según esa síntesis, responsabilidad y apertura a la experiencia predijeron incrementos de conducta de ejercicio. El diseño tiene seguimiento, pero las medidas y las relaciones descritas siguen siendo específicas. La predicción estadística no demuestra que asignar actividades por rasgo produzca mayor adherencia.^[3]

La pregunta aplicada de los autores es cómo combinar características personales para ajustar actividad. Incluyen edad, condiciones socioeconómicas, educación, empleo, familia, salud, experiencia previa y personalidad. El propio capítulo señala la

dificultad de sintetizar todo en una prescripción que funcione a corto y largo plazo. El posible algoritmo aparece como aspiración de investigación, no como herramienta ya validada o disponible para convertir un perfil en una recomendación exacta.^[3]

Como propuesta práctica, Razon y Sachs sugieren indagar preferencias, historia de adherencia y circunstancias de trabajo, familia y recursos. También señalan que los términos ejercicio y deporte pueden tener significados negativos para algunas personas. Preguntar qué actividades agradan permite estudiar experiencia sin imponer una identidad. Esta propuesta conserva el interés por personalización, pero no equivale a evidencia de eficacia de cada combinación de preguntas o de actividades seleccionadas.^[3]

[Inferencia] Dos participantes hipotéticos con una preferencia social parecida pueden buscar actividades distintas: uno dispone de tiempo para un grupo estable y otro necesita flexibilidad. Un rasgo compartido no resuelve esa diferencia. La descripción podría reunir experiencias previas, actividades valoradas, disponibilidad, relaciones y dificultades actuales. El perfil resultante sirve para formular posibilidades que habrá que revisar mediante participación y experiencia. Su función es ampliar la comprensión del caso, sin convertir categorías demográficas o de personalidad en destinos de conducta o asignaciones automáticas de actividad.

Las diferencias requieren una descripción situada

Ejemplo hipotético: ambos valoran la compañía

Persona A

Prefiere un grupo estable

Horario que permite repetir

Acceso cercano al grupo



Historia y preferencias por conocer

Persona B

Busca opciones flexibles

Turnos que cambian

Acceso variable por semana



Historia y preferencias por conocer

Un rasgo o afinidad compartida no decide una actividad

[Inferencia] Ejemplo inventado para explicar por qué características compartidas no producen una asignación automática de actividad. Las carpetas reúnen circunstancias posibles, sin algoritmo validado, personas reales o datos de participación.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Selen Razon y Michael Sachs (2021).

La deliberación y el hábito describen procesos diferentes

Biddle, Mutrie y Gorely distinguen procesamiento deliberativo y automático. En el primero se considera una decisión y sus ventajas o dificultades. En el segundo ciertas señales del ambiente o respuestas afectivas participan con menos reflexión explícita. El capítulo define hábitos como patrones aprendidos mediante repetición dependiente del contexto. Esa perspectiva amplía la explicación de conducta más allá de una decisión consciente formulada de nuevo antes de cada episodio.^[1]

Los autores utilizan conductas sedentarias familiares para ilustrar señales que evocan respuestas habituales. En contextos nuevos, decisiones e intenciones pueden tener mayor papel; en contextos conocidos, el hábito puede adquirir importancia. Añaden una cautela específica: es discutible que ejercicio estructurado funcione del mismo modo, porque puede requerir procesamiento consciente. Una salida, una clase y un desplazamiento activo no necesitan tener el mismo grado de automatización.^[1]

La revisión de Gardner y colaboradores reseñada en el capítulo estudia asociaciones con el índice autoinformado de hábito. Ese instrumento incluye automaticidad, frecuencia y relevancia para identidad. La combinación requiere precisión: una asociación con el índice no representa exclusivamente automaticidad. Su síntesis se basa en un número pequeño de estudios y muestra correlaciones de magnitud moderada a grande con diferentes marcadores de actividad, sin establecer un mecanismo único para todos.^[1]

La arquitectura de elección añade la pregunta por cómo el entorno hace unas acciones más visibles o accesibles. Los autores comparan disponibilidad de escaleras y ascensores para mostrar que las señales pueden favorecer conductas distintas. Es una manera de pensar oportunidades y decisiones de poca deliberación, no una prueba de que cualquier modificación ambiental produzca el mismo resultado. Además, la configuración del entorno facilita o dificulta acciones y puede adquirir significados personales.^[1]

[Inferencia] Una persona hipotética camina habitualmente para una tarea cotidiana y decide conscientemente cada vez que asiste a una clase. Ambos episodios pertenecen a su participación, pero pueden depender de procesos distintos. Cambiar la señal asociada al desplazamiento y cambiar el atractivo de la clase plantean hipótesis diferentes. Medir frecuencia por sí sola no permite decidir cuál proceso actúa. El análisis conserva repetición, contexto y reflexión como dimensiones que pueden combinarse, sin deducir ausencia de motivación del hecho de que una acción requiera poca deliberación.

Las síntesis permiten comparar relaciones, con sus medidas y sus diseños

Biddle, Mutrie y Gorely reseñan una revisión de Teixeira y colaboradores sobre autodeterminación y ejercicio. Describen relaciones favorables entre participación y formas más autónomas de motivación, resultados mixtos para introyección y asociaciones negativas o nulas para regulación externa. Esa diferencia importa para comparar calidad motivacional, pero no permite leer cada razón como causa suficiente de conducta. El capítulo advierte que gran parte de la evidencia disponible era transversal.^[1]

En esa misma síntesis, competencia mostraba asociaciones positivas con participación; autonomía presentaba resultados más mixtos y relación social no era fuertemente asociada, con un 38 por ciento de estudios que mostraban relación positiva. El porcentaje describe estudios, no participantes o probabilidad personal de asistir. Los autores añaden errores de autoinforme de actividad y necesidad de evaluación más robusta. El balance de 2015 conserva matices que desaparecerían al resumir todas las variables como igualmente predictivas.^[1]

Wang y Hagger ofrecen en 2023 una síntesis más amplia de contextos y poblaciones. Destacan asociaciones consistentes de motivación autónoma con participación y resultados adaptativos, junto con relaciones más débiles o menos consistentes de formas controladas. Ese balance añade estudios de seguimiento y programas de intervención. Compararlo con el capítulo de 2015 requiere atender a qué constructo, medida y conjunto de investigaciones se resume, sin convertir diferencias de exposición en una contradicción resuelta por fecha.^[2]

Razon y Sachs precisan que la revisión de Teixeira incluida en su tabla abarcó 66 estudios publicados hasta junio de 2011, con diseños experimentales, transversales y prospectivos. La mezcla de diseños aporta información diferente: relaciones concurrentes, secuencias temporales y contrastes de intervención. Una síntesis conceptual puede reunirlos, pero atribuir efectos requiere conservar qué diseño respalda cada conclusión. Los tres capítulos son fuentes secundarias; aquí se examina su exposición, sin afirmar consulta independiente de esos estudios.^[3]

[Inferencia] Para comparar dos informes hipotéticos convendría anotar constructo motivacional, actividad evaluada, participantes, período y método de registro. Si uno estudia intención y otro asistencia, los resultados no responden a la misma pregunta. Si uno reúne asociaciones y otro compara programas, su alcance causal también cambia. Esta ficha evita transformar una etiqueta de teoría en una conclusión uniforme. La comparación de perspectivas gana contenido cuando cada relación se interpreta con la medida y las condiciones que realmente la produjeron.

Un ensayo muestra lo que se evaluó, no una receta motivacional universal

El capítulo de Biddle, Mutrie y Gorely presenta el ensayo aleatorizado de Silva y colaboradores de 2010 con mujeres premenopáusicas con sobrepeso u obesidad. Incluye 123 mujeres en intervención y 116 en comparación, con 115 y 93, respectivamente, en seguimiento al año. Las reuniones presenciales se realizaron cada una o dos semanas y se evaluaron actividad física autoinformada, composición corporal y variables psicológicas al inicio, a cuatro meses y a doce meses.^[1]

La intervención pretendía crear un entorno de apoyo a autonomía y apropiación de conductas de actividad y control de peso. El capítulo describe conocimiento para elección informada, iniciativa, opciones, explicación de razones, correspondencia con valores y objetivos y retroalimentación informativa. El interés del ejemplo es cómo se organiza una propuesta motivacional dentro de un programa concreto. La frecuencia de reuniones pertenece a ese ensayo, sin definir una dosis general para mejorar motivación.^[1]

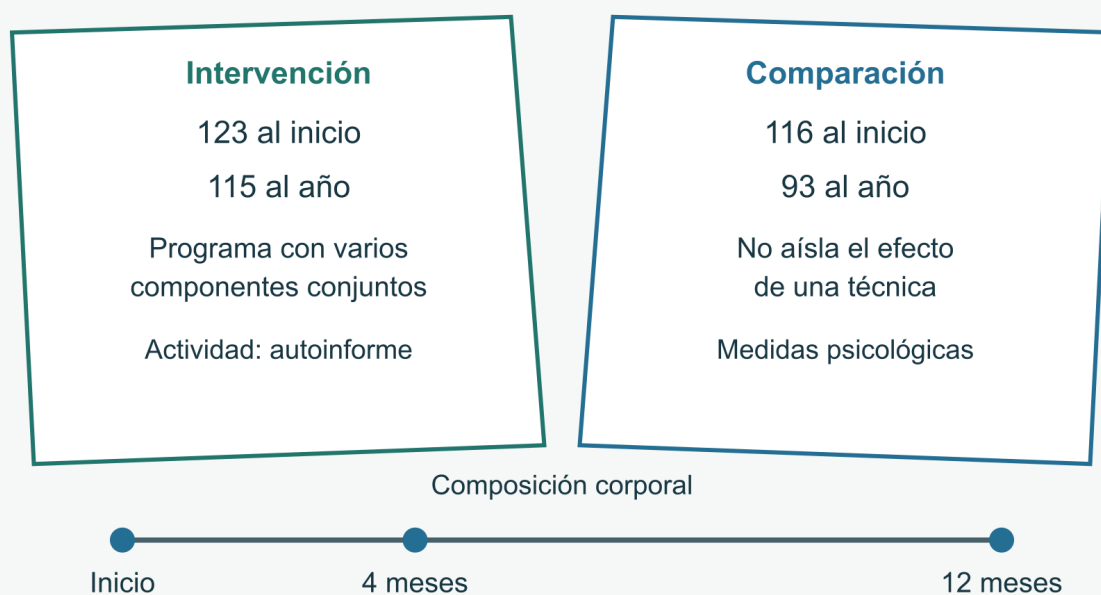
Los módulos incluyeron conocimiento, alimentación y pérdida de peso, adopción de actividad, barreras y autorregulación, autonomía, imagen corporal y preparación para mantenimiento. Varias condiciones se modificaron juntas. Por ello, la comparación permite evaluar el programa descrito, pero no atribuir el resultado exclusivamente a ofrecer opciones, cambiar palabras o utilizar una técnica aislada. La pregunta por componentes activos necesita un diseño que permita distinguir sus contribuciones.^[1]

Al año, el grupo de intervención informó más actividad física, mostró motivación más autodeterminada y mayor pérdida de peso: 7,29 por ciento frente a 1,74 por ciento en comparación. La figura reseñada muestra mayores puntuaciones de motivación intrínseca e identificada, también algo mayores de introyección y ausencia de diferencia en regulación externa. Los resultados no consisten en un cambio idéntico de todas las razones. Actividad, peso y motivación son objetos distintos dentro del mismo ensayo.^[1]

[Inferencia] Este ejemplo permite preguntar qué población participó, qué se ofreció, qué se midió y cuándo. Trasladarlo a un grupo hipotético de adultos con otros objetivos exigiría describir diferencias de acceso, contexto y contenido. No basta con adoptar el nombre de la teoría para reproducir el programa o sus resultados. La utilidad de un caso bien delimitado reside en formular preguntas sobre diseño y relaciones, conservando que los efectos reseñados corresponden a una intervención múltiple y una población específica, con pérdidas de seguimiento visibles.

Leer un ensayo con su población, contenido y seguimiento

Mujeres premenopáusicas con sobrepeso u obesidad



Los resultados corresponden a este programa y esta población

[Inferencia] Registro visual original del ensayo de Silva y colaboradores reseñado en el capítulo de Biddle, Mutrie y Gorely. Conserva población, participantes y tiempos; no reproduce sus gráficas de regulaciones ni transforma resultados en dosis o eficacia universal.

Esquema didáctico original de EDUFISICA. Bases conceptuales: Stuart J. H. Biddle, Nanette Mutrie y Trish Gorely (2015).

Las preguntas abiertas conectan personalización, experiencia y evidencia

Razon y Sachs organizan cinco preguntas para avanzar la psicología del ejercicio: tecnologías y adherencia prolongada; estrategias para empezar y continuar; tipos y relación dosis-respuesta; ajuste a características personales; métodos de investigación aplicada. Son una agenda publicada en 2021. Su enumeración no equivale a respuestas disponibles ni a una actualización externa de recomendaciones. El conjunto muestra que conocer motivos es distinto de identificar condiciones eficaces para sostener participación en cada contexto.^[3]

En tecnología, los autores describen evidencia mixta sobre motivación y cambio prolongado y reclaman datos sobre experiencias reales. En alternativas cotidianas proponen evaluar intervenciones a corto y largo plazo. Respecto de dosis-respuesta, reclaman mayor claridad sobre tipos, frecuencia, intensidad y duración, especialmente en poblaciones clínicas. Estas preguntas conservan un estatus de

investigación; el atractivo de una herramienta o una actividad no demuestra eficacia, adecuación clínica o capacidad de mantener conducta.^[3]

Wang y Hagger añaden una cuestión concreta sobre mecanismos y técnicas. Señalan que programas suelen combinar varios componentes, lo que impide aislar efectos individuales. Proponen estudiar técnicas, interacciones y moderadores entre contextos y poblaciones. También describen evidencia todavía escasa y no inequívoca para mensajes autónomos mediante tecnologías. Evaluar participación exige examinar si las personas se implican con el contenido y si la implementación corresponde a lo que se pretendía ofrecer.^[2]

Razon y Sachs reclaman medidas válidas, diseños longitudinales, replicación y comunicación de resultados triviales o no significativos; para estudios cualitativos piden coherencia entre enfoque y criterios de rigor. Biddle, Mutrie y Gorely, por su parte, cuestionan reducir motivación a cantidad, voluntad o una experiencia uniforme. Ambas aportaciones vinculan descripción precisa y evaluación: entender qué se desea explicar determina qué dato puede responder a la pregunta y qué resultado sigue sin establecerse.^{[3][1]}

[Inferencia] Una pregunta investigable para un programa hipotético sería cómo cambian razones, experiencia y participación cuando se ofrece una opción valorada dentro de condiciones viables. Haría falta definir participantes, comparación, tiempo y registros antes de interpretar el cambio. Diferenciar motivación, intención, autoeficacia y autonomía ayuda a especificar esa pregunta. La participación se entiende mediante relaciones entre persona, actividad y entorno, con atención a qué se aprende de cada observación y qué posibilidades requieren todavía contraste.

Referencias bibliográficas

1. Biddle, S. J. H., Mutrie, N., & Gorely, T. (2015). *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions* (3.ª ed.). Routledge.

Physical activity and motivation

2. Wang, J. C. K., & Hagger, M. S. (2023). Self-determination theory in physical activity contexts. En R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 740–759). Oxford University Press.

Self-Determination Theory in Physical Activity Contexts

3. Razon, S., & Sachs, M. (2021). Health behavior and exercise adherence. En E. Filho & I. Basevitch (Eds.), *Sport, exercise, and performance psychology: Research directions to advance the field*. Oxford University Press.

Health Behavior and Exercise Adherence

Fuentes y criterios editoriales: edufisica.com/enciclopedia/psicologia-deportiva/fuentes-y-metodo.html