

ORIENTACIONES DE META EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS CENTRADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Leandro Navas Martínez*, J. Antonio Soriano Llorca*
y F. Pablo Holgado Tello**

GOAL ORIENTATIONS IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES: AN ANALYSIS IN SECONDARY SCHOOL EDUCATION

KEYWORDS: Goal perspectives, Goal orientations, Motivation, Physical education.

ABSTRACT: This paper explores the subject of motivation in educational environments, more specifically in physical education. The research study it describes is based on the concept of goal perspectives (Nicholls, 1984; Dweck and Legget, 1988; Ames, 1984; Duda, 1992), and the purpose of the study was to identify the (task or ego) goal orientations shown by

Correspondencia: Leandro Navas Martínez. Facultad de Educación. Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica. Universidad de Alicante. Ap. 99. 03080. Alicante. España. E-mail: Leandro.Navas@ua.es

* Facultad de Educación. Departamento de Sociología II, Psicología, Comunicación y Didáctica. Universidad de Alicante. Alicante. España.

** Facultad de Psicología. Departamento de las Ciencias del Comportamiento. UNED. España.

— Fecha de recepción: 11 de Abril de 2005. Fecha de aceptación: 18 de Octubre de 2006.

secondary school students in physical education classes, together with any possible differences based either on gender or the academic stage in the students' education. The sample was composed of 203 secondary school students who all answered the POSQ questionnaire. From the results that were obtained, both goal orientations were observed, with a task-based orientation predominating. It was also shown that boys are more ego oriented than girls.

Introducción

Actualmente, una gran parte de las investigaciones que se llevan a cabo sobre la motivación de logro se fundamentan en la teoría de las metas. Dweck y Elliot (1983), Dweck (1986) y Dweck y Legeet (1988) describen dos tipos de metas: Las de aprendizaje y las de ejecución. Las primeras se identifican por un marcado interés por la adquisición y el desarrollo de capacidades y de nuevos conocimientos. Las metas de ejecución, por el contrario, se identifican por un interés en obtener juicios y evaluaciones positivas sobre la propia capacidad y se relacionan con la evitación de las valoraciones negativas de la propia habilidad. Ambos tipos de metas se manifiestan como dos formas diferentes de afrontar las tareas de aprendizaje, de percibir la propia capacidad y, en suma, de estar motivado (Valle y Gómez, 1997; Bzuneck, 1999; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Castejón, 2001; González, Torregrosa y Navas, 2002; Navas, González y Torregrosa, 2002) y su importancia como elemento motivacional queda patente en el hecho de que un artículo en torno a este entramado teórico haya sido publicado en el *Annual Review of Psychology* del año 2000 (ver Covington, 2000).

Las metas aluden a *“una unidad de conocimiento estructurada o concepción subjetiva, personal o teoría... sobre los propósitos de una tarea de logro, así como a otros elementos referidos a cómo se define el éxito y la competen-*

cia, el papel del esfuerzo y errores y normas de evaluación” (Pintrich, 2000a, p. 97) y aparecen, en la literatura especializada, divididas en tres grandes grupos: 1) Metas de aprendizaje que están orientadas hacia el dominio de la tarea y al aprendizaje, a la satisfacción por realizar la tarea, con alta persistencia y un mayor uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. 2) Metas de rendimiento que orientan al sujeto a una preocupación por su rendimiento, por su habilidad y a hacer las tareas mejor que los demás. Y 3) Metas orientadas al yo, referidas a las ideas, juicios y percepciones de habilidad desde un punto de vista normativo y comparativo con respecto a otros (Ames, 1992a; Anderman y Midgley, 1997; Nicholls, 1989; Pintrich, 2000b; Roberts, 1992; Skaalvik, 1993, 1997).

En nuestro sistema educativo, se ha comprobado que el alumnado afronta las situaciones de aprendizaje escolar con tres tipos de metas: de aprendizaje, de logro y de refuerzo social (Núñez y González-Pienda, 1994; Núñez, González-Pienda, González, García y García, 1995; Valle, González, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000; González, Torregrosa y Navas, 2002), replicando así los hallazgos obtenidos en otros contextos diferentes (Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989, –Japón– o Hayamizu y Weiner, 1991, –California, Estados Unidos–). Otros estudios, llevados a cabo también en España (Alonso, 1992, 1995), identifican, además de las ya señaladas, la consistente en liberarse de la tarea cuanto antes por considerarla algo impuesto.

Lo que cabe, entonces, cuestionarse es qué tipo de metas persigue el alumnado en las clases de Educación Física que, por su especificidad, supone una situación y un contexto de aprendizaje muy diferente al de otras áreas o asignaturas (se desarrolla en un espacio muy diferente –patio, pista cubierta, gimnasio– en el que sólo se suelen desarrollar las clases de esta asignatura, las actividades son muy diferentes a las de lápiz y papel predominantes en las otras áreas, la transmisión de conocimientos se produce por medio de actividades más prácticas, más específicas y más lúdicas, las capacidades que se pretenden desarrollar tienen un componente corporal y motriz muy elevado, etc.).

Por otra parte, el modelo de meta aplicado a situaciones deportivas y de ejercicio físico, asume que los individuos persiguen demostrar competencia y habilidad. En el deporte, la habilidad tiene dos concepciones y, a partir de ellas, se desarrollan sendas orientaciones de meta (Nicholls, 1984, 1989). La primera meta consiste en maximizar la probabilidad de atribuirse una alta habilidad a uno mismo y en minimizar la probabilidad de una baja capacidad y se hace patente en circunstancias en las que se da una extensa comparación social. Este tipo de meta ha recibido diversos nombres: *implicación en el ego* (Nicholls, 1984), *meta de ejecución* (Dweck, 1986), *meta centrada en la habilidad* (Ames, 1984) o *meta del ego* (Marsh, 1994; Weinberg y Gould, 1999; Kavussanu y Roberts, 2001). La segunda meta es demostrar dominio del aprendizaje de una tarea. Dirige la conducta de ejecución en circunstancias donde el aprendizaje o la maestría son muy importantes. El éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en una tarea. Para Nicholls (1984) es *impli-*

cación en la tarea, para Dweck y Elliott (1983) *meta de aprendizaje*, para Ames (1984) *meta de maestría* y para Marsh (1994), Weinberg y Gould (1999) o Kavussanu y Roberts (2001) *meta de tarea*.

Así, la teoría de las orientaciones de meta aplicada al deporte propone dos tipos de metas independientes (Duda, 1992, 1993; Castillo, Balaguer y Duda, 2000): 1) Orientación a la tarea (*task orientation*) en las que las percepciones de competencia van referidas a uno mismo y a la experiencia subjetiva de mejora de la propia ejecución. Y 2) Orientación al ego (*ego orientation*) en las que el fin perseguido es demostrar ser el mejor y la evaluación de la propia ejecución depende de la comparación con otros (Duda, 1992, 1993, 1994, 1996; Duda y Whitehead, 1998).

Si se considera, en primer lugar, que la transferencia de la perspectiva de metas entre ambos contextos –el escolar y el deportivo– ha sido cuestionada, al igual que el procedimiento de evaluación de las metas y que se ha defendido la existencia de una tercera orientación de meta denominada *self-referenced ego involvement* (Harwood, Hardy y Swain, 2000). Si se tiene en cuenta, en segundo lugar, que la orientación de meta a la tarea se asocia con una mayor persistencia ante el fracaso, con un mayor nivel de esfuerzo y con más interés (Duda, 1992; Roberts, 1984, 2001; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997) y que parece que tener una orientación de meta u otra es fruto de las experiencias previas en las actividades físicas y de la socialización –en la familia y en la escuela– (Ames, 1992b; Duda, 1992; Duda y Hall, 2001; Roberts, 1984, 2001; Roberts et al. 1997). Y, por último, ya que las ventajas de tener una elevada meta de orientación a la tarea parecen probadas –aumenta el esfuerzo del sujeto y éste disfruta más– y que también están

probadas las desventajas de tener una elevada meta orientada al ego –mayor estado de ansiedad en tareas competitivas y actitudes menos favorables ante los otros competidores– (Biddle, 2001; Duda, 2001; Fry, 2001), se puede comprender el interés por indagar acerca de las metas del alumnado en las clases de Educación Física. Un objetivo de este trabajo es, a tenor de lo expuesto, comprobar si en los contextos habituales de aula, en el área de Educación Física, el alumnado muestra estas orientaciones de meta, tal y como sugieren Peiró (1999), Cervelló y Santos-Rosa (2000) y Biddle (2001) o si la extrapolación no es adecuada como indican Harwood et al. (2000).

En otro orden de cosas, si consideramos la variable género, las investigaciones realizadas en los últimos años (Duda y Whitehead, 1998; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Peiró y Sanchis, 2004), han puesto de manifiesto que actúa como un modulador de las orientaciones de meta, de forma que los chicos tienden a estar más preocupados por ganar y demostrar su capacidad en los contextos de logro que las chicas, por lo que se puede hipotetizar que los chicos estarán más orientados al ego que las chicas.

Y si nos centramos en la variable edad, los estudios realizados por Eccles, Midgley y Adler (1984), en situaciones escolares, o por Chaumeton y Duda (1988), en contextos deportivos, sugieren que los sujetos ponen un mayor énfasis en los resultados de ejecución, prima una implicación yoica y que, conforme van avanzando en el sistema educativo o en el deportivo, ésta es cada vez mayor.

En situaciones caracterizadas por acentuar la participación, el aprendizaje de habilidades y el progreso personal, como sucede en las clases de Educación Física, es probable que la motivación se fundamente en las orientaciones de meta hacia la tarea. Aunque,

muchas veces, a pesar de la evidencia en contra (Treasure, 2001), se asume que los estudiantes prefieren ambientes competitivos, en los que lo que cuenta es el resultado y si el profesorado piensa de ese modo, puede resaltar los resultados y enfatizar la comparación entre el alumnado y estar promoviendo metas orientadas al ego. De tal modo que a los alumnos que se esfuerzan y no consiguen superar el criterio, se les puede generar una situación estresante que les haga aborrecer la Educación Física (Fry, 2001) y estar desmotivados. En este sentido, se ha comprobado (Van Wersch, Trew y Turner, 1992) que el interés y la participación en las clases de Educación Física disminuye gradualmente con la edad. De ello se desprende la importancia de saber ¿qué orientación de meta tienen los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O)?, ¿están orientados hacia la tarea?, ¿hacia el ego?, ¿existen diferencias entre los chicos y las chicas en su orientación de meta? y ¿existe alguna diferencia entre los alumnos en sus orientaciones de meta en función del ciclo que cursan?. Tratando de dar respuesta a estas cuestiones nos proponemos contrastar las siguientes hipótesis:

Primera. En la clase de Educación Física, los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) tienen dos tipos de orientaciones, al ego y a la tarea, como otros estudios han puesto en evidencia.

Segunda. Hay diferencias entre las orientaciones de meta de los alumnos del primer ciclo y las de los del segundo. El sentido de las diferencias será el siguiente: los alumnos del primer ciclo presentan mayor orientación hacia la tarea.

Tercera. Las orientaciones de los chicos y de las chicas difieren. Las diferencias se producirán en el sentido siguiente: las chicas están más orientadas hacia la tarea.

Método

Participantes

En este estudio participan 203 escolares (n = 203). El 57,1 por 100 son chicas y el resto chicos, que cursan sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) en centros de la Comunidad Valenciana. Sus edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años (Edad media = 14,01 años; dt = 1,42). El 26,1 por 100 cursan 1º de E.S.O., el 28,6 por 100 están en 2º, el 25,1 por 100 en 3º y el 20,2 por 100 restante corresponde a 4º. La selección de los participantes se lleva a cabo por muestreo aleatorio simple ($c > 95\%$; $e \leq 4,6\%$) de la población estudiantil de la provincia de Alicante.

Instrumento

Se emplea el cuestionario *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts, Treasure y Balagué (1998) que consta de 12 ítems, 6 para el factor tarea (elementos 3, 4, 7, 8, 10 y 11) y 6 para el factor ego (elementos 1, 2, 5, 6, 9 y 12). Tiene un formato escala Likert de cinco puntos donde 1 significa "muy en desacuerdo" y 5 "muy de acuerdo" para cada elemento. La pregunta inicial es "Al practicar deporte en la clase de Educación Física tengo éxito cuando...". La fiabilidad es aceptable ya que la versión española supervisada por Balagué, obtuvo una consistencia interna (a de Cronbach) para las subescalas "Ego" y "Tarea" de 0.90 y 0.77, respectivamente (Cervelló, Escartí y Guzmán, 1995).

Variables

Las variables consideradas son las siguientes: a) Variables directamente observadas: a.1) Respuestas de los sujetos al POSQ; a.2) Ciclo: Primer y segundo ciclo, y a.3) Sexo: Masculino y femenino. b)

Variables latentes: Tipos de metas (*Orientación al ego* y *Orientación a la tarea*) definidas en función de los resultados de los análisis factoriales exploratorios.

Procedimiento

Tras requerir las oportunas autorizaciones, los participantes respondieron, de forma voluntaria y anónima, al cuestionario en contextos naturales de aula. Se les solicitó la máxima sinceridad y se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

Diseño y análisis de los datos

El diseño se ajusta a las características de los diseños correlacionales básicos. Los datos se someten a análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio), correlacionales y de diferencias de medias. Se emplean para ello los programas SPSS (versión 12.0) y LISREL (8.71).

Resultados

Aunque no se han realizado pruebas específicas para comprobar la distribución normal de las variables en la población, tenemos en cuenta el tamaño de la muestra ($n > 30$), y asumimos la normalidad de la distribución, dado que: "*una gran mayoría de las características psicológicas tienen una distribución normal en la población*" (Seoane, Rechea y Diges, 1982, p.430). Por ello, los resultados que se ofrecen a continuación provienen de pruebas paramétricas.

Las respuestas al cuestionario POSQ se someten a un análisis factorial por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax que supera los criterios de significación estadística ($p < 0,001$) en la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 769,171$; g.l. = 66; $n = 203$) y la matriz de componentes rotados (converge en 3 iteraciones) da lugar a 2 factores cuyas saturaciones factoriales se muestran en la Tabla 1.

Elementos del cuestionario	Or. Ego	Or. Tarea
1. Cuando derroto a los demás compañeros.	0,708 (0,64)	
2. Cuando soy el mejor.	0,805 (0,76)	
5. Cuando mi actuación supera a mis rivales.	0,787 (0,80)	
6. Cuando demuestro a todos que soy el mejor.	0,756 (0,71)	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer.	0,707 (0,68)	
12. Cuando soy claramente superior.	0,768 (0,75)	
3. Cuando trabajo duro.		0,647 (0,58)
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal.		0,657 (0,65)
7. Cuando supero las dificultades.		0,722 (0,69)
8. Cuando domino algo que no sabía hacer antes.		0,706 (0,66)
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad.		0,646 (0,63)
11. Cuando alcanzo una meta.		0,724 (0,73)

Tabla 1. Matriz de componentes rotados con las saturaciones factoriales de los elementos del cuestionario POSQ en cada uno de sus factores obtenidos tras la rotación (método Varimax). Entre paréntesis se indican los coeficientes de regresión estandarizados que se obtienen en el análisis confirmatorio.

Como se puede observar, en el Factor I presentan las mayores saturaciones factoriales los elementos 1, 2, 5, 6, 9 y 12 que expresan orientaciones hacia el ego, por esto denominamos a este factor "Orientación al ego". Da cuenta del 29% de la varianza. El coeficiente de fiabilidad, consistencia interna alfa de Cronbach, es $\alpha = 0,852$. En el factor II, los elementos que tienen una mayor carga factorial son los números 3, 4, 7, 8, 10 y 11, relacionados con las orientaciones hacia el aprendizaje, por lo que lo hemos denominado "Orientación a la tarea". Explica el 23% de la varianza total y el coeficiente de consistencia interna es $\alpha = 0,775$. El total de la varianza explicada por ambos factores es el 53,14 % y la fiabilidad para el total de la escala (consistencia interna α de Cronbach) es igual a 0,7991.

Los resultados del análisis factorial prueban la existencia de las orientaciones de meta que aventurábamos en nuestra primera hipótesis que se ve confirmada empíricamente.

Al tratarse de un cuestionario que ha sido usado en este mismo ámbito, y mostrando resultados muy consistentes (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000) se examinó la adecuación del modelo exploratorio obtenido mediante un Análisis Factorial Confirmatorio. Se utilizó máxima verosimilitud como método de estimación. Para la especificación del modelo, a partir de los resultados del AFE se siguieron fundamentalmente criterios teóricos. De esta forma la estructura resultante quedó compuesta por dos dimensiones cuyos contenidos han sido expuestos anteriormente. Por otro lado, los índices de modificación indicaban que estadísticamente sería adecuado correlacionar algunos errores de los ítems, entre ellos destacan las siguientes correlaciones 6/12; 1/2; y 2/10. Finalmente se decidió incluir en el modelo la correlación de los dos primeros y no la del último. La justificación está en que el enunciado de uno y otro parecen referirse a

aspectos muy diferentes (“ser el mejor” frente a “rendir a mi mejor nivel”) y que uno y otro saturan en factores distintos (no sólo en nuestro análisis exploratorio sino en los llevados a cabo por otros autores).

Debido a la influencia del tamaño muestral en el test global de bondad de ajuste proporcionado por χ^2 , es frecuente el uso combinado de distintos índices (Bollen y Long, 1993) como el error cuadrático medio de aproximación por grado de libertad (RMSEA), que para valores pequeños se considera que existe un buen ajuste (menores de 0,05); el índice de bondad de ajuste (GFI); y

el índice de bondad de ajuste corregido según los grados de libertad (AGFI). Para estos dos últimos índices se considera que valores en torno o mayores a 0,9 indican un ajuste adecuado (Bollen y Long, 1993).

Para el modelo examinado ($\chi^2=73,40$; g.l.=51; P-valor=0,022) obtenemos un RMSEA de 0,05. El GFI es de 0,92 y el AGFI de 0,89. Lógicamente, existen otros modelos cuyo ajuste será adecuado, sin embargo, con las evidencias empíricas obtenidas no podemos rechazar que el planteamiento teórico defendido se reproduzca en la muestra analizada. En la Tabla 1

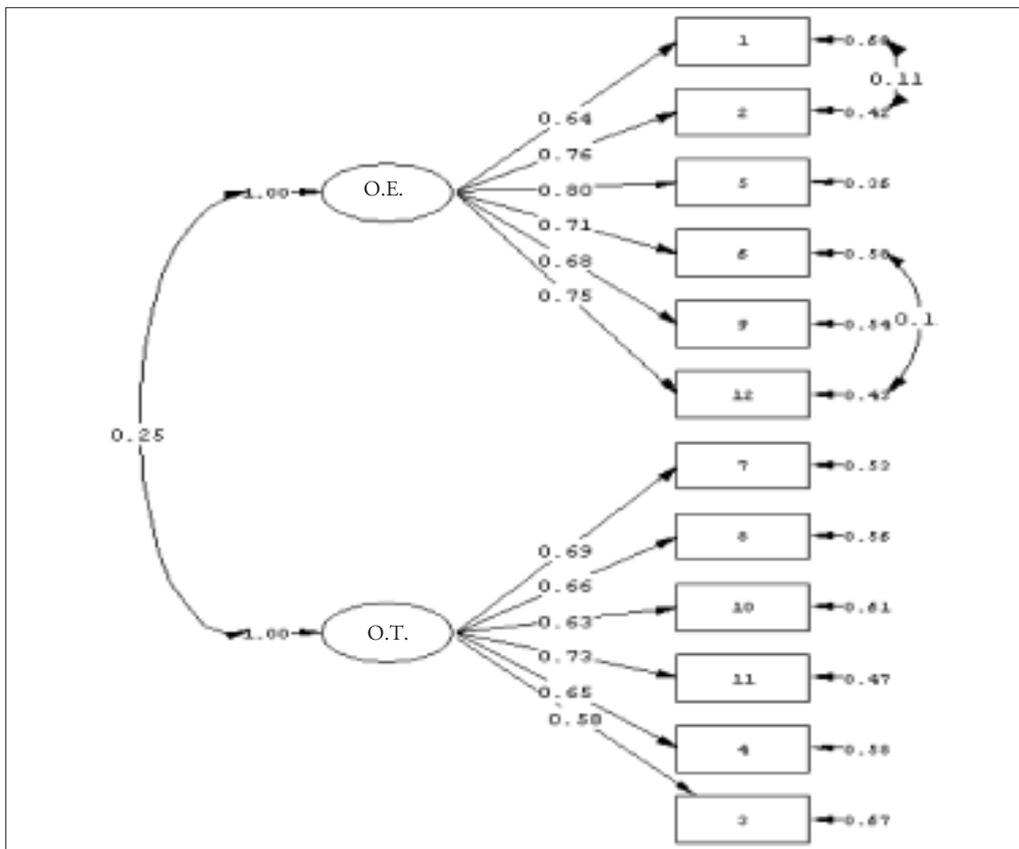


Figura 1. Diagrama de la solución completamente estandarizada.

junto con las saturaciones factoriales se muestran, entre paréntesis, los coeficientes de regresión estandarizados obtenidos en el estudio confirmatorio (significativos al 95%).

En la Figura 1 se muestra el diagrama estructural correspondiente a la solución completamente estandarizada obtenida en el análisis confirmatorio.

Si se comparan las medias de ambas metas (Orientación al ego: Media = 17,96; $s = 5,35$ y Orientación a la tarea: Media = 24,61; $s = 3,87$) las diferencias de medias son estadísticamente significativas ($t = -15,70$; g.l. = 202; $p < 0,001$).

En la Tabla 2 se ofrecen los resultados de la prueba *t* de Student para el contraste de medias, considerando como variable agrupada la puntuación obtenida en las diversas orientaciones de meta evaluadas y como variable dicotómica de agrupamiento el ciclo. La prueba de Levene es estadísti-

camente significativa ($F = 8,36$; $p = 0,004$) en el caso de la Orientación a la tarea y, por ello, se asume que dichas varianzas son diferentes. En la Orientación al ego, al no ser las diferencias estadísticamente significativas en esa prueba ($F = 2,6$; $p = 0,107$), se asume la igualdad de las varianzas poblacionales.

En cuanto a las diferencias en las medias de las dos orientaciones de meta (son más elevadas para el alumnado del 2º ciclo), sólo resultan estadísticamente significativas las diferencias correspondientes a la Orientación a la tarea ($t = -2,72$; g.l. = 194,92; $p = 0,007$). En la Orientación al ego, las diferencias no superan el criterio de significación ($p = 0,183$). Las orientaciones hacia la tarea de los alumnos del primer ciclo y las de los del segundo difieren, pero estas diferencias no van en el sentido predicho en la segunda hipótesis (presenta mayor orientación a la tarea el alumnado del segundo ciclo).

Variables	Grupo	Media	dt	t	g.l.	p
Orientación hacia el ego	Primer ciclo	17,50	5,56	-1,33	201	0,183
	Segundo ciclo	18,51	5,05			
Orientación hacia la tarea	Primer ciclo	23,96	4,37	-2,72	194,91	0,007
	Segundo ciclo	25,38	3,01			

Tabla 2. Prueba *t* de Student para las diferencias de medias entre el alumnado del primer y del segundo ciclo de la E.S.O. en las orientaciones de meta.

En la Tabla 3 se resumen los resultados de la prueba *t* de Student para el contraste de medias (muestras independientes) considerando como variable dicotómica de agrupamiento el género (chicos y chicas) y como variable agrupada la puntuación obtenida en las dos orientaciones de meta.

La prueba de Levene no supera el criterio de significación estadística ($p = 0,06$) en la Orientación al ego, con lo que asumimos que las varianzas poblacionales son iguales, mientras que en la Orientación a la tarea se asume que las varianzas son diferentes ($p = 0,05$).

Variables	Sexo	Media	dt	t	g.l.	p
Orientación hacia el ego	Chicos	20,00	4,81	4,97	201	0,000
	Chicas	16,43	5,23			
Orientación hacia la tarea	Chicos	24,22	4,44	-1,15	155,08	0,250
	Chicas	24,88	3,37			

Tabla 3. Prueba t de Student para las diferencias de medias entre chicos y chicas, en las orientaciones de meta.

Como se aprecia, sólo son estadísticamente significativas las diferencias de medias en el caso de la Orientación al ego ($t = 4,97$; g.l. = 201; $p < 0,001$): los chicos presentan puntuaciones medias más altas que las chicas.

Discusión

Ante las cuestiones de partida, los resultados permiten confirmar que ambos tipos de orientaciones (al ego y a la tarea) están presentes en las clases de Educación Física, con lo cual se confirma la primera hipótesis planteada, al tiempo que se verifican los hallazgos de otras investigaciones (Roberts y Balagué, 1989; Cervelló et al., 1995; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Peiró, 1999) y se refutan las críticas planteadas por Harwood et al. (2000) sobre el modelo de medida y sobre la existencia de una tercera orientación de meta, ya que los índices de bondad de ajuste del modelo, en los análisis confirmatorios, son estadísticamente significativos.

Se observa una mayor orientación a la tarea que al ego, lo que parece deberse a que los objetivos de las clases de Educación Física, como indican Cervelló y Santos-Rosa (2000) difieren de los marcados para el deporte de competición, o a que en las aulas el profesorado no incurre en el sesgo de enfatizar la com-

petitividad (Fry, 2001) y promueve actividades participativas, cooperativas y en las que el esfuerzo se valora más que el resultado. Hay datos que apoyan la relación entre la creencia de que el éxito depende del esfuerzo y tener una meta orientada a la tarea (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Walling y Duda, 1995) y entre el clima motivacional de la clase y el tipo de meta (Dorobantu y Biddle, 1997; Biddle, 2001; Treasure, 2001).

En la segunda hipótesis, nos planteábamos si existían diferencias en las orientaciones entre el alumnado de ambos ciclos de la E.S.O., y se especulaba que los estudiantes del primer ciclo estarían más orientados a la tarea. Los análisis indican que existen diferencias estadísticamente significativas entre la meta a la tarea del alumnado de sendos ciclos, no así en la meta al ego, y ponen de manifiesto que los alumnos de segundo ciclo obtienen una mayor puntuación, en contra de lo predicho en nuestra hipótesis que no obtiene confirmación empírica. Esto no es coherente con lo reportado por Eccles, Midgley y Alder (1984) y por Chaumeton y Duda (1988), en el sentido de que la orientación al ego es mayor cuando se avanza en edad o en el nivel educativo. Estas discrepancias pueden deberse a diferencias interculturales, a diferencias sustanciales entre las percepciones de los sujetos

sobre la práctica deportiva en situaciones reales y las que tienen sobre la actividad física en situaciones escolares o, incluso, a la autonomía percibida en las actividades (Goudas, Biddle y Fox, 1994).

En la tercera hipótesis, nos preguntamos si las chicas tendrían una mayor orientación hacia la tarea que los chicos quienes muestran una mayor orientación al ego. Los resultados indican, en contra de lo planteado en esa hipótesis, que no hay diferencias entre chicas y chicos en las metas de tarea. Sin embargo, los chicos obtienen unas puntuaciones en la orientación al ego que difieren, con significación estadística, de las puntuaciones de las chicas, demostrando estar más orientados al ego que ellas, lo que es coherente con otros resultados (Duda y Whitehead, 1998; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Peiró y Sanchis, 2004). Una implicación práctica que se deduce de esto es la necesidad de que el profesorado establezca (sobre todo para los chicos) un clima de aula que favorezca la disminución de la comparación social y de la competición y, como consecuencia, la apari-

ción de metas orientadas a la tarea. En palabras de Midgley (2002), el objetivo debe ser desarrollar la capacidad personal más que demostrarla. Del mismo modo, en futuros trabajos, un importante aspecto a analizar dentro de las diferencias por género consiste en determinar la equivalencia de los parámetros del modelo de medida entre ambos grupos. Ello permitirá analizar si los ítems son entendidos de la misma forma por chicos y chicas, y hacer las comparaciones con aquellos elementos que, efectivamente, sean equivalentes.

En resumen, de todo lo anterior se pueden extraer las siguientes conclusiones de interés: a) Los alumnos y alumnas de la E.S.O., en el área de Educación Física, muestran las orientaciones de meta que habíamos hipotetizado: Orientación al ego y Orientación a la tarea, si bien esta última es más prominente; b) los alumnos del segundo ciclo de la E.S.O. muestran estar más orientados hacia la tarea que sus compañeros del primer ciclo de la E.S.O., y c) los chicos demuestran estar más orientados hacia el ego que las chicas.

ORIENTACIONES DE META EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA: UN ANÁLISIS CENTRADO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PALABRAS CLAVE: Perspectivas de meta, Orientaciones de meta, Motivación, Educación Física.

RESUMEN: Este trabajo se enmarca dentro del contexto de la motivación en ambientes educativos y, más específicamente, en el área de Educación Física. La investigación se fundamenta en las perspectivas de meta (Nicholls, 1984; Dweck y Legget, 1988; Ames, 1984; Duda, 1992). El objetivo es averiguar las orientaciones de meta (a la tarea y al ego) que muestran los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria en el contexto de la clase de Educación Física y si hay diferencias dependiendo del género y del ciclo que cursen los alumnos. La muestra la componen 203 alumnos de secundaria que contestaron al cuestionario POSQ. Los resultados obtenidos indican que se dan las dos orientaciones de meta investigadas, que predomina la orientación hacia la tarea y que los chicos están más orientados hacia el ego que las chicas.

ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS EM TURMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE CENTRADA NO ENSINO SECUNDARIO

PALAVRAS-CHAVE: Objectivos de realização, Orientação motivacional, Motivação, Educação Física.

RESUMO: Este trabalho insere-se no contexto da motivação em ambientes educativos, mais especificamente, na área da Educação Física. A investigação fundamenta-se na teoria dos objectivos de realização (Nicholls, 1984; Dweck & Legget, 1988; Ames, 1984; Duda, 1992). O objectivo é averiguar as orientações motivacionais (para a tarefa e para o ego) que os alunos mostram no ensino secundário obrigatório no contexto de aulas de Educação Física e se há diferenças dependendo do género e do ano que os alunos frequentam. A amostra é composta por 203 alunos do ensino secundário que responderam ao questionário POSQ. Os resultados obtidos indicam que se manifestam as duas orientações de objectivos investigadas, que predomina a orientação para a tarefa e que os rapazes estão mais orientados para o ego que as raparigas.

Referencias

- Alonso, J. (1992). *Motivar en la adolescencia. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. (1995). *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 1. Student motivation* (pp. 177-208). Nueva York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.161-176). Champaign IL: Human Kinetics.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderman, E. M. y Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22 (3), 269-298.

- Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Bollen, K. A. y Long, J.S. (1993). *Testing structural equation models*. CA: Sage.
- Bzuneck, J. A. (1999). Uma abordagem socio-cognitivista à motivação do aluno: a teoria de metas de realização. *Psico-USF*, 4 (2), 51-66.
- Castejón, J. L. (2001). *Introducción a la psicología de la instrucción (2ª Ed.)*. Alicante: ECU.
- 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.
- Cervelló, E. M., Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito deportivo y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 7-19.
- Cervelló, E. M., Escartí, A. y Guzmán, J. F. (1995). *Análisis predictivo de las metas de logro en un grupo de atletas a través del estudio del clima motivacional que éstos perciben*. Comunicación presentada en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Valencia.
- Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de educación física: un estudio de las perspectivas de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2), 51-70.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Chaumeton, N. y Duda, J. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose?: The effect of competitive level and situation on coaching behaviors. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.
- Dorobantu, M. y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents toward physical education. *European Year Book of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Duda, J. L. (1992). Motivation in Sport settings. A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 55-91). Champaign IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (pp. 421-436). Nueva York: Macmillan.
- Duda, J. L. (1994). A goal perspective theory of meaning and motivation in Sport. En S. Serpa, J. Alves y V. Pataco (Eds.), *International perspectives on Sport and Exercise Psychology* (pp. 127-148). Morgantown, WR: Fitness Information Technology.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.

- Duda, J. L. y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. En R.N. Singer, H. A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). Nueva York: Wiley.
- Duda, J. L. y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement*, (pp. 21-48). Morgantown, WR: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.
- Dweck, C. S. y Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). Nueva York: Wiley.
- Dweck, C. S. y Legget, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.
- Eccles, J.; Midgley, C. y Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: Effects on achievement motivation. En J. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-332). Greenwich, CT: JAI Press.
- Fry, M. D. (2001). The development of motivation in children. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 51-78). Champaign, IL: Human Kinetics.
- González, C., Torregrosa, G. y Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de primaria y secundaria obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, *13* (1), 69-87.
- Goudas, M., Biddle, S. y Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, *64*, 453-463.
- Harwood, C., Hardy, A. y Swain, A. (2000). Achievement goals in sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *22*, 235-255.
- Hayamizu, T., Ito, A. y Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achievement goal tendencies. *Japanese Research*, *31*, 179-189.
- Hayamizu, T. y Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, *59*, 226-234.
- Kavussanu, M. y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport. An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *23*, 37-54.
- Marsh, H. W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*, 365-380.
- Midgley, C. (2002). *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Navas, L., González, C. y Torregrosa, G. (2002). Metas de aprendizaje: Un análisis transversal de las estructuras factoriales que presentan. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *55* (4), 553-564.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, M. A.: Harvard University Press.
- Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., González-Pumariaga, S., García, M. S. y García, S. I. (1995). Estrategias de Aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 25-44.
- Peiró, C. y Sanchis, J.R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13 (1), 25-39.
- Pintrich, P. R. (2000a). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boeckaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner. (Eds.), *The handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P. R. (2000b). Multiples goals, multiples pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Roberts, G. C. (1984). Toward a new theory of motivation in sport: The rol of perceived ability. En J. Silva y R. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 214-22). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp 3-30). Champaign, IL: Human Kinetic.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. y Balagué, G. (1989). *The development of a Social cognitive scale of motivation*. Ponencia presentada en el VII Congreso Mundial de Psicología del Deporte. Singapur.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G. C., Treasure, D.C. y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. En P. Pintrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 413-447). Stamford, CT: JAI Press.
- Seoane, J., Rechea, C. y Diges, M. (1982). Conceptos básicos de inferencia estadística. En J. Seoane (Dir.), *Psicología Matemática I* (pp. 419-430). Madrid: U.N.E.D.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.
- Skaalvik, E. M. (1993). Ego-involvement an self-protection among solw learners: Four case studies. *Scandinavian Journal of Education Research*, 37, 305-315.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goals approach. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valle, A. y Gómez, M. L. (1997). Motivación y estrategias de aprendizaje significativo. *Boletín de Psicología*, 56, 37-51.

- Valle, A., González, R., Núñez, J. L., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). Enfoques de Aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12 (3), 368-375.
- Van Wersch, A., Trew, K. y Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age y gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Walling, M. D. y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.
- Weinberg, R. S. y Gould, D. (1999). *Foundations of Exercise and Sport Psychology (2ª Ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.