

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE



MOTIVACIÓN, TRATO DE IGUALDAD,
COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA Y
ESTILOS DE VIDA SALUDABLES EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA
EN SECUNDARIA

Doctoranda : Ruth Jiménez Castuera

Director : Dr. D. Eduardo Cervelló Gimeno

Departamento : Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

Edita: Universidad de Extremadura
Servicio de Publicaciones
c/ Caldereros 2, Planta 3ª
Cáceres 10071
Correo e.: publicac@unex.es
<http://www.pcid.es/public.htm>



**Consejería de
Educación, Ciencia y
Tecnología de la
Junta de
Extremadura**



UNIÓN EUROPEA

**Fondo Social
Europeo**

AGRADECIMIENTOS

En este apartado me gustaría expresar mi más sincera gratitud a todas aquellas personas que me han acompañado y han posibilitado la realización de este trabajo, que me llena de satisfacción.

En primer lugar, de todo corazón, un máxime reconocimiento a mi tutor y director de tesis, Dr. Eduardo Cervelló Gimeno, sin él no hubiese sido posible la realización del mismo, enriqueciéndome personal y académicamente, alimentando mi inquietud como investigadora y abriéndome una puerta en este mundo tan apasionante. Agradecerle su esfuerzo continuo, su tiempo, su sapiencia, su generosidad, su optimismo, su ilusión, su pasión por aprender, enseñar y generar conocimiento, reflejados en el presente documento. Y como no, hacer constar su gran comprensión, su capacidad de escuchar, su paciencia, su apoyo personal y todos los valores que me ha transmitido, ayudándome a madurar personal y profesionalmente. Su persona es un modelo a seguir y el estar a su lado un valorpreciado, por ello me enorgullece su tutorización y su compañía en este camino. También agradecer a su esposa, Dña Victoria Balaguer, su paciencia, comprensión y atención durante estos años.

También quiero hacer patente mi agradecimiento a Dr. Luis Ramos Mondéjar, que de forma desinteresada siempre ha manifestado su interés, entrega y esfuerzo constante. Agradecerle sus aportaciones en lo académico y en lo personal, su bondad, confianza y seguridad transmitida, mostrándome el valor del esfuerzo y del trabajo como medios esenciales del progreso y del aprendizaje, resaltando el aprecio y apoyo que en todo momento me ha dado.

A Dr. Fernando del Villar, por sus acertados consejos y reflexiones personales, en momentos en los que tomar una decisión resultaba difícil, así como sus comentarios, que han mejorado este trabajo.

A mis compañeros, Alejandra Fenoll, junto con la que inicié este trayecto, las situaciones que juntas vivimos, a Francisco Javier Santos-Rosa, con el que he compartido los buenos y los malos momentos, agradecerle el creer en mí y sus palabras en situaciones en las que un refuerzo a la autoconfianza me daba fuerzas para seguir luchando por aquello que quería, y a Tomás García, reconocerle su desinteresada ayuda y entrega, agradeciéndoles a todos ellos, compañeros y amigos del Grupo de Investigación de Análisis Comportamental de la Actividad Física y el Deporte, su colaboración en el presente documento.

A mis compañeros, Damián Iglesias, por estar junto a mí, por apoyarme hasta el último momento, por transmitirme la energía y el ánimo que necesitaba, y Jose Julián, agradecerle sus aportaciones, entusiasmo, interés y cariño mostrado durante estos años de esfuerzo y trabajo.

A Francisco Ávila, sus consejos y propuestas, que me facilitaron este recorrido.

Al resto de los miembros y compañeros del Grupo de Investigación “Análisis Didáctico de la Enseñanza y del Rendimiento Deportivo” y del Laboratorio de Aprendizaje y Control Motor, por sus continuas muestras de afecto y ayuda brindada.

A todos los profesores que despertaron y alimentaron mi entusiasmo por la investigación, de manera especial a Dr. Francisco Moreno y a Dr. Robert Brustad, así como, a todas las personas, compañeros y amigos de la Facultad de Ciencias del Deporte, que se han interesado por todo el proceso.

A todas las personas y profesores de los centros, especialmente a Luis Ramos y a María Pintor, por facilitarme y posibilitarme la muestra de la presente tesis, así como a todos los alumnos y alumnas que de modo desinteresado han participado en la misma.

A la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura por haber facilitado su elaboración, contribuyendo a la mejora y a la dedicación exclusiva.

Al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Extremadura por haber posibilitado la realización de la tesis.

Un reconocimiento muy afectivo a toda mi familia, que siempre ha estado a mi lado, a la que a veces no le he prestado la atención necesaria durante el proceso de elaboración y dedicación a este trabajo, en especial a mi abuela M^a Antonia Solano y a Jose María García. Reconocer a mis padres su continuo amor, sacrificio y esfuerzo por mi formación y bienestar, dándomelo todo y mucho más. A mi hermana Noemí su cariño, preocupación, interés e ímpetu en la finalización de la misma. Y a Juan Castuera, su esposa e hija, la involucración, el ánimo y ayuda constante, además de todas las recomendaciones y orientaciones desde el inicio de mi formación hasta hoy día.

A mis amigas y amigos, Teresa, Ana, Eva, Fabián, Juan Francisco, David, Rocío, Vanesa... y a todas aquellas personas que me han animado y transmitido la energía necesaria para escribir desde la primera hasta la última frase de este texto.

Por último, es mi deseo dedicar esta tesis doctoral a tres personas que significan mucho en mi vida, esperando que la misma les llene de satisfacción y de orgullo:

A Eduardo Cervelló Gimeno, por ser como eres, por todos los minutos que hemos pasado juntos, por implicarme a la tarea, por confiar en mí.

A mis padres, Teresa Castuera Solano y José Jiménez Venegas, por estar siempre a mi disposición, implicándose en todos mis proyectos, por su apoyo incondicional más allá de lo posible y de lo alcanzable, por toda una vida dedicada a sus hijas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1. MARCO TEÓRICO	11
1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN E.F.	13
2. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.....	16
2.1. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CAPACIDAD. NIVELES DE DIFERENCIACIÓN.....	20
2.2. ESTADOS DE IMPLICACIÓN.....	24
2.3. ORIENTACIONES DE METAS DISPOSICIONALES.....	27
2.4. CLIMAS MOTIVACIONALES.....	28
2.5. EL PROCESO DINÁMICO DE LA MOTIVACIÓN.....	34
2.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	39
2.6.1. <i>Medición de las orientaciones de metas disposicionales.</i>	39
2.6.2. <i>Medición del clima motivacional.....</i>	42
2.6.3. <i>Medición del estado de implicación.....</i>	47
2.7. INVESTIGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS METAS DE LOGRO.....	48
2.7.1. <i>Estudios que analizan las orientaciones de metas disposicionales.....</i>	48
2.7.1.1. <i>Metas de logro y creencias sobre las causas de éxito.....</i>	48
2.7.1.2. <i>Metas de logro, percepción de habilidad, elección de tareas, tipo de evaluación y valoración de la E.F.....</i>	50
2.7.1.3. <i>Metas de logro y propósito percibido de participación en actividades físico-deportivas.....</i>	52

2.7.1.4. <i>Metas de logro, satisfacción, motivaciones y diversión.....</i>	54
2.7.1.5. <i>Metas de logro, diferencias por género y culturales.....</i>	57
2.7.1.6. <i>Algunas conclusiones de estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales.....</i>	59
2.7.2. <i>Estudios que analizan la percepción del clima motivacional.....</i>	60
2.7.2.1. <i>Estudios que analizan la relación entre el clima motivacional y algunas variables motivacionales.....</i>	64
2.7.2.2. <i>Estudios que analizan aspectos relacionados con el clima motivacional creado por los otros significativos.....</i>	69
2.7.2.3. <i>Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas.....</i>	75
2.7.2.3.1. <i>Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas en el entorno educativo.....</i>	76
2.7.2.3.2. <i>Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas en otros entornos de actividad físico-deportiva.....</i>	84
2.7.2.3.3. <i>Algunas conclusiones de estudios que manipulan las estructuras de metas.....</i>	86
3. IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO	88
<hr/>	
3.1. INTRODUCCIÓN.....	88
3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.....	90
3.3. MEDICIÓN DE LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.....	92
3.4. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.....	93

3.5. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.....	95
4. COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA	98
<hr/>	
4.1. INTRODUCCIÓN.....	98
4.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE DISCIPLINA Y ACTITUDES DEPORTIVAS.....	100
4.2.1. <i>Conceptualización de disciplina.....</i>	100
4.2.2. <i>Modelos disciplinarios para la intervención.....</i>	103
4.2.3. <i>Conceptualización de actitudes deportivas.....</i>	104
4.3. MEDICIÓN DE LOS COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA Y ACTITUDES DEPORTIVAS.....	105
4.3.1. <i>Medición de los comportamientos de disciplina.....</i>	105
4.3.2. <i>Medición de las actitudes deportivas.....</i>	106
4.4. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LOS COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA EN EL ENTORNO EDUCATIVO DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.....	107
4.5. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LAS ACTITUDES DEPORTIVAS EN EL ENTORNO DEPORTIVO DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.....	109
5. ESTILOS DE VIDA SALUDABLES	112
<hr/>	
5.1. INTRODUCCIÓN.....	112
5.2. CONCEPTO DE ESTILO DE VIDA RELACIONADO CON LA SALUD.....	113
5.3. DIMENSIONES DEL ESTILO DE VIDA RELACIONADO CON LA SALUD.....	115

5.4. EL PAPEL DE LOS OTROS SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTILOS DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES.....	117
5.4.1. <i>La familia</i>	118
5.4.2. <i>El grupo de iguales</i>	119
5.4.3. <i>El ámbito escolar</i>	120
5.5. BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA DE LOS DISCENTES.....	123
5.6. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA Y OTRAS VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.....	124
5.7. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL ESTILO DE VIDA.....	125
5.8. ESTUDIOS QUE ANALIZAN ESTILOS DE VIDA SALUDABLES DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO....	128
5.8.1. <i>Metas de logro, percepción del clima motivacional y variables de estilos de vida saludables</i>	128
5.8.2. <i>Metas de logro y motivos de participación en actividad física y deportiva</i>	130

Capítulo 2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	133
-----------------------------------	-----

1. OBJETIVOS	135
--------------	-----

2. HIPÓTESIS	137
--------------	-----

Capítulo 3. MÉTODO	143
1. POBLACIÓN Y MUESTRA	145
2. PROCEDIMIENTO	149
3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA	150
3.1 VARIABLES MEDIDAS Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	150
3.1.1. Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ: Perception of Success Questionnaire).....	151
3.1.2. Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ: Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire).....	152
3.1.3. Cuestionario de Percepción de Igualdad–Discriminación en Educación Física (CPIDEF).....	153
3.1.4. Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (ICDIEF).....	154
3.1.5. Versión adaptada del Inventario de Conductas de Salud en Escolares (HBSC: The Health Behaviour School Children)...	154
3.1.6. Medida de otras Variables presentes en Educación Física.....	155
Capítulo 4. RESULTADOS	157
1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS	161
1.1. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ).....	161

1.1.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	161
1.1.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	162
1.1.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	165
1.1.4. <i>Estadísticos Descriptivos del POSQ</i>	166
1.2. CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y AL RENDIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (LAPOPECQ).....	167
1.2.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio de primer orden</i>	167
1.2.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden</i>	169
1.2.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna del factorial de primer orden</i>	172
1.2.4. <i>Estadísticos Descriptivos del LAPOPECQ en las dimensiones de primer orden</i>	172
1.2.5. <i>Análisis Factorial Exploratorio de segundo orden</i>	173
1.2.6. <i>Análisis Factorial Confirmatorio de segundo orden</i>	175
1.2.7. <i>Análisis de la Consistencia Interna del factorial de segundo orden</i>	178
1.2.8. <i>Estadísticos Descriptivos del LAPOPECQ en los factores de segundo orden</i>	179
1.3. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE IGUALDAD–DISCRIMINACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (CPIDEF).....	180
1.3.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	180
1.3.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	182
1.3.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	185
1.3.4. <i>Estadísticos Descriptivos del CPIDEF</i>	185
1.4. INVENTARIO DE CONDUCTAS DE DISCIPLINA-INDISCIPLINA EN EDUCACIÓN FÍSICA (ICDIEF).....	186
1.4.1. <i>Análisis Factorial Exploratorio</i>	186
1.4.2. <i>Análisis Factorial Confirmatorio</i>	188

1.4.3. <i>Análisis de la Consistencia Interna</i>	191
1.4.4. <i>Estadísticos Descriptivos del ICDIEF</i>	191
1.5. VERSIÓN ADAPTADA DEL INVENTARIO DE CONDUCTAS DE SALUD EN ESCOLARES (HBSC: THE HEALTH BEHAVIOUR SCHOOL CHILDREN).....	192
1.5.1. <i>Variables psicosociales</i>	193
1.5.1.1. <i>Influencia de sus otros significativos en la práctica deportiva</i>	193
1.5.1.2. <i>Motivos de práctica de actividad física</i>	194
1.5.1.3. <i>Creencias acerca de las causas de tener salud</i>	199
1.5.2. <i>Variables de estilos de vida saludables</i>	199
1.5.2.1. <i>Práctica de actividad física extraescolar</i>	199
1.5.2.2. <i>Consumo de drogas</i>	201
1.5.2.3. <i>Hábitos alimenticios</i>	201
1.5.2.4. <i>Hábitos de descanso</i>	202
1.6. MEDIDA DE OTRAS VARIABLES PRESENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	203
1.6.1. <i>Valoración de la Educación Física</i>	203
1.6.2. <i>Preferencia por Tipo de Evaluación</i>	204
1.6.3. <i>Preferencia por Tipo de Tareas</i>	205
1.6.4. <i>Percepción de Habilidad</i>	206
2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN.....	207
<hr/>	
2.1. CORRELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL, LA PERCEPCIÓN DE IGUALDAD DE TRATO Y LAS CONDUCTAS DE DISCIPLINA - INDISCIPLINA.....	207

2.2. CORRELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL Y LAS VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.....	208
2.3. CORRELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL, LA VALORACIÓN DE LA E.F., EL TIPO DE EVALUACIÓN, EL TIPO DE TAREAS Y LA PERCEPCIÓN DE HABILIDAD.....	211
3. ANÁLISIS DE VARIANZA	213
<hr/>	
3.1. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EN LAS VARIABLES ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL, LA PERCEPCIÓN DE IGUALDAD DE TRATO Y CONDUCTAS DE DISCIPLINA-INDISCIPLINA.....	213
3.2. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EN LAS VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.....	217
3.3. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EN LAS VARIABLES VALORACIÓN DE LA E.F., TIPO DE EVALUACIÓN, TIPO DE TAREAS Y PERCEPCIÓN DE HABILIDAD.....	222
4. ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES	225
<hr/>	
4.1. INTRODUCCIÓN.....	225
4.2. RELACIONES ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE META, VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES Y OTRAS VARIABLES PRESENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA.....	227
4.2.1. <i>Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y las conductas de disciplina-indisciplina de los discentes.....</i>	227

4.2.2. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y la percepción de igualdad de trato en función del género por los discentes.....	231
4.2.3. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la educación física y el consumo de drogas a través de la práctica deportiva extraescolar.....	235
4.2.4. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la alimentación y hábitos de descanso, a través de la práctica deportiva extraescolar.....	240
4.2.5. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar.....	244
4.2.6. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la habilidad percibida y los motivos de práctica.....	249
4.2.7. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y las creencias de las causas de tener salud.....	253
4.2.8. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad y la preferencia por el tipo de tareas y de evaluación.....	257

Capítulo 5. DISCUSIÓN, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES	263
---	-----

REFERENCIAS	305
-------------	-----

INTRODUCCIÓN

En esta tesis se utilizan nombres genéricos como “alumno”, “profesor” e “individuo”, que si no se especifica lo contrario se refieren a hombres y mujeres.

1. INTRODUCCIÓN

En la presente tesis doctoral se realiza un análisis de las relaciones existentes entre diferentes elementos motivacionales, el trato de igualdad en función del género que transmite el docente, los comportamientos de disciplina y los estilos de vida saludables de estudiantes de Educación Física, con el fin de comprender los mecanismos motivacionales y los procesos de enseñanza-aprendizaje que suceden en el aula, así como la percepción de estas variables por los discentes en Secundaria.

El estudio de los procesos de optimización del aprendizaje de los discentes en las clases de Educación Física es uno de los temas que despierta gran interés en la actualidad, ya que a través de la escuela tratamos de mejorar la formación de las personas de manera íntegra (física, psíquica y socialmente). De este modo, tratar de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje será fundamental para la educación académica y personal de los pupilos.

Así, deteniéndonos a analizar las clases de E.F., con frecuencia nos encontramos ante situaciones de desigualdad de trato entre los discentes, en la mayoría de las ocasiones ajenas a la percepción del profesorado, procedente del currículo oficial y/o del oculto. Nos estamos refiriendo a la discriminación por género o a la falta de igualdad de trato existente en el aula, ya sea causada por el docente o entre los propios estudiantes.

Otro de los problemas de gran envergadura en el ámbito educativo es la aparición de comportamientos inapropiados en los alumnos, que dificultan al profesorado impartir su docencia en un clima propicio para el aprendizaje. Los docentes, máxime los noveles, tendrán que realizar continuas interrupciones en sus explicaciones y en el tiempo de práctica de los discentes por la falta de disciplina de muchos de los discentes, dedicando gran parte del tiempo de aprendizaje a la imposición del orden y responsabilidad entre sus pupilos.

Además, la adolescencia constituye un periodo de la vida que está suscitando gran interés, ya que los hábitos adquiridos en esta etapa se conforman en la vida adulta. Por ello, ligado al análisis de la igualdad de trato y la disciplina, el estudio de los estilos de vida saludables de los estudiantes adolescentes constituirá la última variable que corone esta investigación.

Ya sabemos que una de las conductas que constituye el estilo de vida relacionado con la salud es la práctica regular de actividad física y deportiva. Se han hallado un gran número de beneficios intrínsecos, físicos y psicológicos, a través de dicha práctica (Sallis y Owen, 1999). Además, se ha comprobado que si mantenemos dicha práctica estaremos influyendo en otras conductas de salud, como es la alimentación equilibrada y una disminución de las que suponen un riesgo, como son el consumo de alcohol y tabaco (Bertrand y Abernathy, 1993). Pero lamentablemente, las tasas de inactividad física entre los escolares y adolescentes españoles es considerable (Cantera, 1997; Tercedor, 2001).

Somos conscientes de que para solucionar estos problemas (discriminación por género, indisciplina, estilos de vida no saludables) se necesita que se produzca la coincidencia de una serie de factores no controlables por los docentes (familiares, sociales, culturales...) conjuntamente con los educativos. Por ello, consideramos que los profesores desempeñan un rol decisivo en este proceso.

Será en el contexto escolar, junto con el familiar, donde el individuo se socializa y dónde únicamente se puede intervenir directamente para intentar modificar tendencias y ofrecer una igualdad de oportunidades real a través del respeto y la valoración de las características de ambos géneros, evitando el afianzamiento de los estereotipos vigentes en la sociedad.

Es por ello, que desde el ámbito escolar tanto la disciplina como la igualdad de trato cobra una importancia tan crucial en la formación de los individuos, que el D.C.B. las ha tratado incorporándola como áreas transversales del currículo a través de los contenidos denominados

“Educación Moral y Cívica” y “Educación para la igualdad de oportunidades entre ambos sexos” (MEC, 1992). Además, como anteriormente reflexionábamos, el docente ha de enfrentarse diariamente a continuos problemas de indisciplina, empleando estrategias motivacionales y didácticas adecuadas para aminorar este problema, intentando instaurar un ambiente óptimo de enseñanza-aprendizaje en las clases de E.F.

Las bajas tasas de participación en actividades físicas y deportivas entre los adolescentes, así como los inadecuados hábitos alimenticios y el consumo de sustancias nocivas para la salud, son un motivo de preocupación. Por ello, es importante analizar el papel que ejercen los aspectos motivacionales y los agentes de socialización sobre estas conductas.

Desde el punto de vista de la motivación, los objetivos de logro que poseemos son determinantes a la hora de iniciar, mantener o abandonar una determinada conducta. De este modo, la perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989) en el ámbito de la Educación Física y el deporte, se ha mostrado como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha efectuado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de Educación Física (Papaioannou, 1998a, 1998b). Entre otros, esta perspectiva social-cognitiva, ha analizado aspectos claves dentro del entorno educativo, tales como son el trato de igualdad en las clases de Educación Física (Papaioannou, 1995, 1998a), los comportamientos de disciplina y el razonamiento y desarrollo moral en entornos relacionados con la actividad física y el deporte (Kavussanu y Roberts, 2001; Papaioannou, 1998b; Spray y Wang, 2001; Spray, 2002), así como los estilos de vida saludables de los escolares (Castillo, 2000; Duda, 1999, 2001b).

La perspectiva de las metas de logro, que es el marco teórico utilizado para la realización de esta investigación, considera que en los entornos de logro, como la escuela y el deporte, existen dos metas u objetivos de logro predominantes, que atienden a la concepción que las personas tenemos

acerca de lo que consideramos habilidad, manifestándose la orientación al ego y/o a la tarea, junto con los climas motivacionales implicantes al ego y a la tarea, según cuáles sean las claves que transmite el entorno. Así, el propósito de este trabajo es, siguiendo los postulados de la perspectiva de las metas de logro y de los resultados de diferentes trabajos en el entorno de la Educación Física y el deporte, determinar, en primer lugar, si existe relación entre la percepción del clima motivacional en las clases de Educación Física y el tipo de orientación que los estudiantes muestran en las clases de Educación Física, estudiando además, las relaciones existentes entre las orientaciones de meta disposicionales, los climas motivacionales y la percepción de igualdad de trato, la aparición de comportamientos de disciplina y los estilos de vida saludables de los discentes.

Por ello, considerando que la perspectiva de las metas de logro considera que el clima implicante a la tarea, permite en mayor medida, las mismas oportunidades para todos los sujetos independientemente de sus características individuales (Ames, 1992b), tratamos de comprobar si existe relación entre la percepción de uno u otro tipo de clima motivacional y la percepción de un trato de igualdad en función del género, la relación con los comportamientos de disciplina e indisciplina que exhiben los discentes y los estilos de vida que adoptan los mismos, mediante el empleo de modelos de ecuaciones estructurales.

Todas estas propuestas guían tanto la parte teórica como la parte empírica de este trabajo.

En el **primer capítulo** se enmarca teóricamente el trabajo a través de cinco apartados. En el *primero* de ellos, se describe el constructo de la motivación así como las diferentes teorías que tratan de analizar y comprender los procesos motivacionales. En el *segundo* apartado analizamos la teoría de las Metas de Logro, que es el marco conceptual de nuestro trabajo, así como los diferentes instrumentos de medida e investigaciones que surgen desde esta perspectiva. El apartado *tercero* está dedicado al estudio de la igualdad de trato en función del género en la actividad física y

deportiva, describiendo conceptualmente el término, los instrumentos de medida así como las investigaciones realizadas respecto a esta variable en las clases de E.F. El *cuarto*, de manera análoga al apartado anterior, describe la disciplina y las actitudes deportivas desde el ámbito educativo y deportivo respectivamente. Por último, en el apartado *quinto* dedicado al estilo de vida relacionado con la salud, analizamos aspectos como su conceptualización, sus variables y dimensiones, los principales agentes de socialización en su adquisición (familia, grupo de iguales y escuela), diferentes instrumentos de medida existentes para su estudio, así como la investigación realizada desde la perspectiva de las metas de logro sobre las principales variables que lo componen.

En el **segundo capítulo** se presentan los objetivos y las hipótesis de las que hemos partido en nuestra investigación.

El **tercer capítulo** está dedicado al diseño metodológico del estudio, en el que se describen las características de la muestra, el procedimiento utilizado para la toma de datos, las variables del estudio, junto con los instrumentos de medida empleados para la recogida de dicha información.

En el **capítulo cuarto** se exponen los resultados obtenidos en el análisis de datos de la investigación. Así pues, presentamos el análisis factorial (exploratorio y confirmatorio), el análisis de fiabilidad y los estadísticos descriptivos. A continuación mostramos el análisis de correlación, el análisis de varianza y el cálculo de ecuaciones estructurales.

El **capítulo quinto** está dedicado a la discusión, posibles perspectivas de investigación y unas conclusiones concisas de los resultados obtenidos, fruto de nuestro estudio.

Por último, presentamos las **referencias** bibliográficas y agregamos los **anexos**, que reúnen los instrumentos de medida utilizados para la recogida de la información.

CAPÍTULO I

M A R C O T E Ó R I C O

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA MOTIVACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

La motivación es vista como un factor clave, influyente sobre los resultados del aprendizaje. Altos logros de aprendizaje, con frecuencia, son atribuidos a una gran motivación del estudiante y un ambiente de aprendizaje motivante. Por el contrario, fracasos en el ámbito académico, se considera resultado de estudiantes con baja motivación acompañado de factores que desmotivan a los estudiantes (Chen, 2001).

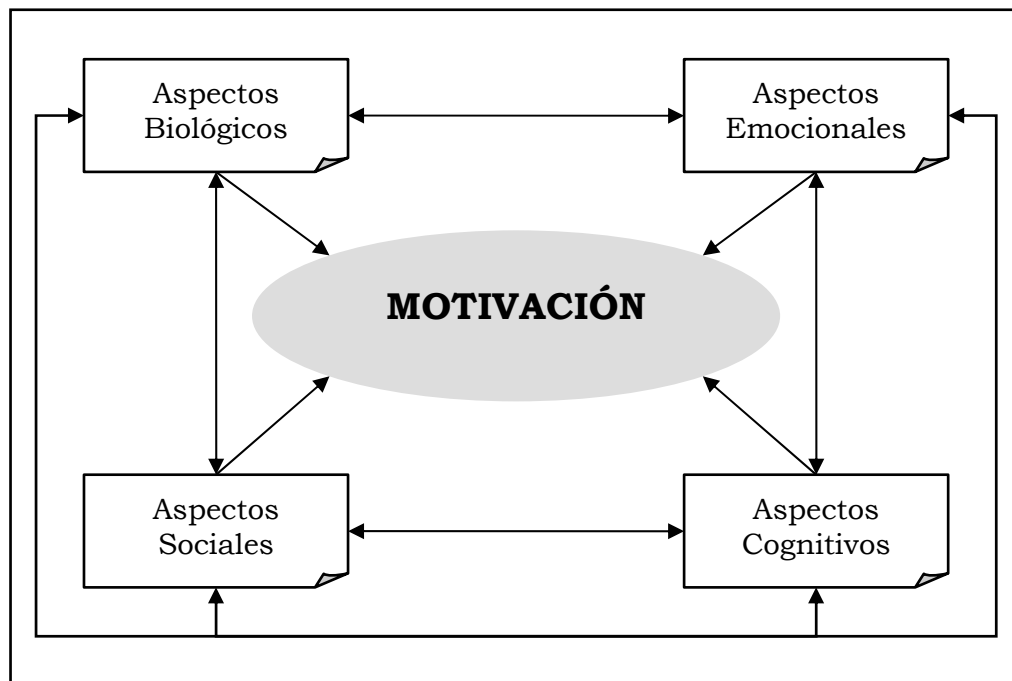
El término motivación tiene sus orígenes en el verbo latino *movere* que significa mover.

Littman (1958) define *“La motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación...”* (pp. 136-137).

Como se observa en la definición de Littman, los fenómenos motivacionales integran un conjunto de aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y sociales, a la vez interrelacionados entre sí, y que son subyacentes al resultado final que es la conducta observable. Todos estos aspectos tienen influencia en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta y a su vez interactúan entre ellos aumentando, manteniendo o disminuyendo la conducta (ver Figura 1).

Figura 1

Variables relacionadas con la motivación (Escartí y Cervelló, 1994) p. 65.



Las necesidades, cogniciones y emociones de los estudiantes han sido identificadas como fuentes de motivación primaria que inician y modifican el comportamiento (Reeve, 1996).

Desde una perspectiva cognitiva, la motivación se considera como el resultado de los pensamientos de una persona, de modo que, la información codificada y transformada en creencia se convierte en la fuente de acción (Ames y Ames, 1984a).

En el marco educativo, el propósito de la investigación motivacional se basa principalmente en analizar la energización y dirección de la conducta, como los factores personales y ambientales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son activados y dirigidos hacia un aprendizaje por parte del estudiante. Nos estamos refiriendo tanto a los aspectos energéticos o de activación, como los aspectos direccionales del comportamiento. Estas son las dos dimensiones de la motivación que tratan de explicar por qué las personas invertimos tiempo y energía en una actividad (dimensión de la intensidad) y por qué nos orientamos hacia uno u otro objetivo y/o actividad (dimensión de la dirección), indicando la finalidad del comportamiento.

Varios han sido los modelos propuestos para explicar los principios que rigen la motivación. Las teorías de la motivación pueden percibirse como un continuo desde lo mecanicista hasta lo cognitivo. Así, aparecen teorías que desde posiciones mecanicistas conciben al individuo como un ser pasivo sujeto a las influencias del entorno, hasta teorías que desde una perspectiva cognitiva destacan el papel activo de los sujetos como iniciadores de la acción a través de la interpretación subjetiva del contexto de ejecución.

El papel de la motivación en la vida de los individuos es muy importante, ya que permite comprender un gran número de conductas que aparecen tanto en el terreno educativo, como en el deportivo y en el resto de ámbitos de la vida de las personas (Allen, 2003). Así, referente a los estilos de vida saludables, la falta de motivación de los estudiantes para practicar actividad física de forma regular tiene consecuencias lamentables (Corbin y Pangrazi, 1992).

Pero para estudiar y comprender la motivación en E.F. se deberían considerar varios vínculos imprescindibles en su estudio, como el aula, el currículo, los factores socioeconómicos y culturales que rodean a la escuela (Chen, 2001).

La tarea principal para la perspectiva cognitiva de la motivación es estudiar el modo el que los humanos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Dentro de la visión cognitiva-social, existen diferentes teorías que tratan de analizar y comprender como las cogniciones o los pensamientos gobiernan la conducta, entre ellas destacar las más utilizadas en el ámbito educativo y deportivo, como son la *Teoría de la Auto-eficacia* (Bandura, 1977, 1982, 1986), la *Teoría de la Percepción de Competencia* (Harter, 1975, 1978, 1980, 1981), la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982) y la *Teoría de las Metas de Logro* (Ames, 1987; Ames y Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Maehr, 1974; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1978, 1984a, 1984b, 1989).

Así, pasamos a revisar la Teoría de las Metas de Logro, como una de las teorías encaminadas a entender la motivación y las conductas de ejecución, ampliamente utilizada en el ámbito educativo y deportivo, que emplearemos como soporte teórico de la presente investigación.

2. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

La Teoría motivacional de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Ames y Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Maehr, 1974; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1978, 1984a, 1984b, 1989) y se engloba dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales.

Las teorías de la motivación de logro han intentado entender las respuestas conductuales, cognitivas y afectivas de los individuos en contextos de logro desde una perspectiva social-cognitiva. La idea fundamental de esta perspectiva es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984b). En los entornos de logro, los objetivos de logro, gobiernan las creencias sobre el logro y guían de forma consecuente nuestro comportamiento. Este modelo asume que el mayor punto de interés de los individuos en contextos de ejecución, como el deporte y el ejercicio, reside en demostrar competencia y habilidad (Dweck, 1986; Nicholls, 1984b).

Esta teoría tiene unos pilares comunes alrededor de los cuales gira todo el entramado teórico (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos aspectos claves son:

1) El *concepto de habilidad*. Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia ante las demandas situacionales.

La mayoría de las teorías clásicas de la motivación asumen que la percepción de habilidad es un constructo unidimensional. Nicholls (1984b) habla de dos. Así, según la perspectiva de metas de logro existen dos diferentes concepciones de habilidad que determinan dos diferentes objetivos de logro. La primera aparece cuando las acciones de un individuo son dirigidas hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza o desafío. El sujeto intenta únicamente producir un nivel más alto de maestría percibido, basándose en criterios autorreferenciales; a esto Nicholls lo denomina criterio de habilidad de implicación en la tarea. La segunda concepción de habilidad se basa en los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en

relación a los otros. El foco de atención aquí, está más en el self en comparación con otros, y esto es denominado como criterio de habilidad de implicación en el yo (ego).

2) En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro, considera la motivación de logro como un *constructo multidimensional*, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

3) Por último, las *metas*, que son los determinantes de la conducta. Nicholls (1989) afirma que las diferentes situaciones pueden orientarnos más hacia la competición o hacia la maestría, aunque existen diferencias individuales en la propensión a uno de estos tipos de tendencia. Así, los sujetos desarrollamos metas de acción con tendencia a la competición cuando queremos demostrar habilidad frente a otros o con tendencia a la maestría cuando queremos mostrar maestría o aprendizaje, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas.

Comprobando de este modo que las concepciones de habilidad llevan a una meta de acción competitiva y/o de maestría.

El primer paso para comprender la conducta de logro, es entender que el éxito y el fracaso son estados psicológicos basados en la interpretación de la efectividad del esfuerzo de ejecución de la persona, analizando el significado subjetivo que la persona le da al logro (Maehr y Nicholls, 1980). El éxito y el fracaso, después del resultado de una acción, dependen de cómo una persona lo reconozca en función de su meta de logro. Lo que significa el éxito para uno, puede interpretarse como un fracaso para otro. Así, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar si percibe que ha conseguido éxito o, por el contrario, ha fracasado.

A continuación, presentamos las diferentes categorizaciones de las conductas de logro, basadas en las metas que las originan (Maehr y Nicholls, 1980):

1) *Conductas orientadas a la demostración de capacidad*: La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. Esta meta dirige las conductas de ejecución en circunstancias en las que se da una

extensa comparación social, utilizando como criterio normativo para definir la ejecución como exitosa o como un fracaso. Es decir, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

2) *Conductas orientadas a la aprobación social*: Las conductas orientadas a la aprobación social tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar intentos de virtuosismo y obtener por estos intentos reconocimiento social. Los sujetos comprometidos con la meta de conseguir aprobación social tienden a esforzarse mucho en las conductas que desempeñan, puesto que socialmente el esfuerzo suele ser recompensado. En este caso, el éxito no se define por mostrar mayor capacidad que los demás, ni por conseguir un dominio de la tarea. El éxito se consigue si se logra aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

3) *Conductas orientadas al dominio de la tarea*: Estas conductas están orientadas a demostrar el dominio de una tarea, centrándose más en el proceso de aprendizaje que en el resultado final de la conducta. Las conductas consisten en el desarrollo de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. El éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en una tarea. El criterio a través del cual se evalúa la ejecución se encuentra relacionado con la tarea en sí misma y parte del nivel de ejecución previo del sujeto, sin tener en cuenta la ejecución de los demás.

Posteriormente a estas reflexiones de Maehr y Nicholls (1980), será Nicholls (1984b), quien profundice definiendo estos conceptos. Nicholls, considera que la orientación motivacional de los sujetos guarda estrecha relación con los criterios y con la concepción que éstos tienen sobre lo que es habilidad.

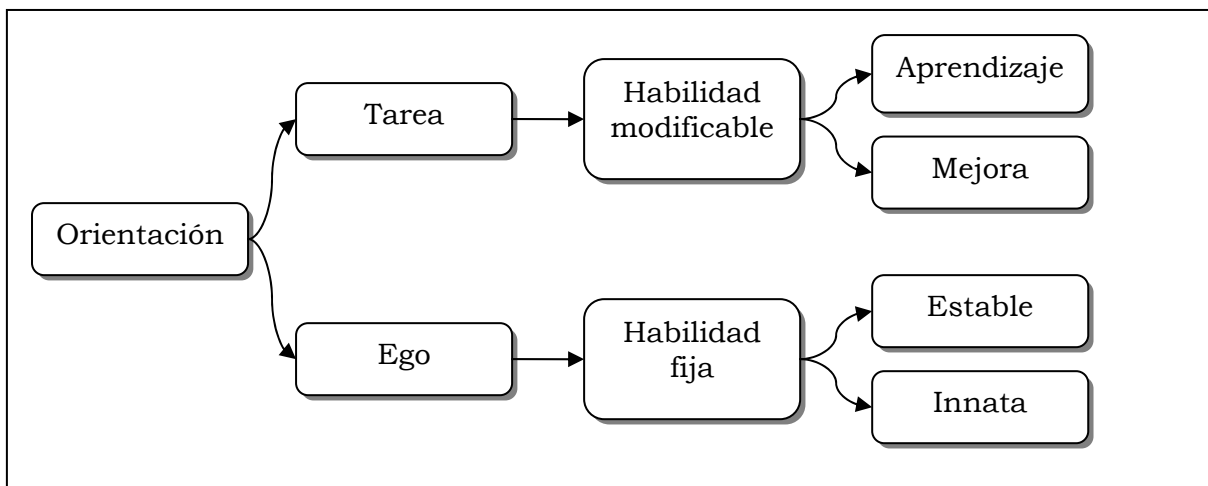
Dependiendo de los conceptos sobre lo que es habilidad, los sujetos pueden estar orientados a la consecución de mayor habilidad que los demás (capacidad) y/u obtener la aprobación social (sujetos orientados al ego) y/u orientados al dominio de la tarea (orientados a la tarea).

Además, diferentes estudios (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Dweck y Leggett, 1988; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996) exponen que las metas

de logro de los sujetos pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad (si es estable o modificable, general o específica) y de sus determinantes (si es innata o producto del aprendizaje). De manera que un concepto de habilidad (o también definida como inteligencia) como una entidad fija, innata y general se asociaba a sujetos que se encontraban orientados al ego y definida como modificable o que podía mejorarse mediante el aprendizaje y específica se asociaba a sujetos orientados a la tarea (Figura 2). Además, los resultados del estudio de Ommundsen (2001) muestran que la percepción de habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes en E.F., de modo que la concepción de habilidad como fija (estable, innata y general) incrementa los niveles de ansiedad y reduce la satisfacción en las clases de E.F. en sujetos orientados al ego y como habilidad modificable (resultado de un proceso de aprendizaje, mejorable y específica) facilita el grado de satisfacción con las clases en sujetos orientados a la tarea.

Figura 2

Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad.



Así, en este apartado, centraremos el análisis en la motivación de logro, a partir de la Teoría de Perspectiva de Metas de Logro. Con este fin, primero expondremos los estudios realizados por Nicholls (1989) para conocer cómo se desarrolla la motivación de logro en los niños y los adolescentes en el ámbito académico. Posteriormente, profundizaremos en los diferentes conceptos, para llegar a una convergencia teórica y poder aplicarla dicha teoría en el ámbito educativo y deportivo, exponiendo además los diferentes

instrumentos de medida. Por último analizaremos las relaciones entre las orientaciones personales de meta y diversos aspectos motivacionales y conductuales, así como las relaciones entre los climas motivacionales y otras variables, mediante una revisión de los estudios de investigación.

2.1. EL DESARROLLO DEL CONCEPTO DE CAPACIDAD. NIVELES DE DIFERENCIACIÓN.

La aparición del constructo *percepción de habilidad* es fundamental para la comprensión de la conducta de ejecución en los entornos académicos y deportivos (Roberts, 1984).

Nicholls (1989), sugiere que el modo en que los sujetos construyen su concepto de lo que es habilidad, varía en función de aspectos relacionados con el proceso de maduración, y que las diferencias individuales en los niveles de desarrollo del concepto están influenciadas por factores disposicionales y de situación.

El desarrollo del **concepto de capacidad** puede verse como un proceso para diferenciar los conceptos de *suerte, dificultad, esfuerzo, capacidad del de habilidad*.

Siguiendo a Nicholls (1989), la naturaleza de la capacidad se puede comprender si tenemos en cuenta tres aspectos. Primero, la capacidad está relacionada con la habilidad y no con la suerte. Segundo, la comparación social juega un papel importante a la hora de juzgar la capacidad y dificultad de la tarea, y tercero, la noción de capacidad es distinta de la noción de esfuerzo.

En el Cuadro 1 aparecen las diferentes matizaciones evolutivas que Nicholls (1989) enuncia en función del nivel de desarrollo de los sujetos en relación con estos conceptos: dificultad, suerte y esfuerzo.

Cuadro 1.

Niveles de diferenciación del concepto de Capacidad de los conceptos de Dificultad, Suerte y Esfuerzo (Nicholls, 1989), p. 21.

Dificultad y capacidad	Suerte y habilidad	Esfuerzo y capacidad
<i>Antes de los 7 años</i>		
(1) Las expectativas de éxito de los niños determinan los juicios sobre la dificultad de la tarea y la capacidad.	(1) Las tareas no se distinguen en términos de que los resultados obtenidos han sido debidos a la suerte o a la habilidad. Los niños se centran en la aparente dificultad de la realización de la tarea.	(1) El logro con alto esfuerzo significa poseer alta capacidad. Esfuerzo y resultados no se relacionan como causa y efecto.
(2) Las propiedades concretas de la tarea (p.e. la complejidad) son las bases para juzgar la dificultad de la tarea y la capacidad.		
<i>Edades entre los 7 y 11 años</i>		
	(2) Se ejerce esfuerzo para mejorar la ejecución tanto de las tareas dependientes de la habilidad como de las tareas dependientes de la suerte, pero se percibe que las tareas dependientes de la habilidad se encuentran más afectadas por el esfuerzo.	(2) El esfuerzo es la causa de los resultados. Igual esfuerzo ejercido por diferentes sujetos conduce a los mismos resultados.
(3) La dificultad de la tarea y la capacidad son juzgadas en relación a la ejecución de los demás. Si se consigue realizar tareas en las que pocos han obtenido éxito, se demuestra posesión de alta capacidad.	(3) Se reconoce que en las tareas dependientes de la suerte, existe poca posibilidad de influir en los resultados finales. Sin embargo aún se aprecian ciertas reminiscencias de que el resultado puede ser influenciado.	(3) La capacidad (como causa de los resultados), está parcialmente diferenciada del esfuerzo.
<i>Edades a partir de los 11 años</i>		
	(4) Suerte y habilidad están claramente diferenciadas. El esfuerzo ejercido no tiene influencia en los resultados dependientes de la suerte.	(4) El efecto del esfuerzo en la ejecución relativa a los demás, está limitado por la capacidad.

El concepto de dificultad normativa se desarrolla a muy temprana edad, sobre los 8 años. Ello implica la comprensión de que la dificultad de la tarea y la competencia de una persona son mejor entendida con respecto a la ejecución de un grupo que nos sirva de referencia, adquiriendo así el niño el criterio normativo de habilidad (capacidad). Es decir, una tarea de gran dificultad es algo que pocas personas pueden hacer, y el dominio de dicha tarea es tomado como una prueba de gran capacidad.

Los niños de edades inferiores a los 7 años, confunden los conceptos de suerte y habilidad, para comprobar esto, Nicholls y Miller (1985) diseñaron un estudio con niños para analizar la comprensión de los conceptos suerte y habilidad, utilizando distintas versiones de tareas de emparejamiento visual para ambos conceptos. La primera de las tareas (que los autores consideraron tarea relativa a la habilidad) consistía en adivinar entre seis cartas boca arriba en las que había dibujadas una figura, cual de ellas era la más parecida al dibujo estándar que ellos habían presentado previamente. De las seis cartas, una era igual al estándar y las otras cinco se diferenciaban en pequeños aspectos. La segunda tarea (que los autores denominaron tarea dependiente de la suerte), consistía, del mismo modo que la tarea dependiente de la habilidad, en adivinar cual de las seis cartas era la que más se parecía al dibujo estándar. La gran diferencia era que las cartas estaban boca abajo. A partir de las interpretaciones que de los resultados hacían los niños, Nicholls y Miller, determinaron que según las edades los niños presentaban diferentes niveles de percepción de que los resultados obtenidos eran debidos a su habilidad o a la suerte.

Sólo la temprana adolescencia permitía comprobar a los estudiantes que el esfuerzo y la habilidad podían no tener un papel en las tareas de azar. Los adolescentes eran, por consiguiente, más selectivos que los niños en el esfuerzo que aplicaban en las tareas dependientes de la suerte, diferenciándolas del aplicado en las de habilidad; los adolescentes perdían menos tiempo que los niños en concentrarse o en trabajar en pruebas de azar y más tiempo en tareas dependientes de la habilidad.

Por último, comentar la diferenciación entre los conceptos de esfuerzo y capacidad, con la cual culmina con la comprensión de la concepción de habilidad como capacidad y sucede sobre los 12 años. Esta concepción incluye la suposición de que el esfuerzo puede incrementar la buena ejecución de uno en relación a los otros, pero sólo hasta los límites de la

capacidad presente en la tarea de interés. Esta distinción es importante, puesto que a través del tiempo y mediante el esfuerzo y la práctica nuestra capacidad futura puede ser mejorada. Así, nuestra capacidad presente limita la influencia del esfuerzo en la mejora de la ejecución relativa a la ejecución de los otros. La posibilidad de utilizar una u otra consideración de capacidad, depende tanto de factores personales como situacionales (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999).

Para averiguar como se construye la concepción de habilidad como capacidad, Nicholls (1978), diseñó una serie de pruebas, consistentes en la resolución de problemas presentados en vídeo y fotografías en las que los niños pudieran percibir que otros chicos llegaban a los mismos resultados con menos esfuerzo. De este modo, formó dos grupos. El primero de ellos trabajaba de forma continua en la resolución del problema (grupo considerado de realización de alto esfuerzo), mientras el segundo lo hacía de forma intermitente (grupo considerado de realización de poco esfuerzo). Luego se comparaba a los sujetos de cada uno de los grupos que habían obtenido los mismos resultados, para que los sujetos pudieran percibir que con menor esfuerzo se podían obtener los mismos resultados. Posteriormente, y a través de entrevistas, se analizaron los diferentes niveles de diferenciación entre los conceptos de esfuerzo y capacidad.

Los resultados de las entrevistas llevaron a Nicholls (1978) a delimitar los siguientes niveles de diferenciación entre los conceptos de capacidad y esfuerzo, comentados anteriormente en el Cuadro 1.

Así, es razonable pensar que el abandono de actividades deportivas voluntarias, que se incrementa en la temprana adolescencia (Roberts, 1984), podría reflejar el desarrollo de la concepción de habilidad como capacidad, al devaluar las actividades que podrían demostrar la incompetencia, evitando su realización.

Ello es, porque la falta de capacidad significa más claramente una deficiencia personal en los sujetos con una concepción de capacidad diferenciada, que en los sujetos con una concepción de capacidad parcialmente diferenciada del esfuerzo. Debido a que la necesidad de emplear un alto grado de esfuerzo para conseguir un objetivo, es claramente una muestra de incompetencia, cuando capacidad y esfuerzo están claramente diferenciados, el esfuerzo está asociado a altos costes psicológicos. Baja percepción de capacidad (o la expectativa de que uno va a

rendir de forma poco competente), perjudica de forma más clara el rendimiento en los sujetos con concepciones diferenciadas de capacidad y esfuerzo.

2.2. ESTADOS DE IMPLICACIÓN.

Nicholls (1984b) considera que cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda por una persona, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada a la hora de evaluar su ejecución. Así cuando se interpreta la realización de una tarea o una actividad determinada, nos estamos basando en dos estados motivacionales o perspectivas de meta (*goals states*). Esta implicación en una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada fue bautizada por Nicholls (1984b) como estado de implicación a la tarea (*task-involvement*) y como estado de implicación hacia el ego (*ego-involvement*) respectivamente, aunque estos conceptos ya habían sido introducidos anteriormente en algunos escritos sobre motivación (Asch, 1952; Ausubel, Novak y Hanesian, 1978; Crutchfield, 1962). Estos conceptos han sido denominados por otros autores como meta de *aprendizaje* (Dweck y Elliott, 1983) y meta de *performance* (Dweck, 1986); meta de *maestría* y meta centrada en la *capacidad* (Ames, 1984b); meta de *maestría* y meta de *competitividad* (Roberts, 1992).

En relación con estos aspectos, y tal como indica Nicholls (1989), estas dos diferentes concepciones de lo que es capacidad, determinan los objetivos de los sujetos en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos.

Cuando se utiliza una concepción de capacidad indiferenciada, se dice que el individuo se encuentra en un *estado de implicación a la tarea* y la demostración de competencia relativa a los demás no es el objetivo de sus conductas. La meta de su comportamiento es dominar la tarea y la consecución de esta meta está asociada al aumento de los propios sentimientos de competencia. Cuando un individuo está implicado en la tarea, la consecución del dominio de la tarea está asociada al aumento de los sentimientos de competencia y la dificultad de la tarea y la capacidad son juzgadas de forma autorreferencial. Debido a que los sujetos perciben que

ejercer gran esfuerzo les posibilita obtener gran aprendizaje, los sujetos muestran mayor interés por las tareas desafiantes en las que se necesita ejercer gran esfuerzo ya que esto les ofrece la oportunidad de aprender y conseguir sentimientos de competencia.

Contrariamente, cuando un sujeto utiliza una concepción diferenciada de capacidad, se dice que se encuentra en un *estado de implicación al ego*, y su objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás. Bajo esta condición, el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Cuando una persona está implicada en el ego, las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos, conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia (Duda y Whitehead, 1998; Kalhovd, 1999).

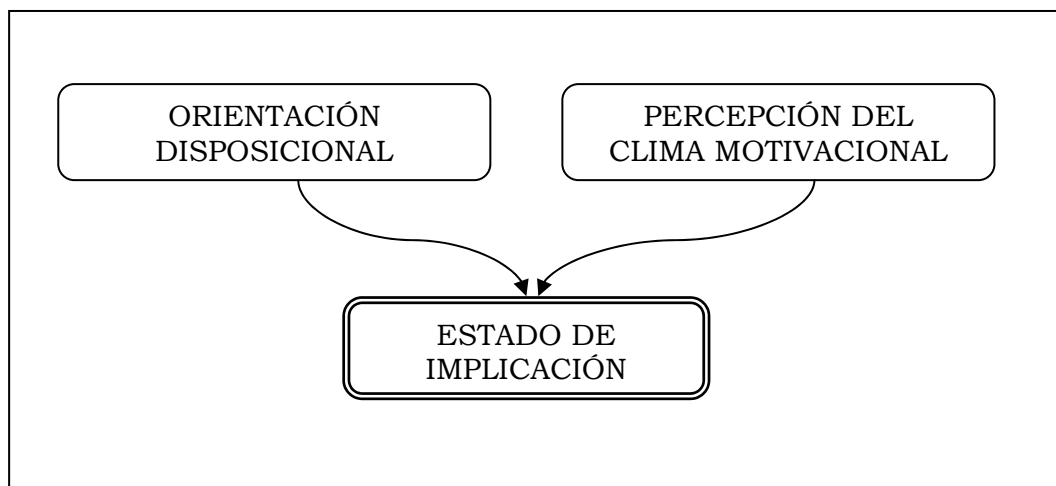
El estado de implicación al ego, se ha asociado a mayores dificultades de mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que lleven al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 1992; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1994), mientras que cuando la percepción de competencia es alta los patrones de conducta son adaptativos, esforzándose en la actividad y manteniendo la motivación en la actividad. Este mismo patrón adaptativo se ha apreciado en los sujetos implicados a la tarea, independientemente de su percepción de competencia en la actividad. En los sujetos implicados a la tarea, los fracasos son percibidos como factores relativos al aprendizaje, proporcionando las claves que se deben mejorar para perfeccionar la ejecución futura.

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. Más específicamente, las situaciones en las que prevalece la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames y Felker, 1977; Butler, 1989), favorece que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada. Por otra parte, en aquellas situaciones en las cuales se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la concepción de capacidad diferenciada resulta irrelevante, implicándose el sujeto en objetivos relativos a la tarea.

Así, estos dos estados de implicación en la tarea y de implicación en el ego se refieren al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular. Siendo por lo tanto el **estado de implicación** el resultado de la interacción entre la disposición personal (orientación) y los factores determinantes del contexto en particular en que se encuentra el sujeto (clima motivacional), tal y como se ilustra en la Figura 3. Conceptos que serán definidos en los apartados siguientes. Según Dweck y Leggett (1988) “las diferencias disposicionales en la perspectiva de meta determinan la probabilidad a priori de adoptar una meta concreta y de desplegar un patrón de conducta particular (estado de implicación), y los factores situacionales o contextuales se suponen potencialmente alteradores de esta probabilidad” (p. 269).

Figura 3

Concepto del estado de implicación.



Respecto a los estados de implicación, Harwood y Hardy (2001) opinan que son difíciles de declarar en un momento dado, y por lo tanto de medirse, porque se trata de estados más subconscientes que conscientes. Además añaden que se puede estar de forma simultánea implicado a la tarea y al ego. Mientras que, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) aclaran que estos estados se pueden medir y que el sujeto en un momento dado puede fluctuar desde un estado de implicación a otro, pero no es posible estar implicado a la tarea y al ego al mismo tiempo.

2.3. ORIENTACIONES DE META DISPOSICIONALES.

Independiente de la situación o contexto en la que el sujeto se encuentra, también existen diferencias individuales en la propensión hacia uno u otro tipo de implicación, que son consideradas como disposiciones individuales hacia uno u otro tipo de implicación. Estas disposiciones individuales de las personas a estar implicado en la tarea o en el ego han sido definidas por dos tipos de **orientaciones motivacionales** denominadas como *orientación al ego* y *orientación a la tarea* (Nicholls, 1989).

Así, la orientación marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular. El estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo y está relacionado con las conductas de logro de los sujetos.

Nicholls (1989), considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en contextos de logro, su interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y además, se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea.

Varios autores han demostrado que los constructos orientación a la tarea y orientación al ego son ortogonales entre sí (Duda, 2001a; Duda y Whitehead, 1998; Harwood, Hardy y Swain, 2000; Roberts et al, 1998), frente a la creencia de Dweck (1986) que los consideraba dicotómicos.

Existen diferencias individuales en la disposición individual (u orientación) hacia la tarea o hacia el ego fruto de las primeras experiencias de socialización (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989, Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985). Por lo tanto, una persona puede presentar una baja orientación al ego y una alta orientación a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Duda, 1989a). Además, existen importantes relaciones entre las perspectivas de meta, la capacidad percibida y la conducta.

De este modo, trabajos recientes (Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Cury, De Tonac y Sot, 1999; Elliot y Church, 1997; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, 2001) indican que los sujetos con alta orientación al ego y baja percepción de capacidad poseen una tercera meta o incluida

dentro de la orientación al ego, denominada meta de evitación del esfuerzo (*performance avoidance goal*), meta que ya había sido citada en estudios anteriores (Duda y Nicholls, 1992; Thorkildsen, 1988), con lo que como Skaalvick (1997) apunta, se trataría de dos dimensiones de la orientación al ego (de evitación y de aproximación al ego), independientemente de la nomenclatura que los diferentes autores adopten.

En apartados posteriores, veremos cuál es el estado de la investigación que en el entorno educativo y deportivo se ha realizado sobre las orientaciones de metas disposicionales relacionándolas con diversas variables motivacionales. Pasemos antes a definir los climas motivacionales.

2.4. CLIMAS MOTIVACIONALES.

Las aulas, el hogar, el gimnasio, el terreno de juego y otros ambientes, envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas de logro pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora.

En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro, así los otros significativos (padres, profesores, compañeros, etc.) crean un **clima motivacional** o conjunto de señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso, siendo denominado por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) como clima *competitivo* y clima de *maestría*, mientras que otros autores, como citamos anteriormente le denominan clima motivacional *implicante al ego* y clima motivacional *implicante a la tarea* (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 2001a, 2001b; Duda y Hall, 2000; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Kavussanu y Roberts, 1996; Roberts, 2001) o Papaioannou (1994) clima motivacional *orientado al rendimiento* y clima motivacional *orientado al aprendizaje*, respectivamente.

Así, lo que nosotros examinaremos será la interpretación subjetiva que los individuos realizan del ambiente en que se ven inmersos, o lo es lo mismo la percepción que tienen del clima motivacional, que originará una

serie de comportamientos motivacionales y de logro (Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maerh, 2001).

Ames y Archer (1988), Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995) y Papaioannou (1994) encuentran que estos climas son independientes, confirmando su ortogonalidad. A diferencia de Kavussannu y Roberts (1996) y Walling, Duda y Chi (1993) que opinan que estos están significativamente y negativamente relacionados, siendo esta magnitud muy pequeña.

Si consideramos la influencia de los aspectos sociales y contextuales en la adquisición de una u otra implicación, estamos hablando de socialización. El proceso de socialización presta especial atención, desde un punto de vista psicológico, a cómo los sujetos desarrollan sus características individuales y cómo éstas están relacionadas con la conducta social y los procesos básicos a través de los cuales esas tendencias conductuales son aprendidas (Goslin, 1969).

Existen una serie de puntos comunes en el proceso de socialización y que determinan la esencia de dicho proceso.

El primero de estos puntos comunes, consiste en que la socialización no sería posible sin un cierto grado de conformidad por parte del sujeto socializado. La conformidad, es considerada respecto a como habitualmente se mantienen las expectativas observando cuáles son las conductas, actitudes y valores apropiados en diversas situaciones.

El segundo punto de acuerdo, consiste en considerar que el aprendizaje ocupa un sitio importante en el escenario social, y que este aspecto es influenciado por la presencia de otros. Se considera que tanto el agente socializador como el sujeto socializado se influyen en el proceso de aprendizaje, aunque la investigación en las diversas aproximaciones no han estudiado de forma conveniente la naturaleza recíproca del proceso, la interdependencia de la interacción y la potencialidad de la influencia mutua (Greendorfer, 1992).

En cuanto a los adultos significativos del entorno del sujeto influyentes en el proceso de socialización, la mayoría de los trabajos identifican a la familia, el grupo de iguales, los profesores y los entrenadores como los principales agentes de socialización deportiva (Dubois, 1981; Ferrer-Caja, y Weiss, 2002; García-Ferriol, 1993; Greendorfer, 1977; Greendorfer y Lewko,

1978; Higginson, 1985; Lewko y Ewing, 1981; Weigand, Carr, Petherick y Taylor, 2001).

Debemos advertir que el clima motivacional no puede ser considerado como algo general, sino que los individuos se ven expuestos a diferentes climas motivacionales según las situaciones. El impacto de un clima determinado sobre los sujetos dependerá de sus características individuales más sobresalientes. Es decir, no tanto la situación objetiva sino más bien del significado subjetivo que una persona le asigna a una experiencia determinada que influirá en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986). En este punto es donde encontramos diferencias individuales, de ahí que aparezca el término "*clima psicológico*" para enfatizar el papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989).

Numerosos estudios confirman la influencia de este **clima motivacional creado por los otros significativos** (padres, madres, entrenadores, grupo de iguales, héroes...) en el deporte y en la escuela (Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Noutmanis y Biddle, 1999; Peiró, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000; Weigand, Carr, Petherick y Taylor, 2001).

Cuando los trabajos estudian poblaciones de jóvenes, los resultados de las investigaciones indican que la familia es el núcleo donde se producen las primeras experiencias de socialización deportiva. Algunos estudios han demostrado que si los individuos han sido socializados desde la familia en uno o varios deportes y estas actividades han sido premiadas, dicha actividad es más probable que sea incorporada en las generaciones subsiguientes. Además si los miembros valorados de los grupos de referencia se encuentran inmersos en una actividad deportiva, estos modelos puede que sean fomentados aunque a éstos no se les educará en la práctica deportiva (Brustad, 1992). En los estudios que comparan familia, pares e influencia escolar sugieren que la familia es más influyente que los pares o la escuela. Los estudios, además, muestran correlaciones positivas entre las percepciones de los hijos de la cantidad de vinculación o interés de los padres hacia el deporte y los niveles de participación deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Higginson, 1985; Melcher y Sage, 1978). El interés hacia el deporte de alguno de los padres parece ser particularmente importante para

los niños de su mismo género (Greendorfer y Ewing, 1981; McElroy y Kirkendall, 1980; Smith, 1979; Snyder y Spreitzer, 1973).

A partir de la adolescencia, parece que la influencia de la familia comienza a declinar y el grupo de pares se vuelve muy importante, especialmente los iguales del mismo género (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco y Arango, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1993; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988). A este respecto, los trabajos realizados por Cervelló, Escartí, Carratalá y Guzmán (1994) y Escartí y García Ferriol (1994) destacan la importancia del grupo de iguales en la práctica y en la motivación deportiva. Estas investigaciones parecen confirmar que el grupo de iguales en la adolescencia proporciona apoyo y sirve como fuente de reconocimiento social. Además, la influencia de los procesos de socialización de los compañeros se hace más notoria en la primera adolescencia (Brustad, 1992).

El entrenador también cumple un papel destacado en el proceso de socialización deportiva, debido a la proximidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los deportistas. Su papel se ha estudiado generalmente en poblaciones de deportistas jóvenes. De hecho, existe evidencia de que los deportistas menos expertos prefieren que la información relativa a su rendimiento, sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas expertos prefieren sus criterios personales y la comparación con otros para juzgar su competencia (Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán, 2003; Stenberg y Hasbrook, 1987). Otro de los aspectos importantes en la socialización deportiva a través del entrenador es la influencia que éste ejerce como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994).

Por otra parte, el docente en clase, transmitirá un determinado clima motivacional a sus pupilos, que éstos percibirán a través de las claves que el docente transmite por el modo de estructurar e impartir sus clases, el cual le denominaremos **clima motivacional contextual**, diferenciándole del clima motivacional creado por los otros significativos, dado que el contextual se produce dentro del aula en las clases de E.F. Si el docente implica en la toma de decisión a sus alumnos/as favoreciendo su autonomía, el éxito es definido y evaluado en términos de esfuerzo y progreso hacia las metas individuales, los errores forman parte del aprendizaje, enfatiza la participación, el compromiso hacia la actividad, el aprendizaje, presenta una

gran variedad de tareas a diferentes niveles de dificultad, emplea diferentes estilos de enseñanza, entonces los estudiantes podrían percibir un *clima motivacional implicante a la tarea*. En contraste, si las estrategias de aprendizaje empleadas por el docente utilizan la comparación interindividual, criterios de agrupación según la capacidad, la evaluación pública, el feedback normativo y un tiempo inflexible para el aprendizaje, podrían provocar la percepción de los discentes de un *clima motivacional implicante al ego* (Ames y Archer, 1988; Butler, 1987, 1988, 1989; Carver y Scheier, 1982).

Por último, conviene destacar el clima motivacional que el discente percibe en un momento dado, por medio de las claves implícitas o explícitas que se transmiten al impartir la clase en ese momento, el cual le denominaremos **clima motivacional situacional** en las clases de E.F. Así, Ames (1992b) nos dice que esta estructura situacional, puede ser contradictoria al clima motivacional contextual, con independencia de la alteración o no de la orientación motivacional del sujeto. Estas estructuras interaccionarán y será la interpretación que el sujeto realice de esas situaciones y su experiencia anterior la que defina su orientación motivacional.

Centrándonos en el estudio del clima motivacional contextual y situacional, expondremos las dimensiones teóricas de una meta de maestría en el aula (Ames y Archer, 1988) en el Cuadro 2.

Cuadro 2.

Dimensiones de una meta de maestría.

DIMENSIONES TEÓRICAS	META DE MAESTRÍA
<i>¿Cómo se define el éxito?</i>	Progreso individual, mejora.
<i>¿Qué se valora?</i>	Esfuerzo.
<i>¿Cómo es evaluado el niño?</i>	Progreso, esfuerzo.
<i>¿Cómo son vistos los errores?</i>	Parte del aprendizaje.
<i>Razón para implicarse en una actividad</i>	Desarrollo de nuevas destrezas.
<i>¿Por qué se siente el niño satisfecho?</i>	Éxito en el esfuerzo, desafío, mejora personal.
<i>¿En qué se centran los niños?</i>	Aprendizaje de destrezas.
<i>¿En qué se centra el líder?</i>	Desarrollo, aprendizaje.

Siguiendo en esta línea de trabajo de la influencia de las estructuras situacionales, Ames (1992a), agrupó los principios anteriormente citados en el Cuadro 2 en seis escenarios de aprendizaje. Estos escenarios se identifican con el acrónimo inglés TARGET, que fue inicialmente formulado por Epstein (1988, 1989). Epstein utilizó el TARGET para referirse a las dimensiones de *tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo* o a las estructuras de un ambiente de aprendizaje. Así Ames (1992a), formula las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos (ver Cuadro 3).

Cuadro 3.

Descripción de las Áreas de Actuación y Estrategias Motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992a), p. 173.

DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
<p>Tarea <i>Diseño de las tareas y actividades.</i></p>	<p>Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal y la implicación activa. Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo.</p>
<p>Autoridad <i>Participación del sujeto en el proceso instruccional.</i></p>	<p>Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección.</p>
<p>Reconocimiento <i>Razones para el reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas.</i></p>	<p>Reconocimiento del progreso individual y de la mejora. Asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas. Centrarse en el autovalor de cada individuo.</p>
<p>Agrupación <i>Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos.</i></p>	<p>Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea. Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos.</p>
<p>Evaluación <i>Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía del rendimiento; feedback evaluativo.</i></p>	<p>Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al sujeto en la auto-evaluación. Utilizar evaluación privada y significativa.</p>
<p>Tiempo <i>Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.</i></p>	<p>Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso. Ayudar a los sujetos a establecer el trabajo y la programación de la práctica.</p>

Así, para finalizar, incidimos en que para comprender la creación del clima motivacional, además de analizar la interacción de las variables personales y situacionales, será necesario integrar la influencias políticas, culturales, del entrenador, los compañeros y los padres (Ntoumanis y Biddle, 1999a, 1999b).

2.5. EL PROCESO DINÁMICO DE LA MOTIVACIÓN.

Como hemos visto en apartados anteriores, las respuestas cognitivas y afectivas pueden variar en función de las diferencias individuales en la orientación de metas y en función de la percepción del clima motivacional. Estas dos variables han sido examinadas en la mayoría de los trabajos de forma separada. Una aproximación interaccionista debería observar la combinación de ambos tipos de variables para conseguir una mayor comprensión de las conductas de logro de los estudiantes y de sus percepciones acerca de la experiencia deportiva (Swain y Harwood, 1996; Treasure y Roberts, 1995).

Referido al ámbito educativo, en una situación en que las claves del entorno no premien claramente una u otra orientación, las disposiciones individuales del discente respecto a sus metas de logro serán las que actúen. Inversamente, cuando las claves del entorno enfatizan de forma consistente uno u otro tipo de orientación, los sujetos actuarán de acuerdo con esas claves y los comportamientos de los individuos serán mucho más homogéneos. La relevancia de las variables situacionales o de las variables disposicionales, depende de lo importantes que sean estas variables situacionales y de lo arraigadas que estén las predisposiciones individuales. Cuanto más fuertes sean estas predisposiciones, más intensas deberán ser las claves del entorno para poder modificarlas, y viceversa. Además estas modificaciones del efecto de las orientaciones disposicionales a través de la manipulación del clima motivacional, será más efectiva en jóvenes que en adultos (Treasure, 2001; Treasure y Roberts, 1995).

Diversos estudios realizados por Biddle y sus colaboradores (Biddle et al., 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997), Spray (2000) y Treasure y Roberts (2001) tratan de analizar si es el clima motivacional o son las orientaciones de meta las mayores predictoras de los resultados motivacionales en E.F., obteniendo que si el interés intrínseco no es alto, el clima situacional es más decisivo en

determinar la motivación que las orientaciones. Cury et al., (1996) y Spray (2000) concluyen que el hecho de la obligatoriedad de la participación en la actividad (como sucede en las clases de E.F.) hace que el clima motivacional sea más influyente. Por su parte, Biddle (2001) añade dos posibles explicaciones: la primera es que cuando la motivación intrínseca es baja, el clima motivacional puede aumentar el interés, y la segunda posible interpretación es el hecho de que los estudios han medido las metas como orientaciones disposicionales y no como medidas del estado de implicación específico del contexto de estudio.

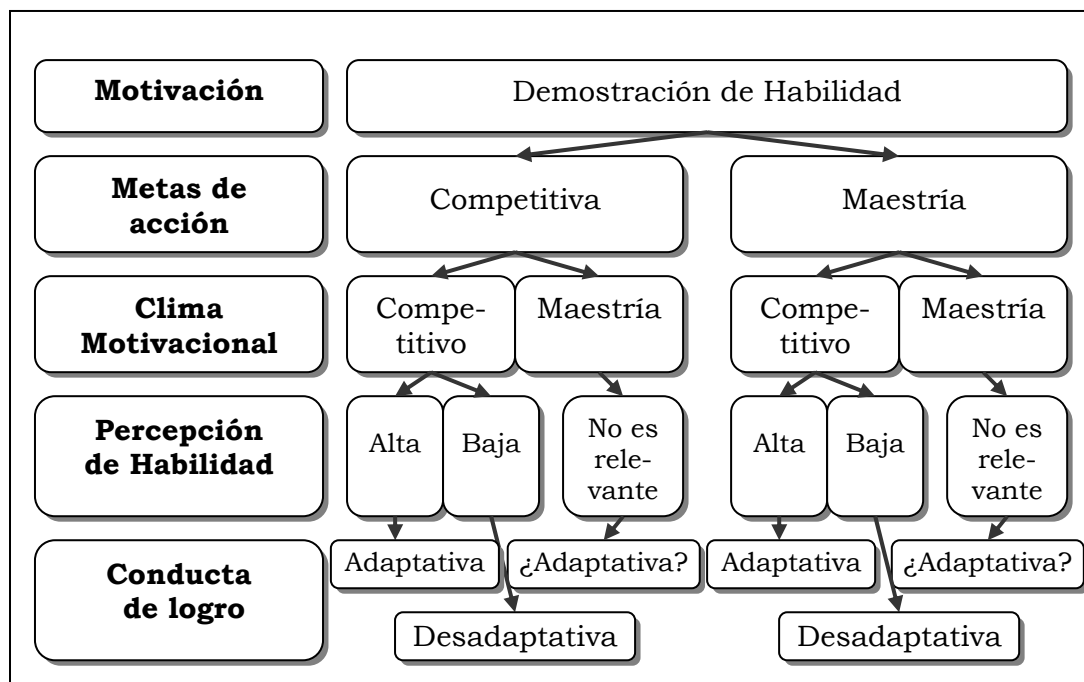
Además Duda y Hall (2001) añaden que si la variable dependiente es más específica de la situación (por ejemplo, como los estudiantes se divierten en las clases o el estado de ansiedad) entonces la percepción del clima motivacional es más saliente, y si la variable dependiente es más disposicional (como por ejemplo, las creencias de las causas de éxito) serán las orientaciones de meta las mayores predictoras.

Partiendo de una visión interaccionista del efecto de las variables situacionales y disposicionales en la motivación, Roberts (1992), propone un modelo basado en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico. Este modelo, aplicable al deporte, al aula y en general al ejercicio físico, considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptables dependen de las variables disposicionales y situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de habilidad. La idea fundamental del modelo es que en el deporte el objetivo primario que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia, y considera que las respuestas conductuales variarán de acuerdo con la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales. Dependiendo de la fuerza de cada una de ellas, las conductas podrán variar, de ahí los interrogantes que aparecen en su modelo. Los interrogantes expresan el conflicto que se produce en la interacción entre las orientaciones de metas disposicionales, el clima motivacional y la percepción de habilidad. Si por ejemplo un sujeto con una orientación disposicional a la tarea se ve envuelto en un clima motivacional que implica al ego, la percepción de su habilidad determinará si muestra patrones de conducta adaptativos o poco adaptados a las demandas del entorno. Según la fuerza de estas variables, y para cada situación específica, la interrogante se despejaría hacia una u otro tipo de conducta. En la Figura

4 presentamos un diagrama con los componentes del modelo propuesto por Roberts (1992).

Figura 4

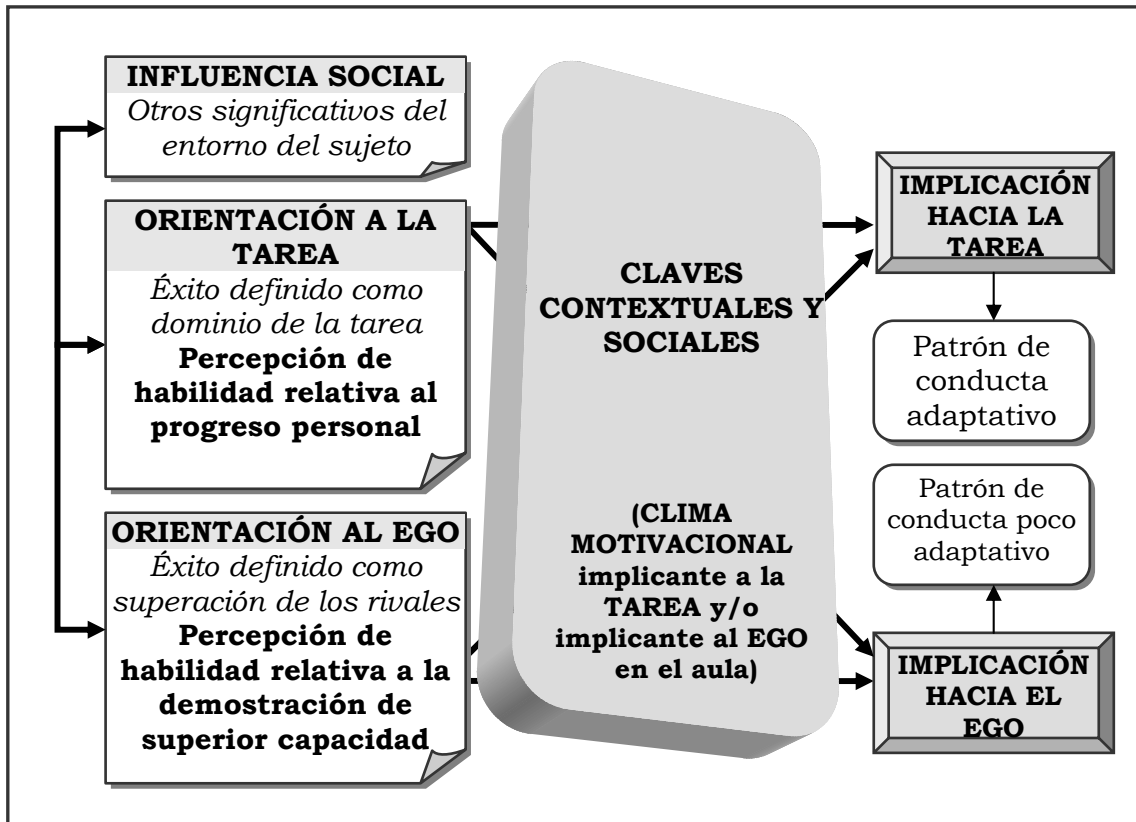
El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1992), p.16.



A partir de este modelo, Cervelló (2002) propone un modelo que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro junto con los patrones de conducta resultantes (ver Figura 5).

Figura 5

Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).



En esta figura se observa como existe una interacción entre las orientaciones motivacionales disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el individuo (en el aula, en el terreno deportivo...). El resultado de la interacción es lo que se denomina como *estado de implicación* o criterio de éxito que un sujeto adopta en un momento o situación dada. De esta interacción, podemos encontrar que las orientaciones motivacionales y los climas son coincidentes (con lo cual el sujeto seguirá considerando su orientación motivacional como criterio para definir el éxito o el fracaso, implicándose en criterios de éxito semejantes a su orientación) o puede que exista un conflicto entre las orientaciones motivacionales y el clima motivacional en el que se desarrolla la experiencia deportiva y/o educativa, con lo que el sujeto se implicará en un criterio de éxito de ego o de tarea, según el arraigo de su orientación y la fuerza del clima motivacional en el que se desenvuelve (Roberts, 1992). De esta manera los sujetos con una

débil orientación al ego y que perciben un fuerte clima de tarea o maestría, tenderán a implicarse en criterios de éxito de tarea, mientras que los sujetos con una débil o moderada orientación a la tarea que se ven inmersos en un clima ego, tenderán a implicarse en criterios de éxito relativos a la comparación social (implicación al ego).

Ante una situación de ejecución, se espera que el sujeto valore su habilidad para ejecutar la tarea, y esta valoración afecta a la adaptatividad o desadaptatividad del esfuerzo de ejecución. Los *patrones motivacionales adaptativos* incluyen un conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, aumentando la probabilidad de realizar una buena ejecución, caracterizados por la búsqueda de desafíos, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad, la persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento del esfuerzo y baja ansiedad. Patrones típicos de sujetos implicados a la tarea (Dweck, 1986; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992b; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). Por otra parte, los *patrones motivacionales desadaptativos* son aquellos en los que el individuo evita los desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad. Son comunes de individuos implicados al ego con baja percepción de habilidad (Roberts, 1984; Roberts et al, 1997) y de percepciones de un clima competitivo (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). La mayor contribución a la consecución de los patrones adaptativos o desadaptatividad asociados con las metas tarea y ego respectivamente, se asocian a la percepción de control que se ejerce (Biddle, 1999; Kaplan y Maerh, 1999).

Para concluir este apartado, resaltar que uno de los mayores objetivos de la práctica educacional en teoría de metas, como Biddle, Duda, Papaioannou y Harwood (2001) indican en su trabajo, es el de fomentar las actividades a largo plazo y el placer hacia el aprendizaje de los discentes, más que las metas de logro a corto plazo.

2.6. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

Diferentes instrumentos han sido diseñados para medir las orientaciones disposicionales, el clima motivacional y el estado de implicación de los sujetos. A continuación efectuamos una revisión de cuáles han sido estos instrumentos y las críticas que sobre ellos han aparecido.

2.6.1. MEDICIÓN DE LAS ORIENTACIONES DE METAS DISPOSICIONALES.

El primer instrumento diseñado para medir las orientaciones de metas fue el ***Achievement Orientation Inventory (AOI)*** (Ewing, 1981). Basado en las aportaciones teóricas a la perspectiva de metas de Maehr y Nicholls (1980), este instrumento mide: *la orientación hacia la capacidad deportiva, la orientación a la tarea y la orientación hacia la aprobación social*. El factor *orientación a la capacidad* mide el deseo de las personas de mostrarse superiores a los demás en deporte, el factor *orientación a la tarea* evalúa la disposición del sujeto en centrarse más en el proceso de dominio de la tarea que en el resultado final, mientras que el factor *aprobación social* evalúa la necesidad de los sujetos de recibir aprobación social por parte de los otros significativos. La crítica fundamental a este cuestionario es que las orientaciones están consideradas de forma dicotómica, es decir, creer que los sujetos se orientan hacia uno u otro factor, no pudiendo estar orientados a más de uno de ellos.

El segundo de los instrumentos diseñado para medir las orientaciones de metas en deporte ha sido el ***Competitive Orientation Inventory (COI)*** (Vealey, 1986). Esta medida de motivación mide las diferencias individuales en la tendencia a luchar por conseguir ciertos tipos de metas en deporte. Este cuestionario consta de dos factores que son la *orientación a la ejecución* y la *orientación a los resultados*. La traducción al español de este cuestionario ha sido realizada por Balaguer, Escartí, Soler y Jiménez (1990). Algunas críticas han aparecido sobre la validez del COI para medir las orientaciones de meta en deporte, pues se ha considerado que los constructos psicológicos que mide el COI no corresponden exactamente a la orientación al ego o a la tarea debido a la ambigüedad en la formulación de sus ítems (Duda, 1992).

El **Sport Orientation Questionnaire (SOQ)** (Gill, 1993; Gill y Deeter, 1988), fue desarrollado como una medida multidimensional para evaluar las diferencias individuales en la orientación de logro en deporte. En una serie de estudios en los que los autores recogieron las respuestas de estudiantes y deportistas de instituto y universidad encontraron tres factores que definían las orientaciones de las personas en los entornos de logro. Estos factores fueron denominados: *Competitividad*, que mide el deseo de conseguir éxito en la competición deportiva, y que también incluye ítems relativos al esfuerzo y la mejora personal, *Victoria*, que mide el deseo de conseguir mejores resultados que los demás en la competición deportiva y orientación a la *Meta* que refleja el deseo de conseguir metas personales en deporte.

En otro estudio, Marsh (1994) encontró que el factor *Victoria* reflejaba la orientación al ego de los sujetos, mientras que el factor *Meta* reflejaba la orientación a la tarea. Sin embargo, el factor *Competitividad* reflejaba ambos tipo de orientaciones, pues los ítems que componen el factor no indican si la competición es con otros sujetos (lo cual se mostraría consistente con una orientación al ego) o si se compite bajo criterios autorreferenciales (lo cual correspondería a una orientación a la tarea). La competición se entendía tanto como competición con los demás como competición por obtener un estándar de excelencia deportiva bajo criterios autorreferenciales.

El instrumento probablemente más utilizado en la medida de las orientaciones de metas en deporte, ha sido el **Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)** (Duda, 1989a; Duda y Nicholls, 1989). Este cuestionario está formado por dos factores ortogonales que miden la *Orientación a la tarea* y la *Orientación al ego* (Nicholls, 1989), y es una adaptación de la escala utilizada por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) en el ámbito educativo. Esta escala ha demostrado una aceptable validez y fiabilidad en el contexto deportivo (Duda, 1989a; Duda, Olson y Templin, 1991; Hanrahan y Biddle, 2002; Loschbaum y Roberts, 1993) y en el ámbito educativo (Guinn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Li, Harmer, Chi y Vongjaturapat, 1996; Spray, Biddle y Fox, 1999; Swain, 1996).

La traducción al español de este cuestionario y las adaptaciones para deportes específicos, también han demostrado alta validez y fiabilidad (Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo, 1997; Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Crespo, Balaguer y Atienza, 1995; Guivernau y Duda, 1995; Peiró, 1995).

Por último, otro de los instrumentos de medida utilizados con éxito para medir las metas de logro disposicionales en deporte es el ***Perception of Success Questionnaire (POSQ)*** (Roberts y Balagué, 1989, 1991; Roberts, Treasure y Balague, 1998). Este cuestionario consta de dos factores ortogonales denominados orientación a la *Competitividad* (que mide la orientación al ego de los sujetos) y orientación a la *Maestría* (que mide la orientación a la tarea de los deportistas). Los cuestionarios TEOSQ y POSQ miden los mismos constructos y en un reciente estudio de Roberts y Treasure (1995), se encontró una correlación de .80 para las subescalas Competitividad y Ego y de .71 para las subescalas Maestría y Tarea.

Varios trabajos en el ámbito del deporte y de la Educación Física (Roberts, Treasure y Hall, 1994; Treasure y Roberts, 1994), han encontrado coeficientes de consistencia interna altos en las dos subescalas del POSQ.

La versión española de este cuestionario, también ha mostrado la misma distribución factorial y coeficientes de consistencia interna semejantes a los obtenidos en deportistas y en alumnos/as de E.F. americanos (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló y Santos-Rosa, 2000, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999).

En el Cuadro 4 se presenta los diferentes instrumentos de medida con sus respectivos autores.

Cuadro 4.

Instrumentos de Medida de las Orientaciones de Metas disposicionales.

Instrumentos de Medida	Autores y Año
<i>Achievement Orientation Inventory (AOI)</i>	Ewing (1981)
<i>Competitive Orientation Inventory (COI)</i>	Vealey (1986)
<i>Sport Orientation Questionnaire (SOQ)</i>	Gill y Deeter (1988)
<i>Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)</i>	Duda y Nicholls (1989)
<i>Perception of Success Questionnaire (POSQ)</i>	Roberts y Balagué (1991)

2.6.2. MEDICIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL.

El primer instrumento de medida del clima motivacional en el aula fue diseñado por Ames y Archer (1988) denominándolo **Classroom Achievement Goals Questionnaire**.

En base a estos trabajos de Ames y Archer (1988), Seifriz, Duda y Chi (1992) desarrollaron un cuestionario para medir las percepciones del clima motivacional en el terreno deportivo, concretamente el **Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)**.

Éste fue el primer instrumento elaborado para medir la percepción del clima motivacional en el ámbito deportivo. Para ello se creó una escala inicial con 106 ítems pasando dicha escala a jugadores de baloncesto americanos, posteriormente se redujo a 40 presentado en ocho clases, que evaluaba la validez de los ítems. Para concluir los ítems fueron sometidos a un análisis factorial que sugería que existían dos factores con 9 y 12 ítems, respectivamente. Los dos factores fueron llamados *clima de maestría* y *clima de rendimiento*, demostrando una consistencia interna satisfactoria (los dos $\alpha > .80$). La escala de maestría incluía ítems que describían el trabajo duro, mejora en la habilidad y mostraba los errores como parte del aprendizaje, mientras en la escala del rendimiento encontramos ítems que enfatizan la comparación con los compañeros de equipo, castigo por los errores y el favorecimiento de las estrella del equipo.

Este cuestionario (PMCSQ-1) ha demostrado tener una validez y fiabilidad aceptable en el contexto deportivo (Duda y Whitehead, 1998; Ebbeck y Becker, 1994; Goudas, 1998; Kavussanu y Roberts, 1996; Ommundsen, Roberts y Kavussanu, 1998; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Walling, Duda y Chi, 1993) y en el ámbito educativo (Solmon, 1996; Solmon y Lee, 1997; Treasure, 1993).

Posteriormente Newton y Duda (1993a) desarrollaron una nueva versión del cuestionario que la llamaron **PMCSQ-2**. Basándose en el cuestionario PMCSQ y los trabajos de Ames (1984a, 1984b, 1992a, 1992b) y Ames y Archer (1988), realizaron un fondo con 300 ítems. Parecido al PMCSQ-1, fue validado por un equipo de expertos que estuvieron de acuerdo en que se redujese a 42 ítems. Estos ítems se pasaron a 225 jugadoras de voleibol americanas. Para validar el PMCSQ-2 un análisis factorial exploratorio produjo un instrumento compuesto por 29 ítems, los cuales constan de dos dimensiones (*clima orientado al ego* y *clima orientado a la tarea*), que a su vez, se estructuran en 6 subescalas denominadas: 1) Aprendizaje

cooperativo, 2) Esfuerzo / mejora, 3) Reconocimiento desigual, 4) Castigo por errores 5) Rivalidad Intragrupo y 6) Importancia del Rol. Dicho cuestionario fue validado en el terreno deportivo (Newton y Duda, 1996).

Posteriormente, Newton, Duda y Yin (2000) usaron un análisis factorial confirmatorio para probar su modelo jerárquico con una muestra de 385 jugadoras de voleibol americanas. Usando criterios estadísticos severos mostraron que la estructura jerárquica del PMCSQ-2 ajusta mejor que la escala de dos medidas del modelo PMCSQ-1.

En España este instrumento ha sido traducido por Balaguer, Guivernau, Duda y Crespo (1997), reduciendo la escala a 24 ítems y a 5 factores (eliminando la subescala Importancia del Rol). Esta versión ha sido validada en el ámbito educativo (Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Jiménez, Fenoll y Cervelló, 2001).

Las críticas al PMCSQ-2 son que sólo mide alguno de los aspectos de las áreas del TARGET.

Otro cuestionario desarrollado para medir las percepciones de los niños acerca del clima motivacional originado por los padres en el entorno deportivo es el ***Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-1 (PIMCQ-1)*** de White, Duda y Hart (1992) con 14 ítems. Las mismas 14 preguntas se pasaron a los padres y a las madres, estando sujetas a un análisis factorial por separado para cada padre y madre. Los resultados mostraron que la estructura de los factores era similar para ambos grupos. El cuestionario presentó una consistencia interna aceptable (alphas $>.75$) y discriminó tres factores: *clima que induce a la preocupación*, *clima de obtención de éxito sin esfuerzo* y un *clima orientado al aprendizaje*. Al igual que White et al. (1992), determinaron que los dos primeros factores hacían referencia al clima de rendimiento, mientras que el tercero representaba al clima de maestría enfatizado por el padre/madre dominante, en términos de influencia.

White et al. (1992) ofrecieron un bajo soporte para la validación del PIMCQ-1, siendo ampliados a 36 por White (1996) pasándose a denominar ***PIMCQ-2***. Con los nuevos ítems se reflejó aspectos de diversión, en un análisis factorial, esos ítems se colapsaron con los ítems de la orientación al aprendizaje en un único factor (*clima aprendizaje / diversión*), manteniendo los otros dos factores. White (1996) mostró que el clima de las percepciones de éxito sin esfuerzo enfatizado por los padres estaba correlacionado significativamente con la orientación al ego, mientras que la percepción de

un clima de aprendizaje/diversión estaba asociada significativamente con la orientación a la tarea, mostrando así la validez predictiva del PIMCQ-2. De todos modos, la validez de constructo de estos instrumentos no ha sido demostrada, y su fiabilidad es limitada.

A través de los trabajos de Ames y Archer (1988) sobre el clima motivacional en el aula, Papaioannou (1994) ha desarrollado el **Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)** para medir el clima motivacional en las clases de E.F., con un total de 27 ítems y dos factores de primer orden (*clima orientado al aprendizaje y al rendimiento*) y cinco factores de segundo orden (orientación hacia la tarea por el profesor/a, orientación hacia la tarea por los alumnos/as, orientación hacia el ego por los estudiantes, preocupaciones de los estudiantes por los errores y orientación hacia el resultado sin esfuerzo). Su validez ha sido hallada con una muestra de estudiantes griegos por el mismo autor (Papaioannou, 1994, 1995).

Una modificación de este instrumento ha sido realizada por Goudas y Biddle (1994) con estudiantes franceses, denominándolo **L'Echelle de Perception du Climat Motivational (PECCS)**. Este cuestionario también tiene una versión inglesa, llevada a cabo por Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995), designándolo como **Perceived Motivational Climate Scale (EPCM)** o Escala de medición de la percepción del clima motivacional en clases de Educación Física, compuesta por 19 ítems, de los cuales 9 miden la *percepción del clima motivacional implicante a la tarea* y otros 10 la *percepción del clima motivacional implicante al ego*, cuya validez ha sido demostrada (Guzmán y García, 2003). Otro instrumento diseñado para medir el clima motivacional en las clases de E.F. es el **Physical Education Learning Environment Scale (PELES)** por Mitchell (1996) con una muestra de estudiantes americanos. Su validez no ha sido demostrada.

Al objeto de medir la percepción que los sujetos poseen de los criterios de éxito deportivo que tienen los otros significativos (compañeros del grupo deportivo, los amigos no pertenecientes al grupo deportivo, el entrenador, el padre, la madre y los compañeros de la escuela) en el deporte, Cervelló (1996) creó el **Cuestionario de Percepción del los Criterios de Éxito deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS)**. Para las clases de Educación Física también se ha realizado una adaptación y validación del mismo (Cervelló y Santos-Rosa, 2000) pasándose a denominar **Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el Profesor de Educación Física**.

Otro instrumento creado por Curtner-Smith y Todorovich (2002) para medir el Clima Motivacional en las clases de E.F. y en la práctica deportiva por medio de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basadas en las áreas del TARGET es el ***Physical Education Climate Assessment Instrument (PECAI)***. También validado por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003).

Por último, recientemente se ha elaborado un **Instrumento de medición del Clima Motivacional en las clases de E.F.** (Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno, 2004). En una primera versión, con 78 ítems se medían las diferentes dimensiones de las áreas del TARGET en cada una de las dos dimensiones: *Clima implicante al Ego* y *Clima implicante a la Tarea*. Posteriormente, se redujo la escala a 24 ítems, en los cuales quedaban reflejados a través de 4 ítems (dos pertenecientes a la subescala ego y dos pertenecientes a la subescala tarea) cada una de las áreas TARGET. El cuestionario presenta una consistencia interna aceptable (con alpha de .78 para la subescala Clima implicante al Ego y de .77 para la subescala Clima implicante a la Tarea). Esta escala ha sido utilizada en diferentes investigaciones realizadas en el ámbito educativo recientemente (Cervelló, Iglesias, Jiménez, Moreno y Del Villar, en prensa; Cervelló, Llanos y Tabernero, 2003).

En el Cuadro 5 se presenta los diferentes instrumentos de medida con sus respectivos autores.

Cuadro 5.

Instrumentos de Medida del Clima Motivacional.

Instrumentos de Medida	Autores y Año
<i>Classroom Achievement Goals Questionnaire</i>	Ames y Archer (1988)
<i>Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)</i>	Seifriz, Duda y Chi (1992)
<i>PMCSQ-2</i>	Newton y Duda (1993a)
<i>Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire (PIMCQ-1)</i>	White, Duda y Hart (1992)
<i>PIMCQ-2</i>	White (1996)
<i>Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)</i>	Papaioannou (1994)
<i>Physical Education Learning Environment Scale (PELES)</i>	Mitchell (1996)
<i>Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito Deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS)</i>	Cervelló (1996)
<i>Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el Profesor de E.F.</i>	Cervelló y Santos-Rosa (2000)
<i>Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI)</i>	Curtner-Smith y Todorovich (2002)
<i>Instrumento de medición del Clima Motivacional en las clases de E.F.</i>	Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno (2004)

2.6.3. MEDICIÓN DEL ESTADO DE IMPLICACIÓN.

Tal y como comentábamos en apartados anteriores, el *estado de implicación* se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular, siendo el resultado de la interacción entre la orientación personal y el clima motivacional percibido. Su medición ha sido cuestionada y objeto de análisis en numerosas ocasiones, empleándose diferentes modos.

Uno de ellos es por medio de la utilización de un único ítem que mide la propensión hacia mejorar la ejecución o ganar a los demás, realizándose dicha medición antes de empezar una clase, competición o entrenamiento (Harwood, y Swain, 1998; Swain y Harwood, 1996).

La segunda forma de realizarlo contempla la utilización de instrumentos de medida disposicionales en la E.F. o en el deporte, adaptándolos para medir el estado de implicación. Fundamentalmente se han empleado el POSQ y el TESOSQ (Hall y Kerr, 1997; Hall, Kerr y Matthews, 1998; Williams, 1998). Dicha medición se recogía inmediatamente antes de clase, competición o entrenamiento.

Tal y como Duda (2001a) y Kaplan y Maehr (1999) nos aportan, un sujeto puede estar previamente implicado tanto a la tarea como al ego, aunque no de modo simultáneo, ya que este estado de implicación se ve modulado en función de la información que recoge el sujeto momento a momento mientras ejecuta, constituyendo lo que en el terreno educativo Kaplan y Maehr denominan como “esquemas sociales”.

De este modo, Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán (2003) optaron por realizar la medición del estado de implicación a posteriori, pudiendo así registrar los diferentes estados de implicación por los que el sujeto ha pasado. Los resultados de esta investigación muestran que el estado de implicación en una sesión de entrenamiento puede ser predicho tanto por la orientación motivacional como por el clima motivacional situacional percibido en dicha sesión. Corroborándose de este modo los postulados de la perspectiva de metas de logro, los cuales indican que el estado de implicación es el resultado de la interpretación del clima motivacional situacional y la orientación disposicional del individuo.

2.7. INVESTIGACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA TEÓRICA DE LAS METAS DE LOGRO.

En este apartado pretendemos dar una visión de estudios que analizan las orientaciones de metas disposicionales y la percepción del clima motivacional en el entorno educativo, destacando además algunos de los estudios realizados en el terreno deportivo.

2.7.1. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LAS ORIENTACIONES DE METAS DISPOSICIONALES.

Existen numerosos estudios en el terreno educativo y deportivo que analizan las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta disposicionales y diferentes variables. Por ello, centrándonos en el ámbito educativo revisaremos los estudios agrupados del siguiente modo:

- Metas de logro y creencias sobre las causas de éxito.
- Metas de logro, percepción de habilidad, elección de tareas, tipo de evaluación y valoración de la E.F.
- Metas de logro y propósito percibido de participación en actividades deportivas.
- Metas de logro, satisfacción, motivaciones y diversión.
- Metas de logro, diferencias por género y culturales.
- Algunas conclusiones de estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales.

2.7.1.1. Metas de logro y creencias sobre las causas de éxito.

En el ámbito académico, se ha encontrado evidencia de la relación entre las metas de logro disposicionales y las creencias sobre las causas que llevan al éxito. Nicholls (1989) sugirió que existe una relación, conceptualmente denominada meta-creencias, entre las metas de logro disposicionales (o como las personas tendemos a definir el éxito) y sus creencias acerca de los determinantes del éxito en los entornos de logro. Esta proposición ha sido comprobada en la investigación realizada en el entorno académico, y ha encontrado que la orientación a la tarea se relaciona con la creencia de que el trabajo duro, intentar comprender la información antes que memorizarla y

cooperar con los compañeros, son los factores que determinan el éxito en la clase. La orientación al ego, por otra parte, estuvo relacionada con la creencia de que intentar superar a los demás compañeros, demostrando ser el mejor y usando trampas o engaños, son las causas que llevan a conseguir el éxito (Newton y Fry, 1998; Nicholls, Coob, Wood, Yackel y Patashnick, 1990; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Roberts y Ommundsen, 1996; Spray, Biddle y Fox, 1999; VanYperen y Duda, 1999; Walling y Duda, 1995). Estos mismos resultados también se han encontrado en estudiantes participantes en clases de diversas actividades físicas (Biddle, Akande, Vlachopoulos y Fox, 1996; Castillo, 2000; Duda y Nicholls, 1992; Guivernau, Thorne y Duda, 1994; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1996).

En otros estudios en el ámbito escolar, Maehr y Braskamp (1986) y Thorkildsen (1988) encontraron relaciones entre la orientación a la tarea y la satisfacción con el trabajo escolar.

Resultados similares a los expuestos anteriormente fueron hallados por Nicholls y Thorkildsen (1988), pues hallaron en una muestra de estudiantes de quinto grado, que la orientación a la tarea estaba relacionada con la creencia de que el éxito en la escuela consistía en ayudar a los demás, en interesarse por las tareas, en esforzarse y en intentar aprender, mientras que se encontraba negativamente asociada al deseo de causar buena impresión al profesor. Por otra parte, la orientación al ego, estaba relacionada con la creencia de que el éxito consistía en ser mejor que los compañeros.

En otro estudio, Vlachopoulos y Biddle (1997) analizaron a 1070 estudiantes de E.F. británicos, obteniendo que la orientación a la tarea se relaciona positivamente con la percepción de éxito de los estudiantes y que esta relación no estaba moderada por la percepción de habilidad. Pero esta asociación no se encontró con la orientación al ego de los estudiantes, siendo la percepción de habilidad la que moderaba la relación entre la orientación al ego y las atribuciones personales controlables. De hecho, baja percepción de habilidad y orientación al ego se asociaba con atribuciones personales incontrolables y lo inverso para sujetos con alta percepción de habilidad.

Este mismo patrón de relaciones entre las orientaciones de metas disposicionales y las creencias sobre las causas de éxito ha surgido en el terreno deportivo (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Hom, Duda y Miller, 1993; Nyheim,

Kavussanu, Roberts y Treasure, 1996; Treasure y Roberts, 1994), niveles de práctica deportiva (Duda y White, 1992; Newton y Duda, 1993b; White y Zellner, 1996) y en poblaciones con características especiales como en el caso de participantes de baloncesto en silla de ruedas (White y Duda, 1993) y en deportistas de élite adultos (Guivernau y Duda, 1995; Roberts y Ommundsen, 1996).

2.7.1.2. Metas de logro, percepción de habilidad, elección de tareas, tipo de evaluación y valoración de la E.F.

Como anteriormente hemos descrito, la percepción de habilidad es una clave fundamental en la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989), ya que según la concepción de habilidad de los sujetos se orientarán al ego o a la tarea.

De esta forma, en el terreno educativo, Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) consideraron una medida general de percepción de habilidad (autorreferencial) en la que se preguntaba a los sujetos sobre su habilidad para practicar deporte y una medida normativa de habilidad (capacidad), en la que se preguntaba a los sujetos cuál creían que era su nivel de habilidad cuando se comparaban con los demás. Las dos percepciones de habilidad correlacionaron de forma alta ($r = .71$), pero se analizaron por separado pues se consideraba que reflejaban dos concepciones distintas de lo que es habilidad. Los resultados muestran que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego correlacionaron de forma positiva con ambas percepciones de habilidad.

Duda y Nicholls (1992) también estudiaron la relación entre las metas de logro y la percepción de habilidad en la escuela y el deporte. Se utilizó una medida normativa de la habilidad (capacidad); los resultados mostraron que tanto en la escuela como en el deporte, las orientaciones a la tarea y al ego se asociaron positivamente con la percepción de capacidad.

Idénticos resultados se encontraron en la investigación realizada por Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995) en la que estudiaron las relaciones entre las orientaciones de meta de logro y las percepciones de habilidad, tanto autorreferencial como normativa. Los datos muestran como tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego correlacionaron de forma positiva con ambas percepciones de habilidad.

Una réplica de este estudio fue realizada por Cervelló, Escartí y Guzmán (1995) en el que se analizan las diferencias respecto a la percepción de habilidad. Los resultados muestran que aquellos deportistas con mayor percepción de capacidad estaban significativamente más orientados al ego que aquellos con menor percepción de capacidad. No aparecieron diferencias significativas en la orientación a la tarea entre los sujetos con alta y baja percepción de habilidad.

Sarrazin, Cury, Roberts, Biddle y Famose (2002) con una muestra de 78 estudiantes de E.F. de edades entre 13 y 16 años, realizaron una prueba de escalada con diferentes niveles de dificultad. Los resultados muestran que los pupilos orientados a la tarea desarrollaron mayor esfuerzo en los niveles de dificultad que contemplaban como desafío para su habilidad percibida, aquellos con baja percepción de habilidad lo hicieron en los niveles de moderada dificultad, y los que poseían alta percepción de habilidad lo realizarían en el nivel de máxima dificultad. Por el contrario, los sujetos implicados al ego con alta percepción de habilidad ejercieron la mayoría del esfuerzo en los niveles de mediana y máxima dificultad, mientras que aquellos con baja percepción de habilidad ejercieron la mayor parte del esfuerzo en los niveles más fáciles y pequeños esfuerzos en los niveles medios y máximos. Así, los resultados confirman que la orientación al ego puede desarrollar conductas poco adaptativas y limitar el esfuerzo de los estudiantes. En este sentido, los sujetos orientados a la tarea se esfuerzan y rinden en tareas desafiantes, mientras que los sujetos orientados al ego se preocupan por exhibir bajos niveles de habilidad y sólo ejercían esfuerzo en aquellas tareas que ellos pensaban que podían demostrar competencia.

Trasladándonos al contexto del entrenamiento y la competición, referente a la elección de las tareas según su nivel de habilidad y orientaciones, Cervelló (1999) determina que los deportistas con alta orientación a la tarea eligen en mayor medida tareas desafiantes que aquellos con alta orientación al ego.

En otro estudio, en las clases de E.F., Cervelló y Santos-Rosa (2000) analizan en una muestra de 280 estudiantes las relaciones entre las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido, la percepción de habilidad, la preferencia por tareas con diferente grado de dificultad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración de los discentes hacia las clases. Los resultados muestran que la orientación a la tarea, la

percepción de habilidad autorreferencial y la percepción de un clima implicante a la tarea eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una alta valoración de la E.F.; por el contrario, la orientación al ego, la percepción de habilidad normativa y la percepción de un clima motivacional implicante al ego aparecieron como predictores de la preferencia por tareas fáciles, la preferencia por la evaluación del rendimiento comparativo y una menor valoración de la E.F.

Como resumen, la orientación a la tarea contribuye a una valoración del esfuerzo, independientemente del nivel de habilidad percibida, así como la preferencia por tareas desafiantes. Por el contrario, una orientación al ego puede disminuir la percepción de éxito, la competencia percibida y el esfuerzo a realizar, sobre todo en aquellos sujetos con bajos niveles de habilidad, unido a la elección de tareas que no les permite el progreso, con el fin de proteger su competencia frente a los demás compañeros.

2.7.1.3. Metas de logro y propósito percibido de participación en actividades físico-deportivas.

Un segundo aspecto del significado que para los sujetos tienen las actividades de logro, consiste en la idea acerca de cuál debería ser el resultado de la participación en actividades físico-deportivas. Esta dimensión refleja los valores de la gente o sus visiones acerca de las consecuencias sociales de sus esfuerzos en las actividades de logro (Duda, 1993). Nicholls (1989) propuso que debería existir una congruencia lógica entre las metas de logro de los sujetos en las actividades de logro y la percepción que éstos tienen de la función que cumple dicha experiencia de logro.

Diversas investigaciones en el ámbito educativo, como son las realizadas por Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick (1989), Nicholls, Patashnick y Nolen (1985), Theeboom, Knoop y Weiss (1995) y Thorkildsen (1988), encontraron relaciones entre la orientación de metas del sujeto y las creencias sobre los propósitos generales de la educación, hallando que la *orientación a la tarea* se relacionaba con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo, interés y los intentos de aprender nuevas tareas produciéndose un mayor divertimento, disfrute, actitudes positivas hacia las clases, capacidad de cooperación,

afiliación y responsabilidad social. Mientras que la *orientación al ego* se asocia con la creencia de que la educación es un medio para obtener otros fines como la consecución de aprobación social, recompensas externas y estatus dentro del grupo de iguales, originándose así un mayor aburrimiento y preocupación por el resultado final más que por el proceso de aprendizaje, en las clases de E.F. .

Estos mismos patrones de creencias han sido encontrados en el ámbito deportivo (Carpenter y Barry, 1997; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1996, 1997; Roberts y Ommundsen, 1996; Treasure, Carpenter y Power, 2000; White, Duda y Keller, 1998), indicando esto que los puntos de vista se extienden del ámbito educativo al deportivo.

Así, completando estos puntos de vista, en el contexto educativo Walling y Duda (1995) y Papaioannou y MacDonald (1993) examinaron estos patrones de relación entre las metas de logro de los sujetos y la percepción que éstos tenían de las funciones que debía cumplir la E.F., hallando que los estudiantes *orientados a la tarea* opinaban que la E.F. les permitía la mejora, el aprendizaje, así como la cooperación con los compañeros y la *orientación al ego* les hacía ser más competitivos.

Resultados también hallados en el terreno deportivo (Duda, 1989b; McCarthy, Kavussanu y White, 1996; Roberts y Ommundsen, 1996).

En consonancia con estos estudios surgen una serie de investigaciones (Cury, Biddle, Sarrazin y Famose, 1997; Fox, Goudas, Biddle, Duda y Armstrong, 1994; Ginn et al., 2000; Spray y Biddle, 1997) que analizan la relación entre la orientación a la tarea y la persistencia, la adherencia y la participación voluntaria en la práctica de actividad física, encontrándose una relación positiva entre dichas variables.

En resumen, esto demuestra que los resultados hallados en las investigaciones en el terreno deportivo y educativo son coincidentes, revelando relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias y funciones sobre el deporte y la E.F. Así, los sujetos orientados a la tarea perciben la E.F. y el deporte como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, que incrementa el interés por el aprendizaje, por ser mejores ciudadanos, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo, por mejorar la salud y las habilidades propias de la actividad física y el deporte, permitiendo desarrollar estilos de vida

físicamente activos. Por otra parte, los sujetos orientados al ego, perciben que la actividad física y deportiva debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, conseguir riqueza económica y enseñar a los sujetos a desenvolverse en la “selva humana”. Podemos ver, que las percepciones de los propósitos de la educación y el deporte relacionados con la orientación a la tarea, son más intrínsecas y pro-sociales, mientras que aquellas percepciones relacionadas con la orientación al ego son más extrínsecas.

2.7.1.4. Metas de logro, satisfacción, motivaciones y diversión.

Duda (1993) considera que desde un punto de vista motivacional, las personas tendemos a perseverar en aquellas actividades que son divertidas e inherentemente interesantes. Desde la perspectiva de las metas de logro, Nicholls (1989) y Dweck (1985) consideran que la orientación a la tarea debería estar asociada a mayores niveles de motivación intrínseca, ya que el compromiso con una meta de tarea concebiría el deporte como un fin en sí mismo, centrándose el sujeto en el proceso de mejora de la tarea antes que en las consecuencias del resultado (aprobación social o recompensas). Por otra parte, el compromiso con una meta orientada al ego, debería disminuir la motivación intrínseca pues el deporte se ve como un medio para conseguir otros fines, como es batir a los demás.

Cervelló y Santos-Rosa (2000), Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand (1996), Dorobantu y Biddle (1997), Goudas, Biddle y Fox (1994a), Spray, Biddle y Fox (1999) y Vlachopoulos y Biddle (1996, 1997) estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción intrínseca en la escuela, y los estudios de Duda y colaboradores (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Duda y Nicholls, 1992) en la escuela y en el deporte. La satisfacción intrínseca fue definida como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentaban cuando hacían actividad física y deportiva. Para el caso de la escuela, se encontró una relación positiva entre la orientación a la tarea y el interés intrínseco por las clases de E.F. y una relación negativa con el aburrimiento en dicha práctica. Para el deporte aparecieron los mismos resultados. Por su parte, la orientación al ego se relacionó positivamente con el aburrimiento en el caso de la escuela, y tenía efectos negativos y minimizaba los efectos positivos de la práctica en individuos con baja percepción de capacidad, no encontrándose relaciones

significativas con ninguno de los factores en el caso del deporte. Además, Goudas, Underwood y Biddle (1993) encuentran que el interés intrínseco predice las intenciones de los estudiantes para mantener la participación en las clases de E.F.

Sin embargo, Xiang y Lee (1998) en su estudio con una muestra de 308 estudiantes, reportan que la asociación entre orientaciones de meta y percepción de competencia es baja o inexistente.

Por otra parte, existen una serie de estudios que consideran que en contraste con algunas investigaciones que han definido y medido la satisfacción como el interés intrínseco derivado de la participación deportiva (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992), consideran que los determinantes de la satisfacción y la diversión pueden variar dependiendo de la meta de logro adoptada (Lochbaum y Roberts, 1993; Nyheim, Kavussanu, Roberts y Treasure, 1996; Treasure y Roberts, 1994).

Los resultados de los diferentes estudios parecen sugerir que la orientación a la tarea se asocia con mayores niveles de satisfacción con la práctica deportiva cuando ésta es considerada como el interés intrínseco que los sujetos muestran con la actividad. Sin embargo, estos últimos estudios reseñados parecen indicar que los determinantes de la satisfacción pueden variar según la meta de logro que se adopta. Más concretamente, los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen aprobación por parte de sus otros significativos, mientras que los sujetos que se encuentran orientados a la tarea se sienten más satisfechos con las experiencias deportivas que les informan acerca del dominio de las técnicas deportivas, y también con aquellas experiencias que les informan de la consecución de aprobación social por parte de sus otros significativos.

Desde un punto de vista práctico, Cervelló (1996) considera que nuestros criterios sobre lo que consideramos tener éxito en deporte y actividad física pueden condicionar la mayor o menor satisfacción con la experiencia deportiva.

Dentro de esta línea de trabajo, Cervelló (1996) de acuerdo con Treasure y Roberts (1994) describe que las personas que están orientadas al ego tienen dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la

actividad, presentan patrones de conducta inadaptada y abandonan la actividad cuando la percepción de la competencia es baja; cuando la percepción de competencia es alta presentan conductas adaptativas, se esfuerzan en la actividad y la mantienen. Las personas con una orientación disposicional a la tarea se esfuerzan en la actividad y persisten en la práctica independientemente de la percepción de competencia y el fracaso se percibe como un elemento de aprendizaje que ayuda a mejorar. Desde el punto de vista de las consecuencias que sobre la motivación intrínseca presenta uno u otro tipo de orientación, podemos encontrar una serie de características que se asocian a las diferentes metas de logro (ver Cuadro 6).

Cuadro 6.

*Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego.
Cervelló (1999).*

ORIENTACIÓN A LA TAREA	ORIENTACIÓN AL EGO
Alta motivación intrínseca. Baja motivación extrínseca. Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación. Comparación con las propias actuaciones. Bajas tasas de decepción. Factores de éxito más controlados.	Alta motivación extrínseca. Baja motivación intrínseca. Metas inalcanzables, con grandes retos. Comparación con las actuaciones de los demás. Altas tasas de decepción. Factores de éxito menos controlados.

Referente a los estudios que analizan la autoestima, Steinberg y Maurer (1999) obtienen que la orientación al ego de los sujetos se relaciona significativamente con el aumento de la autoestima cuando se les da la oportunidad de determinar su nivel de éxito al comparar sus habilidades con las de los otros.

En la misma línea de investigación, Ginn, Vincent, Semper y Jorgensen (2000) con estudiantes de E.F. (117 chicos y 117 chicas) de 12 a 16 años de edad, encuentran que existe una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, no encontrando dicha asociación con los sujetos orientados al ego.

Probablemente el estudio más significativo es el de Ntoumanis y Biddle (1999a), en el que realizan un meta-análisis con 41 muestras independientes, concluyendo que los vínculos entre las orientaciones de meta y el afecto son ligeras, excepto la relación existente entre la orientación a la tarea y el afecto positivo hacia la actividad física. Resulta de interés resaltar el hecho de que las relaciones entre el afecto positivo y la orientación a la tarea resulta más fuerte en el ámbito educativo que en el recreacional y deportivo, una de las explicaciones podría ser la diversidad de motivaciones de los participantes que existen en las clases de E.F., a diferencia de la muestra del marco recreacional y deportivo, que son participantes que voluntariamente acceden a la actividad. Entre los estudios con muestras pertenecientes al terreno recreacional citar el estudio realizado por Cervelló y Santos-Rosa (2001) y en el deportivo el estudio anteriormente citado de Duda y Nicholls (1992).

Por último, Ommundsen (2001) analiza las respuestas afectivas de 217 estudiantes noruegos de E.F., obteniendo que la orientación al ego se correlaciona con la ansiedad, y la orientación a la tarea con la satisfacción y el aprendizaje en las clases de E.F. Confirmando además que las teorías implícitas de la capacidad están asociadas con las respuestas afectivas de los estudiantes.

2.7.1.5. Metas de logro, diferencias por género y culturales.

En cuanto a las metas de logro y el género, los estudios (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Buchan y Roberts, 1991; Carr y Weigand, 2001; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Fontayne, Sarrazin, Famose, 2001; Gano-Overway y Duda, 2001; Gill, 1986; Jiménez, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994a; White, Kavassanu y Guest, 1998) nos indican que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen estar más orientadas a la tarea que ellos. Aunque no todos los estudios encuentran estas diferencias (Duda y Hom, 1993; Ginn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Petherich y Weigand, 2002; White y Zellner, 1996).

Además, las chicas opinan más que ellos que el éxito se debe al trabajo duro, y los chicos además de estar más orientados al ego atribuyen el éxito

más a la capacidad y a factores externos (Newton y Duda, 1993c; White y Duda, 1994a).

Roberts et al. (1995) añaden que las diferentes orientaciones de meta conducen a diferencias en la visión de la experiencia deportiva, de modo que las chicas tienden a utilizar estrategias efectivas en la competición y a buscar más persistencia en las tareas en las que tenían problemas, así como a mejorar sus habilidades en los entrenamientos.

En cuanto a la relación entre la identidad étnica y las orientaciones, los estudios muestran que no existen diferencias étnicas (Duda, 1986a, 1986b; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Duda y White, 1992; Lochbaum y Roberts, 1993; Newton y Duda, 1993c).

En el terreno deportivo, existen estudios como el realizado por Gano-Overway y Duda (2001), que indican que la relación entre la identidad étnica y la orientación a la tarea era positiva y significativa para los chicos afro-americanos y las chicas americanas blancas. Esta interacción indica que cuando la identidad étnica era más fuerte para estos dos subgrupos, su orientación a la tarea era más pronunciada. En el caso de las chicas afro-americanas y los chicos americanos blancos, el grado de orientación a la tarea no varía de modo significativo como una función de su grado de identidad étnica. Así, resumiendo, los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre las orientaciones de meta y las diferencias en función de la raza y la identidad étnica, pero si la encuentran como una interacción moderada por el género, con respecto a los sujetos orientados a la tarea.

Aunque un estudio muy reciente realizado por Isogai, Brewer, Cornelius, Etnier y Tokunaga (2003) en el ámbito educativo analiza las orientaciones de meta, con una muestra de 216 americanos y 374 japoneses estudiantes de E.F., encontrando diferencias culturales, de modo que los estudiantes japoneses puntúan significativamente más alto en orientación al ego y orientación individual y significativamente más bajo en orientación a la tarea y orientación social que los estudiantes americanos. En cuanto a las diferencias por género, las chicas puntúan significativamente más alto en orientación social.

Por lo tanto, más investigación es necesaria para esclarecer estas diferencias en función del género e interculturales.

2.7.1.6. Algunas conclusiones de estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales.

Uno de los estudios más recientes que analiza las relaciones establecidas entre las orientaciones de metas disposicionales en el marco de la actividad física asociadas a un conjunto de variables cognitivas, afectivas y comportamentales, es el realizado por Biddle, Wang y Spray (2003). En él se realiza un meta-análisis que nos sirve de compendio de los diferentes patrones asociados a las orientaciones de meta que se han analizado en el presente subapartado. Dicho estudio recoge un total de 110 muestras diferentes.

Los resultados muestran, que la *orientación a la tarea* se asocia a:

- La creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito.
- Motivos de práctica para el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo.
- Creencia de que el propósito del deporte y la E.F. es la mejora, fomento del fitness y la autoestima.
- Percepción de competencia.
- Afecto positivo.
- Buen comportamiento.
- Orientación a la tarea de los padres.

Por otro lado, la *orientación al ego* se relaciona con:

- Creencia de que la causa de la obtención del éxito es el poseer capacidad.
- Motivos de práctica para aumentar el estatus, de reconocimiento social y competitivos.
- Creencia de que el fin que se persigue en el deporte y la E.F. es mejorar el estatus social.
- Percepción de competencia.
- Actitudes antideportivas junto con actos agresivos.
- Orientación al ego de los padres.

Para finalizar, recordar, que la orientación a la tarea se asocia a *patrones motivacionales adaptativos*, es decir, que aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, centrados en el proceso, así como la persistencia efectiva frente al error mediante el esfuerzo. Por el contrario, los *patrones motivacionales desadaptativos* son comunes de sujetos orientados al ego y con baja percepción de habilidad, caracterizados por evitar los desafíos, reducción del esfuerzo e incluso el abandono de la actividad (Roberts, 2001).

2.7.2. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL.

Existe una gran cantidad de estudios en el ámbito educativo que analizan las relaciones entre el clima motivacional que los sujetos perciben en las situaciones de logro y las consecuencias que se derivan en su implicación a la tarea y al ego.

De este modo, previamente realizaremos una revisión de los estudios pioneros en el análisis del clima motivacional, junto con un análisis de las diferencias en función del género, exponiendo posteriormente los principales estudios dentro de esta línea de investigación.

En el análisis de los efectos de las variables situacionales, uno de los primeros estudios que analiza la relación de las variables situacionales y las implicaciones de metas, fue efectuado por Butler (1987). Este autor encontró en una muestra de estudiantes altos índices de implicación al ego cuando los estudiantes recibían comentarios sobre su rendimiento indicando su posición relativa respecto a los demás, mientras que altos niveles de implicación a la tarea aparecían cuando los comentarios que recibían los sujetos estaban centrados en aspectos relativos a la tarea (qué hacían bien y qué debían mejorar). Este estudio soporta la creencia de que el énfasis en la comparación social aumenta la implicación al ego.

Respecto a la influencia del clima motivacional creado por los profesores en la escuela, se ha demostrado que éste influencia las percepciones de las metas implícitas en la escuela y ciertos aspectos relacionados con el aprendizaje de los niños. Así, en investigaciones sobre el clima motivacional en la clase, se ha llegado a la conclusión de que las actitudes positivas y los niveles de logro de los niños aumentan cuando perciben que el profesor es

entusiasta, conoce bien la materia que imparte, es respetuoso con los alumnos y merecedor de confianza (Frazier, 1985; Trickett y Moos, 1973; Walberg, 1968).

Ames y Ames (1984b) sugieren que en las estructuras cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y en fomentar la responsabilidad en el grupo. Los resultados grupales, más que el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

En la línea de investigación de la influencia de los aspectos del entorno en las implicaciones de metas aparecen una serie de estudios (Ames y Ames, 1981, 1984a, 1984b; Ames, Ames y Felker, 1977; Ames y Archer, 1988; Maehr y Ames, 1989; Powell, 1990) que han analizado principalmente la influencia situacional de las estructuras y demandas del entorno de aprendizaje en la adopción de una u otra implicación y, como resultado, la aparición de distintos patrones motivacionales (adaptados o inadaptados), así como la posibilidad de incrementar la aparición de una implicación a la tarea a través de la intervención en el aula. Un patrón motivacional adaptativo, consiste en el conjunto de procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos que facilitan la iniciación y la permanencia en una actividad de logro y que contribuyen al compromiso a largo plazo en el aprendizaje y la inversión personal en actividades de aprendizaje (Brophy, 1983; Dweck, 1986).

En dos estudios en los cuales se compararon las diferencias en atribuciones y satisfacción con la práctica de la actividad entre situaciones competitivas y no competitivas (Ames y Ames, 1981; Ames, Ames y Felker, 1977), encontraron que en la situación no competitiva aparecía una alta atribución de los resultados al esfuerzo y que esta percepción de esfuerzo, estaba asociada a una mayor satisfacción. En la situación competitiva, la satisfacción, estuvo asociada a la percepción de habilidad pero no al esfuerzo.

Ames (1984a, 1984b) encontró también que en las situaciones en las que se enfatizaba la competición se tendían a realizar atribuciones de éxito relativas a la posesión de habilidad, mientras que en las situaciones de aprendizaje no competitivas se tendían a realizar atribuciones de éxito relativas al esfuerzo.

Ames y Archer (1988) en el ámbito escolar identificaron cuáles eran las dimensiones teóricas que definían un entorno que implicaba a la tarea en la escuela y estudiaron la relación entre la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea en el aula (o clima de maestría, como Ames lo denominaba) y algunas experiencias relacionadas con el logro (estrategias efectivas de aprendizaje, preferencia por tareas con reto, creencias atribucionales y actitud hacia la clase). Para ello se elaboró un cuestionario compuesto por tantas subescalas como dimensiones teóricas se estudiaron. Se identificaron 8 dimensiones que eran: 1) *Cómo era definido el éxito* (éxito definido en función del progreso individual y la mejora), 2) *Qué se evaluaba* (evaluación del esfuerzo), 3) *Cómo es evaluado el individuo* (a través del esfuerzo y el progreso personal), 4) *Cómo se interpretan los errores* (como parte del aprendizaje), 5) *Por qué se practica la actividad* (para desarrollar nuevas tareas), 6) *Qué hace sentirse satisfecho* (esfuerzo exitoso, desafío, mejora personal), 7) *Cúal es el foco de actuación del individuo* (aprendizaje de las tareas) y 8) *Cúal es foco de actuación del docente* (mejora, aprendizaje). Los análisis estadísticos mostraron para todas las subescalas alta consistencia interna en diversas poblaciones (alphas entre .80 y .90).

Los resultados del trabajo mostraron que se establecía una alta relación entre la percepción de un clima implicante a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes. Aquellos estudiantes que percibían sus experiencias implicantes a la tarea, utilizaban estrategias efectivas de aprendizaje, mostraban preferencia por las tareas con reto, les gustaba más la clase y creían que el esfuerzo y el éxito covariaban.

En un estudio posterior Ames y Archer (1990) y con los mismos sujetos del estudio previo de Ames y Archer (1988), intentaron descubrir si la percepción del clima motivacional de la clase a largo plazo tenía influencia en los patrones motivacionales cuando a los sujetos se les incluía en una clase alta en clima motivacional implicante a la tarea o en una clase baja en clima motivacional implicante a la tarea. Para ello se compararon los patrones motivacionales de tres grupos de sujetos. El primer grupo había estado involucrado durante dos años en una clase con un clima motivacional implicante a la tarea, el segundo grupo sólo había estado un año involucrado en una clase con un clima motivacional implicante a la tarea, mientras que el tercer grupo no había estado nunca en una clase con un clima motivacional implicante a la tarea. Los resultados mostraron que aquellos

sujetos que habían estado implicados en una clase con clima de maestría durante dos años presentaban mayores puntuaciones en las variables motivacionales estudiadas (uso de estrategias efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas con desafío, actitudes positivas hacia el aprendizaje y atribuciones de éxito relativas al esfuerzo) que los sujetos que sólo habían estado un año participando en una clase implicante a la tarea. De la misma forma, los sujetos que habían estado un año involucrados en un clima implicante a la tarea, también presentaban mayores puntuaciones en las variables motivacionales estudiadas que los sujetos que nunca habían permanecido en un clima implicante a la tarea. Los autores concluyeron que existía relación entre la duración de la exposición a estructuras de metas implicante a la tarea y la aparición de patrones motivacionales más adaptativos.

De la misma forma, Maehr y Ames (1989), examinaron estas relaciones en dos grupos de sujetos clasificados como sujetos de alto riesgo (sujetos que dominaban pocas habilidades específicas, torpes en las destrezas físicas, poco preparados cognitivamente para el aprendizaje, con falta de confianza y poco comprometidos con las tareas escolares) y sujetos de bajo riesgo (sujetos que mostraban patrones de actuación adaptativos). Los sujetos fueron agrupados de forma que cada grupo en los que se efectuó la intervención constara de 5 sujetos de alto riesgo y 5 sujetos de bajo riesgo. Los resultados mostraron que cuando los sujetos percibían un clima motivacional implicante a la tarea, éste correlacionaba de forma positiva y para los dos grupos de sujetos, con el uso de estrategias de aprendizaje, con la motivación intrínseca, con una actitud positiva hacia la clase y con la elección de tareas desafiantes.

Los resultados de los estudios realizados parecen indicar que la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relaciona con patrones afectivos y cognitivos caracterizados por el aumento del compromiso de los sujetos con el aprendizaje y también con la calidad de este compromiso. Así, como Treasure y Roberts (1995) argumentan, un gran cuerpo de conocimiento sugiere que el profesor desempeña un papel activo en la construcción de un clima motivacional implicante a la tarea, y consecuentemente en la mejora de la calidad de la motivación de sus pupilos.

En cuanto a las *diferencias por género*, la investigación ha mostrado que en general, los chicos perciben más un clima motivacional implicante al ego que las chicas (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988, 1989b; Kavassanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999a; White y Duda, 1994a; White, Kavassanu y Guest, 1998). Es más, el impacto negativo que surge con el clima que implique al ego, es también mayor en los chicos que en las féminas. Aunque existen estudios que no encuentran estas diferencias de la percepción del clima motivacional en función del género (Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002).

Dentro de esta línea de investigación hemos agrupado los estudios revisados de la siguiente forma:

- Estudios que analizan la relación entre el clima motivacional y algunas variables motivacionales.
- Estudios que analizan aspectos relacionados con el clima motivacional creado por los otros significativos.
- Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas.
 - Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas en el entorno educativo.
 - Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas en otros entornos de actividad físico-deportiva.
 - Algunas conclusiones acerca de estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas.

2.7.2.1. Estudios que analizan la relación entre el clima motivacional y algunas variables motivacionales.

Del mismo modo que analizamos como las orientaciones de meta disposicionales correlacionaban con diversas variables motivacionales, los estudios también muestran la correlación entre la percepción del clima motivacional y diferentes respuestas motivacionales.

Jagacinski y Nicholls (1990) realizaron un análisis de las consecuencias afectivas de la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea o al

ego. Para ello, preguntaron a una muestra de estudiantes sobre sus sentimientos de competencia después de inducirles a que imaginasen un conjunto de actividades que implicaban alto o bajo esfuerzo. En situaciones competitivas los estudiantes anticiparon sentimientos negativos cuando su esfuerzo era alto y el de los demás era bajo en la misma situación. Esto indicaba que las autoevaluaciones se efectuaban en términos de implicación al ego, ya que la percepción de alto esfuerzo significaba baja capacidad. En aquellas situaciones en las que se premiaba el aprendizaje, el alto esfuerzo (en términos autorreferenciales) ocasionaba percepciones de alta competencia. Además, el sentimiento de orgullo y la percepción de consecución de logro, fue más alto cuando el esfuerzo era mayor en la situación que demandaba implicación a la tarea, y menor cuando se ejercía alto esfuerzo en la situación que demandaba implicación al ego.

Por otro lado, existen estudios que se centran en las influencias situacionales que se producen en el aula, de modo que demuestran como la estructura y demandas de un ambiente de aprendizaje pueden modular la adopción de una u otra orientación de metas y en los patrones de motivación resultantes (Ames, 1992a; Ames y Ames 1984a; Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand, 1996; Duda y Nicholls, 1992; Goudas y Biddle, 1994; Jagacinski y Nicholls, 1984; Papaioannou y Theodorakis, 1996).

En un clima implicante a la tarea, los discentes muestran mayores niveles de competencia, motivación intrínseca, diversión, aplican más esfuerzo y transmiten menor tensión y ansiedad que aquellos que perciben en sus clases un clima implicante al ego (Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle y Fox, 1994b; Goudas, Dermitzaki y Bagiatis, 2000; Papaioannou, 1994). Además, Treasure y Roberts (1995) nos dice que en aquellos individuos que perciben un clima motivacional implicante a la tarea, la percepción de la competencia no se verá influenciada con respecto a la motivación intrínseca, pero sí será determinante en aquellos que perciben un clima implicante al ego, de tal manera que si perciben baja habilidad disminuirá su motivación intrínseca hacia la actividad.

Treasure (1993) en clases de E.F. en la que los sujetos practicaban aspectos técnicos relacionados con el fútbol, halló a través de una versión modificada del PMCSQ, que la percepción de un clima motivacional en la clase implicante a la tarea estaba relacionada con actitudes positivas hacia

las clases de fútbol, con la elección de tareas más desafiantes, con la satisfacción y el interés, con la percepción de capacidad y con la creencia de que la motivación y el esfuerzo eran las causas de éxito en fútbol. La percepción del clima implicante a la tarea estaba negativamente relacionada con el aburrimiento experimentado en la clase, mientras que la percepción de un clima orientado al ego estaba relacionada con pocas actitudes positivas hacia las clases, gran preferencia por las técnicas fáciles de ejecutar, con poca satisfacción e interés hacia las clases de fútbol y con gran aburrimiento. La percepción de un clima motivacional implicante al ego también se encontraba positivamente relacionada con la creencia de que los factores externos eran los precursores de éxito y negativamente relacionada con la creencia de que el esfuerzo y la motivación ayudaban a tener éxito en fútbol.

Otro estudio, desarrollado por Kavussanu y Roberts (1995) examina la relación entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta disposicionales, la motivación intrínseca y la autoeficacia en una muestra de 285 estudiantes participantes en clases de tenis de la asignatura de E.F. Se intentó determinar el papel de la percepción del clima motivacional y las orientaciones de meta disposicionales en la predicción de la motivación intrínseca y la autoeficacia en ciertas tareas tenísticas (servicio, golpe de derecha, revés y bolea). Los constructos analizados junto con sus respectivos instrumentos de medida fueron: Percepción del clima motivacional (PMCSQ de Seifriz et al. (1992)), Orientación de metas disposicionales (POSQ de Roberts y Balagué (1989)), Motivación intrínseca (IMI de Ryan (1982)) y Autoeficacia (Instrumento desarrollado para la investigación por expertos en tenis).

Los resultados mostraron que la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea estaba positivamente relacionada con la aparición de una mayor diversión, esfuerzo y autoeficacia para la ejecución del revés, el golpe de derecha y la volea. La tensión estaba positivamente relacionada con la percepción de un clima motivacional implicante al ego y negativamente relacionada con la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea. Las orientaciones de meta disposicionales se mostraron como mejores predictores de los niveles de motivación intrínseca, mientras que la percepción del clima motivacional predijo mejor la autoeficacia para la ejecución de los golpes tenísticos objeto de estudio.

A través de un análisis de ecuaciones estructurales, Cury et al. (1996) muestra que la percepción del clima motivacional implicante a la tarea aumenta el interés de los estudiantes por las clases de E.F. y la percepción de la capacidad.

Del mismo modo, Treasure (1997) reporta que existe una fuerte correlación entre la percepción del clima motivacional y los procesos motivacionales adaptativos que suceden en las clases de E.F. Así, las correlaciones canónicas del estudio desarrollado por Treasure muestran que los estudiantes que perciben un alto clima motivacional implicante a la tarea y moderado al ego, exhiben actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, la creencia de que el esfuerzo y la capacidad son la causa del éxito, así como sentimientos de satisfacción. En contraste, los estudiantes quienes perciben un alto clima implicante al ego y bajo a la tarea, muestran actitudes negativas hacia las clases, focalizan a la capacidad como causa del éxito y poseen sentimientos de aburrimiento.

Estos resultados también han sido hallados más recientemente en otras muestras en el terreno educativo, como son estudiantes de E.F. ingleses (Carpenter y Morgan, 1999), griegos (Papaioannou y Kouli, 1999), coreanos (Yoo, 1997), españoles (Cervelló y Santos-Rosa, 2000), niños con dificultades en el movimiento (Dunn, 2000) y estudiantes universitarios franceses (Brunel, 1999). Similares datos se obtienen en el terreno deportivo en una muestra de atletas universitarios noruegos (Ommundsen y Roberts, 1999), atletas paraolímpicos (Pensgaard, Roberts y Ursin, 1999) y tenistas españoles (Balaguer, Duda y Crespo, 1999).

Además, Papaioannou y Kouli (1999) también examinan la relación entre las orientaciones de meta, la percepción del clima motivacional, el estado ansiedad y el flow en los estudiantes. Los resultados indican que ni las metas de logro ni el clima motivacional se relacionan con la ansiedad cognitiva, que cuando el profesor enfatiza la orientación hacia el aprendizaje (clima motivacional implicante a la tarea) correlaciona de forma negativa con la ansiedad somática, y por último que el énfasis del profesor en crear un clima que implique al ego se asocia de forma positiva con la ansiedad somática. Referente al estado de flow, encuentran que tanto la orientación disposicional a la tarea como la percepción del clima implicante a la tarea correlacionan de forma positiva con dicho estado de concentración, experiencia autotélica y pérdida de conciencia.

Además todos estos patrones han sido confirmados en un meta-análisis con 14 muestras diferentes ($n = 4484$), en el que se examinaban el impacto del clima motivacional en el ámbito deportivo y educacional sobre las respuestas cognitivas y afectivas (Ntoumanis y Biddle, 1999b), obteniendo una relación positiva entre la *percepción del clima motivacional implicante a la tarea* y resultados motivacionales positivos ya comentados en este punto (satisfacción, persistencia, actitudes positivas hacia las clases, motivación intrínseca...); por el contrario la *percepción del clima motivacional implicante al ego* correlaciona de forma negativa con dichos resultados, incluyendo correlaciones positivas con el aumento de las preocupaciones y el énfasis en la capacidad normativa. Estos resultados revelan de nuevo la importancia que tiene promover un clima implicante a la tarea en las clases de E.F.

Otro estudio que examina la relación entre los factores sociales, individuales, motivación intrínseca y los comportamientos motivacionales en las clases de E.F. es el realizado por Ferrer-Caja y Weiss (2000). La muestra está compuesta por 407 estudiantes de ambos géneros, de 14 a 19 años de diversas nacionalidades. El análisis de ecuaciones estructurales muestra que cuando los estudiantes perciben un clima implicante a la tarea se promueve el aprendizaje y la participación, los pupilos focalizan la atención en las actividades y la evaluación se realiza utilizando criterios autorreferenciales, como el esfuerzo y la mejora. Además, opinan que su capacidad física es alta y sienten que se les permite participar en las clases decidiendo qué hacer; las razones que dan de participar en las clases son relacionadas con el divertimento, deseo de aprender, elección de actividades difíciles, esfuerzo y persistencia incluso después de cometer errores. Ellos asocian la participación en las clases con la diversión y el disfrute que les producen las actividades. Así esto refuerza una vez más, que el clima implicante a la tarea se asocia con el esfuerzo, el aprendizaje, la perseverancia en las actividades, de modo que se maximiza la motivación intrínseca. Por otro lado, los estudiantes que perciben que las clases implican al ego, opinan que se promueve la competición, tienen preocupación por los errores que cometen, focalizan su atención en los resultados y evalúan el éxito mediante criterios normativos y de comparación con los compañeros.

2.7.2.2. Estudios que analizan aspectos relacionados con el clima motivacional creado por los otros significativos.

Como vimos en el apartado 2.4. los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro, así los otros significativos (padres, profesores, compañeros, etc.) crean el denominado clima motivacional, y es de este modo como los otros significativos del entorno de los deportistas también pueden modular en la adopción de una u otra meta de logro. Vamos a citar algunos de los estudios que analizan las relaciones que se establecen en este proceso de socialización en el ámbito del deporte (Cervelló, Escartí y Guzmán, 1995; Duda y Hom, 1993; Ebbeck y Becker, 1994; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Harwood y Swain, 1998; Peiró, 1995; Piparo, Lewthwaite y Hasbrook, 1990; Roberts, Treasure y Hall, 1994; Weitzer, 1989; White, 1996, 1998; White y Duda, 1994b).

En este apartado hacemos referencia a estudios que analizan el rol que desempeñan los otros significativos en la creación de este clima motivacional.

Iniciando el análisis en el peso que los factores sociales tienen sobre la implicación al ego o al tarea, Ames y Archer (1987) encontraron evidencia del rol que desempeñan los criterios de éxito de los padres en los niños. Estos autores proponen que las estructuras de metas creadas por los padres y los criterios evaluativos que utilizan, recompensan ciertas actividades y actitudes frente a otras. Más concretamente, en su estudio referente a las creencias de las madres, los autores encontraron que las madres que se manifestaban como altamente orientadas al ego, preferían información normativa sobre el rendimiento de sus hijos en la escuela y utilizaban estándares normativos para juzgar su competencia en la escuela.

También en la investigación trans-cultural se ha encontrado evidencia de cómo los agentes sociales modulan las orientaciones de metas de los sujetos. En un estudio con padres, profesores y niños, Hess y Azuma (1991) estudiaron las diferencias en las fuentes de motivación entre los niños americanos y japoneses. Los resultados mostraron que las prácticas sociales en Japón están orientadas al mantenimiento de la persistencia en la tarea bajo cualquier circunstancia, incluso si la tarea es aburrida y repetitiva; los motivos de logro se centran en el máximo esfuerzo y en la aprobación de los otros significativos. Por el contrario, los niños americanos centran su atención en aspectos referentes a las autopercepciones de capacidad e

interés. Los resultados también mostraron que los niños japoneses eran más auto-críticos con sus fracasos y sus deficiencias en el aprendizaje, eran atribuidas a la falta de esfuerzo, creyendo que esfuerzo y resultados covariaban. Los niños japoneses, en mayor medida que los niños americanos, citaron a los padres y profesores como buenos y comprensivos.

Existe otro campo de estudio que ha analizado la relación entre las orientaciones de meta de los padres y la forma en que éstos interpretan la experiencia deportiva de sus hijos.

En esta línea de investigación, Roberts, Treasure y Hall (1994) realizaron un estudio con una muestra de 92 padres (40 padres y 52 madres) del Reino Unido para determinar de qué forma la orientación motivacional de los padres se relacionaba con la percepción de la experiencia deportiva de sus hijos. Las variables que se estudiaron fueron: orientación de metas disposicional, percepción de qué entendían por obtener éxito en deporte, preferencia por el tipo de información que recibían por parte de sus hijos para juzgar su experiencia deportiva, preferencia por el tipo de tareas que sus hijos realizaban y las atribuciones que los padres realizaban sobre las causas que llevaban a sus hijos a obtener rendimiento deportivo.

Los resultados mostraron que para los padres altos en orientación al ego, que sus hijos fuesen mejores que los otros era más importante que para las madres bajas en orientación al ego. También apareció que para los padres altos en orientación al ego el que sus hijos vencieran frecuentemente era más importante que para los padres bajos en orientación al ego. En contraste con estos resultados, los padres bajos en orientación al ego manifestaron en mayor medida que los padres altos en orientación al ego que para ellos era fundamental que sus hijos participaran con otros muchachos. Tanto los padres altos en orientación al ego como los padres bajos en orientación al ego manifestaron que conseguir mejora personal y trabajar duro eran factores importantes que definían el éxito deportivo. Respecto a la información que preferían para juzgar la experiencia deportiva de sus hijos, los padres con una alta orientación al ego mostraron en mayor medida que los padres con una baja orientación al ego que el número de victorias que su hijo lograba y el rendimiento comparado con los demás eran las fuentes preferidas de información. Por su parte los padres con una baja orientación al ego mostraron en mayor medida que los padres con una orientación al ego alta preferencia por información referente a la calidad de

la aceptación de su hijo como parte del grupo. También los padres con una baja orientación a la tarea mostraron en mayor medida que los padres con una alta orientación a la tarea la preferencia por la información a través del número de victorias que su hijo conseguía. No aparecieron diferencias significativas respecto a la orientación motivacional de los padres, tanto en el tipo de tareas que los padres preferían que realizasen (tareas fáciles o difíciles) como en las atribuciones que los padres realizaban sobre las causas del nivel de rendimiento de sus hijos (capacidad, esfuerzo o factores externos como el entrenador).

Referente a los estudios que analizan el perfeccionismo y su correlación con las metas de logro, resaltar el realizado por Ablard y Parker (1997), que considera que el clima motivacional creado por los padres se correlaciona con las dimensiones del perfeccionismo que muestran los estudiantes. Así pues, encuentran que aquellos niños cuyos padres implican al ego tenían mayores probabilidades de exhibir disfunciones del perfeccionismo, como preocupación por los errores, por sus ejecuciones, expectativas y críticas por parte de sus padres.

En otro estudio White, Kavassanu y Guest (1998), utilizando el *Perception of Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ)* y el *Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire (PIMCQ-2)* estudiaron las diferencias por género en las orientaciones de meta y la percepción del clima motivacional establecido por los otros significativos en una muestra de 110 sujetos participantes en deporte escolar y en clases de E.F. Los otros significativos sobre los que se preguntó con el PMCSQ fueron el entrenador de los deportes extraescolares y el profesor de E.F. Para recoger el clima motivacional ofrecido por los padres y por el mejor amigo, se utilizó el PIMCQ-2.

Los resultados mostraron que las chicas, comparadas con los chicos, percibían en mayor medida que su mejor amigo valoraba la diversión en el aprendizaje de nuevas habilidades físicas. Por otra parte los chicos tendieron a estar más orientados al ego que las chicas. Los análisis de regresión realizados de forma separada para chicos y chicas, mostraron que las chicas orientadas a la tarea percibían que su madre valoraba un clima motivacional de aprendizaje/diversión cuando aprendían nuevas habilidades físicas, y que el clima motivacional extraescolar creado por su entrenador implicaba a la tarea. Además, las chicas que puntuaron más alto en orientación al ego que

en orientación a la tarea, tendieron a percibir el clima motivacional de los deportes extraescolares como implicante al ego. Respecto a los chicos, los resultados mostraron que aquellos que estaban orientados al ego creían que su mejor amigo generaba un clima motivacional propicio para la preocupación (es decir que los comentarios que el mejor amigo realizaba cuando el sujeto ejecutaba una nueva tarea de aprendizaje de habilidades físicas en la que tenía dificultades, aumentaban sus problemas en el desarrollo de la tarea). Por el contrario, los sujetos que presentaron una mayor orientación a la tarea que al ego, percibieron que el entorno deportivo extraescolar implicaba a la tarea, que su padre enfatizaba un clima motivacional propicio para la preocupación, mientras que la percepción de un clima motivacional propicio para la preocupación generado por la madre estuvo negativamente relacionado con la orientación a la tarea de los sujetos.

La relación entre la percepción de los criterios de éxito que los sujetos percibían en sus otros significativos y las orientaciones de meta disposicionales en el deporte y en la E.F. fue analizada por Peiró (1999). La muestra estuvo compuesta de 277 deportistas, 228 alumnos de E.F., 268 padres, 256 madres, 28 entrenadores y 9 profesores de E.F. Se analizaron las metas de logro disposicionales de los deportistas y estudiantes de E.F., los criterios que los otros significativos utilizaban para juzgar la experiencia deportiva de los deportistas y los estudiantes (preguntando directamente a los otros significativos acerca de cuándo creían que los sujetos, deportistas o estudiantes, tenían éxito en deporte), y la percepción que los sujetos tenían de los criterios de éxito de sus otros significativos.

Los resultados de este trabajo reflejaron que en las chicas deportistas, una orientación al ego altamente negativa y una orientación a la tarea moderadamente negativa estaba asociada a la percepción de unos criterios de éxito negativamente implicantes al ego y a la tarea en su entrenador, padre y madre, mientras que aquellas chicas deportistas que presentaron una orientación de meta disposicional alta en orientación a la tarea y baja y negativa en orientación al ego, percibieron que su padres, sobre todo su madre, utilizaban criterios de éxito deportivo implicantes a la tarea. Respecto a la relación entre las metas de logro disposicionales de los sujetos y los criterios de éxito en deporte que mostraron los otros significativos, en aquellas chicas deportistas con una alta y negativa orientación al ego se

encontró que sus padres también presentaban unos criterios de éxito fuerte y negativamente implicantes al ego.

En los chicos deportistas, una orientación alta y negativa al ego, estuvo positivamente asociada con la percepción de criterios de éxito deportivo implicantes al ego del entrenador, padre y madre, al igual que los chicos deportistas con una fuerte orientación a la tarea que también percibieron criterios de éxito deportivo implicantes a la tarea en su entrenador, padre y madre. Respecto a la relación entre las metas disposicionales de los sujetos y los criterios de éxito deportivo que manifestaron tener los otros significativos, se encontró que en los chicos deportistas con una alta y negativa orientación al ego y una moderada orientación a la tarea, su padre, madre y entrenador también utilizaron criterios de éxito deportivo negativos implicantes al ego y positivos implicantes a la tarea.

En el grupo de alumnas de E.F., una orientación de meta disposicional caracterizada por una alta y negativa orientación al ego y una moderada orientación a la tarea, estuvo relacionada con la percepción de criterios de éxito positivos implicantes a la tarea y negativos implicantes al ego de su padre, su madre y su profesor de E.F., mientras que aquellas alumnas que presentaron una orientación al ego baja y una alta orientación a la tarea, percibieron que su padre, su profesor de E.F. y su madre utilizaban criterios de éxito altamente implicantes a la tarea y su padre utilizaba criterios moderadamente bajos en implicantes al ego. En la relación entre las metas de logro disposicionales y los criterios de éxito que utilizaban los otros significativos, se encontró que una orientación de metas caracterizada por una alta orientación al ego y una negativa orientación a la tarea, estuvo relacionada positivamente con la utilización de criterios de éxito implicantes al ego de la madre y del padre, apareciendo también criterios de éxito altamente negativos de implicación a la tarea en el padre y la madre. En el caso de las chicas con una moderada orientación a la tarea y al ego, se encontró que la madre y el padre utilizaban criterios de éxito moderadamente implicados al ego, mientras que solo la madre utilizó criterios de éxito moderadamente implicados a la tarea.

Respecto al grupo de chicos alumnos de E.F., una orientación de metas caracterizada por una orientación al ego alta y negativa y una orientación a la tarea moderada y negativa, estuvo asociada a la percepción de criterios de éxito negativamente implicados a la tarea y al ego del padre, la madre y el

profesor de E.F., mientras que aquellos alumnos con una orientación alta a la tarea y moderadamente negativa al ego, percibieron que su madre, su padre y su profesor utilizaban criterios de éxito implicantes a la tarea, y que su padre y su madre utilizaban criterios de éxito negativamente implicantes al ego. Respecto a la relación entre las metas de logro disposicionales de los sujetos y los criterios de éxito que manifestaron utilizar los otros significativos, se encontró que una moderada y negativa orientación al ego y a la tarea de los alumnos, se encontraba relacionada con una utilización de criterios de éxito deportivo negativamente implicantes al ego y a la tarea por parte del padre y de la madre, mientras que una orientación caracterizada por una alta y negativa orientación al ego y una moderada y positiva orientación a la tarea, estuvo relacionada con la utilización de criterios de éxito negativamente orientados al ego de los padres y con la utilización de criterios de éxito positivamente implicantes a la tarea de los padres.

Ampliando el número de otros significativos que ejercen influencia, Carr, Weigand y Hussey (1999) analizan la influencia que ejercen los compañeros además de los padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los estudiantes en E.F. Los resultados parecen indicar, siguiendo la línea de los resultados obtenidos en anteriores estudios, que los padres, profesores y compañeros del estudiante, modulan por medio del clima motivacional las orientaciones de meta adoptadas por éste.

Continuando Carr y Weigand en el análisis por conocer el rol que ejercen los otros significativos (padres, compañeros, profesor) sobre las orientaciones de meta del estudiante, añaden como otro significativo al héroe deportivo, así en el 2001, con un total de 266 chicos y chicas estudiantes de E.F. del Reino Unido realizan otro estudio (Carr y Weigand, 2001) basándose en los resultados obtenidos en el anterior estudio (Carr, Weigand y Jones, 2000) en el entorno deportivo con estos mismos otros significativos (padres, compañeros y héroes deportivos). Los resultados indican que las orientaciones de meta se relacionan con sus respectivas percepciones, es decir, la orientación a la tarea del estudiante se relacionaba con el clima motivacional implicante a la tarea creado por los padres, compañeros, profesor e ídolo deportivo, y la orientación al ego se asociaba a la percepción del clima motivacional implicante al ego creado por los mismos otros significativos.

Por último, Xiang, McBride y Bruene (2003) analizan la relación existente entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos, concretamente 102 estudiantes de ambos géneros de E.F. Los resultados exhiben que la creencia del padre en la competencia de su hijo/a, se relaciona con el esfuerzo y persistencia de los mismos en la tarea a realizar.

Por lo tanto, parece evidente tras los estudios revisados en este punto, que las metas de logro que los sujetos perciben en sus otros significativos están relacionadas con las metas de logro que éstos adoptan. Estos resultados deberían sugerir, tal como indican Carr y Weigand (2001) y Duda (1996) un replanteamiento de las formas de intervención que deberían centrarse no sólo en los estudiantes sino también en los agentes sociales directamente relacionados con la experiencia deportiva de éstos, tales como: padres, docente de E.F., compañeros, entrenador e incluso los ídolos deportivos.

Algunos autores como Duda (2001a) sugieren que se deberían utilizar otras técnicas de análisis de datos para estudiar el rol de los otros significativos, ya que a través de los cuestionarios la varianza explicada no se sabe si procede de dichos significativos o del propio instrumento de medida utilizado. Como ejemplo de estudio que utiliza técnicas cualitativas, el de Krane, Greenleaf y Snow (1997) analiza en gimnastas el papel de los otros significativos, confirmando que la percepción del clima motivacional implicante al ego es creado y manifestado por los otros significativos analizados (padres y entrenadores), reforzando al mismo tiempo la orientación al ego del gimnasta.

2.7.2.3. Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas.

Los estudios que hemos revisado anteriormente, parecen indicar que los criterios de éxito que los sujetos perciben en su entorno están relacionados tanto con las metas de logro que adoptan, como con un conjunto de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos tienen un diseño correlacional. En este apartado haremos una revisión de los estudios de corte experimental que han manipulado las estructuras de metas. Estos estudios han contemplado dos tipos de estructuras o entornos de metas diferentes: estructuras basadas en aspectos

relativos al progreso personal y dominio de la tarea, y que fomentan la implicación a la tarea de los sujetos (*task-involving*) y estructuras basadas en la comparación social y la demostración de superior capacidad que los demás, que fomentan la implicación de los sujetos al ego (*ego-involving*).

A continuación vamos a exponer los estudios que manipulan estructuras en el ámbito educativo pasando posteriormente a describir otros estudios que manipulan actividades físicas y deportivas en un entorno diferente al de las clases de E.F.

2.7.2.3.1. Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas en el entorno educativo.

En el ámbito educativo existe evidencia de las consecuencias motivacionales de estar expuestos a uno u otro tipo de estructura. De hecho, diversos estudios han demostrado que aquellos sujetos que han sido sometidos a estructuras situacionales implicantes al ego han sufrido disminuciones en su interés intrínseco hacia el desarrollo de tareas cognitivas (Butler, 1987, 1988; Deci y Ryan, 1980; Koestner, Zuckerman y Koestner, 1987), tal y como se ha descrito en apartados anteriores, viendo así las consecuencias negativas que conlleva este clima implicate al ego. Es por ello, que la mayoría de las investigaciones que vamos a revisar en este apartado concluyen que se debería promover un clima implicate a la tarea en las clases, por ser éste el más adecuado para la formación de los discentes, dado los patrones adaptativos que desarrolla.

Dentro de las publicaciones pioneras en el ámbito educativo destacamos la desarrollada por Newsham (1989), cuyos estudiantes estuvieron sometidos a un programa experimental de 12 semanas de duración implicate a la tarea, consistente en desenfatar la importancia de la comparación social y fomentar la consecución de objetivos personales de mejora en las clases de E.F., mostrando mayores niveles de competencia y aceptación social dichos estudiantes que los que integraron el grupo de control, formado por sujetos que recibieron clases de E.F. tradicionales.

Uno de los escasos trabajos que examina el efecto de una estructura situacional orientada al ego frente a una estructura situacional orientada a la tarea y la percepción de competencia en las atribuciones acerca del esfuerzo, la percepción de capacidad y el rendimiento, es el de Hall (1990).

La tarea que debían realizar los estudiantes de su muestra era referida al equilibrio, siendo manipulada la percepción de competencia de los sujetos fue manipulada.

Los resultados mostraron que los sujetos con una baja percepción de capacidad que estaban expuestos a una estructura situacional implicante al ego, manifestaron haberse esforzado menos y tuvieron menores perspectivas de rendimiento cuando se les comparaba con los sujetos con baja percepción de capacidad en la situación orientada a la tarea y con los sujetos con alta percepción de capacidad en ambas situaciones. Además, los sujetos con baja percepción de capacidad expuestos a una situación implicante al ego, mostraron menor rendimiento que los sujetos con baja percepción de capacidad pero que estuvieron en una estructura situacional implicante a la tarea. Uno de los resultados más curiosos de este estudio, fue que los sujetos con una alta percepción de capacidad que estuvieron sometidos a una estructura orientada al ego, tendieron a dudar acerca de sus posibilidades de éxito y capacidad en próximas pruebas, lo cual parece indicar que las estructuras situacionales implicante al ego tienen efectos en la percepción de competencia de los sujetos, independientemente de su nivel de capacidad percibida.

Los estudios de estructuras que impliquen al ego y a la tarea no siempre reportan las predicciones teóricas, así la intervención de Walsh, Crocker y Bouffard (1992) con estudiantes de E.F. analizan una habilidad motora usando instrucciones de modo que en una situación implique al ego y en otra a la tarea. Los resultados muestran que en la condición implicante a la tarea, los estudiantes desarrollan nuevas estrategias para aumentar el repertorio de habilidades, mientras que en la condición implicante al ego, los estudiantes opinan que su habilidad ha de ser juzgada con un criterio fijo. Pero contrario a las hipótesis iniciales, el grupo con baja percepción de competencia en la condición ego no se diferencia de forma significativa en términos de afecto negativo y de persistencia en la tarea de los que poseen alta percepción de competencia en la misma condición experimental.

Una posible explicación a estos resultados es que Walsh et al. (1992) testaron la interacción entre la percepción de competencia y la estructura situacional, mientras que la perspectiva teórica de la teoría de metas de logro se refiere a la interacción entre la percepción de competencia y las orientaciones de meta.

Posteriormente se han realizado estudios de intervención en el aula empleando las estrategias y técnicas que trasladan los principios citados anteriormente dentro de las seis áreas del TARGET. Partiendo de los trabajos realizados en el terreno educativo de Epstein (1989) y Ames y Maehr (1989) y después Ames (1992a, 1992b), utilizaron una manipulación del clima motivacional basada en las dimensiones del TARGET (*Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo*). Entre ellos citamos el estudio de Ames (1992b), cuyo objetivo era incrementar la posibilidad de que los niños, especialmente aquellos motivacional y académicamente “de riesgo”, desarrollen patrones de motivación adaptativos, tratando de aumentar el clima implicante a la tarea. Los resultados del estudio muestran que los niños sometidos a un clima motivacional de implicación a la maestría, tienen mayor motivación intrínseca y actitudes positivas que el grupo control.

Pero sin duda, el más significativo de los estudios que han manipulado las estructuras de metas situacionales en E.F., ha sido el llevado a cabo por Treasure (1993), del que ya se han comentado algunos de sus resultados. Este autor examinó los efectos de la manipulación del clima motivacional sobre algunos aspectos conductuales, afectivos y cognitivos relacionados con la experiencia de las clases de E.F. Los sujetos que completaron el experimento fueron 114 niños, heterogéneos en lo relativo a raza y experiencia previa deportiva. Después de analizar sus orientaciones de metas disposicionales, sus percepciones de capacidad y sus actitudes hacia la actividad, los sujetos fueron asignados a una estructura situacional implicante a la tarea u implicante al ego. En las clases, los niños desarrollaban una serie de habilidades de fútbol (conducción de balón, cambio de dirección, regate, pase y control). Partiendo de los trabajos realizados por Ames (1992b) se manipularon las dimensiones del TARGET. Específicamente, la intervención se centró en cinco dimensiones del clima motivacional que fueron: la estructura de la tarea, el sistema de recompensas, la forma de agrupación de los sujetos, el procedimiento de evaluación y el tiempo otorgado por el profesor para el desarrollo de las habilidades.

En la estructura situacional implicante al ego, los sujetos practicaban siempre las mismas tareas, la comunicación y las recompensas se administraron de forma controlada y los estudiantes no podían intervenir en las decisiones acerca del desarrollo de las clases. Las recompensas y el

reconocimiento fueron públicos y basados en la demostración de superior rendimiento. Respecto a la forma de agrupación de los sujetos, los niños fueron asignados a grupos competitivos con altos niveles de comparación social. El criterio de agrupación se completó teniendo en cuenta los niveles de capacidad de los sujetos. Los sujetos fueron evaluados comparando sus resultados con el resto de integrantes del grupo en pruebas de control sobre las habilidades antes citadas. Finalmente, el tiempo de práctica de las tareas estuvo limitado y el profesor dedicó la mayor parte del tiempo a aquellos sujetos más competentes.

Por otra parte, en la estructura situacional implicate a la tarea, hubo gran diversidad tanto en las tareas desempeñadas como en la forma de agrupación de los sujetos. En esta situación, los niños estuvieron activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones acerca del proceso. Las recompensas se presentaron de forma privada a cada niño y estuvieron basadas en la mejora personal y el esfuerzo ejercido. Los niños practicaron las tareas de forma individual o en grupos cooperativos. La evaluación fue también individualizada y basada en el progreso mostrado en la consecución de objetivos personales. Se realizaron controles personales para cada sujeto en la ejecución de las tareas para que los sujetos pudiesen comprobar el nivel de su progreso y el esfuerzo realizado en las habilidades futbolísticas. Las demandas de las tareas (en términos de tiempo dedicado para la práctica y grado de complejidad), coincidían con la capacidad del niño y el tiempo dedicado por el entrenador era el mismo para todos los sujetos independientemente de su competencia futbolística.

La intervención se llevó a cabo durante 10 clases de E.F. Posteriormente se volvieron a analizar las orientaciones de meta disposicionales y la percepción de capacidad. También se examinaron las conductas de logro que mostraron los sujetos y algunas respuestas cognitivas y afectivas acerca de las clases. En particular, se midió la preferencia por tareas desafiantes antes que por tareas fáciles, la satisfacción y el interés en las clases de fútbol, las actitudes hacia la clase y el profesor y las creencias acerca de los determinantes del éxito en fútbol.

Los resultados de este trabajo mostraron que los sujetos con alta capacidad que fueron asignados a la situación que implicaba al ego, aumentaron de forma significativa sus percepciones de capacidad, al

contrario que los sujetos con baja capacidad que disminuyeron sus percepciones de capacidad. Los sujetos que se percibían altamente capaces y que estuvieron en una situación que implicaba a la tarea, también aumentaron sus percepciones de capacidad después de la intervención, mientras que sin llegar a la significación estadística, los sujetos poco capaces antes de la intervención también aumentaron su percepción de capacidad después de la intervención.

Una de las grandes aportaciones del estudio de Treasure (1993), es que frente a otros estudios que han encontrado que tanto las metas de logro disposicionales como las percepciones del clima motivacional predicen ciertas respuestas motivacionales (Kavussanu y Roberts, 1995; Seifriz, Duda y Chi, 1992), sus resultados indican que la influencia de las metas de logro disposicionales puede ser anulada cuando las claves del entorno son lo bastante fuertes, mostrándose éste como mejor predictor de ciertas respuestas motivacionales, tal y como ha sido comprobado posteriormente por otros autores.

Otro estudio de intervención, para esta vez en clases de E.F. del mismo género, es el de Solmon (1996). Los resultados muestran que aquellos sujetos que se encuentran en la condición de clima implicante a la tarea demuestran mayor voluntad de persistir ante las tareas difíciles que los que se encuentran en la condición de clima implicante al ego, atribuyendo estos últimos el éxito a la capacidad normativa.

También es en este ámbito donde se trató de analizar si la tendencia a ejercer poco esfuerzo es una función de la orientación de metas. Así, Swain (1996) analizó a 96 chicos en clases de E.F. que fueron expuestos a realizar una tarea consistente en recorrer 30 metros en sprint, bajo tres condiciones diferentes: de forma individual, en equipo pero con rendimiento individual, en equipo sin identificar su rendimiento individual. Los resultados revelan que los individuos que mostraban una orientación baja a la tarea y alta al ego mostraban significativamente menores rendimientos en la tercera condición experimental (equipo sin determinar rendimiento individual) que en las otras dos condiciones, mientras que los estudiantes con una orientación alta a la tarea y bajo al ego mostraban consistencia en la ejecución de dicha tarea a través de las tres condiciones. Comprobándose de este modo el efecto de las orientaciones disposicionales de los sujetos sobre la aplicación de esfuerzo.

Siguiendo la línea de los estudios que manipulan el clima motivacional en las clases de E.F. empleando las estrategias del TARGET, Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué (2001), analizan en 12 sesiones de atletismo para participar posteriormente en el deporte competitivo, a una muestra de 115 estudiantes, midiendo las respuestas motivacionales de los sujetos así como la autoconfianza y la ansiedad pre-competitiva y post-competitiva. Los datos obtenidos muestran que el clima implicante a la tarea provoca que los estudiantes se diviertan más, tengan mayor percepción de habilidad y esfuerzo en las clases de E.F., así como ansiedad somática pre-competitiva y vigor post-competitivo. Por otro lado, el clima implicante al ego se asocia con la autoconfianza, vigor pre-competitivo y estrés post-competitivo.

Otro de los estudios clásicos de intervención, en los que se analiza la influencia de un clima implicante a la tarea frente a otro implicante al ego, es el de Escartí y Gutiérrez (2001). Los resultados manifiestan que los estudiantes de E.F. que se encontraban en la situación de percibir un clima implicante a la tarea en las clases mostraban mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca e intención de práctica de actividad física y deportiva, a diferencia de los discentes pertenecientes al grupo en los que se les implicaba al ego, que exhibían un aumento de la tensión, una disminución de la diversión y del interés por la práctica físico-deportiva.

En la misma línea, Treasure y Roberts (2001), en clases de E.F. mixtas (96 sujetos de muestra), realizan una nueva investigación durante un período de 2 semanas, con 2 condiciones de tratamiento: una de clima implicante a la tarea y la otra al ego. Los resultados de la investigación muestran que los sujetos que reciben un clima implicante a la tarea creen que el éxito se debe al esfuerzo, obteniendo además mayor satisfacción en las clases (sin hallar relaciones significativas respecto a la elección de tareas desafiantes). Los sujetos que se encuentran en la condición de clima implicante al ego opinan que el engaño es la causa del éxito, obteniéndose también una relación negativa con la preferencia de tareas desafiantes. Tras el análisis de los resultados de este estudio, se puede indicar que aplicando un programa de clima motivacional implicante a la tarea o de maestría en las clases de E.F. el profesor puede influir en la implicación del sujeto, implicándolo hacia la tarea, optimizando así la orientación motivacional hacia la tarea.

En otro estudio Christodoulidis, Papaioannou y Digelidis (2001) analizan la influencia de un programa de intervención con un año de duración, en estudiantes griegos de E.F. Los resultados manifiestan, que los discentes del grupo experimental (que recibían un clima implicante a la tarea) frente al grupo control, exhibían más actitudes positivas hacia el ejercicio, mayor aplicación de esfuerzo y participación deportiva junto con un aumento en el consumo de fruta, todo ello unido a un incremento en la percepción del clima implicante a la tarea y una disminución del clima implicante al ego. Además, uno de los resultados relevantes hallados en este estudio, es la desaparición de dichos efectos 10 meses después de la intervención.

Una replicación del estudio realizado por Treasure (1993), es el de Burton y Weigand (2002) en el que se analiza el clima motivacional siguiendo las áreas del TARGET con habilidades futbolísticas en E.F., pero con un periodo menor de intervención (5 semanas), obteniéndose los mismos resultados.

En la misma línea de intervención, Morgan y Carpenter (2002) manipulan el clima motivacional en lecciones de atletismo en clases de E.F., para comprobar las respuestas cognitivas y afectivas resultantes de estar implicados en un clima motivacional implicante a la tarea. Un total de 153 chicos y chicas de Secundaria forman la muestra del estudio. La mitad de los sujetos fueron implicados a la tarea en un programa de intervención (grupo experimental) bajo la estructura de enseñanza de las áreas del TARGET, y el resto (grupo control) bajo la estructura de una enseñanza tradicional. Los resultados revelan que el grupo experimental incrementa de forma significativa su orientación disposicional a la tarea, la preferencia por tareas desafiantes, así como las actitudes positivas y sentimientos de satisfacción hacia las clases de E.F. como resultado de estar implicados a la tarea.

Continuando en el análisis de estudios que manipulan el clima motivacional en las clases de E.F. basándose en las áreas del TARGET, Weigand y Burton (2002), en una muestra compuesta por 40 estudiantes ingleses, hallan que los discentes que reciben la estructura de intervención con un clima implicante a la tarea, a diferencia de los sujetos del grupo control, muestran una mayor orientación a la tarea, percepción de competencia, satisfacción con las clases y un menor aburrimiento, unido a

una disminución de la orientación disposicional al ego (sin llegar a la significatividad).

Otra investigación realizada por Todorovich y Curtner-Smith (2002), basado en el estudio anterior (Todorovich y Curtner-Smith, 2001), trata de analizar la influencia del clima motivacional utilizando las áreas del TARGET en las clases de E.F., sobre 27 chicas y 45 chicos con una media de edad de 11 años, pertenecientes a sexto grado, a diferencia del estudio anterior en el que los estudiantes pertenecían a tercer grado. La intervención tuvo lugar durante 10 sesiones, a un grupo experimental se les enseñaba habilidades de hockey con un clima implicante al ego, y al otro grupo con un clima implicante a la tarea, sin tener ambos grupos experiencia previa con esta actividad. Por último, al grupo control durante otras 10 sesiones se le instruía en actividades de béisbol. Los resultados obtenidos muestran que existe una influencia del clima motivacional (implicante a la tarea y al ego) sobre las orientaciones (a la tarea y al ego) respectivamente en los adolescentes y niños.

Continuando en la línea de los estudios anteriores, Todorovich y Curtner-Smith (2003) con una muestra de 80 sujetos de ambos géneros manipulan el clima motivacional durante 30 clases de E.F., obteniéndose los mismos hallazgos que en las investigaciones precedentes, es decir, el clima motivacional implicante al ego refuerza la orientación a la tarea de los estudiantes y el clima implicante al ego la orientación disposicional al ego, sin encontrar diferencias en función del género.

Un estudio que analiza la influencia de la aplicación de diferentes tipos de feedback afectivo (positivo, negativo y neutro) en las clases de E.F., sobre la percepción del clima motivacional, la valoración de la E.F. y la preferencia de tareas, es el realizado por Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena (2003). La muestra está compuesta por 21 sujetos de ambos géneros de 14 a 16 años, divididos en tres grupos: el primero experimental recibía feedback afectivo negativo, el segundo grupo experimental feedback afectivo positivo y el grupo control feedback neutro en el aprendizaje de habilidades acrobáticas. El análisis de resultados mostró que aquellos estudiantes que habían recibido un feedback negativo presentaban significativos y mayores niveles de un clima implicante al ego que aquellos que habían recibido un feedback positivo; referente a la percepción de un clima implicante a la tarea, los resultados muestran que aquellos sujetos

que recibían un feedback positivo percibían mayores niveles de clima implicante a la tarea cuando se comparaban con los que recibían feedback negativo y neutro; por último referente a la valoración de las clases de E.F., los sujetos que recibían feedback positivo realizaban una valoración más positiva de las clases que los que recibían feedback negativo.

Recientemente, Wallhead y Ntoumanis (2004), analizan la influencia de un programa de intervención de Educación en el Deporte en estudiantes de E.F. Los resultados muestran, que el grupo que recibía dicho programa, manifestaban un aumento de la percepción del clima implicación a la tarea, diversión, percepción de esfuerzo, percepción de competencia y autonomía que no exhibía el grupo control, en el cual se impartía un programa de enseñanza tradicional del deporte.

2.7.2.3.2. Estudios experimentales que manipulan las estructuras de metas en otros entornos de actividad físico-deportiva.

Uno de los primeros estudios de intervención es el de Marsh y Peart (1988), en el que se analiza la percepción de la habilidad en un programa con 14 sesiones de actividades aeróbicas. Los resultados muestran que los sujetos que recibían un clima implicante a la tarea aumentaban su percepción de habilidad o competencia física con respecto a aquellos que recibían un clima implicante al ego.

Orgell y Duda (1990), de modo similar al estudio realizado en el ámbito educativo por Hall (1990), examinan el impacto de un clima que implique al ego frente a otro que implique a la tarea sobre la motivación intrínseca en una tarea de golf, hallando los mismos resultados, es decir, encontraron que los sujetos expuestos a una estructura situacional implicante al ego manifestaron esforzarse menos y tenían menores expectativas de rendimiento, que aquellos sujetos en una situación de implicación a la tarea, que exhibían mayor motivación intrínseca que los sujetos implicados al ego.

Un estudio de diseño similar al de Marsh y Peart (1988) es el de Lloyd y Fox (1992) con un periodo de intervención de 6 semanas. Los resultados indican que las alumnas que recibían un clima motivacional implicante a la tarea aumentaban sus niveles de divertimento y de adherencia a la práctica de estas actividades aeróbicas, además aquellas que poseían una alta orientación al ego mostraban una menor orientación al ego después de la

intervención. En contraste, aquellas que puntuaban bajo en orientación al ego aumentaban tal orientación tras participar en clases con un clima implicante al ego.

Englobado en la línea de estudio de manipulación que utiliza las diferentes áreas del TARGET, se halla la investigación de Theeboom, De Knop y Weiss (1995) con una muestra de 119 sujetos, participantes en un campamento de verano (programa de entrenamiento de artes marciales), durante un período de 3 semanas de duración. Estudiaron el efecto de la manipulación de las estructuras situacionales en la percepción de competencia, la diversión, la motivación intrínseca y el desarrollo de habilidades motrices.

Los resultados de la intervención mostraron que aquellos sujetos que estuvieron expuestos a una estructura situacional implicante a la tarea, presentaron mayores niveles de diversión y mejores habilidades motrices que aquellos sujetos que estuvieron expuestos a una estructura implicante al ego. Las entrevistas posteriores que se efectuaron con los componentes de ambos grupos indicaron que, los sujetos en el grupo que recibió una intervención implicante a la tarea fueron prácticamente unánimes en mostrar altos niveles de percepción de competencia y de motivación intrínseca, mientras que en el grupo que estuvo expuesto a una estructura implicante al ego aparecieron efectos menos pronunciados en estas dos variables.

En cuanto a los trabajos que analizan el uso de las técnicas de enseñanza, Goudas, Biddle, Fox y Underwood (1995) realizan otro estudio de intervención empleando un único estilo de enseñanza (instrucción directa) o estilos de enseñanza diferenciados según los niveles de los participantes. Los resultados muestran que los discentes que recibían clases con diversos estilos de enseñanza se implicaban más a la tarea, mostrando mayor esfuerzo y diversión que aquellos que recibían sus clases con instrucción directa.

Por último, en el terreno deportivo, Sarrazin, Roberts, Cury, Biddle y Famose (2002) tratan de determinar si la aplicación de esfuerzo por 78 chicos que conformaban la muestra (con una media de edad de 13,6 años) en una tarea de escalada, se veía influenciada por el clima motivacional (implicante al ego e implicante a la tarea), la percepción de la capacidad de realizar la tarea (alta o baja) y la dificultad de la tarea. Los resultados

muestran que los chicos que se encontraban en la condición de implicación a la tarea, ejercían más esfuerzo y obtenían más éxito que los chicos implicados al ego. La aplicación de esfuerzo era determinada como una interacción de las metas, la percepción de capacidad y la dificultad de la tarea. De modo que en una situación implicante al ego con alta percepción de capacidad y en situación implicante a la tarea con baja percepción de capacidad los chicos aplicaban esfuerzo en tareas de dificultad intermedia; los chicos implicados al ego con baja percepción de capacidad se esforzaban menos en las tareas de niveles intermedios y muy complejas; finalmente, en la condición implicante a la tarea, los chicos con alta percepción de capacidad ejercían más esfuerzo en las tareas más difíciles.

2.7.2.3.3. Algunas conclusiones de estudios que manipulan las estructuras de metas.

Para finalizar este apartado de análisis de los estudios que manipulan las estructuras de meta, resulta necesario recordar que la motivación del estudiante se da dentro de un contexto y este contexto o mejor la percepción e interpretación de éste por el discente, originará una orientación de meta u otra. Los docentes deberíamos ser conscientes de los medios y estrategias empleados dado las consecuencias que tienen sobre los pupilos. Además, una meta que implica a la tarea evoca un patrón de procesos motivacionales asociado con conductas de ejecución adaptativas y deseables (Treasure, 2001). También insistir como Maehr y Midgley (1991) apuntan, que hay que considerar no sólo la manipulación del clima motivacional en el contexto del aula de E.F., sino también en el conjunto de la escuela, hogar y entrenamiento deportivo, por medio del rol que tienen los otros significativos en la creación del clima motivacional (resto de profesores, padres, entrenador...) tal y como se ha comentado en el apartado dedicado a la función que desempeñan los otros significativos.

Sin embargo, este modelo de intervención en el entorno del entrenamiento deportivo basado en las áreas del TARGET está todavía por esclarecer, más estudios de intervención hacen falta, ya que las estructuras del área del TARGET en el terreno del entrenamiento deportivo no están muy testadas.

Por otro lado, los estudios de intervención cuentan con una serie de limitaciones, entre ellas citar que en dichos estudios se asume que los participantes interpretan de forma uniforme las instrucciones que le son

dadas, pero como Ames (1992a) apunta, los estudiantes en las clases poseen diferentes experiencias anteriores de modo que esto puede afectar a la interpretación de las instrucciones que da el docente. Otra de las grandes barreras que apuntan los autores (Ntoumanis y Biddle, 1999b) es la falta de instrumentos específicos de medida del clima motivacional según los contextos.

3. IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO

3.1. INTRODUCCIÓN.

Uno de los objetivos a perseguir en el entorno educativo en diferentes países, como es el caso de España, es conseguir una educación que permita la igualdad de oportunidades de todo el alumnado, principio pedagógico que se ve plasmado en el marco legal del actual sistema educativo, dentro del tratamiento del tema transversal “*Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*” (M.E.C., 1992) constituyéndose como uno de los temas transversales a tratar por todas las áreas. Así pues, el profesorado de Educación Física tendrá que desarrollar estrategias de intervención didáctica que garanticen la igualdad de oportunidades de ambos géneros. Esto implica, entre otras cosas, que los alumnos no deben ser discriminados en función de su género. Sin embargo, y como indica Griffin (1989) “los educadores físicos no tienen generalmente la intención de tratar a sus alumnos de manera injusta. Sin embargo, hay docentes que de forma no intencional apartan a algunos alumnos haciendo uso de estereotipos racistas o sexistas”. Unas veces la intencionalidad y en otras ocasiones el escaso nivel de experiencia de algunos profesores (Del Villar, 1996) hace que los alumnos en las clases de Educación Física no reciban una verdadera experiencia de equidad en función del género.

Según Siedentop (1998), en una E.F. humanista, los discentes:

- Tienen las mismas oportunidades de desarrollar su talento relativo a la materia enseñada.
- No reciben ningún tratamiento injusto por parte de su docente o de sus compañeros con respecto a su género, raza, origen étnico, religión, orientación sexual, aptitudes motrices o situación económica.
- Son animados a convertirse en personas independientes, haciéndose respetar y respetando a aquellos y aquellas con los que se relaciona.
- Esta definición sobreentiende que los docentes son responsables de sus propias acciones y de las de sus pupilos, los unos con respecto a los otros.

El papel del profesorado como un elemento modificador de los comportamientos del individuo se ve fuertemente condicionado por la influencia de otras variables como las socioeconómicas, ambientales, familiares y culturales, pero el profesorado tiene un papel, y no desdeñable, como elemento de cambio social, y no sólo como mero transmisor de conocimientos. Somos conscientes de que para que estos cambios se produzcan se necesita la coincidencia de una serie de factores, y no sólo los educativos; es la escuela, junto con la familia, donde el individuo comienza su proceso de socialización y donde únicamente se puede intervenir directamente para intentar modificar las tendencias y ofrecer modelos diferentes al niño y a la niña en función de las intencionalidades educativas, de ahí la importancia que se da al currículum, ya que si no se formulan claramente estas intenciones educativas, por defecto se perpetuarán los comportamientos sociales vigentes y no se irá introduciendo la posibilidad de un cambio en estos planteamientos.

La Educación Física puede considerarse como una de las disciplinas en las que el currículum tiene tanto o más contenido oculto que manifiesto, ya que alude a aspectos antropomórficos muy profundos, como son la conciencia y valoración del propio cuerpo, el lugar de éste en la cultura, los usos y técnicas corporales según el género y la edad, los modelos corporales dominantes para ambos géneros, etc., transmitiéndolos a través del esfuerzo del estereotipo corporal masculino y femenino.

Actualmente el currículum oficial ya no establece estas diferencias y se oferta el mismo currículum a niños y niñas, y las propias profesoras y profesores afirman que no establecen ninguna diferencia entre unos y otras.

Sin embargo, la tendencia a valorar más contenidos de orientación androcéntrica dentro del currículum hace sospechar que la situación de las niñas en la clase de E.F. esté en cierta medida discriminada respecto a la de los niños.

Por ello, no es suficiente analizar el currículum manifiesto u oficial, sino también el oculto, que de hecho se transmite en las clases. Es decir, se tratará de pasar de la *no discriminación formal* a la *no discriminación real*.

De los múltiples elementos transmisores del currículum oculto mostraremos algunos como más claros e influyentes. Así, unos se sitúan en el profesorado y su comportamiento (código de género en el lenguaje y

actitudes, atención secundaria que el docente presta a los pupilos, expectativas del docente sobre sus pupilos...), otros en el uso de determinados elementos metodológicos (la agrupación de los discentes, la utilización del material para niños y niñas, la utilización del espacio, los métodos de enseñanza, la evaluación, etc.) y hasta en los propios discentes (Jiménez, Ramos y Cervelló, 2002).

En la presente investigación, tan sólo nos hemos ocupado de la actuación docente y de su rol para conseguir eliminar la desigualdad de trato en función del género, objeto de análisis del presente apartado.

3.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

La **coeducación** es definida en el Diccionario de las Ciencias del Deporte por Aquesolo y Beyer (1992) como “la educación en común de los dos sexos”, a diferencia de la *coinstrucción*, que sólo designa “la enseñanza mixta”. Profundizando más en el concepto, consideramos que coeducar significa valorar delante de chicos y chicas los rasgos de carácter positivo de los modelos femeninos y masculinos y hacer entender a unos y a otras que no se trata tanto de eliminar formas de comportamiento femeninas, sino de hacer participar a los chicos de las ventajas que tienen muchas de las formas de conducta que hasta ahora han estado consideradas exclusivas de las mujeres, es decir, valorar el modelo femenino como hasta ahora se ha valorado el masculino.

De este modo, la escuela coeducativa implica no sólo educar conjuntamente a chicos y chicas, sino procurar las condiciones para que tengan una igualdad de oportunidades real a través del respeto y la valoración de las características de ambos grupos, es decir que exista igualdad en función del género, permitiendo que todos y todas tengan la misma potencialidad de aprendizaje motor. En este sentido, Vázquez y Álvarez (1990) establecen que “la coeducación no resulta del hecho material de la educación conjunta de chicos y chicas, sino de promover la igualdad de trato entre ambos sexos”.

Griffin (1989) ha sugerido varios modos en que la **desigualdad en función del género** en la enseñanza de la E.F. es evidente:

- En deportes de equipo, los chicos dominan los juegos a pesar de las diferencias entre chicos y chicas en cuanto destrezas.
- Con frecuencia, cuando se ha de desarrollar una actividad, los docentes agrupan a los discentes a partir de una selección pública en la cual las chicas son normalmente elegidas las últimas.
- Los profesores suelen proporcionar más feedback a los chicos que a las chicas.
- Cuando se eligen líderes o demostradores para la clase, son normalmente chicos.
- A veces los profesores hacen afirmaciones discriminatorias a los alumnos (“lo hace bien para ser una chica”, “los chicos que saquen las colchonetas”, “las chicas no serán capaces de hacer tantas flexiones como los chicos”).
- Los profesores raramente intervienen para corregir interacciones de género estereotipadas entre los alumnos.
- Con frecuencia, los docentes (a menudo sin darse cuenta), llevan a cabo patrones de actividad que siguen el modelo estereotipado de género.

Así, habrá que diseñar otras estrategias que neutralicen actitudes y prácticas pedagógicas para eliminar la desigualdad en función del género en el ámbito de la E.F. y el deporte.

Algunas de las actuaciones del profesorado para promover la igualdad de trato entre género propuestas por Vázquez y Álvarez (1990) son:

- Emplear técnicas de observación y recogida de datos para analizar las propias actitudes y las actitudes del alumnado.
- Analizar la validez real de ciertos conceptos y juicios previos considerados como tradicionalmente como realidades inmutables.

- Analizar la dinámica del grupo y saber incidir cuando se detecten actitudes y comportamientos que no favorezcan los procesos de coeducación, para lo cual le ayudará el aumentar sus conocimientos sobre psicología social y técnicas de dinámica de grupo.
- No comparar a niños con niñas, ni siquiera niños y niñas entre sí. La comparación como sistema de evaluación y como análisis de la evolución de las capacidades respecto a determinados parámetros ha de realizarse sobre el trabajo que cada cual hace respecto a lo que el mismo o ella misma podría hacer, intensificando así su esfuerzo o mejorando su método de trabajo.
- El análisis de enseñanza como método de observación objetiva de la actuación didáctica del profesor o profesora y de las interacciones que establece con sus alumnos y alumnas.
- El análisis de los resultados de los discentes en la evaluación de la Programación, como forma de constatar que realmente ofrecemos un modelo educativo igualmente válido para las chicas que para los chicos.

3.3. MEDICIÓN DE LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

Hasta la fecha tan sólo tenemos conocimiento del instrumento desarrollado de forma específica para medir la igualdad de trato en las clases de E.F. por Papaioannou (1998a). Dicho instrumento de medida se divide en dos: uno para los chicos y otro para las chicas. Así los cuestionarios se denominan: La percepción del ambiente de clase en E.F. con respecto a los logros de los chicos (***The Perceived Physical Education Class Environment With Respect to the Achievement of Boys Questionnaire: PPECE-BQ***) y La percepción del ambiente de clase en E.F. con respecto a los logros de las chicas (***The Perceived Physical Education Class Environment With Respect to Girls' Achievement Questionnaire: PPECE-GQ***). Para ambos cuestionarios un pool inicial de 74 ítems eran desarrollados, posteriormente se redujeron a 42 ítems agrupados en 6 factores: percepción del ajuste de las lecciones para los chicos, percepción de la motivación para los chicos, percepción de la autonomía para los chicos,

percepción de la focalización del profesor en el aprendizaje de los chicos, percepción del ánimo proporcionado por el profesor a los chicos y percepción del control y las reglas por parte del profesor hacia los chicos. Los mismos factores son desarrollados para las chicas sustituyendo chicos por chicas.

3.4. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LA IGUALDAD DE TRATO EN FUNCIÓN DEL GÉNERO.

La investigación de las diferencias en la actividad física y deportiva en razón del género se ha realizado desde diferentes ópticas y se han abordado desde distintos paradigmas, pero todas ellas acusando la discriminación a que se ven sometidas las mujeres.

La perspectiva crítica del análisis del currículo oculto en E.F. (Bain, 1985, 1990; Bonilla y Martínez, 1992; Griffin, 1984; Tinning, 1992) refuerza el papel de la cultura como reforzador de pautas discriminatorias entre chicos y chicas.

De este modo, existen estudios que demuestran que en ocasiones los docentes suelen transmitir menores expectativas de éxito a las chicas que a los chicos, generando en ellas menores niveles de autoconfianza (Lirgg, 1993; Martinek, 1989). Así como, un refuerzo de los estereotipos en función del género, a través de las explicaciones y percepciones del profesorado (Griffin, 1984, 1985; Nilges, 1998; Turvey y Laws, 1988) y menores oportunidades de práctica de habilidades deportivas para ellas (Solomons, 1976).

La investigación en E.E.U.U. (Tannehill, Romar, O'Sullivan, England y Rosenberg, 1994) muestra que los estereotipos continúan existiendo y las clases de E.F. se caracterizan por los juegos competitivos, discrepando con los intereses y valores de las chicas quienes se muestran más inclinadas por aprender, participar, cooperar y divertirse en la práctica de actividad física y deportiva. Similares resultados se han hallado en España (Fernández, 1995; Torre, 1998; Vázquez, 1993).

Uno de los objetivos de la investigación en igualdad entre géneros es encontrar como la acogida de clases mixtas (con igualdad de trato) frente a las del mismo género, afecta a la percepción de los estudiantes. A este respecto, los trabajos realizados por Lirgg (1993) y por Treanor, Graber, Housner y Wiegand (1998), muestran que la percepción de habilidad de los

estudiantes juega un papel determinante en las preferencias por uno u otro tipo de educación, los discentes (chicas) más hábiles prefieren las clases mixtas frente a los menos hábiles que se encuentran más seguros en clases del mismo género. Así, tanto chicos como chicas, muestran su preferencia por las clases del mismo género, sólo las chicas con gran habilidad dan su preferencia por las clases mixtas con igualdad de trato. Por otro lado, los estudiantes a los que les gusta más la E.F. prefieren clases del mismo género, porque ellos opinan que reciben más oportunidades de practicar, aprenden más y cooperan mejor. El estudio de Rauschenbach y Smith (1998) muestra las numerosas ventajas frente a los escasos inconvenientes de mantener clases coeducacionales. Así, entre las ventajas destacar la oportunidad que se les da a los chicos y chicas de participar conjuntamente, la percepción de baja habilidad motora aparece menos, perciben que estas clases son más eficaces, el horario de clases se simplifica y como inconveniente de las clases coeducacionales resaltar que la disciplina resulta más difícil de mantener.

De la misma forma, entre los elementos que debería analizar la investigación acerca de la igualdad de trato están los aspectos metodológicos que ayudan a diseñar verdaderas sesiones de E.F. en las que exista igualdad en función del género, así como las ventajas que estas consideraciones pueden tener en el aprendizaje de los discentes (Treanor et al., 1998).

Así, con respecto al análisis de la intervención docente se plantea la necesidad de elaborar un cambio, modificando el entorno de aprendizaje y la intervención de los docentes. En esta línea los investigadores (Andersen y Wold, 1992; Dunbar y O'Sullivan, 1986; McDonald, 1990) plantean que la erradicación de conductas de discriminación entre géneros debe plantearse a partir del desarrollo de programas de igualdad de trato entre ambos géneros. Es desde esta visión del docente como mediador del aprendizaje, con su responsabilidad a la hora de modificar el clima motivacional, desde la cual la perspectiva de las Metas de Logro tiene aplicación al aula de E.F.

Respecto a las sugerencias a aplicar en las clases de E.F. para aumentar la igualdad de género, Camarero, Tella y Mundina (1997) proponen que la organización de los agrupamientos constituye un elemento determinante de una experiencia satisfactoria, es decir, la forma de agrupar a los alumnos va a determinar en gran medida la calidad y cantidad de su participación, su competencia, la emoción en el juego y la aparición o no de

situaciones de desigualdad. Además, se tendrán que realizar intervenciones de orden moral por parte del docente encaminadas a facilitar la reflexión de los estudiantes sobre la igualdad.

En el caso de la influencia escolar en la práctica deportiva, diversos estudios han demostrado que más que el fomento de la práctica deportiva, el sistema escolar (profesores y entrenadores), cumplen un importante papel en la estimulación del interés hacia un deporte específico (McPherson, 1981; McPherson y Brown, 1988). Sin embargo, las oportunidades que posibilita la escuela de fomentar la práctica deportiva, son mayores en el caso de los chicos, ya que para éstos, en mayor medida que en las chicas, la actividad deportiva aparece como un fenómeno deseable, aunque a partir de la adolescencia, las chicas consideran el deporte como una actividad más aceptable, y la escuela les permite desarrollar sus experiencias deportivo-competitivas (Weiss y Knoppers, 1982).

En cuanto a la estratificación en función del género en el terreno deportivo, destacar los estudios de Sage (1990) y Solomon y Bredemeier (1999), que definen la misma como la distinción en la distribución de poder, prestigio y privilegio entre chicos y chicas basada en el género de los mismos. Los resultados del estudio realizado por Solomon y Bredemeier (1999), muestran que los chicos están caracterizados por poseer mayor ventaja en el deporte por ser más hábiles (especialmente los chicos y chicas entre 6-11 años de edad), juzgando la habilidad de los mismos como una de las principales causas de la existencia de la estratificación en el deporte. Juzgan la misma como ilegítima (sobre todo los chicos y chicas mayores), reclamando un equilibrio en la igualdad de intereses y necesidades de ambos géneros, no encontrándose relaciones significativas entre la madurez del razonamiento moral en chicos y los juicios legales acerca de la estratificación por género en deporte.

3.5. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LA IGUALDAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.

Hasta la fecha, tenemos conocimiento de pocos trabajos que hayan analizado desde la perspectiva de las Metas de Logro, si existe relación entre la percepción del clima motivacional y la percepción de igualdad en función del género en las clases de E.F.

Papaioannou (1995) en el terreno de la E.F., con una muestra de 1393 estudiantes griegos, analizó las relaciones entre el clima motivacional percibido en las clases de E.F., las metas de logro que los estudiantes adoptaban en las clases de E.F., las diferentes percepciones de trato por parte del profesor hacia los sujetos con alta o baja motivación hacia el logro y los niveles de motivación intrínseca y la ansiedad que los sujetos con alta o baja percepción de competencia manifestaban cuando practicaban con sujetos con alta o baja capacidad.

Los resultados mostraron que los sujetos percibían que el profesor proporcionaba un trato mucho más positivo a los sujetos con alta motivación de logro frente a los sujetos con poca motivación de logro. Además, esta percepción de trato diferencial estuvo positivamente asociada a la percepción de un clima motivacional que potenciase la comparación social y negativamente relacionado con la percepción de un clima motivacional que favoreciese el progreso personal (implicante al ego). La percepción de competencia no estuvo relacionada con la motivación intrínseca cuando los sujetos presentaron metas de logro altamente orientadas al aprendizaje. Cuando apareció una negativa orientación de meta hacia el aprendizaje (tarea), la motivación intrínseca disminuyó tanto para aquellos sujetos que se percibieron con baja capacidad cuando practicaban con sujetos altamente motivados hacia el logro como para los sujetos con alta percepción de capacidad que ejecutaban con sujetos poco motivados hacia el logro.

Posteriormente, Papaioannou (1998a) continúa en el análisis de la igualdad de trato en clases mixtas, pero ahora analiza el trato diferencial en función del género y no el trato discriminatorio en función de la capacidad de los estudiantes (altos y bajos logros) independientemente de que fuera chico o chica. Para ello utilizará una muestra de 310 estudiantes de E.F. pertenecientes a 12 clases diferentes recibiendo docencia por 12 profesores respectivamente. Los resultados muestran, al igual que anteriores estudios (Papaioannou, 1995; Papaioannou y Nikolopoulos, 1995) que la percepción de los estudiantes orientados a la tarea se relaciona negativamente con la percepción de un trato diferencial o discriminatorio hacia los estudiantes con bajos y altos logros. Pero además Papaioannou argumenta, que un indicador crítico de la igualdad de trato hacia chicos y chicas es la docencia en un clima implicante a la tarea. De hecho, los datos obtenidos indican que un clima implicante a la tarea correlaciona positivamente con los profesores que

no mantienen diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado. Por otro lado, la percepción del clima implicante al ego correlaciona negativamente con la percepción de igualdad de trato entre chicos y chicas.

Del mismo modo, Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002) analizan de forma exploratoria, con una muestra de 45 estudiantes de Secundaria si existe relación entre la percepción de los criterios de éxito que empleaba el docente al impartir las clases y la percepción de trato de igualdad de este mismo profesor por sus discentes. Los resultados mostraron a través del análisis de correlación canónica, que la percepción de criterios de éxito basados en la superación y el esfuerzo personal se relacionaba con una mayor percepción de trato de igualdad en las clases.

Así, resumiendo, los estudios indican que un clima motivacional que implique a la tarea favorece la igualdad de oportunidades para todos, chicos y chicas, hábiles y menos hábiles, tal y como afirmaba Nicholls (1989).

4. COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA

4.1. INTRODUCCIÓN.

Según Sáenz-López (1997), la dirección de las clases abarca numerosos aspectos, pero uno de los más importantes es la organización y la disciplina; sin ésta no se podrán lograr los objetivos, las clases serán desordenadas y el mayor tiempo lo empleará el docente en “luchar” contra los pupilos, con lo que su frustración será grande.

Las conductas de indisciplina que surgen en las clases de E.F. causan grandes problemas porque impiden el funcionamiento de las clases y (Tinning, 1987), particularmente en profesores novicios (Del Villar, 2001; Veenman, 1984).

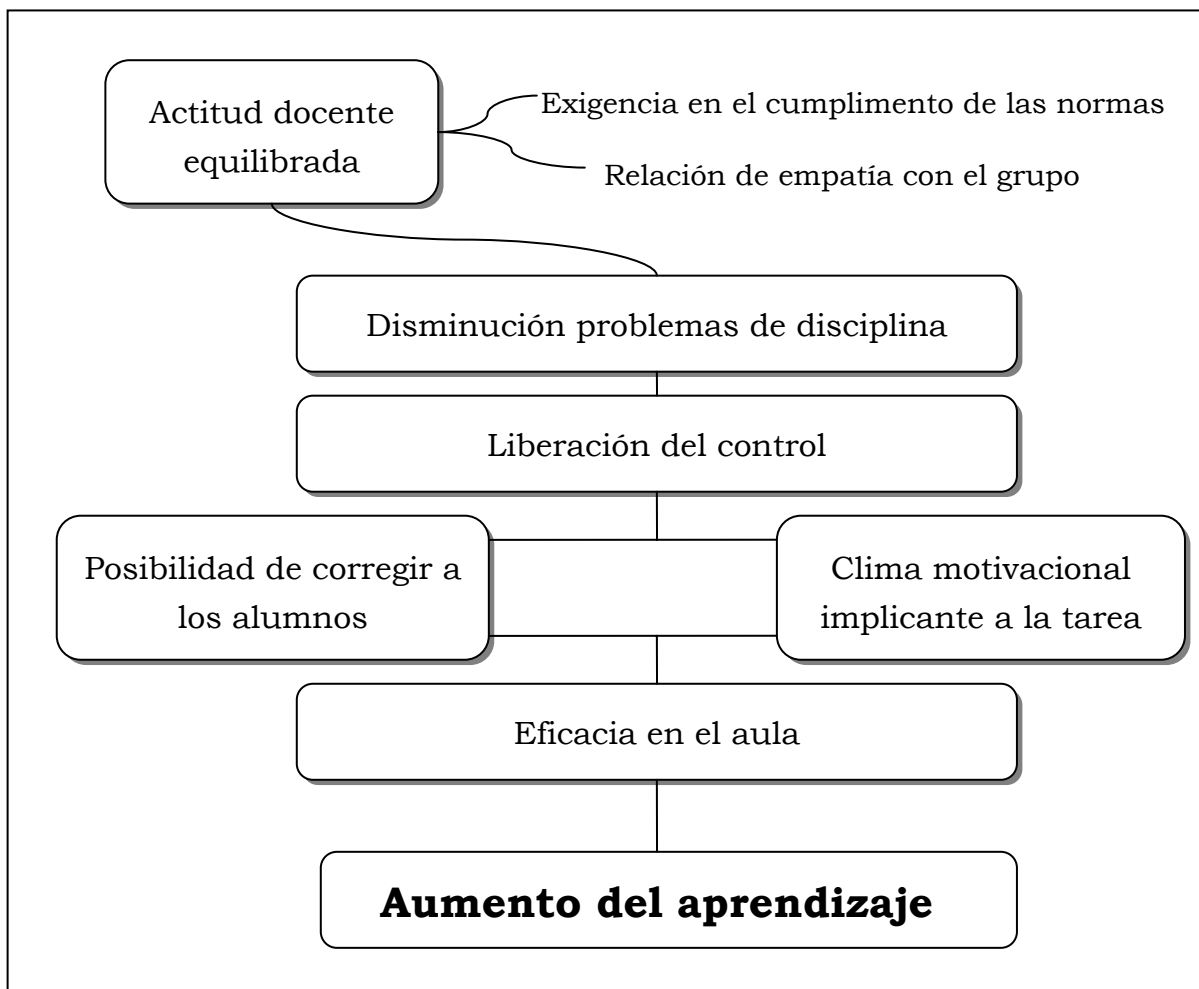
De este modo, los aspectos de organización y de control van a ser el principal motivo de preocupación de los docentes de E.F. en sus primeras clases (Del Villar, 1993).

Podemos decir que la ausencia de habilidades de organización actúa como barrera para la consecución de los objetivos (Kounin, 1970), así, la puesta en marcha de un eficaz y coherente sistema de organización previene los problemas de disciplina y colabora en la consecución de las metas educacionales.

Del Villar (1993) expone un esquema (ver Figura 6), donde se observa que una actitud docente adecuada disminuye los problemas de disciplina, consigue el control del grupo y le permite al docente disponer de más tiempo de corrección o de dar feedback a los alumnos, aumentando además la participación de los discentes y la eficacia en el aula, y por consiguiente el aprendizaje, viéndose favorecido todos estos factores por un clima implicante a la tarea.

Figura 6.

Organización, control y aprendizaje (Del Villar, 1993).



Otro aspecto que preocupa a los profesionales e investigadores del ámbito de la E.F., es comprender los mecanismos cognitivos que se relacionan con la aparición de conductas de disciplina, e inversamente de indisciplina, en las clases de E.F. (Lewis, 1997, 2001; Siedentop, 1991), dado que el conseguir conductas pro-sociales en los niños y jóvenes es uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Anderson, Avery, Pederson, Smith y Sullivan, 1997). Existen pocos trabajos que hayan analizado como diferentes estilos de actuación se han relacionado con la disciplina en el ámbito educativo, encontrando resultados que indican que tanto el estilo como las técnicas de disciplina empleadas por los profesores en las clases guarda relación con elementos tales como la responsabilidad de los

estudiantes, actitudes hacia el trabajo escolar y la distracción en el trabajo, indicando además los datos obtenidos, que las técnicas como discusión, recompensar por el buen comportamiento y la implicación de los alumnos en la toma de decisiones incrementan la disciplina en el aula (Lewis, 2001).

4.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE DISCIPLINA Y ACTITUDES DEPORTIVAS.

4.2.1. Conceptualización de disciplina.

Disciplina etimológicamente proviene de la misma raíz que discípulo y discente. Su significado connotaba la relación existente entre el maestro, la enseñanza, la educación y el propio discípulo. Así, se habla de disciplina escolar, cuando se hace referencia a las peculiares relaciones que en orden a la educación se establecen entre elementos personales (docentes y discentes) en una institución educativa (Gómez, Mir y Serrats, 1999).

Disciplina democrática es el conjunto de estrategias que favorecen la seguridad y el autogobierno, permitiendo la superación de antinomias hasta llegar al equilibrio entre autoritarismo y permisivismo, de tal manera que la aceptación de la autoridad sea un valor y la disciplina un medio para lograr la socialización y la madurez personal del educando, potenciando la superación del individuo dentro del marco de las instituciones establecidas (Gómez, Mir y Serrats, 1999).

Como hemos visto, la disciplina es un componente importante en la educación, y puede ser abordada desde un punto positivo o desde uno negativo (Siedentop, 1998). De esta forma, un acercamiento positivo a la disciplina sería definirla como “comportamiento consistente en las metas educacionales de la situación específica”, mientras que la definición de disciplina como “ausencia de comportamiento inapropiado” constituye el polo negativo de la misma. Definiendo *comportamiento apropiado* como “el comportamiento coherente con las metas educacionales de un escenario educacional específico”. Otras dos definiciones de disciplina serían las de “entrenamiento para comportarse de acuerdo con las reglas” (desde un punto de vista positivo) y “castigo llevado a cabo para evitar comportamiento no apropiados” (punto de vista negativo).

Prosiguiendo en la conceptualización de la disciplina, Del Villar (2001) la define como “Conjunto de normas que regulan la convivencia en el aula y que permiten el mantenimiento del orden colectivo para la organización de las tareas de aprendizaje”. Añadiendo que el sistema disciplinario debe tener por objeto que el discente aprenda a conducirse de modo responsable de tal manera que las normas deben establecerse de forma compartida con los mismos.

Dos extensiones del concepto de disciplina recogidas por Beltrán (1987) que reflejan los dos tipos de estructura de clase que se dan en un centro escolar son:

- *Disciplina estática:* Es la regulación del comportamiento del discente de acuerdo a una serie de normas. El objeto de dicha disciplina es conseguir una conducta ordenada de todos los discentes. La disciplina se concibe como un fin en sí mismo, en donde el pupilo debe trabajar conforme a unas normas establecidas. El objetivo del docente termina al finalizar la clase, no se plantea educar para la responsabilidad, más allá de los límites del aula.
- *Disciplina dinámica:* La enseñanza de la disciplina ha de tener por objeto que el discente aprenda a conducirse de modo responsable, de tal manera que las normas deben establecerse de forma compartida con los discentes. El docente debe ayudar a los estudiantes a determinar los medios para regular su conducta, con el fin de que este comportamiento de autorregulación en el aula tenga transferencia a la vida diaria.

Diferentes autores exponen las funciones que ha de cumplir la disciplina, así, según Gómez, Mir y Serrats (1999), la disciplina es un fenómeno universal-cultural que realiza cuatro funciones en la formación de los individuos:

- La *socialización*, es decir, el aprendizaje de los estándares del comportamiento humano aprobado y tolerado en una determinada cultura.
- La *madurez personal*, constituida por rasgos como confianza, autocontrol, persistencia y capacidad de tolerar la frustración.

- La *interiorización* de estándares morales para el desarrollo de la conciencia.
- La *seguridad emocional* no se consigue sin la orientación proporcionada por los controles externos de la forma menos ambigua posible.

Por otro lado, Siedentop (1998) expone que la función de la disciplina será doble, actuando la segunda como definitiva para lograr la disciplina:

1.- Reducir los comportamientos perturbadores e inapropiados.

2.- Desarrollar comportamientos apropiados a través de los cuales los discentes puedan aprender y conseguir las metas educacionales.

Entre los comportamientos inapropiados podemos destacar las cuatro categorías establecidas por orden de frecuencia según Piéron (1999) a partir del estudio de Piéron y Emonts (1988) en las clases de E.F.:

- Comportamientos conflictivos en relación con la tarea (60,3%).
- Comportamientos conflictivos de los exentos (18,6%).
- Comportamientos conflictivos en relación con los compañeros (12,7%).
- Comportamientos conflictivos en relación con el profesor (8,4%).

El ambiente de disciplina en el aula será el adecuado para evitar estos comportamientos inapropiados que permita un efectivo aprendizaje por parte de los discentes, en el que el docente pueda desarrollar un eficaz proceso de enseñanza-aprendizaje (Mawer, 1995).

Tinning (1992) aporta que podemos entender la disciplina como un “continuo”, en el que en un extremo se halla la disciplina dirigida por el profesor, y en el otro extremo el auto-control del alumno. Así, será interesante analizar los diferentes procedimientos didácticos empleados por el docente para el control de la disciplina en las clases.

4.2.2. Modelos disciplinarios para la intervención.

Existen diferentes modelos de disciplina en función de la ideología docente y su concepción educativa, de modo que éstos evitarán los problemas de disciplina en el aula, y como consecuencia que el docente se centre en el proceso de enseñanza, aumentando la eficacia en el aula y los aprendizajes de los discentes.

Los modelos disciplinarios que surgen de las dos concepciones aportadas a la definición de disciplina por Beltrán (1987) son cuatro orientaciones de la actuación del docente para combatir el control en el aula de los discentes.

A. Modelo de adiestramiento.

El docente trata de establecer en clase rutinas organizativas basadas en el aprendizaje de una serie de conductas sencillas y automáticas. Su mayor aplicación tiene cabida cuando el docente pretende dedicar poco tiempo a las tareas de organización del grupo, tales serían entre otras: la ocupación de un lugar previamente determinado para recibir la información, las estrategias de distribución y recogida del material, las consignas establecidas para recibir la información o para concluir una tarea.

B. Modelo de modificación de conducta.

El docente controla a la clase mediante el refuerzo contingente de la conducta. Contingencia es definida por Siedentop (1998) como “la relación entre un comportamiento y su consecuencia”, pudiendo enmarcarse así este modelo dentro del condicionamiento operante.

Este modelo está basado en el concepto de disciplina estática, ya que el docente no se marca objetivos de mejora de la responsabilidad y auto-control del discente, sino que se limita a su actuación dentro de la misma.

El docente utiliza algunas de las técnicas de modificación de conductas como pueden ser premios y aversivos. Su aplicación tiene lugar ante situaciones sencillas donde la conducta inapropiada del discente afecta al funcionamiento normal de la clase. Su mayor limitación es que no soluciona verdaderamente los problemas ya que no profundiza en las causas desencadenantes de los malos comportamientos de los discentes.

C. Modelo de dinámica de grupo.

Esta basado en la regulación de la conducta individual de los discentes a través de las normas consensuadas por el grupo y el docente. Las conductas inapropiadas son analizadas a través de reuniones del docente con la clase, donde se analizan las causas, los efectos y el procedimiento sancionador. El principal problema de este modelo es el tiempo que se aplica en resolver los comportamientos inapropiados, y la ventaja es la concienciación de todos los discentes de los problemas que desencadenan los malos comportamientos.

D. Modelo de desarrollo personal.

El docente va a actuar de mediador para que el discente conozca los efectos que desencadenan sus comportamientos, analizando las causas y las consecuencias, de modo que favorezca la autorregulación de su propia conducta, propiciando así el desarrollo de la disciplina dinámica.

Por ello, será importante que el docente deje claro los objetivos de las diferentes actividades, ya que facilitará la motivación intrínseca, así como que los discentes sean consecuentes de sus propios comportamientos, siendo analizados los comportamientos inapropiados de forma individual con el docente, generalmente fuera del horario lectivo.

Este modelo será muy útil para solucionar problemas complejos de comportamientos indisciplinarios de determinados discentes y para el desarrollo de valores morales en los mismos.

4.2.3. Conceptualización de actitudes deportivas.

En orden a tratar las actitudes deportivas será importante definir las. De este modo, la **deportividad** es definida como una de las virtudes más importante del comportamiento moral en la práctica deportiva. Turiel (1983) opina que una acción es juzgada como perteneciente al *comportamiento moral* si implica justicia y criterios relativos a: lo imperativo, no-contingente, inalterable y universal.

Así, Vallerand, Deshaies y Cuerrier (1997) opinan que existe una falta de conceptualización del término, definiendo así cinco *dimensiones de la deportividad*: respeto a las reglas y oficiales (árbitro), respeto a los oponentes, respeto al convencionalismo social, demostrar entrega y

mostrarse negativo a ganar ante cualquier coste (mostrando temperamento ante los errores, compitiendo por el premio o trofeo).

Stephens (2001) en su estudio define la *agresión* como cualquier acto (verbal o físico) que tiene la capacidad de causar lesiones psicológicas o físicas a otra persona.

4.3. MEDICIÓN DE LAS COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA Y DE LAS ACTITUDES DEPORTIVAS.

4.3.1. Medición de los comportamientos de disciplina.

Papaioannou (1998b) desarrolla una Escala a partir de la utilizada por Ryan y Connell (1989) y Vallerand, Pelleteir, Blais, Briere, Senecal y Valliers (1992, 1993) a la que añadirá nuevos ítems, denominándola ***Reason for Discipline Scale: RDS*** o Escala de Razones para ser Disciplinado. Siendo validada también por Spray y Wang (2001).

Otro escala para medir las percepciones de los estudiantes acerca de las estrategias que emplea el profesor/a para impartir disciplina en clase de E.F. diseñada también por Papaioannou (1998b) es la ***Strategies to Sustain Discipline Scale (SSDS)*** o Escala de Estrategias para Mantener la Disciplina, siendo validada por Spray (2002) con muestra inglesa.

Otro modo de medir la disciplina era por medio de dos preguntas acerca de la disciplina que los discentes opinaban que poseían (Papaioannou, 1998b), y posteriormente es empleada en el estudio de Spray y Wang (2001).

En el Cuadro 7 se presenta los diferentes instrumentos de medida con sus respectivos autores.

Cuadro 7.

Instrumentos de Medida de los Comportamientos de Disciplina.

Instrumentos de Medida	Autor y Año
<i>Reason for Discipline Scale (RDS)</i>	Papaioannou (1998b)
<i>Strategies to Sustain Discipline Scale (SSDS)</i>	Papaioannou (1998b)

4.3.2. Medición de las actitudes deportivas.

Con objeto de medir las actitudes deportivas y las antideportivas, Duda, Olson y Templin (1991) emplearon la escala elaborada por Lakie en 1964 (**Competitive Attitude Scale**), reduciendo el número de ítems denominándola Actitudes hacia la Deportividad (**Attitudes Toward Sportsmanship**), que posteriormente será utilizada en el estudio de Kavussanu y Roberts (2001).

Otro instrumento de medida de la deportividad es la escala empleada por Vallerand, Briere y Provencher (1991) denominada **Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale**. Dicha escala está compuesta por 25 ítems que agrupan a 5 dimensiones. También ha demostrado su validez y fiabilidad Vallerand, Briere, Blanchard y Provencher (1997) y Dunn y Dunn (1999).

Para medir los juicios de los jugadores acerca de si consideran legítimo las acciones que provocan lesiones, Bredemier (1985) elaboró dos preguntas (**Continuum of Injurious Acts: CIA**), que serán empleadas en una versión modificada por Duda, Olson y Templin (1991) y Kavussanu y Roberts (2001) que las adaptaron a su estudio con el nombre de **Judgement About Injurious Acts**. Posteriormente mostrará también su validez Stephens (2001).

Stephens, Bredemier y Shields (1997) para medir los juicios de los jugadores acerca de los engaños, trampas y provocar lesión elaboraron un cuestionario denominado **Judgements About Moral Behaviour in Youth Sport Questionnaire (JAMBYSQ)** también validado por Stephens (2001).

En el Cuadro 8 se presenta los diferentes instrumentos de medida con sus respectivos autores.

Cuadro 8.*Instrumentos de Medida de las Actitudes Deportivas.*

Instrumentos de Medida	Autores y Año
<i>Competitive Attitude Scale</i>	Lakie (1964)
<i>Continuum of Injurious Acts (CIA)</i>	Bredemier (1985)
<i>Attitudes Toward Sportsmanship</i>	Duda, Olson y Templin (1991)
<i>Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale</i>	Vallerand, Briere y Provencher (1991)
<i>Judgements About Moral Behaviour in Youth Sport Questionnaire (JAMBYSQ)</i>	Stephens, Bredemier y Shields (1997)
<i>Judgement About Injurius Acts</i>	Kavussanuy y Roberts (2001)

4.4. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LOS COMPORTAMIENTOS DE DISCIPLINA EN EL ENTORNO EDUCATIVO DESDE LA TEORIA DE LAS METAS DE LOGRO.

Existen pocos estudios que analicen la disciplina desde esta perspectiva social-cognitiva, pero constituye una temática que está ganando auge en estos últimos años.

Papaioannou (1998b) realiza una investigación con 674 estudiantes griegos de 10 a 15 años de edad, hallando que una orientación a la tarea se asocia con razones intrínsecas de ser disciplinado, como la responsabilidad; relacionándose además con las estrategias que utiliza el profesor para impartir disciplina. Por el contrario, una orientación al ego no se relaciona con conductas que conduzcan a la disciplina. Así, una orientación a la tarea permite el orden, conduciendo al aprendizaje y al éxito en las clases de E.F.

Otro estudio que analiza las orientaciones de meta, la percepción de competencia y las razones para ser disciplinado es el realizado por Spray y Wang (2001), con una muestra de 511 escolares de E.F. de 12 a 14 años de edad. Los resultados muestran que los discentes más disciplinados son aquellos que reportan un alta orientación a la tarea y al ego, perciben

competencia y sentimientos de autonomía, a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntúan bajo en estas variables. Así, estos autores apuntan que el docente debería promover un clima implicante a la tarea que refuerce la orientación a la tarea del discente, así como el uso de estrategias que aumenten los sentimientos de competencia y de autodeterminación favoreciéndose de este modo los comportamientos de disciplina en el aula.

De modo similar, Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002) analizan las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta, la percepción de los climas motivacionales y los comportamientos de disciplina e indisciplinación en estudiantes de E.F. Los análisis realizados muestran una relación positiva y significativa tanto de la orientación a la tarea como de la percepción de un clima implicante a la tarea con los comportamientos de disciplina, mientras que la orientación al ego y la percepción de un clima implicante al mismo se relacionan con la aparición de comportamientos indisciplinados de los discentes en las clases de E.F.

Por último, Spray (2002) analiza las relaciones entre el clima motivacional y las estrategias que utiliza el profesor para impartir disciplina en clases de E.F., 488 estudiantes ingleses de 12 a 14 años forman la muestra del estudio; las correlaciones canónicas manifiestan que existe una correlación positiva entre las percepciones del discente en un clima implicante a la tarea y las estrategias que aplica el docente para lograr la disciplina, por otro lado, la percepción de un clima implicante al ego se correlaciona con la utilización de un foco externo de causalidad. Es decir, que la percepción de un docente que enfatiza razones más intrínsecas que extrínsecas se relacionan con el clima implicante a la tarea y las estrategias que favorecen la disciplina.

4.5. ESTUDIOS QUE ANALIZAN LAS ACTITUDES DEPORTIVAS EN EL ENTORNO DEPORTIVO DESDE LA TEORIA DE LAS METAS DE LOGRO.

Ya Duda (1989a), argumentaba que una orientación a la tarea se relaciona con valores tales como la honestidad, ser buenos ciudadanos, mientras que la orientación al ego se relaciona con incrementar el status social y con la competencia entre personas.

Posteriormente, Duda, Olson y Templin (1991) analizan la relación entre las metas de logro y la realización de actos ilícitos y agresivos en el deporte por jugadores de baloncesto, obteniendo que la orientación a la tarea se asocia con actitudes relativas al juego limpio y al respeto de las reglas a diferencia de la orientación al ego que se relaciona con conductas antideportivas (juego a base de trampas y engaños) y la aceptación como legal de actos que provoquen lesiones a los oponentes (intimidación física o la provocación del abandono del juego). La disminución de la deportividad y del razonamiento moral en los sujetos orientados al ego también ha sido hallada en otros estudios (Duda y Huston, 1995; Huston y Duda, 1992; Stephens, 1993; Stephens y Bredemeier, 1996).

Respecto a las diferencias en función del género, Duda et al. (1991) obtienen que las chicas muestran menos conductas antideportivas que los chicos. Diferencias también halladas por Bredemier (1985) y Bredemier y Shields (1986).

Según Shields y Bredemier (1995) una persona con una alta orientación al ego mide los logros tomando como referencia a los otros provocando una falta de juicios morales y de aspectos relativos al juego limpio. Sin embargo una persona con una alta orientación a la tarea define el éxito con un criterio autorreferencial, enfatizando el juego limpio y la cooperación.

Del mismo modo, Boixados y Cruz (1999) analizan como la percepción del clima motivacional se relaciona con la satisfacción, la percepción de habilidad y actitudes de juego limpio en 176 futbolistas de 9 a 14 años. Los resultados muestran que la percepción del clima motivacional que implica a la tarea está relacionado con una mayor satisfacción en los entrenamientos, con una percepción de habilidad más autorreferenciada que normativa y con una actitud favorable a la diversión; en cambio, la percepción de un clima implicante al ego se relaciona con la percepción de habilidad basada en criterios normativos, con actitudes favorables a la dureza y a la victoria en

un partido de fútbol, con una baja satisfacción en los entrenamientos y una actitud desfavorable hacia la diversión.

Otro estudio que analiza la deportividad y la agresión relacionándolo con las orientaciones de meta en jugadores de hockey-hielo de élite, es el de Dunn y Dunn (1999). El análisis de regresión revela que los jugadores con alta orientación al ego muestran más comportamientos agresivos que aquellos con baja orientación al ego. Además, los jugadores con niveles altos de orientación a la tarea muestran mayores niveles de deportividad.

En otro estudio Kavussanu y Roberts (2001), con 56 jugadoras y 143 jugadores de baloncesto, obtienen que la orientación al ego se relaciona con la utilización de bajos niveles de juicios morales y la aprobación de comportamientos antideportivos, relación más baja en chicas que en chicos. No hallando relación ni positiva ni negativa entre la orientación a la tarea y la utilización de juicios morales (legitimidad de las acciones), no coincidente con los resultados obtenidos en otros estudios como los de Duda et al. (1991) y Dunn y Dunn (1999). Sin embargo, también obtiene diferencias en función del género a favor de mayores niveles de funcionamiento moral en chicas.

Otra de las investigaciones en el terreno deportivo (Kavussanu y Ntoumanis, 2003), analiza si la participación en deportes de contacto predice el funcionamiento moral y si estos efectos están mediados por las orientaciones disposicionales. El modelo de ecuaciones estructurales indica que la participación en deportes de contacto mediada por la orientación al ego predice bajos niveles de funcionamiento moral. Por el contrario, cuando la variable mediadora es la orientación a la tarea, dicha práctica predice altos niveles de moralidad.

Existen estudios que analizan la influencia de diversas variables en la agresión en actos deportivos mostrando los siguientes resultados:

Duda y Huston (1995) en su estudio con jugadores de fútbol encuentran que será la orientación disposicional del sujeto mayor predictor de la agresión, que otras variables, como el nivel competitivo o la experiencia deportiva.

Stornes (2001), con jugadores de balonmano confirma en su estudio cualitativo la influencia del entrenador y del entorno social sobre la deportividad que reportan los jugadores de equipo, especialmente los jóvenes

y los menos experimentados. Además, tal y como muestran los estudios anteriormente citados, la orientación al ego reduce la deportividad.

Otro estudio con jugadoras de baloncesto en un campo de verano por Stephens (2001) obtiene que altos niveles de habilidad y de competición son predictores de la agresividad. El orden de predicción de las variables contextuales en la realización de actos agresivos es el siguiente: en primer lugar la percepción de los compañeros del equipo acerca de los actos agresivos, seguido de la influencia del entrenador y las normas del equipo

El papel del entrenador (su orientación disposicional y el clima motivacional que transmite) y las normas del equipo, como moduladores de la agresividad, también habían sido hallados en el estudio realizado por Stephens y Bredemeier (1996).

Resumiendo, los estudios analizados en este apartado indican que el profesor ha de promover un clima motivacional implicante a la tarea, ya que este favorece que los estudiantes interioricen los valores de la disciplina, respeten y comprendan las normas, se comporten adecuadamente y se conviertan en buenos estudiantes, favoreciendo así este ambiente el aprendizaje en las clases de E.F. (Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa, 2002; Papaioannou, 1998b) y además una orientación a la tarea promueve conductas deportivas de juego limpio, respeto a las reglas y la cooperación (Duda, Olson y Templin, 1991; Shields y Bredemier, 1995).

5. ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

5.1. INTRODUCCIÓN.

El estudio de los estilos de vida saludables ha sido abordado desde diferentes enfoques o disciplinas como la sociología, la antropología, la medicina y la psicología.

En los años 80 y como reacción al reduccionismo biomédico los programas de promoción de los estilos de vida saludables cobraron vigor (WHO, 1986). Desde la Oficina Regional de la O.M.S. se propuso la distinción entre estilo de vida y estilo de vida saludable y se planteó que el estilo de vida saludable forma parte del estilo de vida general (Aaro, Wold y Kannas, 1986; Nutbeam, Aaro y Catford, 1989). Se definió el *estilo de vida* como “una forma general de vida basada en la interacción entre las condiciones de vida en un sentido amplio y los patrones individuales de conducta determinados por factores socioculturales y las características personales” (WHO, 1986) y esta definición actuó como punto de referencia en los trabajos posteriores que se realizaron sobre el tema.

Sin embargo, aunque no se introdujo una definición de estilo de vida saludable, se considera que éste es sinónimo de “conductas relacionadas con la salud”. De hecho, la gran mayoría de los estudios empíricos recogen solamente comportamientos relacionados con la salud física (Pastor, Balaguer y García-Merita, 1998a), incluyendo tanto aquellos que implican un riesgo para la salud (como por ejemplo, el consumo de tabaco) como aquellos que realzan la salud (como por ejemplo, la práctica de actividad física) (Elliot, 1993), lo que ha llevado a considerar más apropiado el uso del término **estilo de vida relacionado con la salud**, ya que recoge mejor ambos tipos de comportamientos (Donovan, Jessor y Costa, 1993). Sin embargo, en ocasiones resulta recargado o hasta confuso denominarlo estilo de vida relacionado con la salud, como cuando hablamos de su relación con otras variables (Castillo, 2000), por lo que en este trabajo ambos términos se utilizarán como sinónimos.

Uno de los periodos de la vida en el que más interés está suscitando en el estudio de la salud es la adolescencia (Heaven, 1996), ya que es en esta etapa de la vida en la que se adquieren los hábitos que conforman el estilo de vida saludable y una vez aprendidos son difíciles de modificar.

Además, ya desde los años 80, diversos autores (Carrington y Leaman, 1986; Williams, 1989) sugieren que los programas de E.F. orientados a la salud deben proporcionar un ambiente de igualdad de trato entre géneros, ya que estos programas hacen que las chicas y los discentes menos hábiles se sienten más implicados en las clases (Velert y Devís, 1995). Ello es porque al eliminar las diferencias entre géneros se igualan las oportunidades de aprendizaje, los contenidos ofrecidos (amplia variedad de actividades atractivas para ambos géneros), etc., desarrollando actitudes positivas y estilos de vida activos en todos los pupilos.

5.2. CONCEPTO DE ESTILO DE VIDA RELACIONADO CON LA SALUD.

En nuestro trabajo definimos el **estilo de vida relacionado con la salud**, al igual que Pastor, Balaguer y García-Merita (1999), como *“un patrón de comportamientos relativamente estable de los individuos o grupos que guardan una estrecha relación con la salud”*.

El estilo de vida relacionado con la salud posee una serie de características (Elliot, 1993):

- Su naturaleza es conductual y observable. Así, las actitudes, los valores y las motivaciones no forman parte del mismo, aunque sí pueden ser sus determinantes.
- Para que una conducta forme parte del estilo de vida relacionado con la salud ha de tener una continuidad en el tiempo.
- El estilo de vida relacionado con la salud denota combinaciones de conductas o dominios conductuales que ocurren consistentemente. Este criterio también supone, que en cierto sentido, las diversas conductas ocurren conjuntamente en el tiempo.

Son muchos los autores que abordan la salud desde el ámbito de la E.F., así para Sánchez (1996), un *estilo de vida saludable* sería aquel que provocara en el individuo un óptimo nivel de estrés, una sensación de bienestar, capacidad de disfrute de la vida y tolerancia a los retos del entorno. A tal efecto, serán necesarios unos comportamientos que faciliten la salud y que han sido identificados por Shephard (1997) como alimentación correcta, actividad física realizada con una frecuencia, intensidad y duración adecuadas, junto con unas pautas de descanso regulares y correctas. Resaltar el hecho de que los beneficios del ejercicio físico no se producen por la mera práctica, por ello se deben explicitar con precisión cuáles deben ser los contenidos (tipo de actividad), volumen e intensidad de las prácticas en relación a las características y circunstancias de los individuos.

Asimismo, también se ha postulado (Nutbeam, Aaro y Catford, 1989) que en el estilo de vida existen tres niveles de influencia:

- La influencia social.
- Las oportunidades y constricciones ambientales.
- Las características individuales.

Es por ello, que para estudiar y analizar el estilo de vida, Aaro, Wold y Kannas (1986) defienden que la investigación no debe centrarse sólo en los aspectos relacionados con la salud sino además en otros importantes como:

- Los aspectos del ambiente que explican cómo se influye en el estilo de vida. Analizando así las actitudes, valores y normas sociales.
- Otras características personales, para entender cómo se desarrollan y cambian los estilos de vida. Entre ellas, no incluidas en el estilo de vida y fuertemente relacionadas con él, están la motivación, las actitudes y la estructura de la personalidad.

Aunque nuestro objeto de estudio es el estilo de vida relacionado con la salud, nos gustaría remarcar que éste forma parte del estilo de vida entendido en un sentido más amplio (Aaro et al., 1986). La diferencia entre ambos conceptos se basa en que las conductas que forman parte del estilo de vida no poseen una relación directa con la salud (por ejemplo, ver la televisión o estar con los amigos), mientras que las conductas que forman parte del estilo de vida relacionado con la salud, poseen una relación directa

con la salud (por ejemplo, el consumo de alcohol o la práctica de actividad física). Nosotros analizaremos el estilo de vida relacionado con la salud y su relación con variables motivacionales en los discentes adolescentes.

5.3. DIMENSIONES DEL ESTILO DE VIDA RELACIONADO CON LA SALUD.

Para poder analizar el estilo de vida de los sujetos, en primer lugar hemos de conocer cuáles son las variables que lo configuran. Entre las variables más frecuentes estudiadas durante la adolescencia figuran las coincidentes con los factores de riesgos clásicos de las enfermedades cardiovasculares, como son, el consumo de tabaco, alcohol, los hábitos alimenticios y la práctica de actividad física y deportiva. Entre las últimas introducidas en los estudios destacar el consumo de drogas y medicamentos, conductas de riesgo y de prevención de accidentes, hábitos de descanso y actividades de tiempo libre (Pastor, Balaguer y García-Merita, 1998a, 1998b, 1999).

En muchas de las investigaciones sobre el estilo de vida se evalúan distintas conductas relacionadas con la salud pero no se analizan las relaciones existentes entre las mismas, perdiendo su significado original (Pastor et al., 1999), ya que como se comentó anteriormente aparecen agrupadas de forma consistente. Se considera fundamental analizar las relaciones entre las distintas conductas de salud o mejor tratar de aunar las dimensiones o factores subyacentes en las que estas conductas se agrupan. Es decir, el estudio de los estilos de vida tiene sentido, siempre y cuando se aborden las dimensiones que forman parte del mismo (Pastor, Balaguer, Castillo y González, 1997).

Existen diferentes tradiciones a la hora de analizar las dimensiones del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia, que difieren en el número de dimensiones que proponen: la Unidimensionalidad (una única dimensión denominada “síndrome de conductas problema”), la Bidimensionalidad (dos dimensiones: “estilo de vida promotor de la salud” y “estilo de vida de riesgo para la salud”) y la Multidimensionalidad (se introducen ambos tipos de conductas pero con múltiples dimensiones), encontrándose además resultados distintos dentro de las mismas formas de análisis.

Así, algunas de conclusiones obtenidas que nos permiten conocer mejor las relaciones entre las diferentes conductas en la edad adolescente son:

- Las conductas que suponen un riesgo para la salud suelen aparecer relacionadas positivamente entre sí, sobre todo el consumo de tabaco, alcohol y drogas ilegales. Las relaciones entre otras conductas de riesgo como alimentación insana o el incumplimiento de las normas de seguridad suelen ser más bajas que las anteriores (Pastor et al., 1998b).
- Las relaciones entre las conductas que realzan la salud (por ejemplo, la alimentación sana y la práctica de actividad física) son más débiles que las que suponen un riesgo para la salud, y además están influenciadas por la cultura. En diversos estudios realizados en países nórdicos (Aaro, Laberg y Wold, 1995; Nutbeam, Aaro y Wold, 1991), las conductas que son beneficiosas para la salud saturan en un mismo factor.

A nivel nacional, los estudios correlacionales indican que tanto las conductas de riesgo para la salud como las conductas beneficiosas para la salud, aparecen relacionadas entre sí durante la adolescencia, siendo estas relaciones más altas para las conductas de riesgo (Balaguer, 1999a; García-Merita y Fuentes, 1998).

En la revisión realizada sobre la dimensionalidad en los adolescentes no ha aparecido una relación negativa clara entre las conductas de riesgo y las beneficiosas para la salud. Sólo en países con tradición en educación para la salud, la relación negativa entre ambas dimensiones es más clara (Aaro et al., 1995), donde se aprecia una vez más la influencia de los factores culturales.

Además de las diferencias culturales halladas (Pastor et al., 1998b), se han encontrado diferencias en cuanto al nivel evolutivo. A los 15 años las conductas están más relacionadas, apareciendo así menos factores. A medida que nos alejamos a edades superiores o inferiores, las conductas se encuentran menos relacionadas.

En un estudio realizado con adolescentes valencianos (entre los 15 y 18 años de edad) por Pastor (1999), se encuentran cuatro dimensiones del estilo de vida: el consumo de sustancias (tabaco, alcohol y cannabis), la

alimentación sana (agrupa variables sobre el consumo de alimentos sanos), la alimentación insana (agrupa variables sobre el consumo de alimentos insanos) y la dimensión deporte o actividad física (en función de las variables introducidas).

Sin embargo, la gran diversidad de resultados encontrados en el estudio de los estilos de vida relacionados con la salud es debido no sólo a las diferencias culturales y evolutivas, sino también a la metodología empleada (Pastor et al., 1997; 1998b) como la selección de un gran número de variables y el empleo de una multitud de definiciones operacionales de las variables del estilo de vida. Sumando a este problema la baja varianza explicada en los estudios (entre el 30% para las conductas beneficiosas para la salud y el 40 % para las de riesgo). Una solución sería la propuesta de Pastor et al. (1999), consistente en recoger una medición estándar de las variables y un mayor acuerdo en las conductas que forman parte del estilo de vida relacionado con la salud.

5.4. EL PAPEL DE LOS OTROS SIGNIFICATIVOS EN LOS ESTILOS DE VIDA DE LOS ADOLESCENTES.

La socialización del estilo de vida se considera como un proceso a través del cual las personas adquieren los patrones de conducta y hábitos que constituyen el estilo de vida.

De este modo, Taylor, Baranowsky y Sallis (1994) describen tres componentes sociales que influyen en la práctica de actividad física por el joven: el primero de ellos, “los otros significativos”; el segundo componente lo constituye “la influencia social”, es decir las presiones, expectativas, persuasiones y sanciones proporcionadas desde la sociedad; y el tercero “el soporte social”, que incluye la información proporcionada acerca de la actividad física.

En cuanto al papel que desempeñan los otros significativos, los resultados muestran que la actividad deportiva de los otros significativos predice la práctica actual de los adolescentes (Castillo, 2000; Sallis y Owen,

1999), así como la intención futura de práctica y la percepción de competencia deportiva que poseen los adolescentes (Biddle y Goudas, 1996).

Ya vimos el papel de los otros significativos en la creación de los climas motivacionales (ver punto 2.4.), ahora tenemos que considerar el rol que desempeñan los principales agentes socializadores (familia, grupo de iguales y la escuela) en el aprendizaje de las conductas de salud desarrolladas en el estilo de vida del adolescente.

5.4.1. LA FAMILIA.

La familia constituye un importante papel en la socialización, no reduciéndose su influencia a las primeras etapas del desarrollo evolutivo del discente, sino que continúa aunque con menor peso a lo largo del desarrollo social de la persona, ya que es en la interacción con la familia donde el individuo adquiere las normas, valores, costumbres, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y exige (Musitu y Roman, 1989).

En la adolescencia tiene lugar un proceso de individualización o de desarrollo del *self* como distinto y separado de los padres, y no de separación o proceso de conflicto, como hasta entonces se mantenía desde la visión psicoanalítica (Steinberg, 1993). En este proceso de individualización el adolescente adquiere una visión de sí mismo y de las figuras parentales (Blos, 1979; Kaplan, 1984); la relación se transforma de una autoridad unilateral a una negociación cooperativa. En las familias saludables los adolescentes continúan estando receptivos a la autoridad paterna y buscan el consejo de los padres, pero en un contexto de mayor libertad (Youniss y Smollar, 1985). La frecuencia de las discrepancias (especialmente entre madre y adolescente) se mantiene durante la adolescencia media y declina progresivamente, siendo los temas de disputa cuestiones de la vida cotidiana (Steinberg, 1993). Estas disputas no son amenazas para los vínculos emocionales de la familia sino que posibilitan la reestructuración de las relaciones (Cooper, 1988).

En un estudio realizado por Musitu (1998) con una muestra de 1047 adolescentes de la Comunidad Valenciana, se encontró que en general las

relaciones entre padres e hijos eran satisfactorias, con buenos niveles de comunicación familiar, cohesión y adaptabilidad. Datos similares a los hallados por Offer, Ostrov y Howard (1981). Sólo aquellas familias que no gozan de relaciones placenteras manifiestan que ya tenían problemas anteriormente y los niños de las mismas exhiben problemas psicológicos (Steinberg, 1993).

Autores como Lila, Van Aken, Musitu y Buelga (2001) y Musitu y Roman (1989) defienden que la armonía de la familia es el rasgo más dominante para el adolescente en este periodo, encontrando además que los valores y actitudes de los adultos y jóvenes son similares.

Conviene también resaltar que la separación del adolescente de la familia no es la norma y que ésta no es deseable para un desarrollo saludable, pues los adolescentes que mantienen relaciones más íntimas con sus padres experimentan mayores beneficios psicológicos y sociales, así como independencia responsable (Steinberg y Silverberg, 1987). Estos mismos presentan puntuaciones más bajas en problemas psicológicos y sociales, como el consumo de drogas, la depresión y la conducta desviada (Buelga y Lila, 1999; Buelga, Ravenna, Musitu y Lila, 2001).

5.4.2. EL GRUPO DE IGUALES.

Durante el periodo en el que existen discrepancias con los padres, sin romperse los lazos familiares, el adolescente busca otras relaciones emocionales íntimas en las que se sienta más comprendido. Este grupo de personas en el cual el adolescente busca apoyo, es el grupo de iguales, quienes están pasando por los mismos problemas y comparten las mismas actividades e ilusiones, contexto en el cual se expresan con mayor libertad y autonomía.

La mayoría de los padres promueven y aprueban estas relaciones, pues reconocen los efectos beneficiosos de los pares para el ajuste social y psicológico de sus hijos (Rubin y Sloman, 1984). La importancia creciente de la amistad de los pares, con quienes mantienen relaciones más estables y duraderas en el tiempo que durante la infancia, provoca que los amigos ocupen la mayor parte del tiempo libre del adolescente, en detrimento del tiempo que pasan con la familia y en soledad (Hendry, Shusksmith, Love y Glendinning, 1993). Las investigaciones con adolescentes nos muestran que,

cuando su mejor amigo practica deporte, éstos participarán en mayor medida en actividades deportivas (Balaguer, Tomás, Pastor y Castillo, 1994; Castillo, 1995; Wold y Anderssen, 1992). Convirtiéndose la práctica deportiva y de actividad física en un medio muy importante para hacer amigos y estar con los amigos (Balaguer y Atienza, 1994; Castillo y Balaguer, 2001; Wold y Kannas, 1993).

Por otra parte, son numerosos los estudios que muestran que los amigos poseen una influencia crítica en la toma de decisiones sobre el consumo de tabaco, alcohol y otras drogas ilegales de los adolescentes (Chassin, Presson, Montello, Sherman y McGrew, 1986; McDonald y Towberman, 1993). Esta influencia se incrementa cuando las relaciones de los adolescentes con los padres son negativas o carentes de apoyo (Glynn, 1981; Gracia, Herrero y Musitu, 1995) y cuando la amistad con los iguales es estable, recíproca y exclusiva (Epstein, 1983).

Considerar además, que la potencia de estos procesos de influencia puede variar en función de la edad, el género, la clase social, la raza, los atributos de personalidad de los jóvenes, las fases en el curso de la amistad y el efecto particular que esté siendo analizado (Buelga y Lila, 1999; Savin-Williams y Berndt, 1993).

Asimismo añadir, que en general, la amistad íntima tiene efectos beneficiosos para los adolescentes, aunque los amigos pueden influir en el desarrollo de determinados comportamientos o actitudes perjudiciales. No hemos de olvidar que son los adolescentes quienes escogen a sus amigos, con lo que pueden escoger los similares a ellos para recibir una mayor apoyo (Savin-Williams y Berndt, 1993).

5.4.3. EL ÁMBITO ESCOLAR.

Por último, la escuela también juega un rol muy importante en la configuración de los estilos de vida de los discentes por su influencia en la socialización y en la práctica de actividad física y deportiva del adolescente.

Unos adecuados programas en los colegios e institutos, las actitudes de los docentes y la docencia constituyen las principales influencias a resaltar de esta institución. Estaríamos hablando de considerar tanto el papel que desempeña el currículum formal, como el oculto. La utilidad de la escuela

para modificar los hábitos de dieta y de actividad física de los escolares ha sido constatada por Simons-Morton, Parcel y O'Hara (1988).

Existen estudios que consideran que estos estilos de vida saludables deberían iniciarse por parte del docente, así Fontana y Apostoli (2002) con un muestra formada por 1000 docentes de Educación Infantil, Primaria y Secundaria en Grecia, obtienen que los docentes que poseen buen estado de salud se muestran más dispuestos para educar en estilos de vida saludables a los discentes; siendo las mujeres las que presentan mejores estilos de vida que el grupo de docentes masculinos. Esta será otra variable que deberíamos considerar para educar en estilos de vida saludables, los primeros en dar ejemplo somos nosotros, los docentes.

Así, las clases de E.F. son de una gran relevancia en el desarrollo de patrones activos (Sallis y McKenzie, 1991) y en la formación de personas autónomas en la práctica de actividad física y en la adopción de estilos de vida saludables a lo largo de la vida (Killoran, Fentem y Caspersen, 1994). Sin embargo, los resultados de las investigaciones revelan que en las clases de E.F. no se realiza la suficiente actividad para promover beneficios saludables óptimos (Armstrong y Biddle, 1999; Duda y Hall, 2001). Esto es lógico dado el escaso número de horas de que disponemos en el horario escolar. Pero lo que verdaderamente es un motivo de preocupación, son los datos obtenidos en estudios europeos y americanos (Biddle, Sallis y Cavill, 1998; Sallis y Owen, 1999), que revelan que un amplio porcentaje de niños y adolescentes no están realizando suficiente actividad física para su salud. Sin embargo, en España, concretamente en Teruel, el estudio realizado por Cantera (1997) refleja unos niveles considerables de actividad física dentro de la población adolescente (57,2 % eran activos), aunque sigue siendo un motivo de preocupación.

Además de la disminución progresiva en la práctica de actividades físicas de los adolescentes conforme se avanza en edad, numerosos estudios han mostrado que esta disminución es mayor para las chicas que para los chicos en todos los grupos de edad y en todos los tipos de actividades físicas (Balaguer, 1999a, 1999b; Castillo, 2000; De Bourdeauhuj, 1998; Parish y Treasure, 2003; Pratt, Macera y Blanton, 1999; Sallis y Owen, 1999; Wang y Biddle, 2001; Wold, Curie, Torsheim y Samdal, 1998). Este grupo de chicas muestra un perfil de estudiantes con baja percepción de competencia, confianza y baja orientación a la tarea.

También se ha comprobado que en la adolescencia se produce una polarización entre los adolescentes activos y no activos, es decir, los que practican con más frecuencia, intensidad y duración siguen practicando y los que practican con una intensidad menor, se vuelven inactivos (Anderssen, Klepp, Aas y Jakobsen, 1994).

Es por todo ello que dedicaremos el apartado siguiente al análisis de la práctica de actividad física de los adolescentes.

Centrándonos en las clases de E.F., hemos de reconocer que éstas tienen un gran impacto en la salud pública por medio del incremento de las actitudes positivas hacia la práctica de actividad física y deportiva de los discentes (Sallis y McKenzie, 1991). Van Wersch, Trew y Turner (1992) obtienen diferencias de género y edad en cuanto al interés por las clases de E.F., así las chicas más jóvenes muestran un mayor interés por las clases que los chicos, pero cuando aumenta la edad los chicos más mayores muestran mayor interés que las chicas. Declinando tanto en chicos como en chicas el interés por la E.F. a medida que incrementa la edad. Sin embargo, las investigaciones de Corbin (2002) indican que los estudiantes, en su mayoría, tienen sentimientos positivos hacia la actividad física y deportiva pero negativos hacia la asignatura.

De este modo, resulta imprescindible la labor de reconstrucción del conocimiento por parte del discente quien debe elaborar y aprender por sí mismo, con unos procedimientos que le sitúen en posiciones autónomas de cara a la práctica cotidiana (Contreras, 1998; Corbin y Lindsey, 1997). Tales labores de autodirección por parte de los estudiantes facilitarían una reducción del sedentarismo en los adolescentes (Dale y Corbin, 2000).

Dentro de las propuestas para la promoción de la actividad física relacionada con la salud en el contexto escolar, resaltamos la de Devís y Peiró (1993), consistente en adoptar una visión holística (mecanicista, orientada a las actitudes, orientada al conocimiento y crítica) que trata de combinar todas las estrategias posibles para extender la práctica física más allá de la escuela y el periodo de escolarización obligatoria. Además, esta visión de la promoción de salud dentro de los programas de E.F. debe incluir no sólo contenido práctico, que permita vivenciar los beneficios, sino también aportaciones teóricas que complementen la dimensión cognitiva y social de la salud (Stacey, 1988).

Es por ello, que un programa de E.F. enfocado a la salud debería implicar a los alumnos a la tarea, centrándose en los aspectos cualitativos del movimiento, fomentando la participación, el aprendizaje, el disfrute y la autoestima de los discentes, ofertando una gran variedad de actividades motivantes para ambos géneros, dándoles la información suficiente sobre la influencia del estilo de vida adoptado en la salud, promoviendo la responsabilidad, la conciencia crítica y la autonomía necesaria en los pupilos, con el fin de conseguir en ellos actitudes y hábitos hacia la práctica de actividad física que se integren en la adopción de un estilo de vida saludable (Devís y Peiró, 1993). Además, un clima motivacional que implique a la tarea al discente facilita este logro (Treasure, 2001).

5.5. BENEFICIOS DE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA POR LOS DISCENTES.

Dado que la práctica de actividad física y deportiva forma parte de las conductas que realzan la salud y que componen el estilo de vida saludable, en este apartado nos disponemos a analizar esta variable.

Es obvio que la práctica de actividad física por los adolescentes proporciona enormes beneficios para su salud, atendándose al contenido, volumen e intensidad de dicha práctica, como anteriormente se expuso. Sin embargo, afirmar las relaciones causales entre actividad física y estatus de salud en niños de forma empírica es complejo (Boreham y Riddoch, 2001), pero sí será lógico, como medida preventiva, fomentar estos estilos de vida activos a edad temprana (Sääkslahty, Numminen, Niinikoski, Rask-Nissilä, Viikari, Tuominen y Välimäki, 1999).

Lo que resulta evidente de forma inequívoca, es el hecho de que la práctica regular de actividad física reduce el riesgo de padecer enfermedades crónicas y aumenta el bienestar (Corbin, Lindsey y Welk, 2000; U.S. Dept. Health and Human Services, 2000). Además, la actividad física está relacionada con una buena salud mental y aumenta la calidad de vida (Biddle, Fox y Boutcher, 2000; Papaianou, Karastogiannidou, Theodoradis, Argiris, Petros, Kouli, Stefanos, y Christos, 1999). De esto se deriva el énfasis en promover la salud en los jóvenes a través de la práctica de actividad física y un modo de realizarlo es a través de la promoción de actividades físicas

para toda la vida en los programas de E.F. (Corbin, 2002), sin olvidarnos de las consideraciones citadas en el anterior apartado.

Ello es además, porque muchos de los hábitos adquiridos en la edad escolar son trasladados a la edad adulta, repercutiendo en los estilos de vida y en definitiva en la salud del futuro adulto (Biddle, Sallis y Cavill, 1998). Así, numerosas investigaciones se han centrado en la contribución potencial de la E.F. a la salud pública (Biddle y Mutrie, 1991; Biddle, Sallis y Cavill, 1998; McGinnis, 1992; Sallis y McKenzie, 1991). Por ello, hay que evitar o impedir esa tendencia hacia la inactividad física, sobre todo en los adolescentes, incidiendo en el grupo de féminas (Parish y Treasure, 2003; Sallis, Simons-Morton, Stone, Corbin, Epstein, Faucette, Iannotti, Killen, Kleges, Petray, Rowland y Taylor, 1992; Stone, McKenzie, Welk y Booth, 1998), creando actitudes positivas hacia la asignatura, fomentando al mismo tiempo hábitos de ejercicio físico y haciendo que valoren los beneficios que reporta para la salud un estilo de vida activo, para trasladar después, esos hábitos y conocimientos adquiridos a la vida adulta. Resaltar pues, el importante papel que desempeñan las actitudes hacia la salud y las creencias que las personas tienen acerca de su salud en la determinación de los estilos de vida (Rodríguez, Lemos y Canga, 2001).

Así, podemos resumir que los beneficios de la actividad física se producen tanto a corto plazo (mejoras biológicas, psicológicas y sociales) como a largo plazo (futura vida sana) al adoptar un estilo de vida saludable.

5.6. RELACIÓN ENTRE LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTIVA Y OTRAS VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.

Como vimos, los estudios sobre la dimensionalidad del estilo de vida han demostrado que las diversas conductas que forman parte del mismo se relacionan entre sí (Pastor et al., 1998b).

Las conductas que realzan o que son beneficiosas para la salud, como la alimentación sana y la práctica de actividades físicas, aparecen positivamente relacionadas, aunque estas relaciones son más débiles que las que suponen un riesgo para la salud.

En los estudios correlacionales en los que se ha relacionado la práctica de actividad física y deporte con otras conductas de salud, se ha obtenido

que la práctica de algún tipo de actividad física se relaciona positivamente con conductas que realzan la salud, como por ejemplo, mejores hábitos alimenticios, mayor higiene dental y un mayor uso del cinturón de seguridad. Además, dicha práctica se relaciona negativamente con conductas perjudiciales para la salud como son, el consumo de tabaco, de alcohol y de cannabis (Balaguer, 1999a; Pate, Heath, Dowda y Trost, 1996).

Así, resumiendo, los estudios indican, que por lo general, las personas que practican algún tipo de actividad física, además de los beneficios que obtienen con la propia práctica, poseen en su repertorio conductas más saludables que aquellas personas inactivas físicamente.

5.7. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL ESTILO DE VIDA.

Uno de los primeros instrumentos más utilizado para evaluar las variables del estilo de vida saludable en edad escolar ha sido el Inventario de Conductas de Salud en Escolares (***The Health Behaviour in School Children: HBSC***) diseñado por Wold en 1995, traducido al castellano por Balaguer (1999a). Este instrumento fue elaborado por la oficina regional europea de la O.M.S. para el desarrollo de un programa de investigación interdisciplinar e internacional sobre los estilos de vida de los adolescentes. En una revisión bibliográfica realizada por Pastor et al. (1998a), el HBSC aparece como el cuestionario específico para adolescentes que recoge el mayor número de variables de estilo de vida. Ya que no sólo mide las *variables de estilo de vida saludable* (consumo de tabaco, consumo de alcohol, la alimentación, la actividad física, el consumo de drogas, la higiene dental, los hábitos de descanso, el consumo de medicamentos, las conductas de riesgo y la prevención de accidentes), sino que además evalúa otros aspectos como las *variables sociodemográficas* (edad, sexo, ocupación de los padres...), las *variables de la vida cotidiana* (aspectos relacionados con la vida escolar y el tiempo libre) y las *variables psicosociales de la salud* (la salud percibida, el locus de control de la salud, los sentimientos de felicidad y soledad y aspectos relacionados con los otros significativos).

Como anteriormente expusimos hay autores que consideran que para impartir una educación para la salud en los escolares será deseable que los propios docentes sean claros ejemplos de mostrar estilos de vida saludables. De este modo, Apostolidou (1999) desarrolla un cuestionario denominado

Cuestionario de Percepciones y Actitudes del Profesor hacia la Educación para la Salud (***Teachers' Perceptions and Attitudes to Health Education Questionnaire: TPAHEQ***) compuesto por 38 ítems con seis variables: fumar, hábitos de descanso, consumo de alcohol, práctica de ejercicio físico, propio estado de salud y actitudes hacia la salud personal.

Otras poblaciones que han sido estudiadas para analizar los estilos de vida son las de muestras de adultos y mayores. Así, otro instrumento de medida es el ***Cuestionario de Salud*** (Rodríguez, Lemos y Canga, 2001), que incluye datos sociodemográficos junto a diversos indicadores de salud, empleado junto a un ***Cuestionario de Actitud general hacia la Salud***, en el que se valora la actitud de la persona hacia diversas conductas de salud y el ***Índice de Estilo de Vida (IEV)***, que es una variable constituida por la suma del consumo de tabaco, consumo de alcohol, horas de sueño al día, nivel de actividad física y las actitudes hacia la salud.

A continuación exponemos en el Cuadro 9 diferentes instrumentos diseñados para medir los Estilos de Vida.

Cuadro 9.*Instrumentos de Medida del Estilo de Vida.*

Instrumentos de Medida	Autores y Año
<i>The Health Behaviour in School Children (HBSC)</i>	Wold (1995)
<i>Teachers' Perceptions and Attitudes to Health Education Questionnaire (TPAHEQ)</i>	Apostolidou (1999)
<i>Cuestionario de Salud</i>	Rodríguez, Lemos y Canga (2001)
<i>Cuestionario de Actitud general hacia la Salud</i>	Rodríguez, Lemos y Canga (2001)
<i>Índice de Estilo de Vida (IEV)</i>	Rodríguez, Lemos y Canga (2001)

5.8. ESTUDIOS QUE ANALIZAN ESTILOS DE VIDA SALUDABLES DESDE LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO.

5.8.1. Metas de logro, climas motivacionales y variables de estilos de vida saludables.

Referente a los hábitos alimenticios, surgen una serie de estudios que analizan la relación entre el clima motivacional percibido, las orientaciones de meta y los precursores de los desórdenes de alimentación, a nivel psicológico y a nivel del balance energético entre las gimnastas. Entre ellos citar los de Duda y Bernardot (1995, 1999) y Duda y Kim (1997), así como la revisión realizada por Duda (1999), la cual sugiere que cuando prevalece la orientación al ego la práctica deportiva puede comprometer la salud en lugar de beneficiarla, ya que los deportistas, para asegurarse el objetivo de demostrar una capacidad superior, podrían estar dispuestos a poner en peligro tanto el bienestar de sus oponentes y la integridad del juego como a sí mismos, a nivel físico y psicológico, aconsejando de este modo un clima implicante a la tarea. Además, Duda (2001b) añade que es probable que una persona orientada a la tarea considere la participación en algún tipo de actividad física como una conducta saludable, mientras que una persona con una orientación al ego considere que una manera de conseguir éxito sea mediante las conductas de riesgo para la salud.

Otros trabajos tratan de analizar los estilos de vida que adoptan ciertos deportistas adolescentes en la modalidad de competición, así surge la investigación de Martínez (2001), que analiza las relaciones que se establecen entre los estilos de vida de los gimnastas, las orientaciones de meta y la práctica de la gimnasia (modalidades de gimnasia rítmica y gimnasia artística). Los resultados sólo muestran relaciones significativas y positivas entre la orientación al ego y el consumo de tabaco, y entre la orientación a la tarea y la práctica de actividad física.

También desde la perspectiva de las Metas de Logro, Castillo (2000) trata de analizar los estilos de vida saludables de los adolescentes (967 estudiantes), examinando el papel mediador en esta relación de la práctica de deporte y de actividad física. Los resultados muestran para los chicos que la práctica de actividad física es el predictor más potente de las conductas de salud, predecendo positivamente el consumo de alimentos sanos e insanos y negativamente el consumo de tabaco, alcohol y de cannabis. Por su parte, la práctica de deporte (diferenciada de la de actividad física) predice

positivamente el consumo de alimentos sanos. Con respecto a las meta-creencias, los chicos que puntúan alto en meta-creencia ego o meta-creencia tarea o mayor número de otros significativos activos tienen, puntúan más en la práctica de actividad física, conduciendo a un menor consumo de sustancias perjudiciales (tabaco, alcohol y cannabis) y a un mayor consumo de alimentos sanos e insanos. Para las chicas, la práctica de deporte resulta un predictor más potente de las conductas de salud que la práctica de actividad física (al contrario que en el grupo de chicos). Predeciendo, tanto la práctica de deporte como la de actividad física, positivamente el consumo de alimentos sanos, y negativamente el consumo de tabaco, alcohol y cannabis. La meta-creencia tarea como los otros significativos activos, se relacionan indirectamente a través de la práctica de deporte y actividad física con un menor consumo de tabaco, alcohol y cannabis, y a través de la práctica de actividad física con un mayor consumo de alimentos sanos. Por último, para las chicas, la meta-creencia ego no tiene un efecto significativo sobre ninguna de las conductas de salud, incluyéndose la práctica de deporte y de actividad física.

Entre los estudios que analizan alguna de las variables principales de los estilos de vida saludables, concretamente la actividad física, citar la investigación de Wang y Biddle (2001), con una gran muestra de estudiantes (2510 sujetos de ambos géneros) de 12 a 15 años de edad, en la que se analiza los perfiles de motivación de los sujetos, obteniendo que los discentes orientados a la tarea se relacionaban con patrones de comportamientos adaptativos, tales como ser más activos físicamente y percibir mayor autoestima y competencia. Por otro lado, los sujetos orientados al ego y carentes de motivación, se muestran menos activos, con baja percepción de autoestima y competencia. Pero no necesariamente los perfiles de los grupos orientados al ego muestran estos patrones desadaptativos, los que sí lo harán serán los sujetos con baja orientación al ego y a la tarea. Éstos últimos tienen la creencia de que la capacidad deportiva es relativamente estable y creen que no van a llegar a ser competentes.

Estos resultados también se corresponden con los obtenidos por Tzetzis, Goudas, Kourtessis y Zisi (2002), con una muestra de 112 estudiantes de E.F. de 10 a 12 años de edad, en los que los discentes que obtuvieron altas puntuaciones en orientación a la tarea habían mantenido

una gran participación en actividades vigorosas a pesar de su orientación al ego, en comparación con aquellos otros que estaban orientados al ego y mínimamente a la tarea.

En línea con estos trabajos, los resultados de un reciente estudio de Parish y Treasure (2003) con una muestra de 452 estudiantes de E.F. de 11 a 14 años de edad, concluyen que la promoción de un clima motivacional que implique a la tarea en las clases de E.F. se relaciona con el aumento de la actividad física, siendo la percepción de habilidad un predictor significativo de la actividad física. Obteniéndose además una disminución de la práctica de actividad física en ambos géneros, con mayor declinación en el grupo de féminas.

Como resumen del apartado, se desprende que para facilitar el aprendizaje en las clases de E.F. y fomentar la participación de los discentes en actividades físicas deportivas y que las incorporen a un estilo de vida saludable, habrá que fomentar en clase un clima motivacional que implique a la tarea. Además, Yoo (1999) nos dice que este clima se relaciona positivamente con la adherencia a la práctica deportiva, de gran repercusión para conseguir los efectos beneficiosos a largo plazo ya comentados. Y la orientación disposicional a la tarea se relaciona con las intenciones de práctica de actividad física (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999).

5.8.2. Metas de logro y motivos de participación en actividad física y deportiva.

Las orientaciones de meta disposicionales también se relacionan con las razones o motivos que llevan a los sujetos a participar en una actividad, tal y como sugirió Nicholls (1989). Bajo esta perspectiva, Papaionnou (1990) encuentra la existencia de una relación positiva entre la orientación a la tarea y los motivos intrínsecos de práctica en estudiantes griegos de E.F., tales como el desarrollo de habilidades y el aumento del nivel de condición física. En contraste, la orientación al ego se asociaba a motivos más extrínsecos como el reconocimiento social y la obtención de estatus.

En el terreno deportivo, González, Tabernero y Márquez (2000) analizan los motivos de participación en tenis y en fútbol en nuestro país, hallando que los motivos son similares en ambas especialidades y éstos son de carácter intrínseco. La participación de los niños en fútbol está más

influenciada por los padres que la participación de los tenistas, y éstos consideran más importantes la diversión y los factores de ejecución que los futbolistas, por lo tanto, están más claramente orientados a la tarea. A medida que aumenta el nivel de competición, los deportistas valoran más las recompensas extrínsecas, orientándose más al ego, dando los niños más valor a los motivos competitivos para practicar deporte que las niñas. Los niños más pequeños concedieron más importancia a la figura del entrenador, como aspecto influyente en su motivación para participar en el deporte.

Para finalizar, la revisión de diferentes estudios sobre participación deportiva ofrece algunas conclusiones comunes a todos ellos. Entre estos puntos comunes podemos destacar:

1.- Los sujetos encuestados muestran más de un motivo cuando indican los motivos que les llevan a practicar actividad física y deportiva (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cervelló, 1996, 1999, 2002).

2.- Resaltar las limitaciones de los estudios descriptivos realizados y las ventajas de realizar estudios correlacionales, que desde una base teórica consolidada nos permita analizar la adherencia y el abandono de práctica deportiva, así como sacar conclusiones sobre los motivos de práctica deportiva (Castillo, 2000).

3.- Los diferentes motivos que se expresan en cada una de las culturas han llevado a concluir en algún trabajo que los sujetos varían sus motivos de participación en función de factores socioculturales (Weiss y Chaumont, 1992), obteniendo diferencias entre género y edad (Balaguer y Atienza, 1994; Castillo y Balaguer, 2001). Entre los motivos más importante para la práctica de actividad física y deportiva en la población escolar, los estudios (Castillo y Balaguer, 2001; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cecchini, 2003) resaltan los motivos de salud, al que se sumará el de motivos de práctica por razones de afiliación en el estudio de Castillo, Balaguer y Duda (2000).

4.- En lo referente a las diferencias por género, los chicos informan en mayor grado que las chicas que los motivos de aprobación social y de demostración de capacidad son razones más importantes para practicar deporte, existiendo diferencias significativas entre géneros (Castillo y Balaguer, 2001; Castillo, Balaguer y Duda, 2000).

5.- A pesar de haber sido identificados un conjunto de motivos que inciden en la participación deportiva, parece prematuro adelantar conclusiones generales aplicables a diversas poblaciones (Weiss y Chaumont, 1992).

6.- En general, los trabajos coinciden en una serie de dimensiones por las cuales los jóvenes practican deporte como son: motivos de salud, afiliación, competencia, diversión y competición (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cervelló, 1996, 1999, 2002).

CAPÍTULO II

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

1. OBJETIVOS

Una vez completada la revisión teórica y enmarcada la investigación en el paradigma social-cognitivo de las Metas de Logro, el objetivo principal del presente estudio es analizar las relaciones entre los procesos motivacionales de los estudiantes de E.F. y un conjunto de variables que aparecen en el contexto del aula, con la finalidad de poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, analizaremos una serie de **variables**, tales son:

- *Orientación de meta disposicional de los discentes*: orientación disposicional a la tarea y al ego.
- *Percepción del clima motivacional en las clases de E.F.*: percepción de un clima motivacional implicante al ego o a la tarea.
- *Percepción de la igualdad de trato en función del género en las clases de E.F.*: percepción de igualdad de trato o percepción de discriminación.
- *Conductas de disciplina en las clases de E.F.*: conductas disciplina e indisciplina de los discentes.
- *Conductas de salud de los escolares*: variables psicosociales (rol que desempeñan sus otros significativos en la práctica deportiva, motivos de práctica de actividad física, creencias acerca de las causas de tener salubridad) y variables de estilo de vida saludable (la práctica de actividad física extraescolar del estudiante, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, hábitos alimenticios y de descanso).
- *Valoración de la E.F.*: valoración que realizan los estudiantes de la asignatura.
- *Percepción de habilidad*: habilidad autorreferencial (en la que el discente compara su habilidad consigo mismo) y habilidad normativa (en la que el discente compara su habilidad con el resto de los discentes).
- *Preferencia por el tipo de evaluación*: evaluación autorreferencial (en la que la evaluación se realiza considerando el progreso consigo mismo) y evaluación normativa (la evaluación se realiza considerando el nivel del sujeto respecto a sus compañeros).

- *Preferencia por el tipo de tarea:* tareas fáciles (son tareas con bajo nivel de dificultad) y tareas complejas (tareas con mayor nivel de dificultad).

Con el análisis de estas variables tratamos de comprender los procesos que suceden en el aula. Para ello, investigamos las percepciones, creencias, comportamientos y actitudes de los discentes de 2º Ciclo de E.S.O. y 1º Bachillerato pertenecientes a la provincia de Cáceres. Pretendiendo además obtener datos que nos permita conocer de qué manera el clima motivacional que crea el docente en las clases de E.F. se relaciona con las diferentes variables de estudio, así como las relaciones existentes entre las mismas.

Así, como hilo conductor de la investigación, planteamos los siguientes **objetivos:**

- Analizar las relaciones entre el clima motivacional percibido por los discentes en las clases de E.F. y sus orientaciones disposicionales.
- Descubrir las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y las variables de igualdad de trato en función del género.
- Hallar las relaciones existentes entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y las conductas de disciplina e indisciplina que suceden en el aula.
- Identificar las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad, la valoración de la E.F. y diferentes variables de conductas de salud que presentan los discentes.
- Descubrir las relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y otras variables presentes en las clases de E.F., como son la percepción de habilidad, la preferencia por el tipo de tareas y por el tipo de evaluación.
- Hallar si existen diferencias en función del género y del tipo de centro en las variables estudiadas.
- Validar los diferentes instrumentos de medida empleados en la toma de datos de esta investigación.

En función de los objetivos enunciados y de las investigaciones previas, formulamos las siguientes hipótesis a continuación.

2. HIPÓTESIS

Hipótesis N° 1.

Tal y como se ha encontrado en anteriores trabajos (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Jagacinski y Nicholls, 1984; Jiménez, 2001; Papaioannou y Theodorakis, 1996) creemos que existirán relaciones significativas entre la orientación disposicional de los estudiantes y el clima motivacional que perciben los mismos, de modo que la orientación disposicional a la tarea se relacionará positivamente con la percepción de clima motivacional que implique a la tarea y la orientación disposicional al ego estará relacionada con el clima motivacional implicante al ego.

Hipótesis N° 2.

En la línea de otros estudios de investigación realizados por Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (en prensa), Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (en prensa), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002), Jiménez (2001) y Papaioannou (1998a) creemos que hallaremos relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y la percepción de igualdad de trato en función del género. Así, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionarán de forma positiva con la igualdad de trato en función del género y negativamente con la discriminación. Por el contrario, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego se relacionarán de modo negativo con la igualdad de trato y de forma positiva con la discriminación de trato en el aula.

Hipótesis N° 3.

La tercera de las hipótesis plantea, tal y como han obtenido diversos autores (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, en prensa; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, en prensa; Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa, 2002; Jiménez, 2001; Papaioannou, 1998b; Spray, 2002; Spray y Wang, 2001) que encontraremos relaciones entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y las conductas que exhiben los discentes en clases de E.F. Así, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionarán positivamente con las conductas de disciplina y de modo negativo con la indisciplina. Por otro lado, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego se asociarán de modo positivo con las conductas de indisciplina y de forma negativa con la disciplina en el aula.

Hipótesis N° 4.

En cuanto a la relación entre las orientaciones de meta disposicionales, las percepciones del clima motivacional y estilos de vida saludable, estableceremos diferentes hipótesis:

4.1. Siguiendo la línea de anteriores trabajos (Castillo, 2000; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Pate, Heath, Dowda y Trost, 1996; Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003), existirá una relación positiva entre la orientación a la tarea y la percepción de dicho clima motivacional con la valoración de la E.F. que realizan los discentes, al contrario que la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego que se asociarán negativamente con la misma. También creemos que la valoración de la E.F. se relacionará de forma positiva con la práctica extraescolar y con el clima implicante implicante a la tarea y de modo negativo con el clima implicante al ego, además esta práctica de actividad física y deportiva se relacionará negativamente con el consumo de drogas.

4.2. En la línea de la hipótesis anterior, y dado los resultados de anteriores estudios (Castillo, 2000; Duda, 1999; Treasure y Roberts, 2001), creemos que la práctica de actividad física y deportiva extraescolar se relacionará de forma positiva con la orientación disposicional a la tarea y con el clima implicante a la tarea, y negativamente con la orientación al ego y con el clima implicante al ego. Por otro lado, esta práctica extraescolar predecirá de modo positivo las conductas saludables de los discentes como son llevar a cabo una alimentación equilibrada, respetar el horario de las comidas y buenos hábitos de descanso.

4.3. En cuanto al rol que desempeñan los otros significativos del discente sobre la práctica deportiva extraescolar, tal y como muestran los resultados de anteriores estudios (Castillo, 2000; Sallis y Owen, 1999; Wold y Anderssen, 1992), esperamos hallar que todos los otros significativos del mismo (padre, madre, hermano/a y amigo/a) predecirán de modo positivo dicha práctica.

4.4. Referente a la relación entre el clima motivacional y las orientaciones disposicionales con los motivos de práctica de los estudiantes y según los datos obtenidos en otras investigaciones (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cecchini, 2003; Cervelló, 1996, 1999, 2002; Papaioannou, 1990), suponemos que el clima motivacional implicante a la tarea y la orientación disposicional a la tarea se relacionarán de modo positivo con los motivos de salud y de afiliación y de forma negativa con los motivos de aprobación social, y el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego se relacionarán de modo positivo con los motivos de aprobación social y de modo negativo con los motivos de salud y de afiliación. Además, la habilidad autorreferencial se asociará de forma positiva con los motivos de salud y afiliación y de modo negativo con los de aprobación social, a diferencia de la habilidad normativa que se relacionará negativamente con la práctica de actividad física por motivos de salud y de afiliación y positivamente con los de aprobación social.

4.5. Otra de la hipótesis que planteamos considera las relaciones que se establecerán entre la orientación disposicional, la percepción del clima motivacional y las creencias acerca de las causas de tener salud, de modo que, el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego se relacionarán positivamente con la creencia de que la causa de tener salud es resultado de la suerte o la suerte y actitud, y negativamente con la creencia de que es cuestión de actitud. Por otro lado, el clima motivacional

implicante a la tarea y la orientación disposicional a la tarea, se relacionarán positivamente con la creencia de que la causa de tener salud es resultado de la actitud, y negativamente con la creencia de que es cuestión de suerte o suerte y actitud.

Hipótesis N° 5.

Tomando como referencia estudios anteriores (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Sarrazin et al., 2002; Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003), la orientación disposicional a la tarea se relacionará de forma positiva con la percepción de habilidad autorreferencial y la orientación al ego con la percepción de habilidad normativa. Además, creemos que la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionarán positivamente con la preferencia por tareas difíciles, así como con la elección por el tipo de evaluación autorreferencial. Por el contrario, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego se relacionan de modo positivo con la elección de los discentes de tareas fáciles y de la evaluación normativa.

Hipótesis N° 6.

Respecto a las diferencias por género esperamos encontrar que:

6.1. En relación a la orientación disposicional, tal y como se ha encontrado en otros estudios (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Buchan y Roberts, 1991; Carr y Weigand, 2001; Castillo, 2000; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Gano-Overway y Duda, 2001; Gill, 1986; Jiménez, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994a; White, Kavassanu y Guest, 1998) los chicos estarán más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas tenderán a estar más orientadas a la tarea que los chicos.

6.2. Del mismo modo que en la hipótesis anterior, y como analizan estudios de diferentes autores (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988, 1989b; Jiménez, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002; Kavassanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y

Biddle, 1999a; Petherich y Weigand, 2002; White y Duda, 1994a; White, Kavassanu y Guest, 1998) los chicos percibirán un mayor clima motivacional implicante al ego que a la tarea, a diferencia de las féminas que perciben en mayor medida un clima motivacional implicante a la tarea.

6.3. Concerniente a la percepción de igualdad de trato, los chicos percibirán mayor trato de igualdad que las chicas, quienes percibirán mayor discriminación en las clases de E.F. (Jiménez, 2001; Jiménez y Cervelló, 2001).

6.4. Pocos estudios (Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001) analizan las diferencias respecto a los comportamientos de los estudiantes, siendo los chicos los que mostrarán mayores conductas de indisciplina que ellas, que exhibirán mayor disciplina en las clases.

6.5. Por último, en cuanto a los estilos de vida saludables de los discentes, y en la línea de otros estudios (Castillo, 2000; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Windle, Shope y Bukstein, 1996), creemos que ellas mostrarán un menor consumo de drogas, mejores hábitos alimenticios y menor práctica extraescolar que ellos, que exhibirán un mayor consumo de drogas, peores hábitos alimenticios y mayor práctica extraescolar. Asimismo, en cuanto a los motivos de práctica, esperamos que ellas aboguen más por una práctica deportiva por razones de salud y de afiliación que por motivos de aprobación social, a diferencia de ellos que se inclinarán más por la práctica deportiva por motivos de aprobación social y en menor proporción por motivos de salud y de afiliación.

6.6. En consonancia con otros estudios (Castillo, 2000; Cervelló y Santos-Rosa, 2000) también existirán diferencias en la percepción de habilidad (tanto autorreferencial como comparada) entre chicos y chicas, de tal forma que los chicos se percibirán más hábiles tanto en la medida autorreferencial como en la normativa.

CAPÍTULO III

M É T O D O

1. POBLACIÓN Y MUESTRA

La muestra de nuestro estudio pertenece a una población de estudiantes de segundo ciclo de la E.S.O (3° y 4° de E.S.O) y 1° de Bachillerato de diferentes centros escolares privados y públicos de la provincia de Cáceres. Está compuesta por 500 sujetos de ambos géneros (222 hombres y 278 mujeres) cuyas edades oscilan entre los 14 y 19 años, siendo la edad media de éstos de 15.59 años (DT = 1.17).

Las edades de la muestra han sido seleccionadas teniendo en cuenta que los sujetos menores de 12 años no son capaces de diferenciar entre los constructos de capacidad y esfuerzo, lo cual no les permite juzgar su competencia en los entornos de logro (Nicholls, 1989; Nicholls y Miller, 1984). En las Tablas 1, 2, 3 y 4 aparecen reflejadas las distribuciones de frecuencias y porcentajes pertenecientes a las variables edad, género, centro educativo y curso de pertenencia de la muestra de estudiantes.

De este modo, en la Tabla 1 y en el Gráfico 1, podemos observar que de los 500 estudiantes, el 19% tiene una edad de 14 años, el 33.2% 15 años, el 26.2% 16 años, el 16.2% 17 años, el 5.6% 18 años y el 0.8% tiene una edad de 19 años.

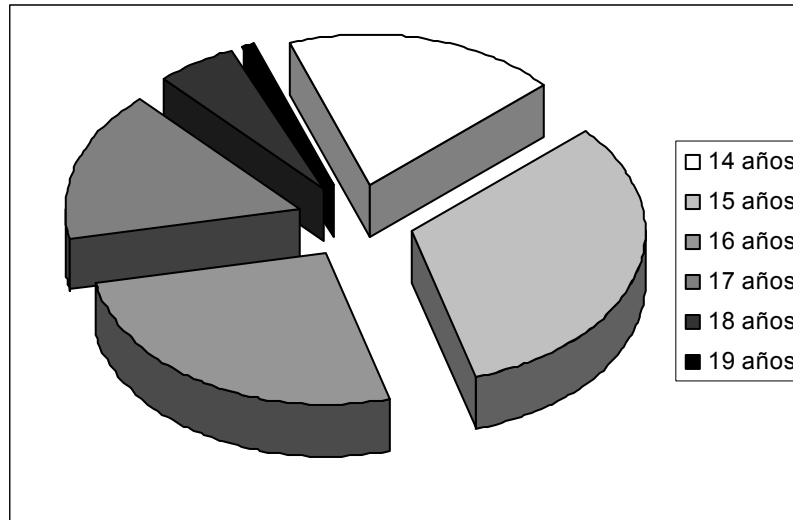
Tabla 1

*Distribución de frecuencias por categoría de la variable:
Edad de los sujetos.*

Edad	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
<i>14 años</i>	95	19.0	19.0	19.0
<i>15 años</i>	161	32.2	32.2	51.2
<i>16 años</i>	131	26.2	26.2	77.4
<i>17 años</i>	81	16.2	16.2	93.6
<i>18 años</i>	28	5.6	5.6	99.2
<i>19 años</i>	4	0.8	0.8	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Gráfico 1

*Distribución de porcentajes por categoría de la variable:
Edad de los sujetos.*



La Tabla 2 y el Gráfico 2 muestra, que de los 500 sujetos que componen la muestra, 222 son hombres y 278 mujeres, siendo el porcentaje de hombres del 44.4% y el de mujeres del 55.6%.

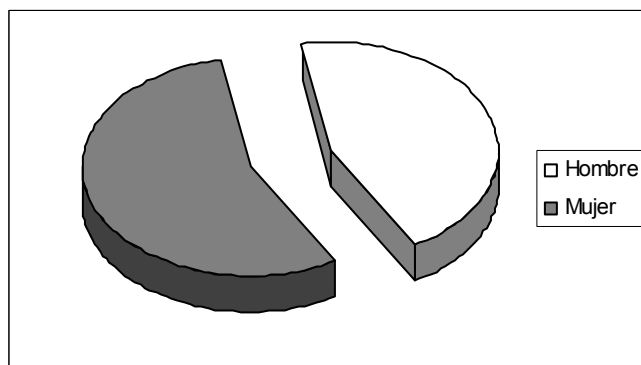
Tabla 2

*Distribución de frecuencias por categoría de la variable:
Género de los sujetos.*

Género	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
<i>Hombre</i>	222	44.4	44.4	44.4
<i>Mujer</i>	278	55.6	55.6	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Gráfico 2

*Distribución de porcentajes por categoría de la variable:
Género de los sujetos.*



En la Tabla 3 y en el Gráfico 3 se exponen los porcentajes de pertenencia de los estudiantes a los diferentes centros educativos. El 24.8% de los sujetos pertenecen a centros educativos privados y el 75.2% a centros educativos públicos, con unas frecuencias de 124 y 376 respectivamente.

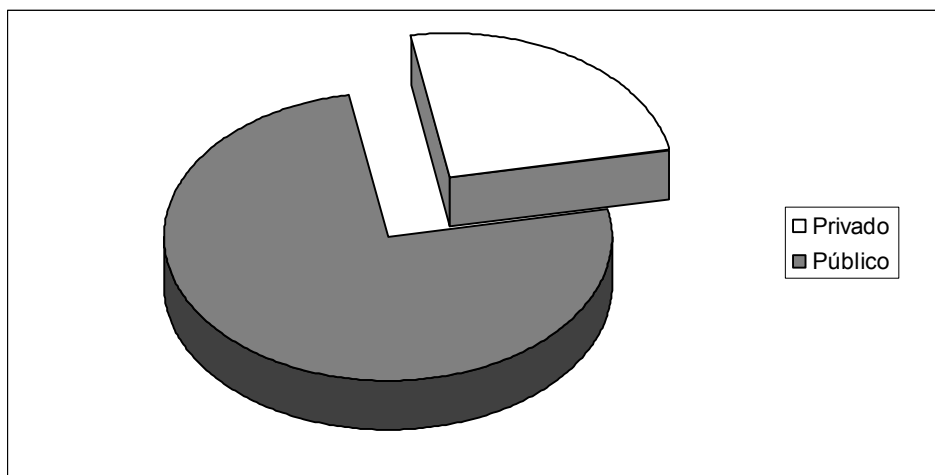
Tabla 3

*Distribución de frecuencias por categoría de la variable:
Centro educativo de los sujetos.*

Centro Educativo	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
<i>Privado</i>	124	24,8	24,8	24,8
<i>Público</i>	376	75,2	75,2	100,0
Total	500	100,0	100,0	

Gráfico 3

*Distribución de porcentajes por categoría de la variable:
Centro educativo de los sujetos.*



La Tabla 4 y el Gráfico 4 muestra los porcentajes de pertenencia de los estudiantes a los diferentes cursos. El 44,4% de los sujetos pertenecen a 3º E.S.O., el 37,8% a 4º E.S.O. y el 17,8% a 1º de Bachillerato, con unas frecuencias de 222, 189 y 89 respectivamente.

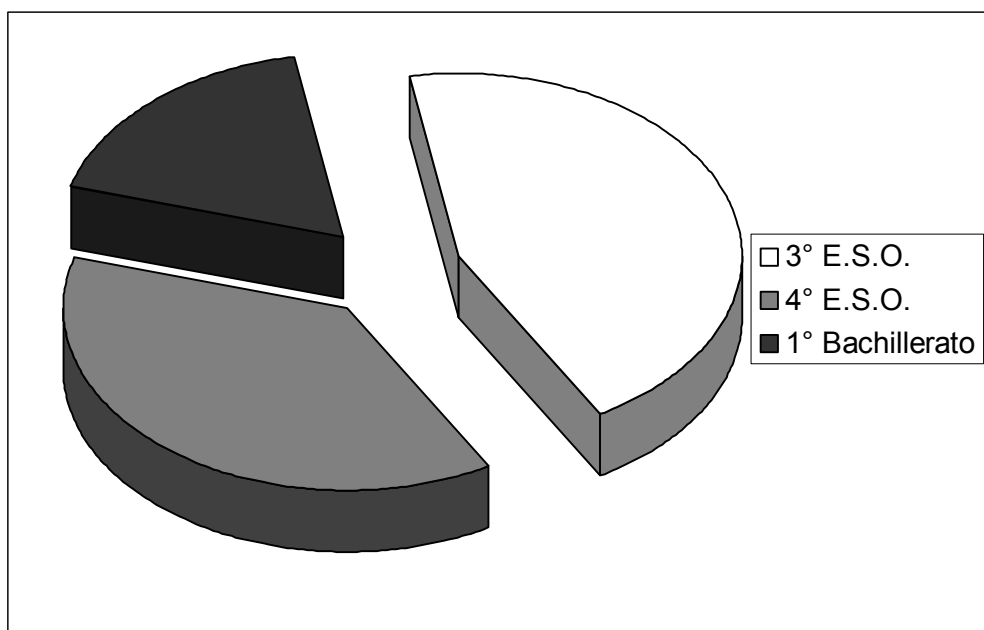
Tabla 4

*Distribución de frecuencias por categoría de la variable:
Curso de pertenencia de los sujetos.*

Curso	Frecuencias	Porcentajes	Porcentajes válidos	Porcentajes acumulados
3° E.S.O.	222	44.4	44.4	44.4
4° E.S.O.	189	37.8	37.8	82.2
1° Bachillerato	89	17.8	17.8	100.0
Total	500	100.0	100.0	

Gráfico 4

*Distribución de porcentajes por categoría de la variable:
Curso de pertenencia de los sujetos.*



2. PROCEDIMIENTO

Para cumplimentar los objetivos de nuestra investigación el procedimiento consistió en los siguientes pasos. En primer lugar contactamos con los directores y docentes de los diferentes centros educativos de la muestra, se les explicaron los objetivos de la investigación pidiéndoles el pertinente permiso para que sus pupilos participaran en ella, indicándoles que tendrían acceso a los resultados finales de la investigación.

A continuación, se concretó el día y la hora para la administración de los cuestionarios. El periodo en que se fijaron las fechas de administración de los cuestionarios fue entre los meses de Abril y Mayo de 2001.

Los sujetos rellenaban los cuestionarios en su aula, sin la presencia de su profesor/a de E.F., de manera individual y en un clima que les permitía concentrarse sin distracciones.

Previamente a la cumplimentación de los cuestionarios, se les expuso a los estudiantes una serie de instrucciones basadas en la mecánica de rellenado de los mismos y se les generalizó el objetivo principal del estudio, con el fin de que mostraran mayor interés al completar los mismos. Se aclararon algunos términos que podían resultar confusos y se les animó a que contestaran los cuestionarios de la manera más sincera posible. Se les dijo que los resultados de sus respuestas eran confidenciales y que sólo el responsable de la investigación tendría acceso a esta información. El investigador principal estuvo presente en el momento en que los sujetos rellenaron los cuestionarios, e insistió en que no tuvieran reparo en preguntar cualquier duda que apareciese durante la contestación a los mismos. El tiempo del que disponían para completar el cuestionario fue de 50 minutos, dividiendo el cuestionario en dos partes, con un periodo de descanso de unos 5 min. entre las mismas, con el fin de no fatigar mentalmente a los discentes y que lo rellenaran del modo más óptimo posible.

3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

3.1. VARIABLES MEDIDAS Y DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS.

A continuación en el Cuadro 10 se presentan los diferentes constructos que hemos medido y utilizado en nuestra investigación, así como los instrumentos que hemos empleado para la medición de dichos constructos o variables.

Cuadro 10

Variables e Instrumentos de Medida.

Variables	Instrumentos de Medida
<i>Orientación de las Metas de Logro disposicionales de los estudiantes.</i>	POSQ: Perception of Success Questionnaire
<i>Percepción de los discentes del clima motivacional que transmite su profesor/a en las clases de E.F.</i>	LAPOPECQ: Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire
<i>Percepción de los discentes de la igualdad de trato en función del género impartida por su profesor/a en las clases de E.F.</i>	CPIDEF: Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física
<i>Conductas de disciplina-indisciplina que muestran los discentes en las clases de E.F.</i>	ICDIEF: Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física
<i>Conductas de salud de los estudiantes.</i>	Adaptación del HBSC: The Health Behaviour School Children
<i>Valoración de la E.F., percepción de habilidad, preferencia por el tipo de evaluación y tipo de tareas.</i>	Medida de otras variables presentes en E.F.

3.1.1. Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ: *Perception of Success Questionnaire*).

Para medir las orientaciones de meta disposicionales en las clases de Educación Física se utilizó la versión en español (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998). Este cuestionario es una escala compuesta por 12 ítems, de los cuales 6 miden la *Orientación a la tarea* (p.e. “Al practicar en las clases de Educación Física, siento que tengo éxito cuando alcanzo una meta”) y 6 miden la *Orientación al ego* (p.e. “Al practicar en las clases de Educación Física siento que tengo éxito cuando gano”). Las respuestas están formuladas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta de 0 a 100. El 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase.

El POSQ ha sido desarrollado como una medida específica de las orientaciones de metas en deporte. Roberts y Balagué (1989, 1991) desarrollaron un cuestionario inicial de 49 ítems, que fueron presentados a un grupo de expertos que redujeron los ítems iniciales a un número de 29. Los análisis factoriales a los que se sometió el conjunto de 29 ítems, dejaron al cuestionario en la versión actual de 12 ítems. La fiabilidad del cuestionario ha sido demostrada en diferentes estudios en el ámbito del deporte (Treasure y Roberts, 1994; Roberts, Treasure y Hall, 1994), quienes obtuvieron coeficientes de consistencia interna altos, mayores a .70 (Nunnally, 1978) en las dos subescalas (alpha de .90 a .85 para la subescala tarea y de .89 a .82 para la subescala ego). (Ver Anexo 1).

Varios trabajos con estudiantes españoles (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos-Rosa y Cervelló, 2003), han encontrado coeficientes de consistencia interna altos en las dos subescalas (alphas de .88 a .80 para la subescala tarea y de .94 a .73 para la subescala ego).

3.1.2. Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física (LAPOPECQ: Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire).

Para medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de Educación Física, Papaioannou (1994) a partir de los trabajos de Ames y Archer (1988) sobre el clima motivacional en el aula, ha desarrollado el “Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire” (LAPOPECQ), diseñado para medir el clima motivacional en las clases de E.F. de forma específica (sin realizar una adaptación de la medición del clima motivacional en el deporte al ámbito de las clases de E.F., como sucedía con el PMCSQ-2), siendo traducido al castellano y validado en el ámbito español por Cervelló y Jiménez (2002). El LAPOPECQ está compuesto por 27 ítems y posee dos dimensiones de primer orden: 13 ítems miden la *Percepción del Clima Motivacional orientado al Aprendizaje* (p.e. “La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mí mismo”) y 14 ítems miden la *Percepción del Clima Motivacional orientado al Rendimiento* (p.e. “Es muy importante ganar sin esforzarse”). Nosotros emplearemos la terminología “Percepción del Clima Motivacional implicante a la Tarea” y “Percepción del Clima Motivacional implicante al Ego” respectivamente, por ser la más utilizada en la bibliografía (Duda, 2001a, 2001b; Duda y Hall, 2000; Roberts, 2001). De segundo orden el cuestionario consta de cinco factores: 1) Clima Aprendizaje por el profesor/a, 2) Orientación al Aprendizaje por los alumnos/as, 3) Orientación al Resultado por los alumnos/as, 4) Preocupaciones de los estudiantes por los Errores y 5) Orientación al Resultado sin Esfuerzo; los dos primeros factores pertenecen a la primera dimensión y los tres restantes a la segunda, mostrando su estructura factorial índices de fiabilidad aceptables. Las respuestas al cuestionario estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100 en la que el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase. (Ver Anexo 2).

Su validez ha sido hallada con una muestra de estudiantes griegos por el mismo autor (Papaioannou, 1995) mostrando unos alphas mayores a .75 en todos sus factores, la versión inglesa (Goudas y Biddle, 1994; Spray, 2002) muestra unos alphas de .73 y .87 para cada una de las dimensiones (Clima Rendimiento y Clima Aprendizaje) y la americana con estudiantes

pertencientes a diversos países (Ferrer-Caja y Weiss, 2000) también muestra una adecuada estructura factorial.

3.1.3. Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física (CPIDEF).

Para medir si los discentes perciben que su profesor/a realiza sesiones de Educación Física de igualdad de trato, se utilizó un cuestionario diseñado por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (en prensa), después de varias reuniones conjuntas y tras consultar con profesores que actualmente están impartiendo clases, denominado Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física. Para la elaboración de dicho instrumento de medición nos apoyamos en las categorías diseñadas a partir de un estudio cualitativo realizado por Del Villar (1996) acerca de la problemática en la actuación docente de los profesores noveles en las clases de Educación Física.

El cuestionario está formado por 19 ítems, 10 de los cuales se agrupan en el factor *Igualdad* y que se corresponde a parámetros que respetan la igualdad de trato en función del género (p.e. “En las clases de Educación Física mi profesor, emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos”, “Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos”) y los otros 9 que se agrupan en el factor denominado *Discriminación*, correspondiente a parámetros discriminatorios (p.e. “Mi profesor/a no dedica el mismo tiempo de atención a los chicos que a las chicas”, “Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas”). Estos parámetros están referidos a aspectos tales como la agrupación, tipo de evaluación, tiempo de atención, participación, expectativas previas de rendimiento y distribución de responsabilidades en chicos y chicas en las clases de Educación Física. Las respuestas al cuestionario estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100 en la que el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase. (Ver Anexo 3).

Este cuestionario muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, en prensa; Jiménez, 2001), obteniendo unos alphas de .82 para la subescala Igualdad y .78 para la subescala Discriminación.

3.1.4. Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (ICDIEF).

Para medir las conductas de disciplina-indisciplina que muestran los discentes en las clases de Educación Física, se utilizó el Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, en prensa), siguiendo el mismo procedimiento de elaboración que en el cuestionario anterior y apoyándonos también en las categorías diseñadas por Del Villar (1996). Este instrumento está compuesto por 19 ítems, 9 de ellos que se agrupan en el factor *Disciplina* (p.e. “En las clases de Educación Física cumples las normas que se establecen en el funcionamiento de la clase”, “Ayudas a tus compañeros/as cuando lo necesitan”), y otros 10 que recogen los ítems pertenecientes al factor *Indisciplina* (p.e. “En las clases de Educación Física no atiendes a las explicaciones del profesor/a”, “Realizas actividades diferentes a las que el profesor/a te ha propuesto practicar”). Las respuestas al cuestionario estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100 en la que el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase. (Ver Anexo 4).

Este cuestionario muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, en prensa; Jiménez, 2001) obteniendo unos α de .78 para la subescala Disciplina y .77 para la subescala Indisciplina.

3.1.5. Versión adaptada del Inventario de Conductas de Salud en Escolares (HBSC: The Health Behaviour School Children).

Para medir las conductas, hábitos y en definitiva los estilos de vida que muestran los discentes nos hemos apoyado en la versión traducida al castellano por Balaguer (1999a) del cuestionario diseñado por Wold (1995), modificando dicho inventario a nuestras necesidades de obtención de información.

El cuestionario elaborado a partir del HBSC está compuesto por 29 ítems, con cuestiones que hacen referencia a dos tipos de variables: *variables psicosociales* (rol de sus otros significativos en la práctica deportiva, padre, madre, hermano/a, amigo/a, bien sea a través de la

práctica deportiva o del ánimo proporcionado por los mismos, motivos de práctica de actividad física: salud, afiliación y aprobación social, creencias acerca de las causas de tener salubridad: cuestiones de suerte, suerte y actitud y de actitud) y *variables de estilos de vida saludables* (la práctica de actividad física extraescolar del estudiante, consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, hábitos alimenticios de alimentación equilibrada y de respeto al horario de las comidas y hábitos de descanso de los discentes). Ejemplos de ítems de variables psicosociales son: “Mi madre me anima a que practique deporte en mi tiempo libre”, “Me gusta practicar deporte para mejorar mi salud” y de variables de estilo de vida saludable: “Practico deporte fuera del horario escolar”, “Considero que tengo una alimentación equilibrada y sana”. Las respuestas al mismo estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100 en la que el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase. (Ver Anexo 5).

Este cuestionario ha sido utilizado posteriormente en el ámbito español por Castillo (2000), mostrando una adecuada estructural factorial.

3.1.6. Medida de otras Variables presentes en Educación Física.

Para medir una serie de cuestiones acerca del tipo de valoración, tarea, evaluación y habilidad percibida referentes a las clases de E.F. hemos desarrollado para la investigación una serie de preguntas agrupadas en cuatro dimensiones (8 ítems en total): valoración de la E.F., percepción de habilidad (autorreferencial y normativa), preferencia por el tipo de evaluación (autorreferencial y normativa) y preferencia por el tipo de tareas (dificiles y fáciles). Ejemplo de 1 ítem que mida la percepción de habilidad normativa es: “¿Cuál es tu nivel de habilidad para practicar en las clases de Educación Física, comparada con el resto de tus compañeros?”.

Las respuestas al mismo estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 0 a 100 en la que el 0 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el 100 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase. (Ver Anexo 6).

CAPÍTULO IV

R E S U L T A D O S

En este capítulo, se presentan los **resultados** obtenidos en nuestra investigación. El capítulo se encuentra dividido en cuatro apartados.

En el *primer apartado* se analizan las propiedades psicométricas de los instrumentos administrados a los sujetos de nuestra muestra. Debido a que algunos de los instrumentos utilizados en nuestra investigación no han sido nunca utilizados en el ámbito español, y otros han sido elaborados para la presente investigación procedimos a analizar las características psicométricas de los mismos para comprobar su validez y fiabilidad. Para ello se utilizó el análisis factorial de componentes principales con rotación varimax para todos los cuestionarios con el fin de determinar su estructura. A continuación se presenta el análisis factorial confirmatorio de los diferentes instrumentos, con el fin de que sirvan de precedente y guía para siguientes estudios. También aparecerán en este apartado el análisis de consistencia interna y los estadísticos descriptivos de los instrumentos de medida empleados en el estudio.

En el *segundo apartado* se presenta el análisis de correlación, describiendo las relaciones entre las diferentes variables del estudio.

En el *tercero*, aparece el diseño factorial multivariado y el análisis de varianza, con el objeto de hallar si existen diferencias en función del género y del centro de pertenencia de los discentes.

Y por último, en el *cuarto apartado*, realizamos un análisis de ecuaciones estructurales que nos permitirá testar los modelos teóricos propuestos en la presente investigación.

En el caso del análisis factorial confirmatorio y del análisis de ecuaciones estructurales se emplearon unos índices de ajuste que guiarán los análisis realizados (ver Cuadro 11).

Cuadro 11.

*Índices de bondad de ajuste y criterios de ajuste.
Modificado de Castillo (2000).*

ÍNDICES	DESCRIPCIÓN
χ^2	Es el <i>índice de razón de verosimilitud</i> . Este índice de ajuste absoluto evalúa la magnitud de la discrepancia entre la matriz de covarianzas muestral y la matriz ajustada, comprobando el ajuste “global” del modelo. En realidad, es un índice de maldad de ajuste, dado que se persigue aceptar la hipótesis nula, es decir, que la matriz muestral y la ajustada sean iguales estadísticamente. Por lo tanto, se busca que no sea estadísticamente significativo (valor de $p > .05$), ya que supondrá una correspondencia aceptable entre el modelo propuesto y los datos. El ajuste es perfecto cuando el valor de χ^2 se aproxima a 0. Es una prueba sensible al tamaño de la muestra y a la complejidad del modelo, de ahí que se recomiende contrastar su resultado con otros índices de ajuste (Hu y Bentler, 1995) y utilizar muestras superiores a 200 casos (Cea, 2002).
χ^2 / gl	Denominado <i>χ^2 normado</i> , la discrepancia mínima entre ambas matrices dividido por los grados de libertad del modelo, es un índice de ajuste de parsimonia alternativo al cálculo de χ^2 , pues es menos sensible al tamaño de la muestra (Jöreskog y Sörbom, 1993). Según Carmines y McIver (1981), valores inferiores a 3 indican un buen ajuste. Algunos autores consideran que valores inferiores a 4 ó 5 pueden incluso representar un buen ajuste del modelo (Bollen, 1989). Valores por debajo de 2 son considerados como indicadores de un muy buen ajuste del modelo, mientras que valores por debajo de 5 son considerados como aceptables (Hu y Bentler, 1999).
CFI	Denominado <i>índice de ajuste comparativo</i> . Es un índice de ajuste incremental que mide el grado en que el modelo hipotetizado es superior a un modelo alternativo, denominado “nulo” o “independiente” (modelo más sencillo que pueda tener justificación teórica). Su valor oscila entre 0 y 1, siendo mejor el ajuste a valores más próximos a 1 (Mueller, 1996), considerados como aceptables valores superiores a .90 (Bentler, 1995).
TLI	El <i>índice de Tucker-Lewis</i> , es otro índice de ajuste incremental, que al igual que el CFI toma valores entre 0 y 1, considerándose que el modelo se ajusta a los datos empíricos cuando alcanza valores superiores a .90. Como indican Hu y Bentler (1999), este índice de ajuste es muy recomendable cuando se trabaja con muestras pequeñas.
RMSEA	El <i>error de la raíz cuadrada media de aproximación</i> es un índice de ajuste de parsimonia. Relaciona la bondad del ajuste del modelo con el número de coeficientes estimados. El propósito es equilibrar la bondad de ajuste con la “parsimonia” o simplicidad (incluir los menos parámetros posibles). Si las variables observadas y latentes implicadas están estandarizadas (medidas como desviaciones de su media, siendo ésta igual a cero), se suelen aceptar valores iguales o inferiores a .10 como indicadores de que las diferencias entre ambas matrices no son estadísticamente significativas (Cole y Maxwell, 1985). Según diferentes autores (Hu y Bentler, 1999; Steiger, 1990) valores por debajo de .05 indican un muy buen ajuste entre el modelo y los datos. Otros autores (Browne y Cudeck, 1993) consideran como aceptables valores por debajo de .08.

1. PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LOS INSTRUMENTOS

Tal y como hemos comentado en la introducción de este capítulo, analizaremos en primer lugar las características psicométricas de los mismos para comprobar su validez y fiabilidad.

Se estudia la validez de los diferentes instrumentos empleados en la investigación y se ha utilizado el análisis de fiabilidad o consistencia interna de los ítems, con el coeficiente Alpha de Cronbach para los factores obtenidos, a través del programa estadístico SPSS 10.0. De este modo se utilizaron análisis factoriales con rotación varimax, con el fin de determinar su estructura; Tabachnick y Fidell (1983) recomiendan la rotación ortogonal varimax cuando la correlación entre los factores es menor a .30 y la teoría dice que los factores son ortogonales. Requiriéndose un peso mínimo de .40 para que una variable pudiese ser considerada como importante (Pedhazur, 1982). Además seguiremos el criterio de eliminar aquellos ítems cuya supresión produjese un aumento importante del coeficiente Alpha.

Con el programa AMOS 4.0 también examinamos la validez a través del análisis factorial confirmatorio y la fiabilidad, respetando el criterio de eliminar aquellos ítems cuya razón crítica (C.R.) sea inferior a 1.96.

1.1. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ).

1.1.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura del POSQ (Roberts y Balagué, 1989), que mide la orientación de meta personal de los sujetos. El análisis factorial demuestra que existen dos factores, denominados *Orientación al Ego* y *Orientación a la Tarea*, con autovalores mayores a 1.00 (4.39 para el factor *Ego* y 3.05 para el factor *Tarea*). Los dos factores explican en conjunto un 62.06 % de la varianza, siendo el factor *Ego* el que más varianza explica (36.62%), frente al factor *Tarea* que explica un 25.43 % de la misma (ver Tabla 5).

Tabla 5

Análisis Factorial con Rotación Varimax del POSQ.

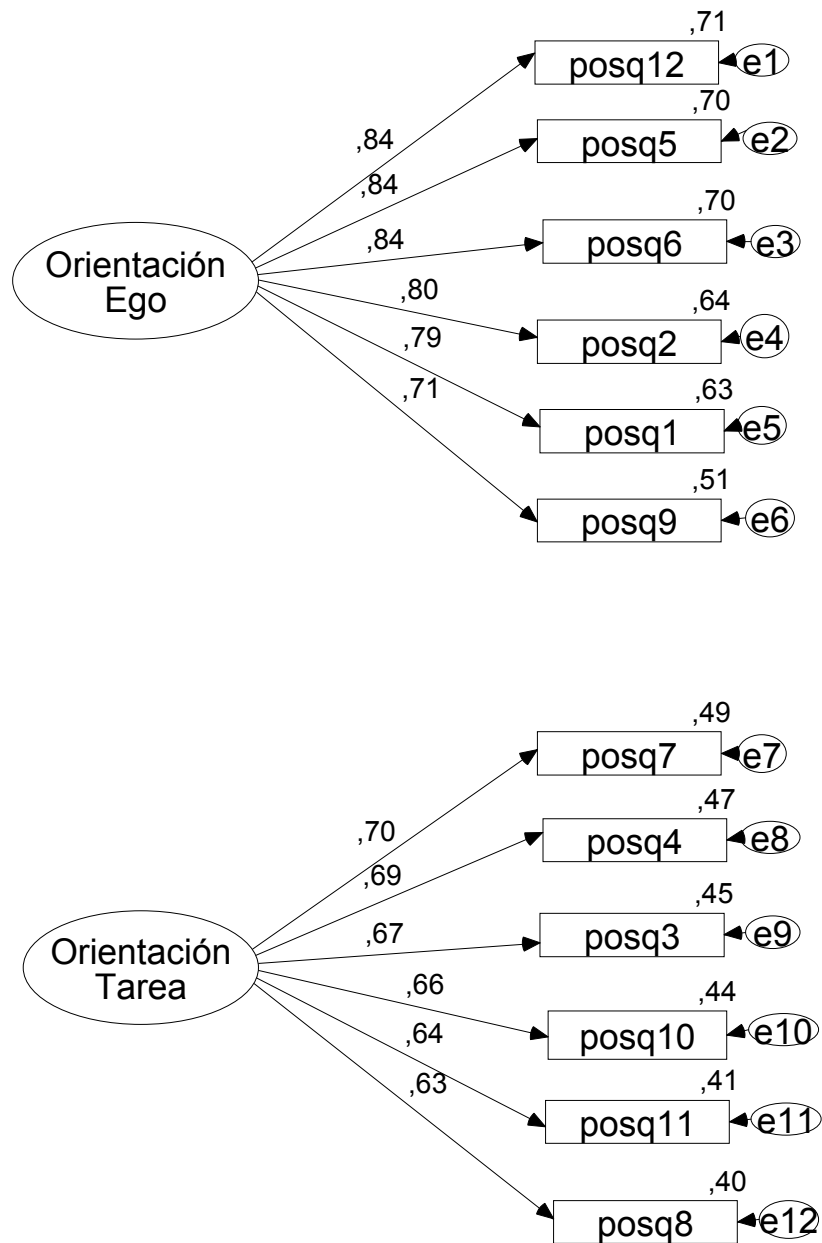
“Al practicar en las clases de Educación Física siento que tengo éxito...”	EGO	TAREA
(12) Cuando soy claramente superior.	.871	
(5) Cuando mi actuación supera a mis rivales.	.862	
(6) Cuando demuestro a la gente que soy el mejor.	.861	
(1) Cuando derroto a los demás.	.831	
(2) Cuando soy el mejor.	.827	
(9) Cuando hago algo que los demás no pueden hacer.	.767	
(4) Cuando demuestro una clara mejoría personal.		.751
(7) Cuando supero las dificultades.		.751
(3) Cuando trabajo duro.		.737
(10) Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad.		.723
(11) Cuando alcanzo una meta.		.705
(8) Cuando domino algo que no podía hacer antes.		.699
<i>Autovalores</i>	4.395	3.053
<i>Porcentaje de varianza</i>	36.625	25.439

1.1.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

En base a la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989), así como a los resultados de estudios anteriores (véase capítulo 1, apartado 2.6.1.), el modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes independientes: *Orientación al Ego* y *Orientación a la Tarea*, que subyacen a las 12 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas (ver Figura 7).

Figura 7.

Análisis Factorial Confirmatorio del POSQ.



Los índices de ajuste del modelo de equivalencia estructural del POSQ aparecen reflejados en la Tabla 6.

Tabla 6.

Índices de ajuste del Modelo de Equivalencia Estructural del POSQ.

ÍNDICES	Valores
χ^2	231.99
gl	54
p	0.00
χ^2 / gl	4.29
CFI	0,98
TLI	0.98
$RMSEA$	0.08

Tal y como puede observarse en esta tabla, el modelo muestra unos adecuados índices de ajuste. El cociente χ^2 / gl tiene un valor de 4.29 indicando un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores del CFI y del TLI son próximos a 1, indicando asimismo un buen ajuste. El promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, lo que significa que las discrepancias entre la matriz de varianzas-covarianzas reproducida y la matriz de varianzas-covarianzas observada no son importantes y se puede considerar que el ajuste del modelo es satisfactorio.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 7, teniendo todas ellas una C.R.>1.96.

Tabla 7*Pesos estandarizados de los factores del POSQ.*

“Al practicar en las clases de Educación Física siento que tengo éxito...”	EGO	TAREA
(12) Cuando soy claramente superior.	.841	
(5) Cuando mi actuación supera a mis rivales.	.837	
(6) Cuando demuestro a la gente que soy el mejor.	.836	
(2) Cuando soy el mejor.	.802	
(1) Cuando derroté a los demás.	.794	
(9) Cuando hago algo que los demás no pueden hacer.	.712	
(7) Cuando supero las dificultades.		.701
(4) Cuando demuestro una clara mejoría personal.		.686
(3) Cuando trabajo duro.		.670
(10) Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad.		.661
(11) Cuando alcanzo una meta.		.641
(8) Cuando domino algo que no podía hacer antes.		.650

1.1.3. Análisis de la Consistencia Interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor Orientación Motivacional al Ego y del factor Orientación Motivacional a la Tarea (ver Tabla 8). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Ego* tiene un valor de .91 y de .82 para los ítems del factor *Tarea*. De estos resultados se desprende que la consistencia interna del POSQ es buena.

Tabla 8

Coefficientes de consistencia interna del POSQ.

VARIABLES	
<i>Coefficiente ALPHA ítems EGO</i>	.91
<i>Coefficiente ALPHA ítems TAREA</i>	.82

1.1.4. Estadísticos Descriptivos del POSQ.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 9. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 9).

Tabla 9

Descriptivos del POSQ

	Orientación Ego	Orientación Tarea
<i>MEDIA</i>	49.38	86.56
<i>E.T. MEDIA</i>	1.20	0.57
<i>DESV. TÍP.</i>	26.44	12.63
<i>MINIMO</i>	0	20
<i>MAXIMO</i>	100	100
<i>Nº CASOS</i>	484	485

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 100 para los ítems del factor Ego y de 20 a 100 para los ítems del factor Tarea, siendo alta la puntuación en el factor de Orientación a la Tarea (MD = 86.56) y baja en el factor de Orientación al Ego (MD = 49.38).

1.2. CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y AL RENDIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (LAPOPECQ).

Se realizó un análisis factorial de primer y de segundo orden para determinar la estructura del LAPOPECQ, diseñado por Papaioannou (1994) para medir el clima motivacional en las clases de E.F.

1.2.1. Análisis Factorial Exploratorio de primer orden.

Tras realizar este análisis, se comprobó que la eliminación de algunos de los ítems de la versión original incrementaba de forma substancial la consistencia interna. Por tanto se eliminaron los ítems 4, 5, 6, 14 y 21, y se procedió de nuevo a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, pero esta vez sin dichos ítems (ver Tabla 10).

El análisis factorial de primer orden demuestra que existen dos dimensiones, denominadas *Percepción del Clima Motivacional implicante a la Tarea* y *Percepción del Clima Motivacional Motivacional implicante al Ego*, con autovalores mayores a 1.00 (4.71) para la dimensión *Clima Tarea* y 4.52 para la dimensión *Clima Ego*. Las dos dimensiones explican en conjunto un 40.14 % de la varianza, siendo la dimensión *Clima Tarea* la que más varianza explica (20.48 %), frente a la dimensión *Clima Ego* que explica un 19.65 % de la misma (ver Tabla 10).

Tabla 10

Análisis Factorial con Rotación Varimax del LAPOPECQ. (1^{er} orden).

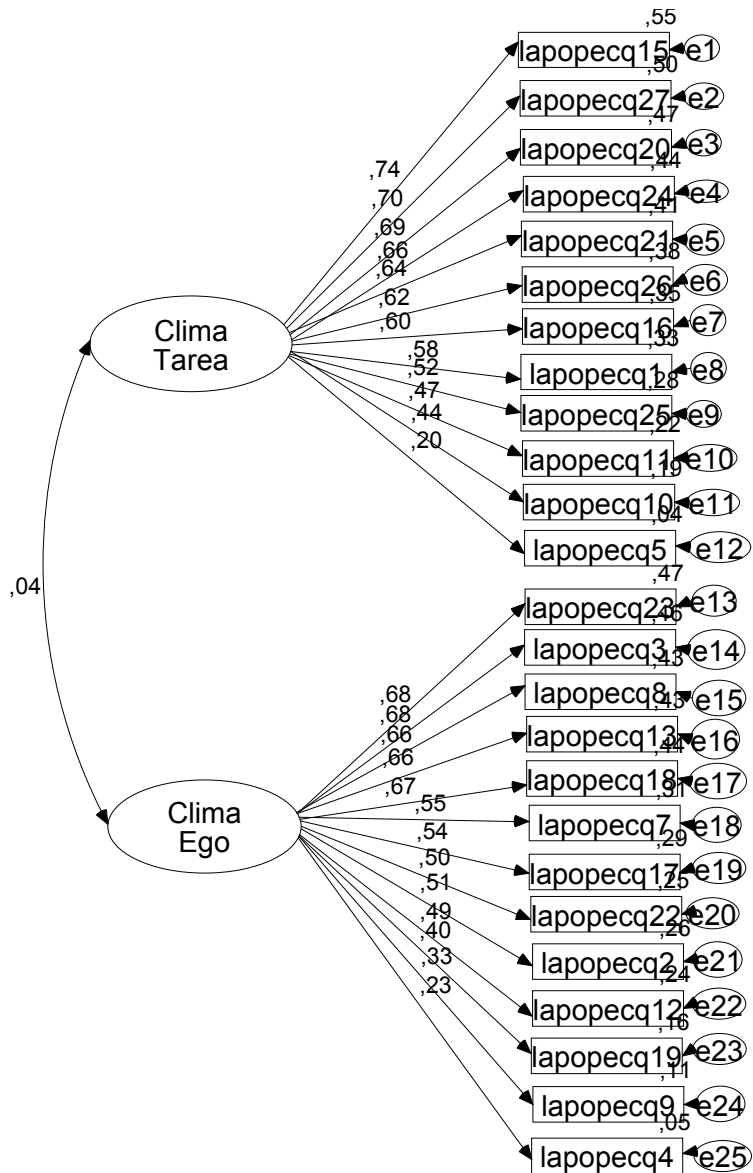
	CLIMA TAREA	CLIMA EGO
(15) Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo.	.748	
(27) El aprender hace que yo quiera practicar más.	.722	
(24) Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad.	.698	
(20) Me siento satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.	.684	
(16) El profesor de E.F. se asegura de que comprendamos la ejecución de todas las habilidades nuevas antes de cambiar al aprendizaje de otra habilidad en clase.	.666	
(26) Aprendo cosas divertidas.	.601	
(1) El profesor de E.F. está más satisfecho cuando todos los alumnos aprenden algo nuevo.	.613	
(25) El profesor de E.F. presta una atención especial a si mis ejecuciones están mejorando.	.594	
(11) El profesor de E.F. insiste en que los errores de los alumnos forman parte del aprendizaje.	.542	
(10) La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F. para mejorar mi salud.	.498	
(23) Los alumnos se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros.		.687
(3) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.		.683
(13) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal aquellas tareas en las que no son especialmente buenos.		.671
(8) Los alumnos se muestran preocupados por hacer las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos de profesor de E.F.		.670
(18) Los alumnos se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos.		.661
(7) Los alumnos intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros.		.631.
(17) Lo que más importa a un alumno es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros.		.626
(22) Los alumnos exitosos son aquellos que realiza las habilidades de la clase mejor que sus compañeros.		.593
(2) Durante la clase los alumnos intentan sobresalir sobre los otros.		.591
(12) Los alumnos se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros.		.569
(19) Los alumnos exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo.		.488
(9) El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho con aquellos alumnos que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo.		.402
<i>Autovalores</i>	4.711	4.522
<i>Porcentaje de varianza</i>	20.522	19.659

1.2.2. Análisis Factorial Confirmatorio de primer orden.

En base a la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989), así como a los resultados de estudios anteriores (véase capítulo 1, apartado 2.6.2.), el modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes dependientes: *Percepción del Clima Motivacional implicante a la Tarea* y *Percepción del Clima Motivacional implicante al Ego*, que subyacen a las 25 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas (ver Figura 8). Eliminándose los ítems 6 y 14, dado que la C.R. era inferior a 1.96.

Figura 8.

Análisis Factorial Confirmatorio del LAPOPECQ (1^{er} orden).



Los índices de ajuste del modelo de equivalencia estructural del LAPOPECQ aparecen reflejados en la Tabla 11.

Tabla 11.

Índices de ajuste del Modelo de Equivalencia Estructural del LAPOPECQ.

ÍNDICES	Valores
χ^2	1217.67
gl	274
p	0.00
χ^2 / gl	4.44
CFI	0.96
TLI	0.96
$RMSEA$	0.08

Tal y como puede observarse en esta tabla, el modelo muestra unos adecuados índices de ajuste. El cociente χ^2 / gl tiene un valor de 4.44 indicando un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores del CFI y del TLI son próximos a 1, indicando asimismo un buen ajuste. El promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, lo que significa que las discrepancias entre la matriz de varianzas-covarianzas reproducida y la matriz de varianzas-covarianzas observada no son importantes y se puede considerar que el ajuste del modelo es satisfactorio.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 12, teniendo todas ellas una C.R.>1.96.

Tabla 12*Pesos estandarizados de los factores del LAPOPECQ (1^{er} orden).*

	CLIMA TAREA	CLIMA EGO
(15) Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo.	.742	
(27) El aprender hace que yo quiera practicar más.	.704	
(20) Me siento satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.	.686	
(24) Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad.	.660	
(21) El profesor de E.F. está completamente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades.	.643	
(26) Aprendo cosas divertidas.	.616	
(16) El profesor de E.F. se asegura de que comprendamos la ejecución de todas las habilidades nuevas antes de cambiar al aprendizaje de otra habilidad en clase.	.595	
(1) El profesor de E.F. está más satisfecho cuando todos los alumnos aprenden algo nuevo.	.577	
(25) El profesor de E.F. presta una atención especial a si mis ejecuciones están mejorando.	.525	
(11) El profesor de E.F. insiste en que los errores de los alumnos forman parte del aprendizaje.	.465	
(10) La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F. para mejorar mi salud.	.438	
(5) La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mi mismo.	.198	
(23) Los alumnos se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros.		.683
(3) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.		.675
(18) Los alumnos se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos.		.666
(13) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal aquellas tareas en las que no son especialmente buenos.		.659
(8) Los alumnos se muestran preocupados por hacer las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos de profesor de E.F.		.656
(7) Los alumnos intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros.		.554
(17) Lo que más importa a un alumno es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros.		.536
(2) Durante la clase los alumnos intentan sobresalir sobre los otros.		.509
(22) Los alumnos exitosos son aquellos que realiza las habilidades de la clase mejor que sus compañeros.		.499
(12) Los alumnos se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros.		.494
(19) Los alumnos exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo.		.401
(9) El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho con aquellos alumnos que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo.		.330
(4) Es muy importante ganar sin esforzarse.		.226

1.2.3. Análisis de la Consistencia Interna del factorial de primer orden.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems de la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica a la Tarea y de la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego (ver Tabla 13). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems de la dimensión *Clima Tarea* tiene un valor de .84 y de .85 también para los ítems la dimensión *Clima Ego*. De estos resultados se desprende que la consistencia interna del cuestionario es buena.

Tabla 13

Coefficientes de consistencia interna del LAPOPECQ. (1^{er} orden).

VARIABLES	
<i>Coeficiente ALPHA ítems CLIMA TAREA</i>	.84
<i>Coeficiente ALPHA ítems CLIMA EGO</i>	.85

1.2.4. Estadísticos Descriptivos del LAPOPECQ en las dimensiones de primer orden.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 14. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 14).

Tabla 14

Descriptivos del LAPOPECQ (1^{er} orden).

	Clima Ego	Clima Tarea
<i>MEDIA</i>	48.72	79.02
<i>E.T. MEDIA</i>	.85	.61
<i>DESV. TÍP.</i>	18.25	13.27
<i>MINIMO</i>	0	6.15
<i>MAXIMO</i>	90	100
<i>Nº CASOS</i>	456	471

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 90 para los ítems de la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego y de 6.15 a 100 para los ítems de la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica a la Tarea, siendo alta la puntuación en la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica a la Tarea (MD = 79.02) y baja en la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego (MD = 48.72).

1.2.5. Análisis Factorial Exploratorio de segundo orden.

Al realizar el análisis factorial de segundo orden, se comprobó que la eliminación de algunos de los ítems de la versión original incrementaba de forma substancial la consistencia interna. Por tanto se eliminaron los ítems 5, 6, 14, 16, 19 y 21, y se procedió de nuevo a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, pero esta vez sin dichos ítems.

Así, el análisis factorial demuestra que existen cuatro factores, tres de ellos pertenecientes a la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego, denominados *Preocupación de los estudiantes por los Errores*, *Orientación al Resultado por los alumnos* y *Orientación al Resultado sin Esfuerzo* y el otro factor pertenece a la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica a la Tarea y se denomina *Clima Aprendizaje*, todos con autovalores mayores a 1.00. Los cuatro factores explican en conjunto un 53.76 % de la varianza, siendo el factor *Clima Aprendizaje* el que más varianza explica (21.23 %). (Ver Tabla 15).

Tabla 15

Análisis Factorial con Rotación Varimax del LAPOPECQ (2ºorden).

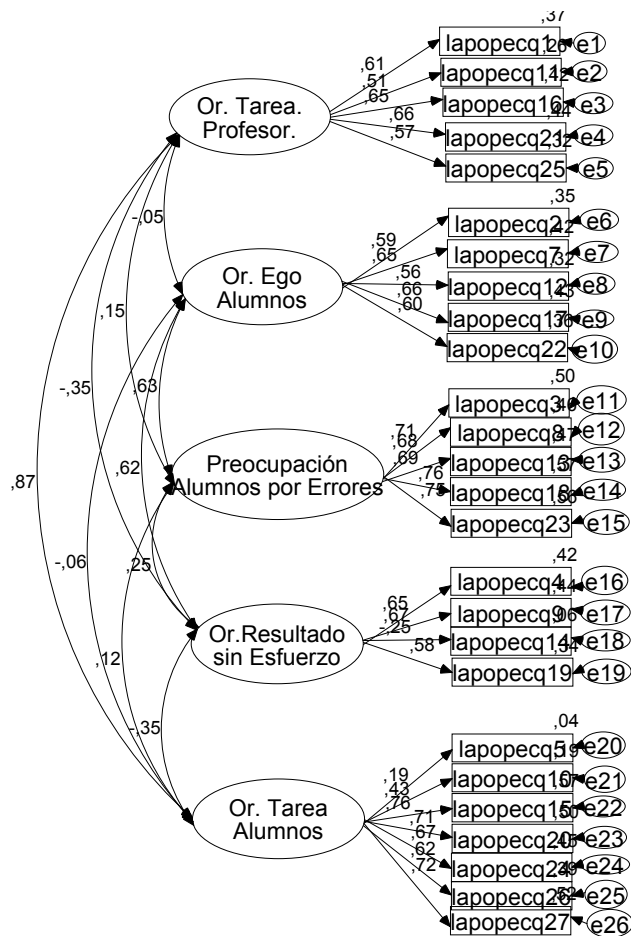
	CLIMA APR.	PREOC ERR.	OR. RDO A.	OR. RD ESF.
(27) El aprender hace que yo quiera practicar más.	.776			
(15) Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo.	.755			
(20) Me siento satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.	.735			
(26) Aprendo cosas divertidas.	.707			
(24) Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad	.700			
(1) El profesor de E.F. está más satisfecho cuando todos los alumnos aprenden algo nuevo.	.621			
(25) El profesor de E.F. presta una atención especial a si mis ejecuciones están mejorando.	.576			
(11) El profesor de E.F. insiste en que los errores de los alumnos forman parte del aprendizaje.	.479			
(10) La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F. para mejorar mi salud.	.450			
(18) Los alumnos se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos.		.786		
(23) Los alumnos se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros.		.771		
(3) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.		.753		
(8) Los alumnos se muestran preocupados por hacer las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos de profesor de E.F.		.745		
(13) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal aquellas tareas en las que no son especialmente buenos.		.706		
(2) Durante la clase los alumnos intentan sobresalir sobre los otros.			.771	
(12) Los alumnos se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros.			.672	
(17) Lo que más importa a un alumno es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros.			.580	
(7) Los alumnos intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros.			.537	
(22) Los alumnos exitosos son aquellos que realiza las habilidades de la clase mejor que sus compañeros.			.529	
(4) Es muy importante ganar sin esforzarse.				.780
(9) El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho con aquellos alumnos que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo.				.761
<i>Autovalores</i>	4.459	4.174	1.522	1.136
<i>Porcentaje de varianza</i>	21.23	19.87	7.246	5.408

1.2.6. Análisis Factorial Confirmatorio de segundo orden.

En base a la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989), así como a los resultados de estudios anteriores (véase capítulo 1, apartado 2.6.2.), el modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de cinco variables latentes dependientes: dos variables pertenecientes a la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica a la Tarea, denominadas *Orientación a la Tarea por el Profesor* y *Orientación a la Tarea por los Alumnos*, y las otras tres pertenecientes a la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego, denominándose *Orientación al Ego por los Alumnos*, *Preocupación de los Alumnos por los Errores* y *Orientación al resultado sin Esfuerzo* que subyacen a las 26 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas. Eliminamos el ítem 6 por tener una C.R. inferior a 1.96. (Ver Figura 9).

Figura 9

Análisis Factorial Confirmatorio del LAPOPECQ (2º orden).



Los índices de ajuste del modelo de equivalencia estructural del LAPOPECQ de segundo orden aparecen reflejados en la Tabla 16.

Tabla 16.

Índices de ajuste del Modelo de Equivalencia Estructural del LAPOPECQ (2º orden).

ÍNDICES	Valores
χ^2	836.67
gl	289
p	0.00
χ^2 / gl	2.89
CFI	0.98
TLI	0.97
$RMSEA$	0.06

Tal y como puede observarse en esta tabla, el modelo muestra unos adecuados índices de ajuste. El cociente χ^2 / gl tiene un valor de 2.89 indicando un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores del CFI y del TLI son próximos a 1, indicando asimismo un buen ajuste. El promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, lo que significa que las discrepancias entre la matriz de varianzas-covarianzas reproducida y la matriz de varianzas-covarianzas observada no son importantes y se puede considerar que el ajuste del modelo es satisfactorio.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 17, teniendo todas ellas una C.R.>1.96.

Tabla 17

Pesos estandarizados de los factores del LAPOPECQ (2° orden).

	OR. T. PROF.	OR. E. ALUM.	PREOC. ALUM. ERR.	OR. RTDO SIN ESF	OR. T. ALUM.
(1) El profesor de E.F. está más satisfecho cuando todos los alumnos aprenden algo nuevo.	.613				
(21) El profesor de E.F. está completamente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades.	.661				
(16) El profesor de E.F. se asegura de que comprendamos la ejecución de todas las habilidades nuevas antes de cambiar al aprendizaje de otra habilidad en clase.	.649				
(25) El profesor de E.F. presta una atención especial a si mis ejecuciones están mejorando.	.567				
(11) El profesor de E.F. insiste en que los errores de los alumnos forman parte del aprendizaje.	.509				
(7) Los alumnos intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros.		.647			
(17) Lo que más importa a un alumno es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros.		.656			
(2) Durante la clase los alumnos intentan sobresalir sobre los otros.		.629			
(22) Los alumnos exitosos son aquellos que realiza las habilidades de la clase mejor que sus compañeros.		.593			
(12) Los alumnos se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros.		.562			
(18) Los alumnos se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos.			.757		
(23) Los alumnos se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros.			.750		
(3) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.			.706		
(13) Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal aquellas tareas en las que no son especialmente buenos.			.687		
(8) Los alumnos se muestran preocupados por hacer las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos de profesor de E.F.			.677		
(9) El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho con aquellos alumnos que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo.				.667	
(4) Es muy importante ganar sin esforzarse.				.646	
(19) Los alumnos exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo.				.581	
(14) Los alumnos se sienten más satisfechos cuando ganan con esfuerzo.				-.252	
(15) Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo.					.755
(27) El aprender hace que yo quiera practicar más.					.721
(20) Me siento satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.					.705
(24) Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad.					.668
(26) Aprendo cosas divertidas.					.621
(10) La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F. para mejorar mi salud.					.434
(5) La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mi mismo.					.191

1.2.7. Análisis de la Consistencia Interna del factorial de segundo orden.

La consistencia interna de los cuatro factores de segundo orden del cuestionario LAPAPOPECQ se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach. Los coeficientes Alpha de Cronbach satisfactorios para los ítems de cada uno de los factores correspondientes a cada una de las dimensiones son los siguientes: *Clima Aprendizaje* con un alpha de .83, *Preocupación de los Alumnos por los Errores* con un alpha de .84, *Orientación al Ego por los Alumnos* con un alpha de .75. El último factor *Orientación al Resultado sin Esfuerzo* perteneciente a la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego no obtiene un Alpha satisfactorio (.67), siendo éste menor de .70, no considerándolo por lo tanto fiable, eliminándolo en el análisis posterior. (Ver Tabla 18).

Tabla 18

Coefficientes de consistencia interna del LAPOPECQ (2º orden).

VARIABLES	
<i>Coefficiente ALPHA ítems</i>	.83
<i>CLIMA APRENDIZAJE</i>	
<i>Coefficiente ALPHA ítems</i>	.84
<i>PREOCUPACIÓN ALUMNOS POR ERRORES</i>	
<i>Coefficiente ALPHA ítems</i>	.75
<i>ORIENTACIÓN EGO ALUMNOS</i>	
<i>Coefficiente ALPHA ítems</i>	.67
<i>ORIENTACIÓN RESULTADO SIN ESFUERZO</i>	

1.2.8. Estadísticos Descriptivos del LAPOPECQ en los factores de segundo orden.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 19. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 19).

Tabla 19

Descriptivos del LAPOPECQ (2º orden).

	Orient. Clima Aprendizaje	Preoc. Alumnos Errores	Orient. Ego Alumnos
<i>MEDIA</i>	79.09	54.53	53.35
<i>E.T. MEDIA</i>	.69	1.09	1.00
<i>DESV. TÍP.</i>	15.21	24.03	22.09
<i>MINIMO</i>	14.00	0	0
<i>MAXIMO</i>	100	100	100
<i>Nº CASOS</i>	486	484	480

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 14 a 100 para los ítems del factor Clima Aprendizaje y de 0 a 100 para los ítems del resto de los factores, siendo altas las puntuaciones en el factor Clima Aprendizaje (MD = 79.09) y moderadas en los factores pertenecientes a la dimensión Percepción del Clima Motivacional que implica al Ego (factor Preocupación de los Alumnos por los Errores y factor Orientación al Ego por los Alumnos).

1.3. CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE IGUALDAD-DISCRIMINACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA (CPIDEF).

1.3.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura del CPIDEF que mide la percepción de los discentes de la igualdad de trato en función del género impartida por su profesor/a en las clases de E.F.

Tras realizar este análisis, se comprobó que la eliminación de algunos de los ítems de la versión original incrementaba de forma substancial la consistencia interna. Por tanto se eliminaron los ítems 12 y 13, y se procedió de nuevo a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, pero esta vez sin dichos ítems.

Así, el análisis factorial demuestra que existen dos factores, denominados *Igualdad* y *Discriminación* con autovalores mayores a 1.00 (5.66 para el factor *Igualdad* y 1.76 para el factor *Discriminación*). Los dos factores explican en conjunto un 43.72 % de la varianza, siendo el factor *Igualdad* el que más varianza explica (33.31 %), frente al factor *Discriminación* que explica un 10.40 % de la misma. (Ver Tabla 20).

Tabla 20*Análisis Factorial con Rotación Varimax del CPIDEF.*

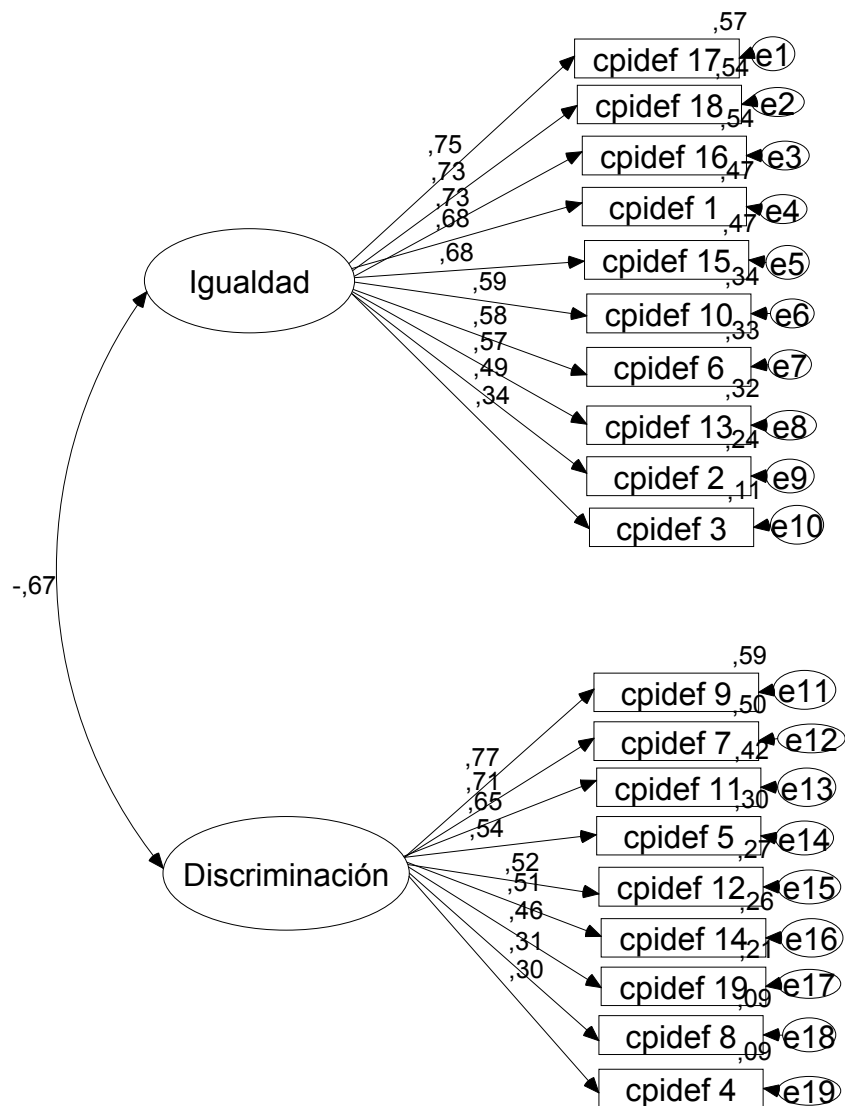
“Tu consideras que tu profesor/a de Educación Física...”	IGUAL.	DISCR.
(17) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.	.771	
(18) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.	.750	
(16) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.	.706	
(1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.	.676	
(15) Piensa que las chicas y los chicos pueden aprender y mejorar por igual.	.648	
(10) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial, sin valorar si es chico o chica.	.641	
(6) Hace que tanto las chicas como los chicos participen.	.618	
(2) Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de una alumna o un alumno, sino la capacidad de cada uno.	.504	
(3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.	.472	
(8) Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.		.656
(9) Emplea un tono verbal distinto para chicas que para chicos.		.653
(4) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.		.631
(7) Presta diferente atención a las chicas que a los chicos.		.605
(11) Se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos.		.582
(5) No utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.		.527
(19) No dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.		.485
(14) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.		.478
<i>Autovalores</i>	5.664	1.769
<i>Porcentaje de varianza</i>	33.319	10.407

1.3.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Tras la revisión de estudios anteriores (véase capítulo 1, apartado 3.3.), el modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes dependientes, denominadas *Igualdad* y *Discriminación*, que subyacen a las 19 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas (ver Figura 10).

Figura 10.

Análisis Factorial Confirmatorio del CPIDEF.



Los índices de ajuste del modelo de equivalencia estructural del CPIDEF aparecen reflejados en la Tabla 21.

Tabla 21.

Índices de ajuste del Modelo de Equivalencia Estructural del CPIDEF.

ÍNDICES	Valores
χ^2	433.23
gl	151
p	0.00
χ^2 / gl	2.86
CFI	0.98
TLI	0.98
$RMSEA$	0.06

Tal y como puede observarse en esta tabla, el modelo muestra unos adecuados índices de ajuste. El cociente χ^2 / gl tiene un valor de 2.86 indicando un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores del CFI y del TLI son próximos a 1, indicando asimismo un buen ajuste. El promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, lo que significa que las discrepancias entre la matriz de varianzas-covarianzas reproducida y la matriz de varianzas-covarianzas observada no son importantes y se puede considerar que el ajuste del modelo es satisfactorio.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 22, teniendo todas ellas una C.R.>1.96.

Tabla 22

Pesos estandarizados de los factores del CPIDEF.

“Tu consideras que tu profesor/a de Educación Física...”	IGUAL.	DISCR.
(17) Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.	.752	
(18) Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.	.734	
(16) Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.	.734	
(1) Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.	.684	
(15) Piensa que las chicas y los chicos pueden aprender y mejorar por igual.	.683	
(10) Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial, sin valorar si es chico o chica.	.583	
(6) Hace que tanto las chicas como los chicos participen.	.575	
(13) Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas.	.565	
(2) Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de una alumna o un alumno, sino la capacidad de cada uno.	.490	
(3) Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.	.337	
(9) Emplea un tono verbal distinto para chicas que para chicos.		.769
(7) Presta diferente atención a las chicas que a los chicos.		.707
(11) Se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos.		.648
(5) No utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.		.543
(12) Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.		.515
(14) Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.		.506
(19) No dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.		.461
(8) Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.		.307
(4) Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.		.296

1.3.3. Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor Igualdad y del factor Discriminación Tarea (ver Tabla 23). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Igualdad* tiene un valor de .85 y de .77 para los ítems del factor *Discriminación*. De estos resultados se desprende que la consistencia interna del CPIDEF es buena.

Tabla 23

Coefficientes de consistencia interna del CPIDEF.

VARIABLES	
<i>Coefficiente ALPHA ítems IGUALDAD</i>	.85
<i>Coefficiente ALPHA ítems DISCRIMINACIÓN</i>	.77

1.3.4. Estadísticos Descriptivos del CPIDEF.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 24. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 24).

Tabla 24

Descriptivos del CPIDEF.

	Igualdad	Discriminación
<i>MEDIA</i>	83.62	32.12
<i>E.T. MEDIA</i>	.76	.90
<i>DESV. TÍP.</i>	16.85	20.03
<i>MINIMO</i>	15	0
<i>MAXIMO</i>	100	94.44
<i>Nº CASOS</i>	492	487

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 15 a 100 para los ítems del factor Igualdad y de 0 a 94.44 para los ítems del factor Discriminación, siendo alta la puntuación en el factor Igualdad (MD = 83.62) y baja en el factor Discriminación (MD = 32.12).

1.4. INVENTARIO DE CONDUCTAS DE DISCIPLINA-INDISCIPLINA EN EDUCACIÓN FÍSICA (ICDIEF).

1.4.1. Análisis Factorial Exploratorio.

Se realizó un análisis factorial para determinar la estructura del ICDIEF que mide los comportamientos de disciplina y de indisciplina que muestran los discentes en las clases de E.F.

Tras realizar este análisis, se comprobó que la eliminación de algunos de los ítems de la versión original incrementaba de forma substancial la consistencia interna. Por tanto se eliminaron los ítems 2, 12 y 16, y se procedió de nuevo a realizar un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax, pero esta vez sin dichos ítems (ver Tabla 25).

El análisis factorial demuestra que existen dos factores, denominados *Disciplina e Indisciplina* con autovalores mayores a 1.00 (4.89 para el factor *Disciplina* y 1.77 para el factor *Indisciplina*). Los dos factores explican en conjunto un 41.69 % de la varianza, siendo el factor *Disciplina* el que más varianza explica (30.59 %), frente al factor *Indisciplina* que explica un 11.10 % de la misma (ver Tabla 25).

Tabla 25*Análisis Factorial con Rotación Varimax del ICDIEF.*

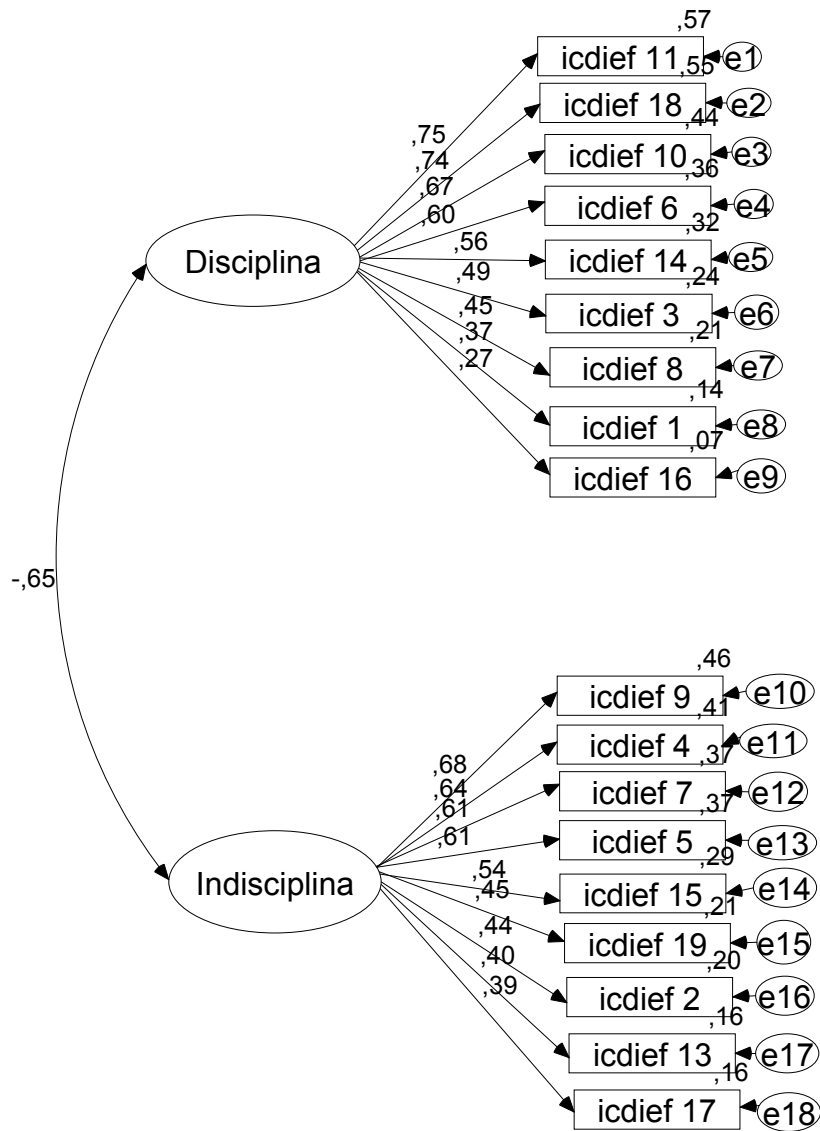
“Tu consideras que en las clases de Educación Física...”	DISCIPL.	INDISC.
(11) Participas y cooperas correctamente con tus compañeros/as en las actividades.	.780	
(18) Aprovechas el tiempo de clase intentando aprender todo lo que te propone tu profesor/a.	.738	
(6) Tu interés por la asignatura es positivo.	.713	
(1) Te esfuerzas por facilitar un clima adecuado en clase.	.579	
(10) Tu comportamiento en clase es correcto.	.578	
(14) Cumples las normas que se establecen en el funcionamiento de la clase.	.572	
(3) Ayudas a tus compañeros/as cuando lo necesitan.	.509	
(8) Haces un uso adecuado de las instalaciones deportivas.	.410	
(15) Empleas palabras malsonantes y un lenguaje despectivo con algunos compañeros/as.		.699
(4) Interrumpes al profesor/a en sus explicaciones.		.687
(5) Sueles utilizar el material de forma inadecuada.		.651
(9) No atiendes a las explicaciones del profesor/a.		.635
(13) En ocasiones te muestras agresivo/a con algunos compañeros.		.581
(7) No obedeces las instrucciones del profesor/a.		.533
(19) Te burlas de tus compañeros/as cuando realizan algo mal.		.507
(17) Realizas actividades diferentes a las que el profesor/a te ha propuesto practicar.		.424
<i>Autovalores</i>	4.895	1.776
<i>Porcentaje de varianza</i>	30.597	11.102

1.4.2. Análisis Factorial Confirmatorio.

Tras la revisión de estudios anteriores (véase capítulo 1, apartado 4.3.1.), el modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes dependientes denominadas *Disciplina e Indisciplina*, que subyacen a las 18 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas. Eliminamos el ítem 12 por tener una C.R. inferior a 1.96 (Ver Figura 11).

Figura 11

Análisis Factorial Confirmatorio del ICDIEF.



Los índices de ajuste del modelo de equivalencia estructural del ICDIEF aparecen reflejados en la Tabla 26.

Tabla 26.

Índices de ajuste del Modelo de Equivalencia Estructural del ICDIEF.

ÍNDICES	Valores
χ^2	356.84
gl	103
p	.00
χ^2 / gl	3.46
CFI	.98
TLI	.97
$RMSEA$.07

Tal y como puede observarse en esta tabla, el modelo muestra unos adecuados índices de ajuste. El cociente χ^2 / gl tiene un valor de 3.46 indicando un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores del CFI y del TLI son próximos a 1, indicando asimismo un buen ajuste. El promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, lo que significa que las discrepancias entre la matriz de varianzas-covarianzas reproducida y la matriz de varianzas-covarianzas observada no son importantes y se puede considerar que el ajuste del modelo es satisfactorio.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 27, teniendo todas ellas una C.R.>1.96.

Tabla 27

Pesos estandarizados de los factores del ICDIEF.

“Tu consideras que en las clases de Educación Física...”	DISCIPL.	INDISC.
(11) Participas y cooperas correctamente con tus compañeros/as en las actividades.	754	
(18) Aprovechas el tiempo de clase intentando aprender todo lo que te propone tu profesor/a.	.741	
(10) Tu comportamiento en clase es correcto.	.665	
(6) Tu interés por la asignatura es positivo.	.597	
(14) Cumples las normas que se establecen en el funcionamiento de la clase.	.563	
(3) Ayudas a tus compañeros/as cuando lo necesitan.	.493	
(8) Haces un uso adecuado de las instalaciones deportivas.	.453	
(1) Te esfuerzas por facilitar un clima adecuado en clase.	.372	
(16) No interrumpes ni molestas a tus compañeros/a cuando están realizando una actividad.	.270	
(9) No atiendes a las explicaciones del profesor/a.		.676
(4) Interrumpes al profesor/a en sus explicaciones.		.637
(7) No obedeces las instrucciones del profesor/a.		.612
(5) Sueles utilizar el material de forma inadecuada.		.607
(15) Empleas palabras malsonantes y un lenguaje despectivo con algunos compañeros/as.		.540
(19) Te burlas de tus compañeros/as cuando realizan algo mal.		.453
(2) Sólo realizas las actividades que te resultan atractivas.		.444
(13) En ocasiones te muestras agresivo/a con algunos compañeros.		.404
(17) Realizas actividades diferentes a las que el profesor/a te ha propuesto practicar.		.394

1.4.3. Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor Disciplina y del factor Indisciplina (ver Tabla 28). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Indisciplina* tiene un valor de .77 y de .75 para los ítems del factor *Disciplina*. De estos resultados se desprende que la consistencia interna del ICDIEF es buena.

Tabla 28

Coeficientes de consistencia interna del ICDIEF.

VARIABLES	
<i>Coeficiente ALPHA ítems DISCIPLINA</i>	.75
<i>Coeficiente ALPHA ítems INDISCIPLINA</i>	.77

1.4.4. Estadísticos Descriptivos del ICDIEF.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 29. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 29).

Tabla 29

Descriptivos del ICDIEF.

	Disciplina	Indisciplina
<i>MEDIA</i>	78.06	19.18
<i>E.T. MEDIA</i>	.66	.73
<i>DESV. TÍP.</i>	14.61	16.20
<i>MINIMO</i>	18.89	0
<i>MAXIMO</i>	100	86.67
<i>Nº CASOS</i>	488	488

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 18.89 a 100 para los ítems del factor Disciplina y de 0 a 86.67 para los ítems del factor Indisciplina, siendo alta la puntuación en el factor Disciplina (MD = 78.06) y baja en el factor Indisciplina (MD = 19.18).

1.5. VERSIÓN ADAPTADA DEL INVENTARIO DE CONDUCTAS DE SALUD EN ESCOLARES (HBSC: THE HEALTH BEHAVIOUR SCHOOL CHILDREN).

Dado las características del diseño del inventario, se presentarán a continuación la descripción de las variables del estudio agrupadas en variables psicosociales y variables de estilo de vida saludable.

Las **Variables Psicosociales** constan de tres dimensiones:

- Influencia de sus otros significativos en la práctica deportiva.
- Motivos de práctica de actividad física.
- Creencias acerca de las causas de tener salud.

Las **Variables de Estilos de Vida Saludables** constan de cuatro dimensiones:

- Práctica de actividad física extraescolar.
- Consumo de drogas.
- Hábitos alimenticios.
- Hábitos de descanso.

Cada una de estas dimensiones posee sus factores, de modo que en alguna de ellas, debido a que están formadas por un único factor con un ítem, tan sólo presentamos los estadísticos descriptivos, en otras dimensiones formadas por más de un factor, presentamos además los análisis de fiabilidad y en algunas, dado que presentan estructura factorial exponemos dicho análisis (exploratorio y confirmatorio). De este modo, pasamos a continuación a describir cada una de estas variables con sus respectivas dimensiones.

1.5.1. Variables psicosociales.

1.5.1.1. Influencia de sus otros significativos en la práctica deportiva.

Formada por los ítems 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 y 9. Posee dos factores: *Práctica de sus Otros Significativos* (ítems 2, 3, 4 y 5) y *Ánimo proporcionado por sus Otros Significativos* (ítems 6, 7, 8 y 9), siendo a su vez cada ítem un factor independiente. Por ello presentamos los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 30. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 30).

Tabla 30

*Descriptivos de la versión adaptada del HBSC.
Influencia de sus Otros Significativos en la práctica deportiva.*

PSICOSOCIALES	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Práctica Padre</i>	495	0	100	36.84	1.71	38.05
<i>Práctica Madre</i>	497	0	100	32.33	1.62	36.23
<i>Práctica Hermano/a</i>	474	0	100	66.66	1.72	37.60
<i>Práctica Amigo/a</i>	496	0	100	66.63	1.66	37.06
<i>Ánimo Padre</i>	495	0	100	70.80	1.50	33.58
<i>Ánimo Madre</i>	499	0	100	70.12	1.47	33.05
<i>Ánimo Hermano/a</i>	497	0	100	81.91	1.15	25.64
<i>Ánimo Amigo/a</i>	499	0	100	65.13	1.58	35.30

Los resultados muestran un rango de respuesta de 0 a 100 para los ítems del factor, con las siguientes puntuaciones: baja en los factores de práctica del padre (MD = 36.84) y práctica de la madre (MD = 32.33), media en los factores de práctica del hermano/a (MD = 66.66), práctica del amigo (MD = 66.63) y ánimo proporcionado por el mismo (MD = 65.13), y alta en los factores de ánimo por parte del padre (MD = 70.80), ánimo de la madre (MD = 70.12) y ánimo del hermano/a (MD = 81.74).

1.5.1.2. Motivos de práctica de actividad física.

Compuesta por los ítems 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16. Presentamos el análisis factorial, el análisis de la consistencia interna y los estadísticos descriptivos del mismo.

Análisis Factorial Exploratorio.

El análisis factorial muestra que existen dos factores, denominados *Motivos de Afiliación y Salud* y *Motivos de Aprobación Social*, con autovalores mayores a 1.00 (3.16 para el factor *Motivos de Afiliación y Salud* y 1.30 para el factor *Motivos de Aprobación Social*). Los dos factores explican en conjunto un 63.87 % de la varianza, siendo el factor *Motivos de Afiliación y Salud* el que más varianza explica (45.24 %), frente al factor *Motivos de Aprobación Social* que explica un 18.63 % de la misma (ver Tabla 31).

Tabla 31

*Análisis Factorial con Rotación Varimax
de la versión adaptada del HBSC.
Motivos de Práctica de Actividad Física.*

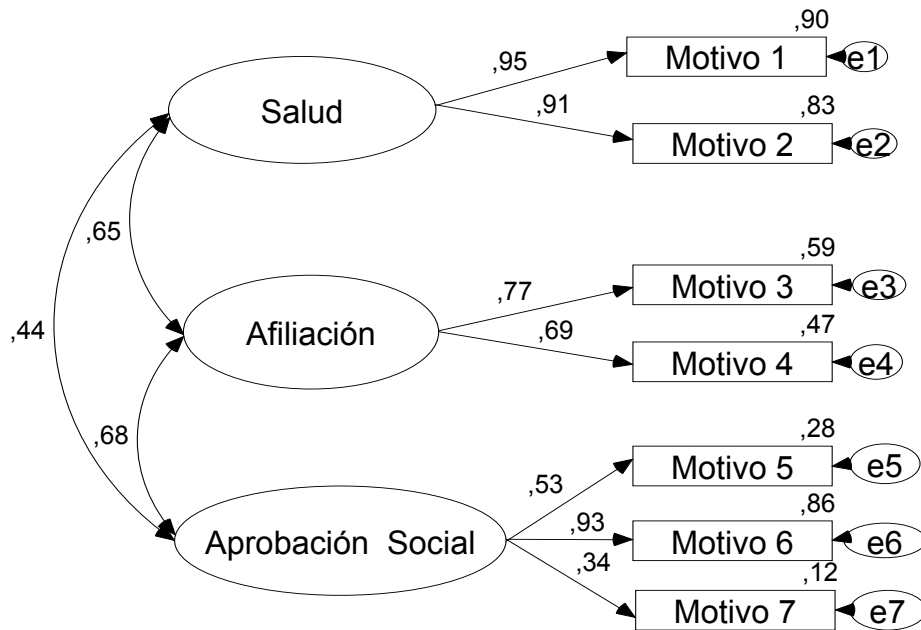
	AFILIACIÓN SALUD	APROBACIÓN SOCIAL
(14) Me gusta practicar deporte para mejorar mi salud.	.922	
(15) Me gusta practicar deporte para tener buena salud.	.909	
(10) Me gusta practicar deporte porque me divierto.	.667	
(12) Me gusta practicar deporte para hacer nuevos amigos.	.557	
(11) Me gusta practicar deporte para ganar.		.843
(13) Me gusta practicar deporte para ser bueno en el deporte.		.707
(16) Me gusta practicar deporte para agradecer a mis padres.		.602
<i>Autovalores</i>	3.167	1.305
<i>Porcentaje de varianza</i>	45.244	18.636

Análisis Factorial Confirmatorio.

En base a los resultados de estudios anteriores (véase capítulo 1, apartado 5.8.2.), el modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de tres variables latentes dependientes: *Motivos de Salud*, *Motivos de Afiliación* y *Motivos de Aprobación Social* que subyacen a las 7 variables observables o ítems, y que dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas (ver Figura 12).

Figura 12.

Análisis Factorial Confirmatorio de Motivos de Práctica.



Los índices de ajuste del modelo de equivalencia estructural de los Motivos de Práctica aparecen reflejados en la Tabla 32.

Tabla 32.

Índices de ajuste del Modelo de Equivalencia Estructural de los Motivos de Práctica.

ÍNDICES	Valores
χ^2	37.70
gl	11
p	0.00
χ^2 / gl	3.42
CFI	0.99
TLI	0.99
$RMSEA$	0.07

Tal y como puede observarse en esta tabla, el modelo muestra unos adecuados índices de ajuste. El cociente χ^2 / gl tiene un valor de 3.42 indicando un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores del CFI y del TLI son próximos a 1, indicando asimismo un buen ajuste. El promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, lo que significa que las discrepancias entre la matriz de varianzas-covarianzas reproducida y la matriz de varianzas-covarianzas observada no son importantes y se puede considerar que el ajuste del modelo es satisfactorio.

Las saturaciones factoriales estimadas para el modelo aparecen en la Tabla 33, teniendo todas ellas una C.R.>1.96.

Tabla 33*Pesos estandarizados de los factores de Motivos de Práctica.*

	SALUD	AFILIAC.	APROB. SOCIAL
(14) <i>Me gusta practicar deporte para mejorar mi salud.</i>	.948		
(15) <i>Me gusta practicar deporte para tener buena salud.</i>	.910		
(10) <i>Me gusta practicar deporte porque me divierto.</i>		.768	
(12) <i>Me gusta practicar deporte para hacer nuevos amigos.</i>		.686	
(11) <i>Me gusta practicar deporte para ganar.</i>			.928
(13) <i>Me gusta practicar deporte para ser bueno en el deporte.</i>			.531
(16) <i>Me gusta practicar deporte para agradar a mis padres.</i>			.344

Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Motivos de Afiliación*, *Motivos de Salud* y *Motivos de Aprobación Social* (ver Tabla 34). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Motivos de Salud* tiene un valor de .92, de .70 para los ítems del factor *Motivos de Afiliación* y para los ítems del factor *Motivos de Aprobación Social* de .63. De estos resultados se desprende que la consistencia interna de los motivos de práctica de la versión adaptada del HBSC es buena en el primer factor y segundo factor. El tercer factor, *Motivos de Aprobación Social*, tiene un alpha inferior a .70 (Nunnally, 1978), eliminándose por lo tanto dicho factor para el análisis de los datos.

Tabla 34

*Coefficientes de consistencia interna de la versión adaptada del HBSC.
Motivos de Práctica de Actividad Física.*

VARIABLES	
<i>Coefficiente ALPHA ítems SALUD</i>	.92
<i>Coefficiente ALPHA ítems AFILIACIÓN</i>	.70
<i>Coefficiente ALPHA ítems APROBACIÓN SOCIAL</i>	.63

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 35. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 35).

Tabla 35

*Descriptivos de la versión adaptada del HBSC.
Motivos de Práctica de Actividad Física.*

PSICOSOCIALES	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Salud</i>	496	0	100	86.16	.94	21.12
<i>Afiliación</i>	495	0	100	77.03	1.08	24.21

Los resultados muestran un rango de respuesta de 0 a 100 para los ítems de los diferentes factores de los Motivos de Práctica, siendo alta la puntuación en los factores Salud (MD = 86.16) y Afiliación (MD = 77.03).

1.5.1.3. Creencias acerca de las causas de tener salud.

Consta de los ítems 23, 24 y 25. Muestra tres factores denominados: *Suerte* (ítem 23), *Suerte y Actitud* (ítem 24) y *Actitud* (ítem 25). Siendo a su vez cada ítem un factor independiente. Por ello presentamos los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 36. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 36).

Tabla 36

*Descriptivos de la versión adaptada del HBSC.
Creencias acerca de las Causas de tener Salud.*

PSICOSOCIALES	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Suerte</i>	494	0	100	21.23	1.27	28.43
<i>Suerte y Actitud</i>	499	0	100	49.85	1.47	33.01
<i>Actitud</i>	495	0	100	66.98	1.33	29.72

Los resultados muestran un rango de respuesta de 0 a 100 para los ítems de los diferentes factores, siendo bajas las puntuaciones en el factor *Suerte* (MD = 21.23) y en el factor *Suerte y Actitud* (MD = 49.85) y moderada en el factor *Actitud* (MD = 66.98).

1.5.2. Variables de estilos de vida saludables.

1.5.2.1. Práctica de actividad física extraescolar.

Consta de los ítems 1, 21, 28 y 29. Muestra un único factor que agrupa estos ítems denominado *Práctica de Actividad Física Extraescolar*. Por ello, presentamos a continuación el análisis de consistencia interna de los ítems que forman el factor y los estadísticos descriptivos de dicho factor.

Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Práctica de Actividad Física Extraescolar* (ver Tabla 37). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Práctica de Actividad Física Extraescolar* tiene un valor de .83. De estos resultados se desprende que la consistencia interna de la práctica de actividad física extraescolar de la versión adaptada del HBSC es buena.

Tabla 37

Coefficientes de consistencia interna de la versión adaptada del HBSC. Práctica de Actividad Física Extraescolar.

VARIABLES	
<i>Coefficiente ALPHA ítems</i> PRÁCTICA EXTRAESCOLAR	.83

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 38. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 38).

Tabla 38

Descriptivos de la versión adaptada del HBSC. Práctica de Actividad Física Extraescolar.

ESTILO DE VIDA SALUDABLE	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T.	Media Desv. típ.
<i>Práctica extraescolar.</i>	495	0	100	69.53	1.29	28.77

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 100 para los ítems del factor *Práctica de Actividad Física Extraescolar*, siendo moderada la puntuación en dicho factor (MD = 69.53).

1.5.2.2. Consumo de drogas.

Esta dimensión consta de los ítems 17, 18 y 19. Compuesta por tres factores denominados: *Tabaco* (ítem 17), *Alcohol* (ítem 18) y *Otras drogas* (ítem 19). Siendo a su vez cada ítem un factor independiente. Por ello presentamos los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 39. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 39).

Tabla 39

*Descriptivos de la versión adaptada del HBSC.
Consumo de drogas.*

ESTILO DE VIDA SALUDABLE	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Consumo de Tabaco</i>	497	0	100	19.93	1.60	35.70
<i>Consumo de Alcohol</i>	500	0	100	32.92	1.67	37.36
<i>Consumo de Otras drogas</i>	500	0	100	10.74	1.15	25.86

Los resultados muestran un rango de respuesta de 0 a 100 para los ítems de todos los factores, siendo baja la puntuación en los tres factores (MD < 50).

1.5.2.3. Hábitos alimenticios.

Compuesta por los ítems 20 y 22. Con dos factores denominados: *Alimentación Equilibrada* (ítem 20) y *Horario de Comidas* (ítem 22), siendo a su vez cada ítem un factor independiente. Por ello presentamos los estadísticos descriptivos de cada uno de los factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 40. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 40).

Tabla 40

*Descriptivos de la versión adaptada del HBSC.
Hábitos alimenticios.*

ESTILO DE VIDA SALUDABLE	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T.	Media Desv. típ.
<i>Alimentación Equilibrada</i>	500	0	100	70,82	1,19	26,81
<i>Horario de Comidas</i>	500	0	100	72,86	1,30	29,15

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 100 para los ítems de los dos factores, siendo alta la puntuación en los dos (MD > 70).

1.5.2.4. Hábitos de descanso.

Consta de los ítems 26 y 27. Muestra un único factor que agrupa estos ítems denominado *Hábitos de Descanso*. Por ello, presentamos a continuación el análisis de consistencia interna de los ítems que forman el factor y los estadísticos descriptivos de dicho factor.

Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Hábitos de Descanso*. El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Hábitos de Descanso* tiene un valor de .27. De estos resultados se desprende que la consistencia interna de la práctica de hábitos de descanso de la versión adaptada del HBSC no es buena, eliminando el ítem 27 de la versión original, quedando así el factor *Hábitos de Descanso* constituido únicamente por el ítem 26.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 41. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 41).

Tabla 41

*Descriptivos de la versión adaptada del HBSC.
Hábitos de Descanso.*

ESTILO DE VIDA SALUDABLE	N° de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T.	Media Desv. tip.
<i>Hábitos de Descanso</i>	496	0	100	77.01	1.36	30.47

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 100 para el ítem del factor Hábitos de Descanso, siendo alta la puntuación en dicho factor (MD = 77.01).

1.6. MEDIDA DE OTRAS VARIABLES PRESENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Este último instrumento de medida está compuesto por una serie de ítems, de manera que están formados un único factor, con un ítem, presentando en este caso los estadísticos descriptivos. En una de las dimensiones, la valoración de la E.F., formada por más de un factor, presentamos también los análisis de fiabilidad. Pasando así a describir cada una de estas dimensiones.

1.6.1. Valoración de la Educación Física.

Formada por los ítems 2 y 3. Muestra un único factor que agrupa estos ítems denominado *Valoración de la E.F.* Por ello, presentamos a continuación el análisis de consistencia interna de los ítems que forman el factor y los estadísticos descriptivos de dicho factor.

Análisis de la Consistencia Interna.

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Valoración de la E.F.* (ver Tabla 42). El coeficiente Alpha de Cronbach para los ítems del factor *Valoración de la E.F.* tiene un valor de .74. De estos resultados se desprende que la consistencia interna de la valoración de la E.F. es buena.

Tabla 42

*Coefficientes de consistencia interna de
Medida de otras variables presentes en E.F.
Valoración de la E.F.*

VARIABLES	
<i>Coefficiente ALPHA ítems VALORACIÓN E.F.</i>	<i>.74</i>

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 43. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 43).

Tabla 43

*Descriptivos de Medida de otras variables presentes en E.F.
Valoración de la E.F.*

	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T.	Media Desv. típ.
<i>Valoración de E.F.</i>	<i>496</i>	<i>3.33</i>	<i>100</i>	<i>65.39</i>	<i>.75</i>	<i>16.73</i>

Los resultados muestran un rango de respuesta entre 3.33 a 100 para los ítems del factor Valoración de la E.F., siendo moderada la puntuación en dicho factor (MD = 65.39).

1.6.2. Preferencia por Tipo de Evaluación.

Consta de los ítems 4 y 5. Cada uno de estos ítems constituyen por sí solos un factor, denominados *Evaluación Autorreferencial* y *Evaluación Normativa* respectivamente, presentando por ello tan sólo los estadísticos descriptivos de dicho factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 44. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 44).

Tabla 44

*Descriptivos de Medida de otras variables presentes en E.F.
Preferencia por Tipo de Evaluación.*

	Nº de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Evaluación Autorreferencial</i>	499	0	100	86.11	1.00	22.55
<i>Evaluación Normativa</i>	499	0	100	24.80	1.31	29.41

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 100 para los ítems de los dos factores, siendo alta la puntuación en el factor Evaluación Autorreferencial (MD = 86.11) y baja en el factor Evaluación Normativa (MD = 24.80).

1.6.3. Preferencia por Tipo de Tareas.

Consta de los ítems 6.a. y 6.b. Cada uno de estos ítems constituyen por sí solos un factor denominados *Tareas Fáciles* y *Tareas Difíciles* respectivamente, presentando por ello, tan sólo los estadísticos descriptivos de dicho factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 45. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 45).

Tabla 45

*Descriptivos de Medida de otras variables presentes en E.F.
Preferencia por Tipo de Tareas.*

	N° de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Tareas Fáciles</i>	495	0	100	54.84	1.27	28.36
<i>Tareas Difíciles</i>	500	0	100	67.92	1.07	24.01

Los resultados muestran un rango de respuesta de 0 a 100 para los ítems de los dos factores, siendo moderada la puntuación en los dos (MD >50 y <70).

1.6.4. Percepción de Habilidad.

Consta de los ítems 9 y 10. Cada uno de estos ítems constituyen por sí solos un factor denominados *Habilidad Autorreferencial* y *Habilidad Normativa* respectivamente, presentando por ello tan sólo los estadísticos descriptivos de dicho factores.

Estadísticos Descriptivos.

Los estadísticos descriptivos del cuestionario se ofrecen en la Tabla 46. Se calcularon la media, el error típico de la media, la desviación típica, el máximo, el mínimo y el número de sujetos que respondieron a dicho cuestionario (ver Tabla 46).

Tabla 46

*Descriptivos de Medida de otras variables presentes en E.F.
Percepción de Habilidad.*

	N° de casos	Mínimo	Máximo	Media	E.T. Media	Desv. típ.
<i>Habilidad Autorreferencial</i>	500	0	100	54.84	1.27	28.36
<i>Habilidad Normativa</i>	500	0	100	62.26	.95	21.26

Los resultados nos informan que el rango de respuesta es de 0 a 100 para los ítems de los dos factores, siendo moderada la puntuación en los dos (MD >50 y <70).

2. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

Debido a la gran cantidad de variables existentes y sus correlaciones resultantes, vamos a plantear este apartado en tres bloques, analizando las correlaciones entre las variables pertenecientes a cada uno de ellos y las orientaciones disposicionales de meta junto con las percepciones del clima motivacional. Además, dado el excesivo número de correlaciones que aparecen, únicamente analizaremos las más relevantes según nuestros objetivos de estudio planteados.

2.1. CORRELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL, LA PERCEPCIÓN DE IGUALDAD DE TRATO Y LAS CONDUCTAS DE DISCIPLINA - INDISCIPLINA.

A continuación se presenta en la Tabla 47 las correlaciones entre las diferentes variables.

Los resultados nos informan que la *Orientación al Ego* se relaciona de forma positiva y significativa con la Orientación a la Tarea, la percepción de Clima motivacional implicante al Ego, la percepción de Discriminación y las conductas de Indisciplina.

Del mismo modo, la *Orientación a la Tarea* se relaciona de forma positiva y significativa con la percepción de Clima motivacional implicante a la Tarea, la percepción de Igualdad y las conductas de Disciplina; y de modo negativo y significativo con las conductas de Indisciplina.

El *Clima Motivacional implicante al Ego* se relaciona de forma positiva y significativa con la percepción de la Discriminación y las conductas de Indisciplina; y de modo negativo y significativo con la percepción de Igualdad.

El *Clima Motivacional implicante a la Tarea* se relaciona de forma positiva y significativa con la percepción de un trato de Igualdad y las conductas de Disciplina; y de forma negativa y significativa con la percepción de un trato de Discriminación y la Indisciplina en las clases de E.F.

Tabla 47

Correlaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la percepción de igualdad y las conductas de disciplina-indisciplina.

	1	2	3	4	5	6	7	8
<i>Orientación Ego (1)</i>	-							
<i>Orientación Tarea (2)</i>	.11*	-						
<i>Clima Ego (3)</i>	.35**	.04	-					
<i>Clima Tarea (4)</i>	.01	.45**	-.01	-				
<i>Igualdad (5)</i>	-.05	.14**	-.15**	.45**	-			
<i>Discriminación (6)</i>	.13**	-.08	.24**	-.21**	-.54**	-		
<i>Disciplina (7)</i>	-.01	.30**	-.02	.53**	.39**	-.23**	-	
<i>Indisciplina (8)</i>	.18**	-.10*	.19**	-.23**	-.34**	.34**	-.50**	-

p<.01** (La correlación es significativa al nivel 0.01 bilateral)

p<.05* (La correlación es significativa al nivel 0.05 bilateral)

2.2. CORRELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL Y LAS VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.

En la Tabla 48 exponemos las correlaciones entre las diferentes variables.

Los resultados nos informan que la *Orientación al Ego* se relaciona de forma positiva y significativa con el rol que desempeña el Otro Significativo de la Madre a través de su Práctica, la Creencias de que la causa de tener salud es una cuestión de Suerte, Suerte y Actitud y por último con la Alimentación Equilibrada.

Del mismo modo, la *Orientación a la Tarea* se relaciona de forma positiva y significativa con la influencia que reciben de los Otros Significativos siguientes: a través de la Práctica del Amigo/a y del Ánimo proporcionado por el Padre, Madre, Hermano/a, y Amigo/a, los Motivos de Práctica de actividad física de Salud y de Afiliación, la Creencia de que la causa de tener salud es una cuestión de Actitud, con la Práctica de actividad física Extraescolar, la Alimentación Equilibrada y el respeto al Horario de Comidas.

El *Clima Motivacional implicante al Ego* se relaciona de forma positiva y significativa con la Creencia de que la causa de tener salud es una cuestión de Suerte y de Suerte y Actitud; y de modo negativo y significativo con los Hábitos de Descanso.

El *Clima Motivacional implicante a la Tarea* se relaciona de forma positiva y significativa con la influencia de la Práctica del Padre, Hermano/a y Amigo/a y del Ánimo de todos los Otros Significativos (Padre, Madre, Hermano/a, Amigo/a), con los Motivos de Práctica de actividad física de Salud y de Afiliación, la Creencia de que la causa de tener salud es una cuestión de Actitud, con la Práctica de actividad física Extraescolar, y por último con los Hábitos Alimenticios de consumo de una Alimentación Equilibrada y el respeto de Horario de Comida.

Tabla 48

Correlaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las variables de estilos de vida saludables.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
<i>Orientación Ego (1)</i>	-																								
<i>Orientación Tarea (2)</i>	.11*	-																							
<i>Clima Ego (3)</i>	.35**	.04	-																						
<i>Clima Tarea (4)</i>	.01	.45**	-.01	-																					
<i>Ot. Padre práctica (5)</i>	.05	.11*	.05	.12**	-																				
<i>Ot. Madre práctica (6)</i>	.10*	.06	.02	.05	.55**	-																			
<i>Ot. Herm. práctica (7)</i>	.00	.07	.00	.16**	.25**	.20**	-																		
<i>Ot. Amig. práctica (8)</i>	.04	.13**	.04	.21**	.15**	.15**	.22**	-																	
<i>Ot. Padre anima (9)</i>	.02	.18**	.00	.23**	.35**	.29**	.32**	.31**	-																
<i>Ot. Madre anima (10)</i>	.07	.21**	.00	.22**	.29**	.35**	.29**	.28**	.83**	-															
<i>Ot. Herm. anima (11)</i>	.01	.15**	-.02	.21**	.03	-.02	.08	.04	.09*	.10*	-														
<i>Ot. Amig. anima (12)</i>	.08	.10*	.02	.21**	.15**	.21**	.21**	.59**	.51**	.49**	.06	-													
<i>Mot. Salud (13)</i>	.00	.26**	-.01	.40**	.16**	.16**	.14**	.21**	.32**	.31**	.12**	.24**	-												
<i>Mot. Afilación (14)</i>	.05	.20**	-.05	.35**	.21**	.20**	.21**	.33**	.37**	.11*	.39**	.59**	-												
<i>Cr. Suerte (15)</i>	.13**	-.00	.14**	-.06	-.01	.02	-.05	.01	-.09*	-.07	-.13**	.00	-.11*	-.05	-										
<i>Cr. Suerte y Act. (16)</i>	.20**	.06	.19**	.07	.00	.02	-.01	.07	.02	.05	-.01	.01	.08	.04	.37**	-									
<i>Cr. Actitud (17)</i>	.03	.14**	.01	.15**	.05	-.01	.06	.05	.12**	.13**	.06	.04	.10*	.08	-.15**	-.11**	-								
<i>Pract.Extraescolar (18)</i>	.07	.20**	.02	.30**	.29**	.31**	.33**	.56**	.49**	.50**	.09*	.53**	.42**	.57**	-.01	.10*	.08	-							
<i>Tabaco (19)</i>	-.06	.04	-.01	-.00	-.07	-.06	-.09*	-.05	-.15**	-.13**	-.11*	-.08	-.15**	-.16**	.04	.00	-.01	-.17**	-						
<i>Alcohol (20)</i>	.03	.03	-.01	-.03	-.07	-.11*	-.07	.03	-.11*	-.11*	-.07	-.07	-.13**	-.03	.07	.04	.01	-.04	.51**	-					
<i>Otras Drogas (21)</i>	-.08	.03	.01	.00	-.04	-.13**	-.08	.04	-.09*	-.09*	-.12**	-.04	-.02	.02	.16**	.05	-.04	-.03	.47**	.44**	-				
<i>Aliment.Equ. (22)</i>	.15**	.15**	-.00	.16**	.16**	.10*	.19**	.19**	.17**	.16**	.07	.13**	.22**	.21**	.03	.06	.06	.20**	-.07	-.07	-.06	-			
<i>Horario Comida (23)</i>	.04	.10*	.06	.17**	.14**	.06	.13**	.10*	.22**	.19**	.17**	-.15**	.19**	.25**	.04	.06	.10*	.18**	-.14**	-.194**	-.08	.44**	-		
<i>Hábitos Descanso (24)</i>	.00	.05	-.09*	.05	.08	.13**	.07	.04	.05	.08	.08	.09*	.08	.07	-.09*	-.02	.02	.07	-.02	-.14**	-.06	.11	.19**	-	

*p < .01** (La correlación es significativa al nivel 0.01 bilateral)*

p < .05 (La correlación es significativa al nivel 0.05 bilateral)*

2.3. CORRELACIONES ENTRE LAS ORIENTACIONES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL, LA VALORACIÓN DE LA E.F., EL TIPO DE EVALUACIÓN, EL TIPO DE TAREAS Y LA PERCEPCIÓN DE HABILIDAD.

A continuación se presenta en la Tabla 49 las correlaciones entre las diferentes variables.

Los resultados nos informan que la *Orientación al Ego* se relaciona de forma positiva y significativa con la Evaluación Normativa, la percepción de Habilidad Autorreferencial y Normativa.

Del mismo modo, la *Orientación a la Tarea* se relaciona de forma positiva y significativa con la Valoración de la E.F., la Evaluación Autorreferencial, la elección de Tareas Difíciles, la percepción de Habilidad Autorreferencial y Normativa; y de modo negativo y significativo con la Evaluación Normativa y la elección de Tareas Fáciles.

El *Clima Motivacional implicante a la Tarea* se relaciona de forma positiva y significativa con la Valoración de la E.F., la Evaluación Autorreferencial, la preferencia de Tareas Difíciles y la percepción de Habilidad Autorreferencial y Comparada; y de forma negativa y significativa con la elección de Tareas Fáciles.

La *Valoración de la E.F.* se relaciona de forma positiva y significativa con la Orientación a la Tarea, la percepción del Clima Motivacional implicante a la Tarea, la Evaluación Autorreferencial y Normativa, la elección de Tareas Difíciles y la percepción de Habilidad Autorreferencial y Comparada; y de modo negativo y significativo con la preferencia de Tareas Fáciles.

Tabla 49

Correlaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la E.F., el tipo de evaluación, el tipo de tareas y la percepción de habilidad.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>Orientación Ego (1)</i>	-										
<i>Orientación Tarea (2)</i>	.11*	-									
<i>Clima Ego (3)</i>	.35**	.04	-								
<i>Clima Tarea (4)</i>	.01	.45**	-.01	-							
<i>Valoración E.F. (5)</i>	.02	.29**	-.02	.42**	-						
<i>Ev. Autorreferencial (6)</i>	-.02	.21**	-.03	.16**	.09*	-					
<i>Ev. Normativa (7)</i>	.19**	-.09*	.07	.01	.12**	-.40**	-				
<i>Tareas Difíciles (8)</i>	.02	.25**	.00	.34**	.40**	.01	.06	-			
<i>Tareas Fáciles (9)</i>	.00	-.10*	.08	-.17**	-.15**	.18**	-.11*	-.35**	-		
<i>Hab. Autorref. (10)</i>	.22**	.23**	-.02	.18**	.39**	.01	.16**	.33**	-.23**	-	
<i>Hab. Normativa (11)</i>	.24**	.21**	-.04	.20**	.39**	-.02	.19**	.37**	-.28**	.76**	-

*p < .01** (La correlación es significativa al nivel 0.01 bilateral)*

p < .05 (La correlación es significativa al nivel 0.05 bilateral)*

3. ANÁLISIS DE VARIANZA

Con el fin de comprobar las diferencias existentes en función del género (chicos o chicas), del tipo de centro (público o privado) y de la interacción entre género y centro en cada una de las variables del estudio se calculó un diseño factorial multivariado en función del género, del tipo de centro y la interacción entre el género y centro, como variables independientes, siendo las variables dependientes las analizadas en el presente estudio.

3.1. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EN LAS VARIABLES ORIENTACIONES DISPOSICIONALES DE META, LAS PERCEPCIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL, LA PERCEPCIÓN DE IGUALDAD DE TRATO Y CONDUCTAS DE DISCIPLINA-INDISCIPLINA.

Se realizó un diseño factorial multivariado (2 x 2) entre género y centro, para analizar la existencia de diferencias en las variables: Orientación al Ego, Orientación a la Tarea, percepción de Clima Motivacional que implique al Ego, percepción de Clima Motivacional que implique a la Tarea, Igualdad, Discriminación, Disciplina e Indisciplina.

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas tanto para el Género, como para el tipo de Centro y para la interacción entre Género y Centro (ver Tabla 50).

Tabla 50.

Diseño Factorial Multivariado (2 x 2) entre Género y Centro.

Fuente	Lambda de Wilks	F	G1 hipótesis	G1 error	p
Género	.881	6.367	8	377	.000
Centro	.872	6.926	8	377	.000
Género x Centro	.928	3.648	8	377	.000

A continuación, en las Tablas 51, 52 y 53, pasamos a describir los respectivos análisis de varianza realizados con objeto de comprobar dichas diferencias.

Tabla 51.

Análisis de varianza entre la orientación de metas disposicional, la percepción del clima motivacional, la igualdad y las conductas de disciplina-indisciplina en las clases de Educación Física consideradas como variables dependientes y el género considerado como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p	Media Chicos	Media Chicas
<i>Orientación Ego</i>	4973.277	7.552	.006	54.261	45.625
<i>Orientación Tarea</i>	19.546	.117	.733	87.576	87.034
<i>Clima Ego</i>	85.766	.265	.607	48.974	50.109
<i>Clima Tarea</i>	57.035	.311	.577	78.843	77.918
<i>Igualdad</i>	3186.312	13.324	.000	83.947	77.034
<i>Discriminación</i>	170.007	.479	.489	35.067	36.664
<i>Disciplina</i>	82.747	.426	.514	77.457	78.571
<i>Indisciplina</i>	3437.010	14.429	.000	24.070	16.890

Como podemos comprobar, los resultados de los efectos inter-sujetos por Género llevadas a cabo (ver Tabla 51) indican que los chicos y chicas estudiantes de E.F. difieren significativamente en la *Orientación al Ego*, $F= 7.552$, $p<.05$, la *Igualdad*, $F=13.324$, $p<.05$ y la *Indisciplina*, $F=14.429$, $p<.05$, de modo que los chicos se encuentran más Orientados al Ego ($M= 54.261$) que las chicas ($M= 45.625$), perciben más trato de Igualdad en las clases ($M= 83.947$) que las chicas ($M= 77.034$) y mayores conductas de Indisciplina ($M= 24.070$) que ellas ($M= 16.890$).

Tabla 52.

Análisis de varianza entre la orientación de metas disposicional, la percepción del clima motivacional, la igualdad y las conductas de disciplina-indisciplina en las clases de Educación Física consideradas como variables dependientes y el tipo de centro considerado como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p	Media Privado	Media Público
<i>Orientación Ego</i>	72.017	.109	.741	50.463	49.423
<i>Orientación Tarea</i>	223.114	1.332	.249	88.220	86.390
<i>Clima Ego</i>	534.356	1.652	.199	50.957	48.126
<i>Clima Tarea</i>	59.108	.323	.570	77.910	78.852
<i>Igualdad</i>	9050.141	37.845	.000	74.665	86.316
<i>Discriminación</i>	11261.934	31.719	.000	42.364	29.367
<i>Disciplina</i>	119.223	.614	.434	77.345	78.683
<i>Indisciplina</i>	1638.702	6.880	.009	22.959	18.001

Las pruebas de los efectos Inter-sujetos por Centro realizadas (ver Tabla 52) indican que los estudiantes de los centros privados y los pertenecientes a centros públicos difieren significativamente en la *Igualdad*, $F= 37.845$, $p<.05$, la *Discriminación*, $F= 31.719$, $p<.05$ y la *Indisciplina*, $F= 6.880$, $p<.05$, de manera que los pertenecientes a centros públicos perciben mayor trato de Igualdad ($M= 86.316$) que los estudiantes de centros privados ($M= 74.665$), los de centros privados perciben mayor Discriminación ($M= 42.364$) que los de centros públicos ($M= 29.367$) y por último, los estudiantes de centros privados perciben más conductas de Indisciplina ($M= 22.959$) que los de centros públicos ($M= 18.001$).

Tabla 53.

Análisis de varianza entre la orientación de metas disposicional, la percepción del clima motivacional, la igualdad y las conductas de disciplina-indisciplina en las clases de Educación Física consideradas como variables dependientes y la interacción género-centro considerado como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p
<i>Orientación Ego</i>	165.247	.251	.617
<i>Orientación Tarea</i>	39.398	.235	.628
<i>Clima Ego</i>	7.357E-03	.000	.996
<i>Clima Tarea</i>	238.525	1.303	.254
<i>Igualdad</i>	5273.049	22.051	.000
<i>Discriminación</i>	2531.319	7.129	.008
<i>Disciplina</i>	176.080	.907	.342
<i>Indisciplina</i>	23.167	.097	.755

El análisis de varianza muestra diferencias significativas en la interacción género-centro en la *Igualdad*, $F= 22.051$, $p<.05$ y la *Discriminación*, $F= 7.129$, $p<.05$ (Ver Tabla 53).

Posteriormente se efectuó un análisis post-hoc de Tukey para descubrir las diferencias entre los grupos debidas a la interacción género-centro, encontrando diferencias significativas en cuanto a la *Igualdad*, de modo que los chicos pertenecientes a centros privados ($M= 81.300$) perciben más igualdad que las chicas del mismo tipo de centro ($M= 67.371$) y menos que las chicas de centros públicos ($M= 87.850$) y las chicas de privado ($M= 67.371$) menos que los chicos de público ($M= 85.179$) y que las chicas de público ($M= 87.850$). En cuanto a las diferencias significativas halladas en la variable *Discriminación*, los chicos pertenecientes a centros privados perciben más discriminación ($M= 37.682$) que las chicas de público ($M= 27.047$) y las chicas de centros privados ($M= 45.878$) más que los chicos de público ($M= 31.436$) y que las chicas de público ($M= 27.047$).

3.2. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EN LAS VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES.

Se realizó un diseño factorial multivariado (2 x 2) entre género y centro, para analizar la existencia de diferencias en las variables: Práctica del Padre, Práctica de la Madre, Práctica del Hermano/a, Práctica del Amigo/a, Ánimo del Padre, Ánimo de la Madre, Ánimo del Hermano/a, Ánimo del Amigo/a, Motivos de Salud, Motivos de Afiliación, Creencia de que la salud es una cuestión de Suerte, Creencia de que la salud es una cuestión de Suerte y Actitud, Creencia de que la salud es una cuestión de Actitud, Práctica Extraescolar, Consumo de Tabaco, Consumo de Alcohol, Consumo de Otras Drogas, Alimentación Equilibrada, respeto al Horario de las Comidas y Hábitos de Descanso.

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas tanto para el Género, como para el tipo de Centro y para la interacción entre Género y Centro (ver Tabla 54).

Tabla 54.

Diseño Factorial Multivariado (2 x 2) entre Género y Centro.

Fuente	Lambda de Wilks	F	Gl hipótesis	Gl error	p
Género	.769	5.428	22	398	.000
Centro	.908	1.823	22	398	.013
Género x Centro	.910	1.799	22	398	.015

A continuación, en las Tablas 55, 56 y 57 pasamos a describir los diferentes análisis de varianza realizados.

Tabla 55.

Análisis de varianza entre las variables de estilos de vida saludables consideradas como variables dependientes y el género como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p	Media Chicos	Media Chicas
<i>Ot. Padre Práctica</i>	862.724	.581	.446	39.467	36.125
<i>Ot. Madre Práctica</i>	8.701	.007	.936	35.699	35.363
<i>Ot. Herm. Práctica</i>	769.987	.529	.468	69.770	66.613
<i>Ot. Amig. Práctica</i>	48490.533	39.361	.000	82.312	57.258
<i>Ot. Padre Anima</i>	7327.313	6.803	.009	78.826	69.087
<i>Ot. Madre Anima</i>	6657.101	6.260	.013	78.450	69.167
<i>Ot. Herm. Anima</i>	1328.620	2.046	.153	78.230	82.377
<i>Ot. Amig. Anima</i>	15282.444	13.050	.000	75.573	61.508
<i>Mot. Salud</i>	738.335	1.748	.187	85.324	88.415
<i>Mot. Afiliación</i>	4401.388	7.983	.005	81.131	73.582
<i>Cr. Suerte</i>	2812.152	3.629	.057	24.486	18.453
<i>Cr. Suerte y Act.</i>	4931.525	4.566	.033	52.351	44.361
<i>Cr. Actitud</i>	97.630	.110	.740	69.639	68.515
<i>Pract.Extraescolar</i>	19073.102	26.576	.000	81.349	65.636
<i>Tabaco</i>	4270.210	3.455	.064	21.563	14.128
<i>Alcohol</i>	20138.309	14.981	.000	41.253	25.107
<i>Otras Drogas</i>	1204.701	2.182	.140	10.829	6.880
<i>Aliment. Equ.</i>	6020.200	8.906	.003	76.501	67.673
<i>Horario Comida</i>	6128.187	7.373	.007	76.244	67.337
<i>Hábitos Descanso</i>	2637.757	2.766	.097	74.335	80.179

Los resultados de los efectos inter-sujetos por Género llevadas a cabo (ver Tabla 55) indican que los chicos y chicas estudiantes de E.F. difieren significativamente en los siguientes *Otros Significativos*: *Amigo Práctica*, $F=39.361$, $p<.05$, *Padre Anima*, $F= 6.803$, $p<.05$, *Madre Anima*, $F=6.260$, $p<.05$, y *Amigo Anima*, $F= 13.050$, $p<.05$; en los *Motivos* de práctica por *Afiliación*, $F= 7.983$, $p<.05$; en las *Creencias de Causa Salud por Suerte y Actitud*, $F= 4.566$, $p<.05$; en la realización de *Práctica Extraescolar*, $F= 26.576$, $p<.05$; en el consumo de *Alcohol*, $F= 14.981$, $p<.05$; y por último en cuanto a los hábitos alimenticios, en la *Alimentación Equilibrada*, $F= 8.906$, $p<.05$ y en el *Horario de Comidas*, $F= 7.373$, $p<.05$, de manera que los chicos reciben más apoyo de los Amigos que realizan Práctica deportiva ($M= 82.312$) que las chicas ($M= 57.258$), así como del Ánimo proporcionado por su Padre ($M= 78.826$) que las chicas ($M= 69.087$), por su Madre ($M= 78.450$) que ellas ($M= 69.167$), y su Amigo ($M= 75.573$) que ellas ($M= 61.508$); del mismo modo los chicos ($M= 81.131$) citan más que ellas ($M= 73.582$) como motivo de práctica deportiva, *Motivos de Afiliación*; ellos ($M= 52.351$), más que ellas ($M= 44.361$) opinan que las causas de tener salud son una cuestión de *Suerte y Actitud*; también ellos ($M= 81.349$) realizan más *Práctica Extraescolar* que ellas ($M= 65.636$), consumen más *Alcohol* ($M= 41.253$) que las chicas ($M= 25.107$), poseen una *Alimentación Equilibrada* ($M= 76.501$) más que ellas ($M= 67.673$) y respetan más el *Horario de las Comidas* ($M= 76.244$) que las chicas ($M= 67.337$).

Tabla 56.

Análisis de varianza entre las variables de estilos de vida saludables consideradas como variables dependientes y el tipo de centro como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p	Media Privado	Media Público
<i>Ot. Padre Práctica</i>	119.729	.081	.777	38.419	37.174
<i>Ot. Madre Práctica</i>	7729.019	5.803	.016	40.532	30.530
<i>Ot. Herm. Práctica</i>	1890.876	1.298	.255	70.665	65.717
<i>Ot. Amig. Práctica</i>	2782.403	2.259	.134	72.786	66.785
<i>Ot. Padre Anima</i>	3065.289	2.846	.092	77.106	70.807
<i>Ot. Madre Anima</i>	5776.564	5.432	.020	78.133	69.485
<i>Ot. Herm. Anima</i>	2428.648	3.740	.054	77.500	83.107
<i>Ot. Amig. Anima</i>	4156.501	3.549	.060	72.208	64.873
<i>Mot. Salud</i>	79.323	.188	.665	87.376	86.363
<i>Mot. Afiliación</i>	250.354	.454	.501	76.456	78.257
<i>Cr. Suerte</i>	304.595	.393	.531	22.462	20.476
<i>Cr. Suerte y Act.</i>	1512.119	1.400	.237	46.144	50.568
<i>Cr. Actitud</i>	2306.310	2.604	.107	71.809	66.345
<i>Pract.Extraescolar</i>	2756.431	3.841	.051	76.480	70.506
<i>Tabaco</i>	1740.778	1.408	.236	15.472	20.219
<i>Alcohol</i>	478.252	.356	.551	34.424	31.936
<i>Otras Drogas</i>	128.930	.233	.629	8.208	9.500
<i>Aliment.Equ.</i>	304.405	.450	.503	73.080	71.094
<i>Horario Comida</i>	2579.238	3.103	.079	68.902	74.680
<i>Hábitos Descanso</i>	1060.661	1.112	.292	79.110	75.404

Las pruebas de los efectos Inter-sujetos por Centro realizadas (ver Tabla 56) indican que los estudiantes de los centros privados y los pertenecientes a centros públicos difieren significativamente en el *Otro Significativo Madre que realiza Práctica*, $F= 5.803$, $p<.05$, *Madre que proporciona Ánimos*, $F= 5.432$, $p<.05$, de manera que el rol que desempeña la Madre a través de la Práctica en los centros privados ($M=$

40.532) es mayor que en los públicos (M= 30.530) y a través del Ánimo también es mayor en los centros privados (M= 78.133) que en los públicos (M= 69.485).

Tabla 57.

Análisis de varianza entre las variables de estilos de vida saludables consideradas como variables dependientes y la interacción género-centro como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p
<i>Ot. Padre práctica</i>	1498.581	1.009	.316
<i>Ot. Madre práctica</i>	254.954	.191	.662
<i>Ot. Herm. Práctica</i>	41.920	.029	.865
<i>Ot. Amig. Práctica</i>	3.380	.003	.958
<i>Ot. Padre anima</i>	29.493	.027	.869
<i>Ot. Madre anima</i>	147.438	.139	.710
<i>Ot. Herm. Anima</i>	56.193	.087	.769
<i>Ot. Amig. anima</i>	427.191	.365	.546
<i>Mot. Salud</i>	564.012	1.335	.249
<i>Mot. Afiliación</i>	465.834	.845	.359
<i>Cr. Suerte</i>	38.830	.050	.823
<i>Cr. Suerte y Act.</i>	149.036	.138	.710
<i>Cr. Actitud</i>	35.204	.040	.842
<i>Pract.Extraescolar</i>	1951.716	2.719	.100
<i>Tabaco</i>	4787.139	3.873	.050
<i>Alcohol</i>	5372.130	3.996	.046
<i>Otras Drogas</i>	16.897	.031	.861
<i>Aliment.Equ.</i>	4360.617	6.451	.011
<i>Horario Comida</i>	203.664	.245	.621
<i>Hábitos Descanso</i>	795.837	.834	.362

El análisis de varianza muestra diferencias significativas en la interacción género-centro en el consumo de *Tabaco*, $F= 3.873$, $p<.05$, de *Alcohol*, $F= 3.996$, $p<.05$ y de una *Alimentación Equilibrada*, $F= 6.451$, $p<.05$.

Posteriormente se efectuó un análisis post-hoc de Tukey para descubrir las diferencias entre los grupos debidas a la interacción género-curso, encontrando diferencias significativas en cuanto al consumo de *Tabaco*, de modo que los chicos de privado ($M= 26.500$) consumen más tabaco que las chicas de privado ($M= 7.619$), las chicas de centros privados ($M= 7.619$) consumen menos tabaco que las chicas de centros públicos ($M= 21.877$); referente al consumo de *Alcohol*, los chicos pertenecientes a centros privados ($M= 49.166$) consumen más alcohol que las chicas de privado ($M= 20.952$) y que las de público ($M= 28.450$), las chicas de privado ($M= 20.952$) consumen menos alcohol que los chicos de público ($M= 37.142$); por último referente a la *Alimentación Equilibrada*, los chicos de privado ($M= 80.666$) poseen mejores hábitos que las chicas de privado ($M= 65.873$) y que las chicas de público ($M= 69.483$).

3.3. DIFERENCIAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y DEL CENTRO EN LAS VARIABLES VALORACIÓN DE LA E.F., TIPO DE EVALUACIÓN, TIPO DE TAREAS Y PERCEPCIÓN DE HABILIDAD.

Se realizó un diseño factorial multivariado (2×2) entre género y centro, para analizar la existencia de diferencias en las variables: Valoración de la E.F, Evaluación Autorreferencial, Evaluación Normativa, Tareas Fáciles, Tareas Difíciles, percepción de Habilidad Autorreferencial y percepción de Habilidad Normativa.

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas tanto para el Género, como para el Centro, pero no para la interacción entre Género y Centro (ver Tabla 58). Por ello, únicamente analizaremos las diferencias en función del Género y del tipo de Centro.

Tabla 58.

Diseño Factorial Multivariado (2 x 2) entre Género y Centro.

Fuente	Lambda de Wilks	F	Gl hipótesis	Gl error	p
Género	.872	9.508	7	479	.000
Centro	.965	2.472	7	479	.017
Género x Centro	.994	.432	7	479	.882

Así pasamos a exponer en las Tablas 59 y 60 los análisis de varianza en función del género y del Centro, con objeto de comprobar dichas diferencias.

Tabla 59.

Análisis de varianza entre la valoración de la E.F., el tipo de evaluación, tipo de tareas y la percepción de habilidad consideradas como variables dependientes y el género como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p	Media Chicos	Media Chicas
<i>Valoración E.F.</i>	25.649	.091	.763	66.574	66.044
<i>Ev. Autorreferencial</i>	3259.414	6.675	.010	81.743	87.726
<i>Ev. Normativa</i>	2439.242	2.813	.094	29.235	24.060
<i>Tareas Difíciles</i>	3783.949	6.664	.010	71.946	65.500
<i>Tareas Fáciles</i>	8179.405	10.549	.001	48.761	58.238
<i>Hab. Autorreferencial</i>	12717.240	31.563	.000	75.151	63.333
<i>Habilidad Normativa</i>	20135.065	49.870	.000	70.477	55.607

Como podemos comprobar los resultados de los efectos inter-sujetos por Género llevadas a cabo (ver Tabla 59) indican que los chicos y chicas estudiantes de E.F. difieren significativamente en la *Evaluación Autorreferencial*, $F= 6.675$, $p<.05$, en las *Tareas Difíciles*, $F= 6.664$, $p<.05$, las *Tareas Fáciles*, $F= 10.549$, $p<.05$, la percepción de *Habilidad Autorreferencial*, $F= 31.563$, $p<.05$ y de *Habilidad Normativa*, $F= 49.870$,

$p < .05$, de manera que las chicas perciben mayor Evaluación Autorreferencial ($M = 87.726$) que los chicos ($M = 81.743$), éstos prefieren más las Tareas Difíciles ($M = 71.946$) que las chicas ($M = 65.500$), y ellas más las Tareas Fáciles ($M = 58.238$) que ellos ($M = 48.761$), por último, en cuanto a la percepción de habilidad, los estudiantes perciben más Habilidad Autorreferencial ($M = 75.151$) que ellas ($M = 63.333$) y más Habilidad Normativa ($M = 70.447$) que las chicas ($M = 55.607$).

Tabla 60.

Análisis de varianza entre la valoración de la E.F., el tipo de evaluación, tipo de tareas y la percepción de habilidad consideradas como variables dependientes y el tipo de centro como variable independiente.

Variable Dependiente	Media Cuadrática	F	p	Media Privado	Media Público
<i>Valoración E.F.</i>	1014.108	3.599	.058	67.978	64.640
<i>Ev. Autorreferencial</i>	2210.113	4.526	.034	82.272	87.198
<i>Ev. Normativa</i>	2880.867	3.323	.069	29.460	23.835
<i>Tareas Difíciles</i>	475.409	.837	.361	69.866	67.581
<i>Tareas Fáciles</i>	1070.522	1.381	.241	51.785	55.214
<i>Hab. Autorreferencial</i>	2486.309	6.171	.013	71.855	66.630
<i>Habilidad Normativa</i>	205.346	.509	.476	63.793	62.291

Las pruebas de los efectos Inter-sujetos por Centro realizadas (ver Tabla 60) indican que los estudiantes de los centros privados y los pertenecientes a centros públicos difieren significativamente en la *Evaluación Autorreferencial*, $F = 4.526$, $p < .05$, la *Habilidad Autorreferencial*, $F = 6.171$, $p < .05$, de modo que en los centros públicos se percibe mayor Evaluación Autorreferencial ($M = 87.198$) que en los de centros privados ($M = 82.272$) y en los centros privados mayor Habilidad Autorreferencial ($M = 63.793$) que en los públicos ($M = 62.291$).

4. ANÁLISIS DE ECUACIONES ESTRUCTURALES

4.1. INTRODUCCIÓN.

El cálculo de modelos de ecuaciones estructurales es una técnica estadística de reciente aplicación a las Ciencias del Deporte. Así, para hallar las relaciones e interacciones entre las variables pertenecientes a cada uno de los modelos que se planteen, se ha utilizado el “**Modelo de Ecuaciones Estructurales**” (SEM: Structural Equation Modeling) mediante el programa estadístico AMOS. La ventaja de este procedimiento estadístico es que permite testar modelos teóricos incluyendo todas las variables dentro de un mismo modelo de regresión, pudiéndose entender como una extensión de la regresión múltiple con dos peculiaridades: 1) puede haber más de una variable dependiente y 2) una misma variable puede ser dependiente e independiente a la vez (Klem, 1995). Es decir, esta técnica nos permitirá establecer relaciones con direccionalidad con niveles de predicción en las distintas variables.

Una de las consideraciones que ha de tener en cuenta el investigador a la hora de emplear modelos de ecuaciones estructurales, es la de seleccionar el número de variables que incluirá en el modelo, puesto que cuanto mayor es el número de variables incluidas en un modelo mayor debe ser el número de casos que componen la muestra del estudio. Los estudios sobre ecuaciones estructurales, recomiendan no menos de 10 casos por variable analizada (Cea, 2002).

Así, este cálculo de ecuaciones estructurales muestra una serie de coeficientes (índices de bondad de ajuste) que permiten comprobar la bondad o semejanza del modelo teórico propuesto con los datos empíricos, es decir nos ratifica si las relaciones propuestas en el modelo son aceptadas o rechazadas. El examen de bondad de los modelos se realiza con el análisis de los siguientes *índices de ajuste*: la significatividad de Chi Cuadrado (p de χ^2), Chi Cuadrado dividido por los grados de libertad (χ^2 / gl), el Error de la Raíz Cuadrada Media de Aproximación (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation), el Índice Comparativo de Ajuste (CFI: Comparative Fit Index) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI: Tucker-Lewis Index).

Además, como indica Hu y Bentler (1999), será recomendable la contemplación de varios de estos índices para aceptar o rechazar un modelo, no pudiéndose aceptar con uno sólo de estos índices o por el contrario rechazarlo por el incumplimiento de uno sólo de los índices de ajuste.

De la misma forma, la contribución de cada uno de los factores a la predicción de otras variables se examinó a través de los pesos de regresión estandarizados. El valor de “t” asociado a cada peso se tomó como una medida de la contribución, de modo que valores superiores a 1.96 se consideran como significativos.

Por último, otra de las peculiaridades que presenta el cálculo de ecuaciones estructurales es que permite descubrir, por medio del cálculo de índices de modificación, qué relaciones debemos suprimir o incorporar al modelo, para que éste mejore su ajuste. Estos índices, tal y como indica Cea (2002), serán aceptados si cumplen las condiciones de que:

- Mejoren de forma sensible el nivel de ajuste del modelo.
- Podamos justificar teóricamente los cambios propuestos.

4.2. RELACIONES ENTRE LAS PERSPECTIVAS DE META, VARIABLES DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES Y OTRAS VARIABLES PRESENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA.

En este apartado se presentan los resultados del análisis de ecuaciones estructurales de los ocho modelos propuestos que a continuación se van a exponer. El contenido de estos modelos versa acerca de las relaciones existentes entre las orientaciones disposicionales de meta y las percepciones del clima motivacional con variables de estilos de vida saludables y otras variables presentes en las clases de E.F.

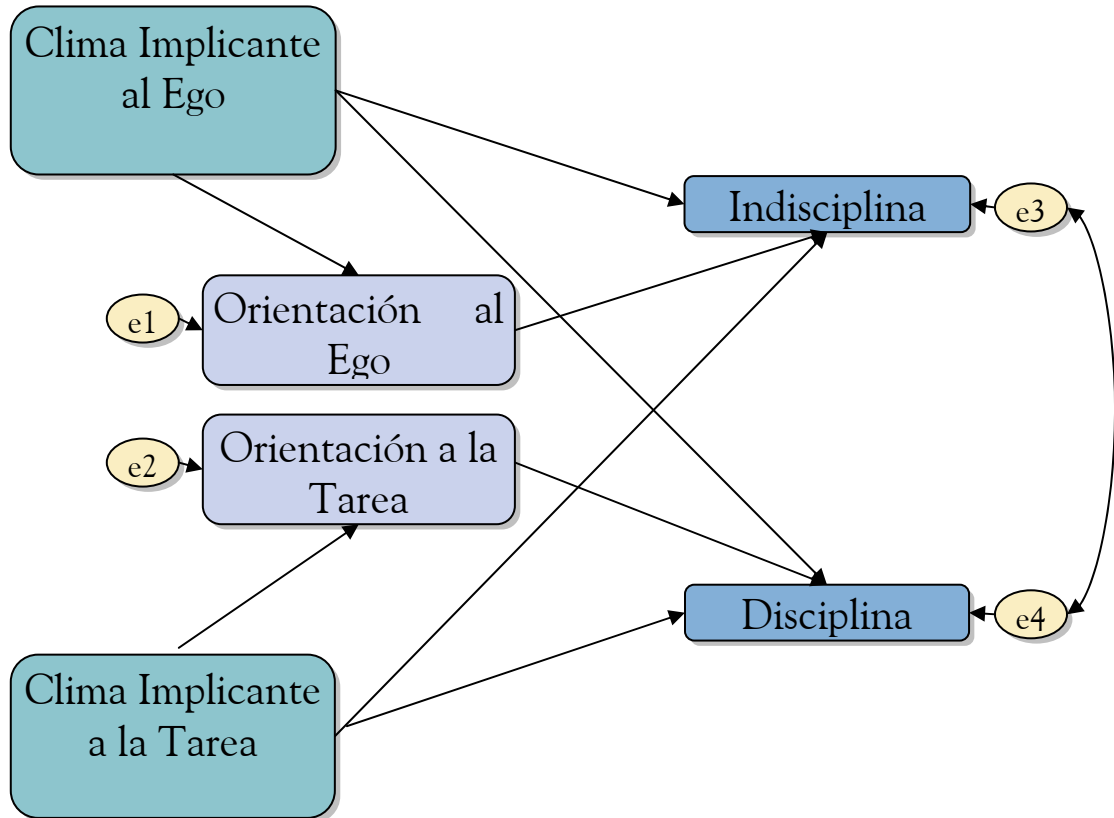
Así pues, basándonos en las aportaciones teóricas y en los resultados empíricos (véanse el capítulo 1, apartados 2, 3, 4 y 5), hemos diseñado varios modelos que tratan de predecir la relación de algunas variables motivacionales congruentes con las predicciones de la teoría de las perspectivas de meta (Nicholls, 1989), como son las orientaciones disposicionales de meta así como los climas motivacionales implicantes con diferentes variables de interés: disciplina, igualdad de trato en función del género, variables relacionadas con el estilo de vida que adoptan los jóvenes y otras variables presentes en Educación Física. Apareciendo como característica común de los modelos propuestos la inclusión de los climas percibidos y las orientaciones disposicionales de los discentes analizados en el presente estudio.

4.2.1. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y las conductas de disciplina-indisciplina de los discentes.

Como podemos observar en la Figura 13, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables). Así pues, el presente modelo ofrece los climas motivacionales y las orientaciones disposicionales de los sujetos como predictores de las conductas de disciplina e indisciplina de los discentes en clase de E.F.

Figura 13.

Modelo que media las relaciones entre las metas de logro, climas motivacionales y las conductas de disciplina-indisciplina de los discentes.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea, asimismo, creemos que tanto las orientaciones disposicionales de los sujetos como los climas motivacionales percibidos se relacionarán con las conductas que exhiben los discentes en clase, de modo que, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional al ego se relacionarán positivamente con la aparición de conductas de indisciplina y negativamente con la disciplina y por otro lado, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional a la tarea se relacionarán positivamente con la aparición de conductas de disciplina y negativamente con la indisciplina. Por último, los errores asociados a las variables de disciplina e indisciplina se relacionarán de forma negativa, esperando encontrar una relación negativa entre éstas.

En la Tabla 61 se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 61.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las conductas de disciplina-indisciplina de los discentes.

ÍNDICES	Valores
χ^2	7.61
gl	6
p	.26
χ^2 / gl	1.26
CFI	1.00
TLI	.99
$RMSEA$.02

En la Figura 14 y en la Tabla 62 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.

Figura 14.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las conductas de disciplina-indisciplina de los discentes.

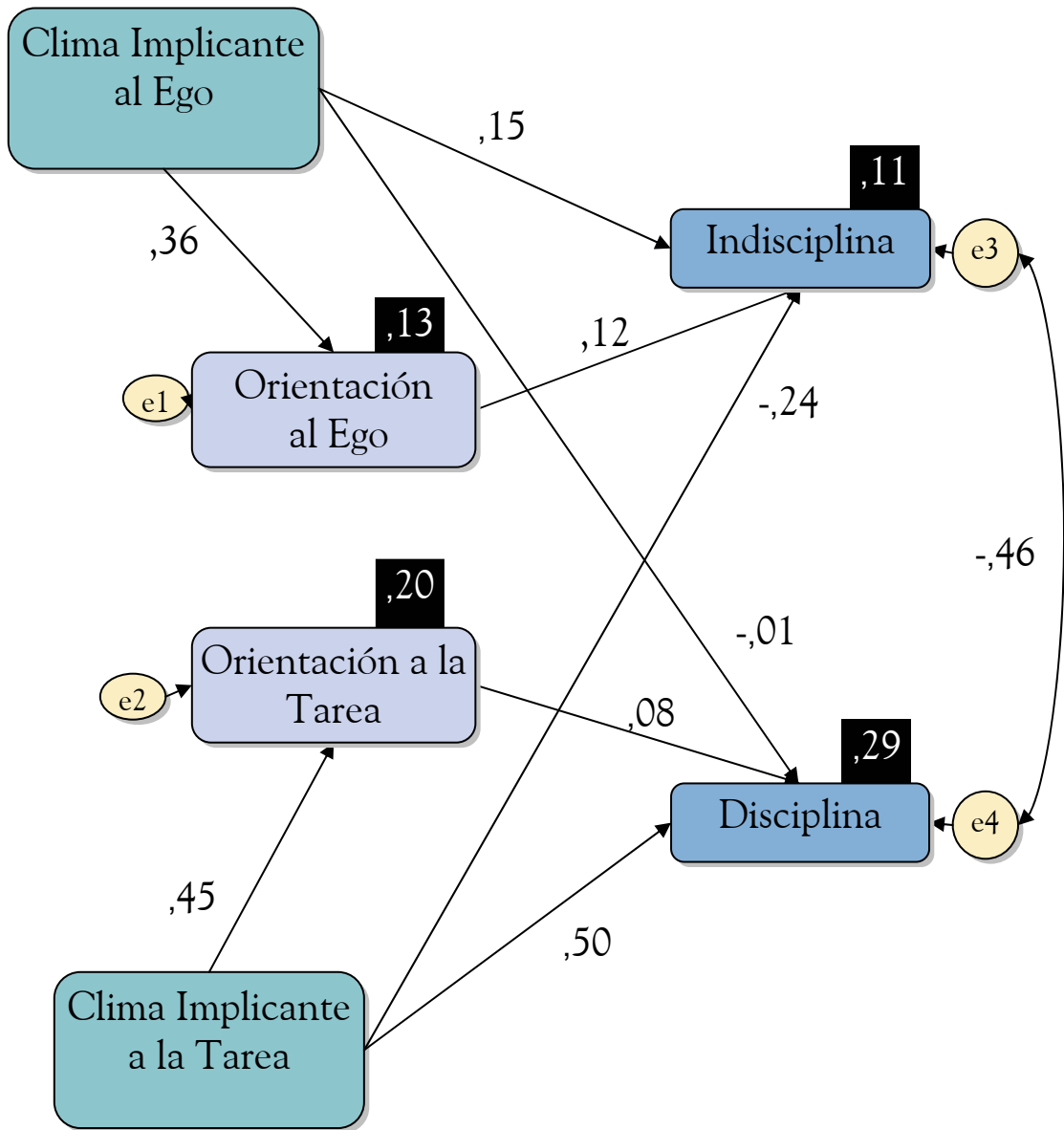


Tabla 62.

Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las conductas de disciplina-indisciplina de los discentes.

VARIABLES	Coefi- cientes	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.28*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Indisciplina</i>	.15	.04	3.14*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Disciplina</i>	-.01	.03	-.30
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.45	.03	10.86*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Disciplina</i>	.50	.04	11.70*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Indisciplina</i>	-.24	.05	-5.53*
<i>Orientación Ego → Indisciplina</i>	.12	.02	2.85*
<i>Orientación Tarea → Disciplina</i>	.08	.04	2.10*

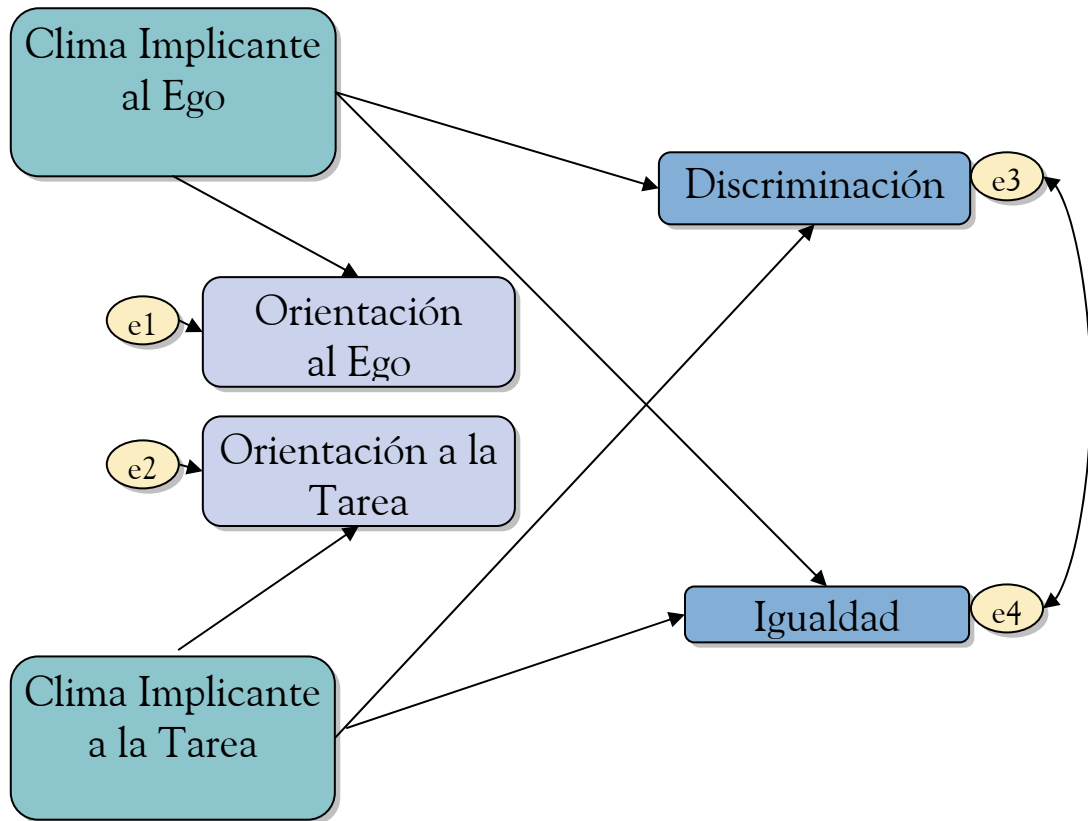
*p< .05

4.2.2. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y la percepción de igualdad de trato en función del género por los discentes.

Como podemos observar en la Figura 15, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables). Así pues, el presente modelo ofrece los climas motivacionales como predictores de las orientaciones disposicionales y de la percepción de igualdad o de la discriminación de los discentes en las clases de E.F.

Figura 15.

Modelo que media las relaciones entre los climas motivacionales, las metas de logro y la percepción de igualdad de trato en función del género por los discentes.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea, asimismo, creemos que los climas motivacionales percibidos se relacionarán con la percepción o no de un trato de igualdad, de modo que, la percepción de un clima motivacional implicante al ego predecirá de forma positiva la percepción de discriminación y negativamente la percepción de igualdad y por otro lado, la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea predecirá de forma positiva la percepción de igualdad y de forma negativa la percepción de discriminación por parte del docente en clase de E.F. Por último, la relación entre los errores asociados a las variables de percepción de igualdad de trato y discriminación, como es de prever, será negativa.

En la Tabla 63 se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 63.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y la percepción de igualdad de trato en función del género por los discentes.

ÍNDICES	Valores
χ^2	12.11
<i>gl</i>	8
<i>p</i>	.14
χ^2 / gl	1.51
<i>CFI</i>	.99
<i>TLI</i>	.99
<i>RMSEA</i>	.03

En la Figura 16 y en la Tabla 64 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.

Figura 16.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y la percepción de igualdad de trato en función del género por los discentes.

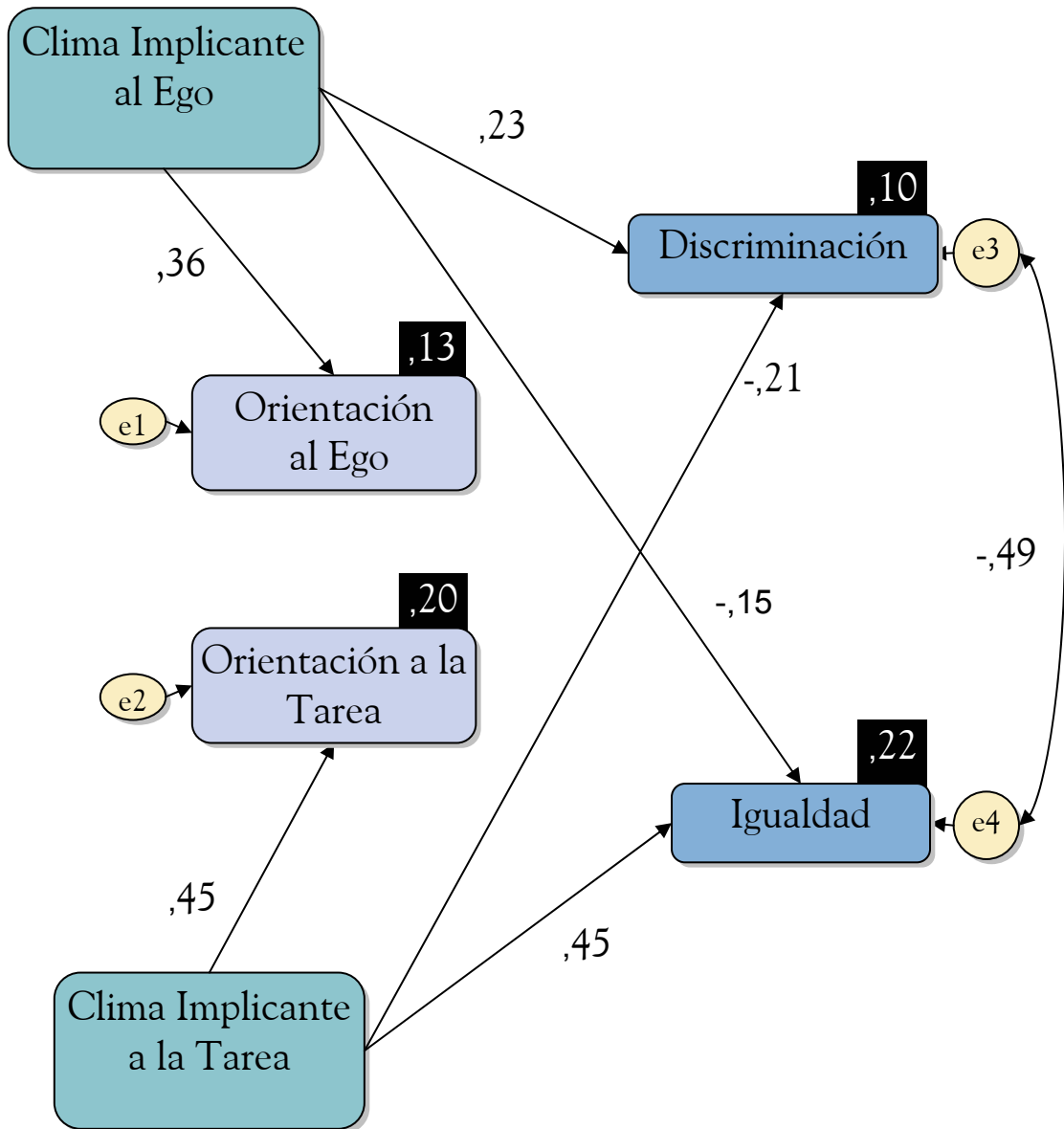


Tabla 64.

Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y la percepción de igualdad de trato en función del género por los discentes.

VARIABLES	Coef.	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.17*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Discriminación</i>	.23	.04	5.27*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Igualdad</i>	-.15	.03	-3.52*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.45	.03	10.79*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Igualdad</i>	.45	.05	10.99*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Discriminación</i>	-.21	.06	-4.90*

*p< .05

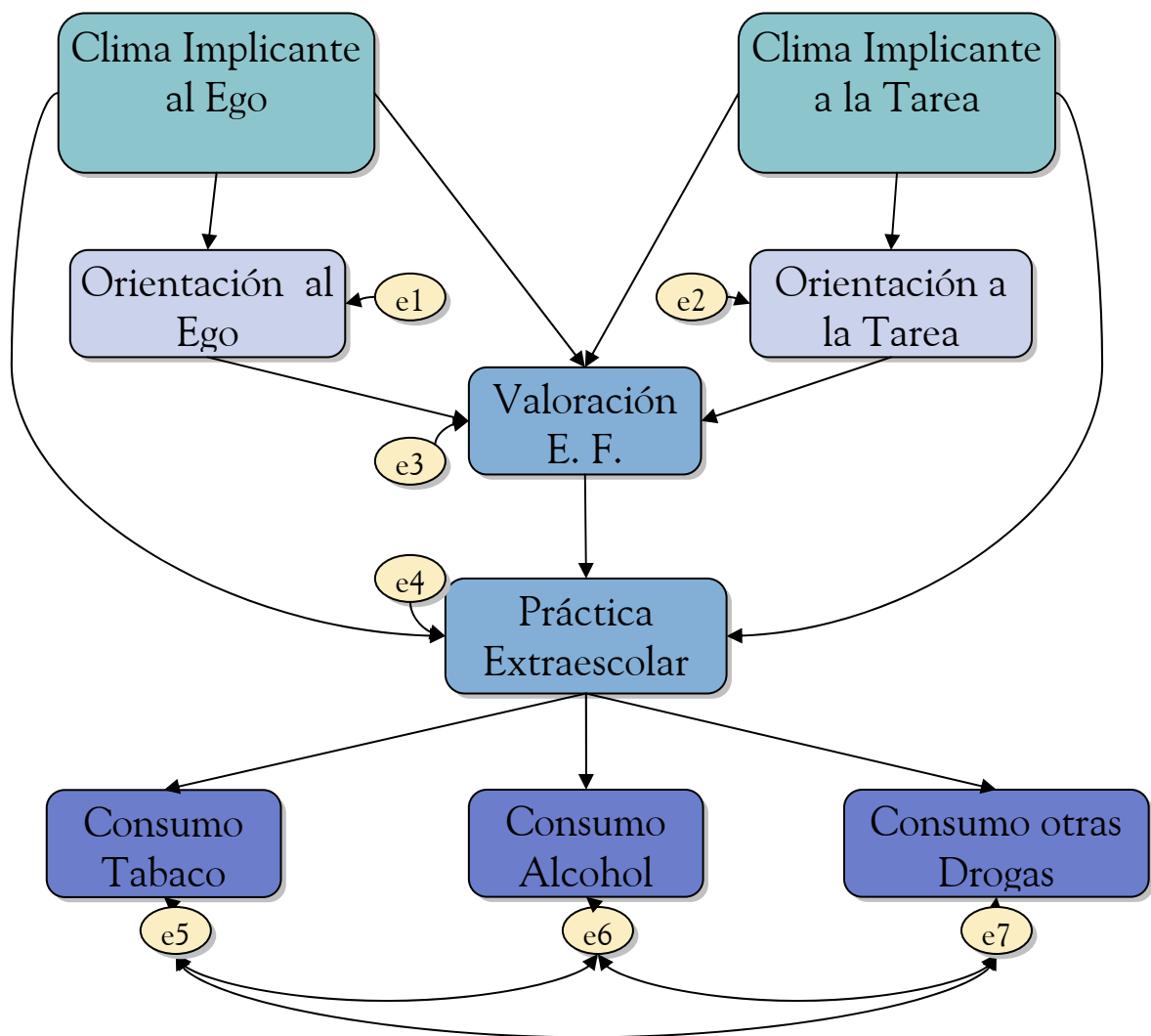
4.2.3. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la Educación Física y el consumo de drogas a través de la práctica deportiva extraescolar.

Como podemos observar en la Figura 17, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables). Una variable mediadora es aquella que explica la relación entre el predictor y el criterio (Baron y Kenny, 1986). De este modo, la práctica deportiva extraescolar actúa como variable mediadora entre las variables predictoras (orientaciones disposicionales de meta, percepciones del clima motivacional y valoración que realizan los discentes de la E.F.) y las variables del estilo de vida saludable (consumo de drogas). Pensamos que las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y la valoración que realizan de la E.F. predecirán las conductas de salud porque potencian la práctica deportiva extraescolar (entendiendo ésta como la práctica de deporte y de actividad física fuera del horario escolar).

Así, el presente modelo ofrece los climas motivacionales como predictores de las orientaciones disposicionales y de la valoración que realizan los discentes de las clases de E.F., así como de la práctica deportiva extraescolar. La valoración de la E.F. también será predicha también por las orientaciones disposicionales y ésta a su vez será otra predictora (junto a los climas motivacionales) de la práctica deportiva extraescolar. Por último, el consumo de determinadas drogas (tabaco, bebidas alcohólicas y otras drogas como la cocaína, la marihuana, estimulantes...) será predicho por la práctica de actividad física y deportiva extraescolar.

Figura 17.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la Educación Física y el consumo de drogas a través de la práctica deportiva extraescolar.



A continuación ofrecemos la explicación de cada una de las relaciones establecidas en el modelo.

El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea, asimismo, creemos que la orientación a la tarea y la percepción de dicho clima motivacional predecirán de forma positiva dicha valoración, y la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego la predecirán de forma negativa. Además, la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea se relacionará de modo positivo con la práctica deportiva extraescolar y un clima motivacional que implique al ego tendrá una relación negativa sobre la misma, que también será predicha por la mayor valoración que el discente realice de la E.F. Por último, la práctica de actividad física y deportiva extraescolar se asocia negativamente con las conductas de riesgo para la salud, como son el consumo de diferentes drogas. Añadir, que las relaciones entre los errores asociados a las variables tabaco, alcohol y otras drogas quedan justificadas en la parte teórica, a través de soportes empíricos que argumentan la fuerte relación existente.

En la Tabla 65 se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 65.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la Educación Física y el consumo de drogas a través de la práctica deportiva extraescolar.

ÍNDICES	Valores
χ^2	26.95
<i>gl</i>	21
<i>p</i>	.17
χ^2 / gl	1.28
<i>CFI</i>	.99
<i>TLI</i>	.99
<i>RMSEA</i>	.02

En la Figura 18 y en la Tabla 66 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.

Figura 18.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la Educación Física y el consumo de drogas a través de la práctica deportiva extraescolar.

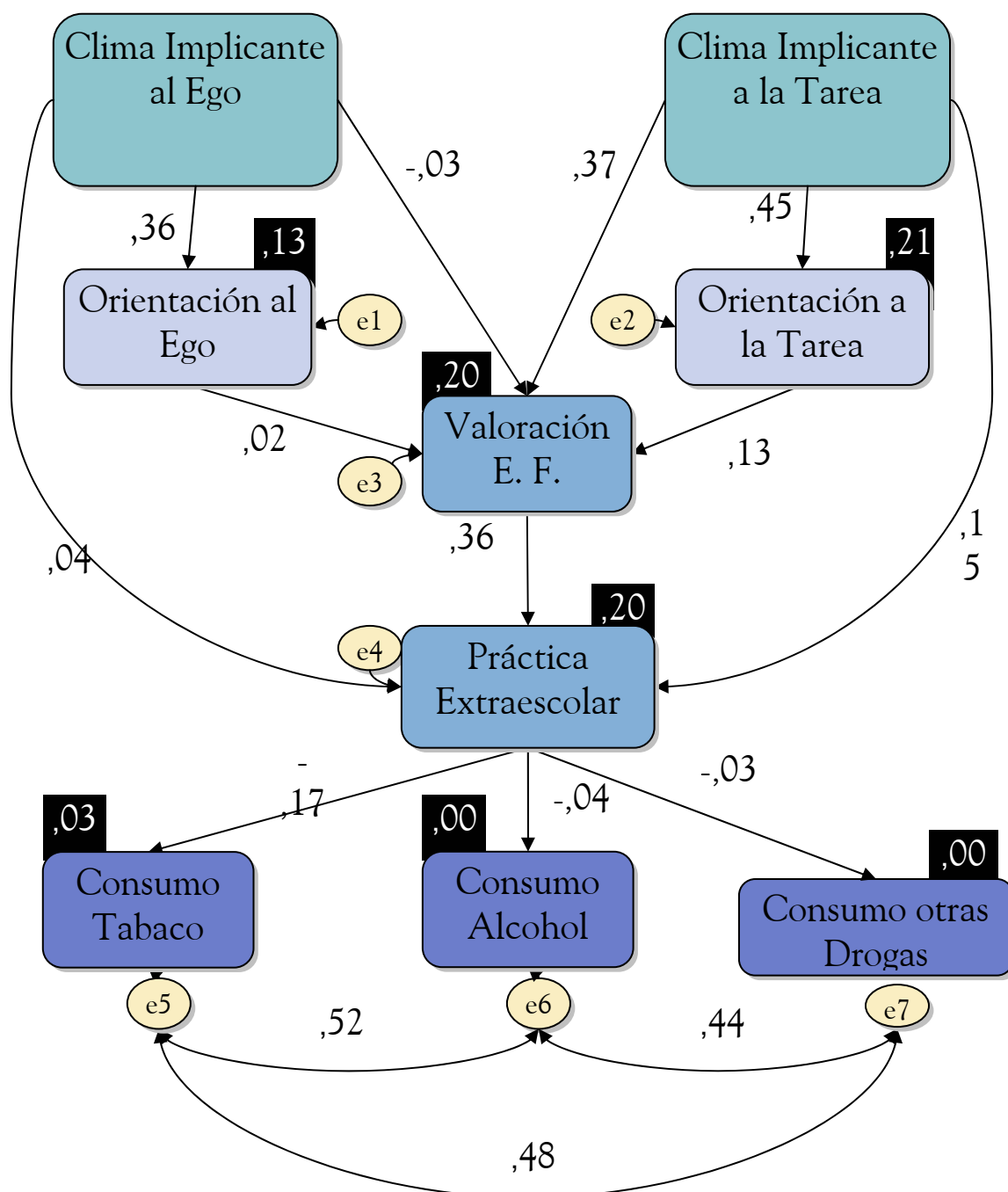


Tabla 66.

*Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.
Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales
de meta, las percepciones del clima motivacional, la valoración de la
Educación Física y el consumo de drogas a través de la práctica
deportiva extraescolar.*

VARIABLES	Coefficientes	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.18*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Valoración E.F.</i>	-.03	.04	-.67
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Práctica Extra.</i>	.04	.06	1.04
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.45	.03	11.00*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Valoración E.F.</i>	.37	.05	7.87*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Práctica Extra.</i>	.15	.09	3.23*
<i>Orientación Ego → Valoración E.F.</i>	.02	.02	.38
<i>Orientación Tarea → Valoración E.F.</i>	.13	.06	2.85*
<i>Valoración E.F. → Práctica Extraescolar.</i>	.36	.07	8.13*
<i>Práctica Extraescolar → Consumo Tabaco</i>	-.17	.05	-3.86*
<i>Práctica Extraescolar → Consumo Alcohol</i>	-.04	.05	-.96
<i>Práctica Extraescolar → Consumo Otras drogas</i>	-.03	.04	-.96

*p< .05

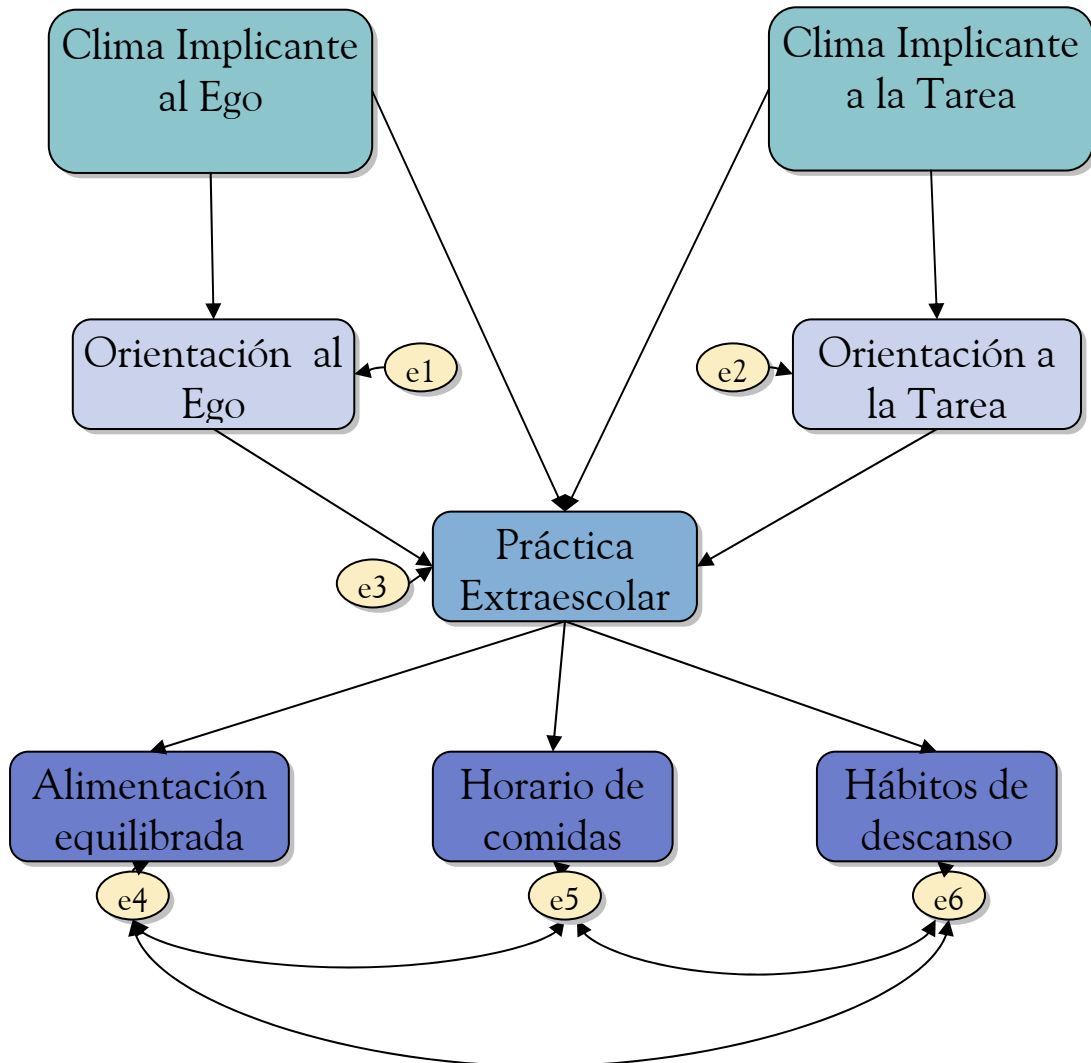
4.2.4. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la alimentación y hábitos de descanso, a través de la práctica deportiva extraescolar.

Como podemos observar en la Figura 19, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables). Además, la práctica deportiva extraescolar actúa como variable mediadora entre las variables predictoras (orientaciones disposicionales de meta y percepciones del clima motivacional) y las variables del estilo de vida saludable (alimentación y hábitos de descanso). Pensamos que las orientaciones disposicionales de meta y las percepciones del clima motivacional predecirán las conductas de salud porque potencian la práctica deportiva extraescolar (entendiendo ésta como la práctica de deporte y de actividad física fuera del horario escolar).

Así, el presente modelo ofrece los climas motivacionales como predictores de las orientaciones disposicionales, al igual que en los modelos anteriores, así como de la práctica deportiva extraescolar junto con las orientaciones disposicionales. Además, la alimentación (equilibrada y sana, junto con el respeto del horario de las comidas) y unas horas suficientes de descanso, serán predichas por la práctica de actividad física y deportiva extraescolar.

Figura 19.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la alimentación y hábitos de descanso a través de la práctica deportiva extraescolar.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea. Asimismo, creemos que las orientaciones disposicionales de meta y las percepciones del clima motivacional se relacionarán con la práctica extraescolar, de modo que, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional a la tarea predecirán de forma positiva dicha práctica y la orientación al ego y la percepción de dicho clima motivacional de forma negativa. Por último, la práctica de actividad física y deportiva extraescolar se asocia positivamente con las conductas saludables, como son el tener una alimentación equilibrada con unos horarios adecuados y buenos hábitos de descanso. Añadir, que las relaciones entre los errores asociados a las variables de estilo de vida saludable quedan justificadas en la parte teórica a través de soportes empíricos que argumentan la fuerte relación existente.

En la Tabla 67 se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 67.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la alimentación y hábitos de descanso a través de la práctica deportiva extraescolar.

ÍNDICES	Valores
χ^2	38.10
gl	16
p	.00
χ^2 / gl	2.38
CFI	.99
TLI	.99
$RMSEA$.05

En la Figura 20 y en la Tabla 68 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.

Figura 20.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la alimentación y hábitos de descanso a través de la práctica deportiva extraescolar.

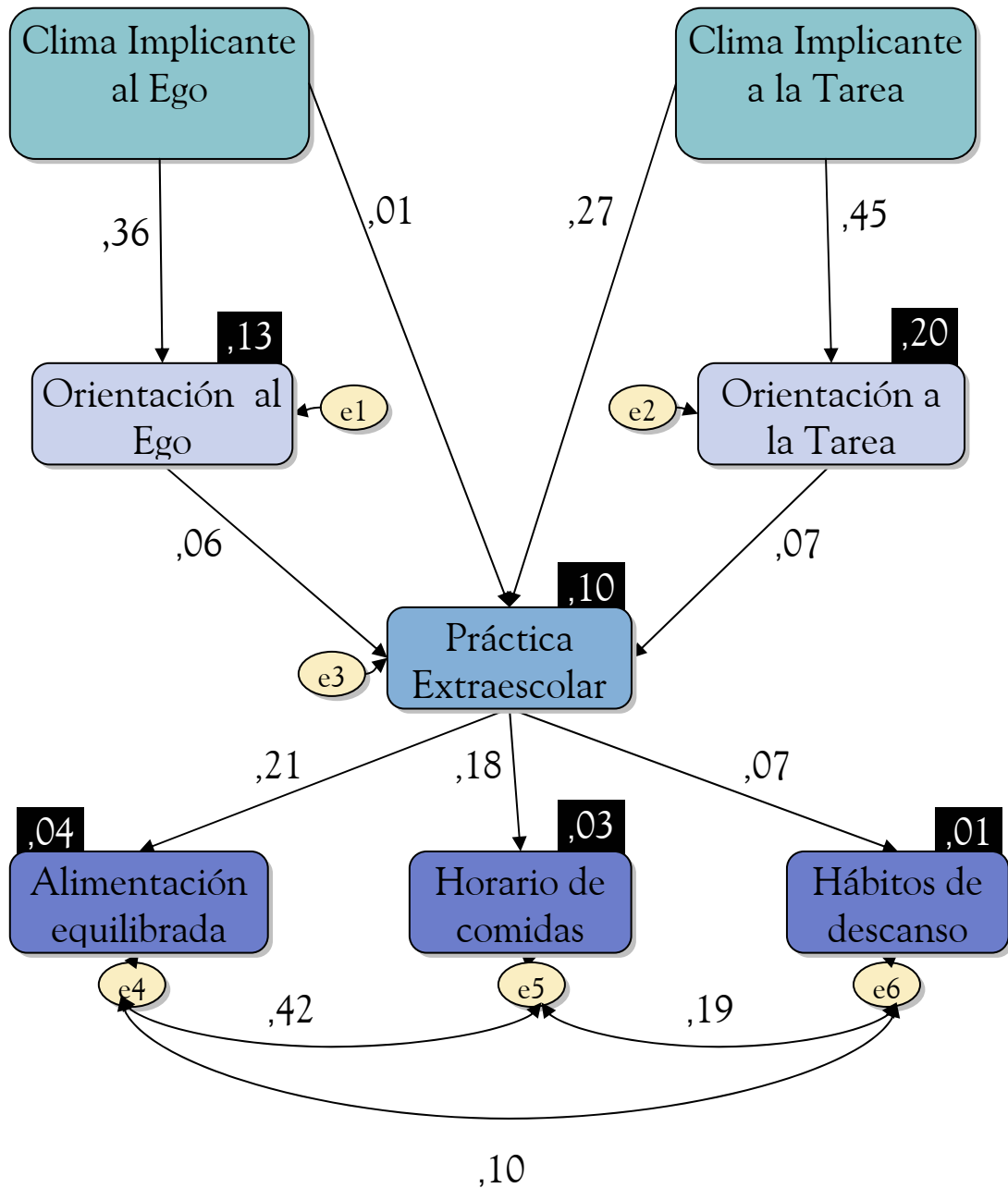


Tabla 68.

Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la alimentación y hábitos de descanso a través de la práctica deportiva extraescolar.

VARIABLES	Coef.	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.20*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Práctica Extra.</i>	.01	.07	.21
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.45	.03	10.92*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Práctica Extra.</i>	.27	.10	5.53*
<i>Orientación Ego → Práctica Extraescolar</i>	.06	.05	1.34
<i>Orientación Tarea → Práctica Extraescolar</i>	.07	.11	1.36
<i>Práctica Extraescolar → Alimentación Equilibrada</i>	.21	.04	4.74*
<i>Práctica Extraescolar → Horario de Comidas</i>	.18	.04	4.07*
<i>Práctica Extraescolar → Hábitos de Descanso</i>	.07	.04	1.57

*p< .05

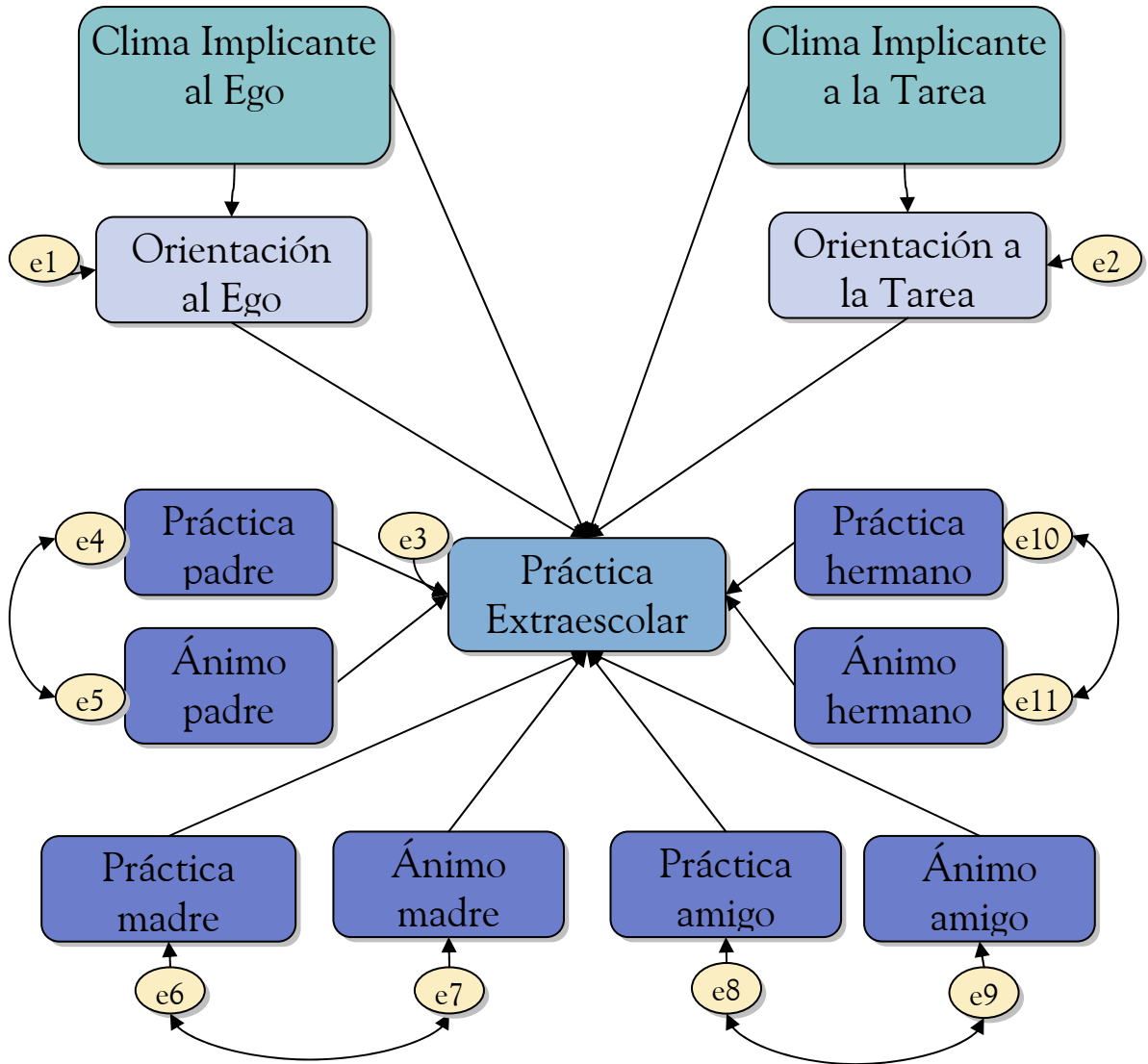
4.2.5. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar.

Como podemos observar en la Figura 21, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) y los otros significativos aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que las orientaciones de meta disposicionales y la práctica extraescolar actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables).

Así pues, el presente modelo ofrece los climas motivacionales como predictores de las orientaciones disposicionales. La práctica deportiva extraescolar, será predicha por las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y por la influencia que ejercen los otros significativos del discente, tanto en la práctica realizada por los mismos como en el ánimo proporcionado.

Figura 21.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea. Asimismo, creemos que las orientaciones de meta y las percepciones del clima motivacional se relacionarán con la práctica extraescolar, de modo que, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional a la tarea predecirán de forma positiva dicha práctica y la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego de forma negativa.

Por último, la práctica de actividad física y deportiva extraescolar, también será predicha de modo positivo por las conductas que transmiten los otros significativos del discente (padre, madre, hermano/a y amigo/a), así cuanto mayor sea el número de otros significativos activos y el apoyo percibido por el discente, mayor será su práctica extraescolar. Añadir, que las relaciones entre los errores asociados a las variables de los otros significativos se realizan en función del esfuerzo ejercido por cada uno de éstos (padre, madre, hermano/a y amigo/a).

Este modelo es analizado y dado que no que muestra unos índices de ajuste adecuados, se propone una modificación del mismo (modelo 2 o definitivo), comprobándose que el modelo mejoraba ostensiblemente cuando se eliminaban las relaciones del rol que desempeñaban los significativos padre, madre y hermano/a sobre la práctica extraescolar del discente, siendo el amigo/a el único otro significativo que predice dicha práctica, por lo tanto, pasaremos a analizar este modelo definitivo (ver Figura 22). En la Tabla 69 se exponen los índices de bondad de ajuste de cada uno de los modelos

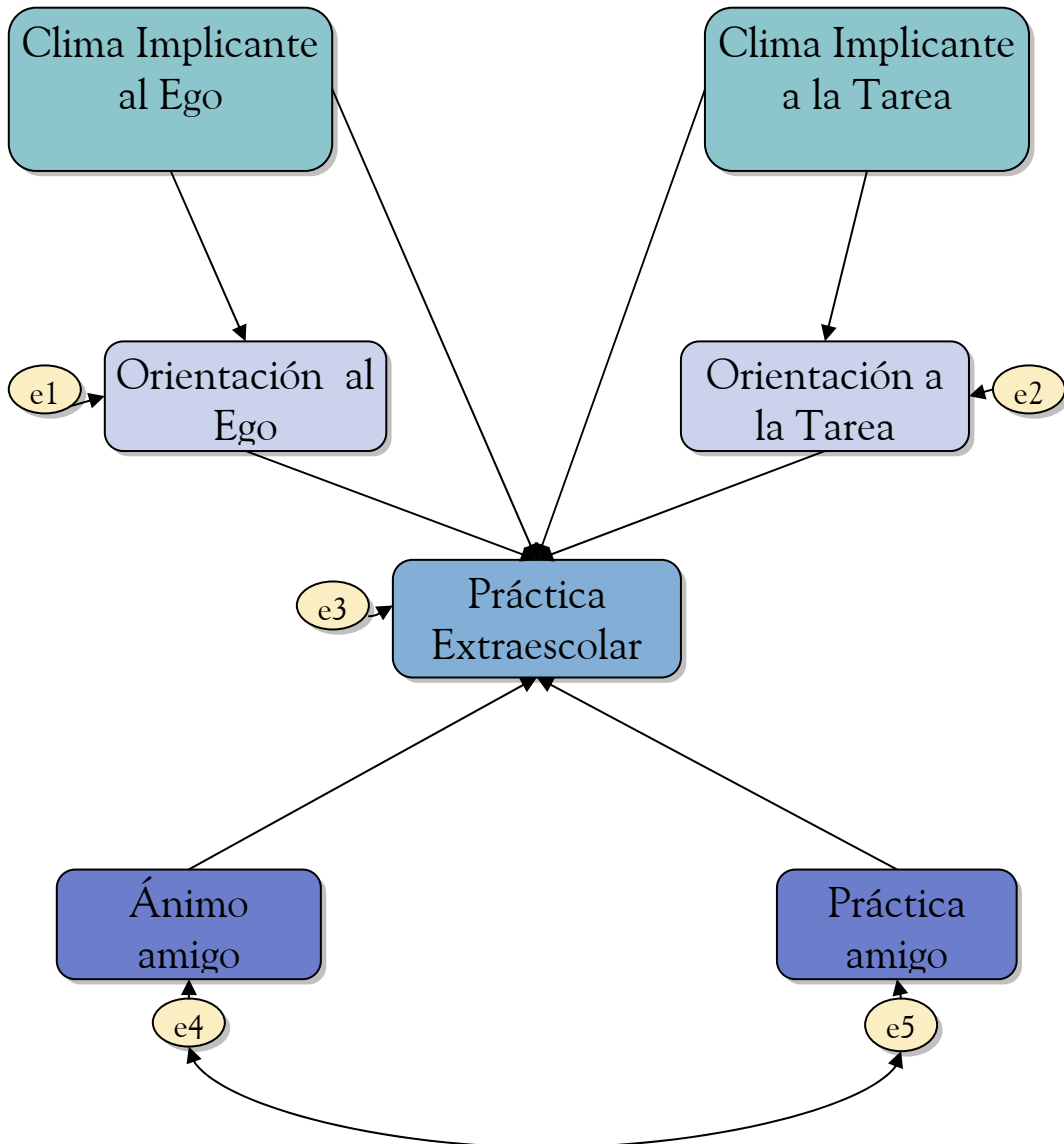
Tabla 69.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar.

ÍNDICES	Valores Modelo 1	Valores Modelo 2
χ^2	1094.97	40.88
gl	60	12
p	.00	.00
χ^2 / gl	18.25	3.40
CFI	.92	.99
TLI	.88	.99
$RMSEA$.18	.06

Figura 22.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar. Modelo 2 o Definitivo.



Continuando con el análisis, en la Figura 23 y en la Tabla 70 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos para el modelo.

Figura 23.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar.

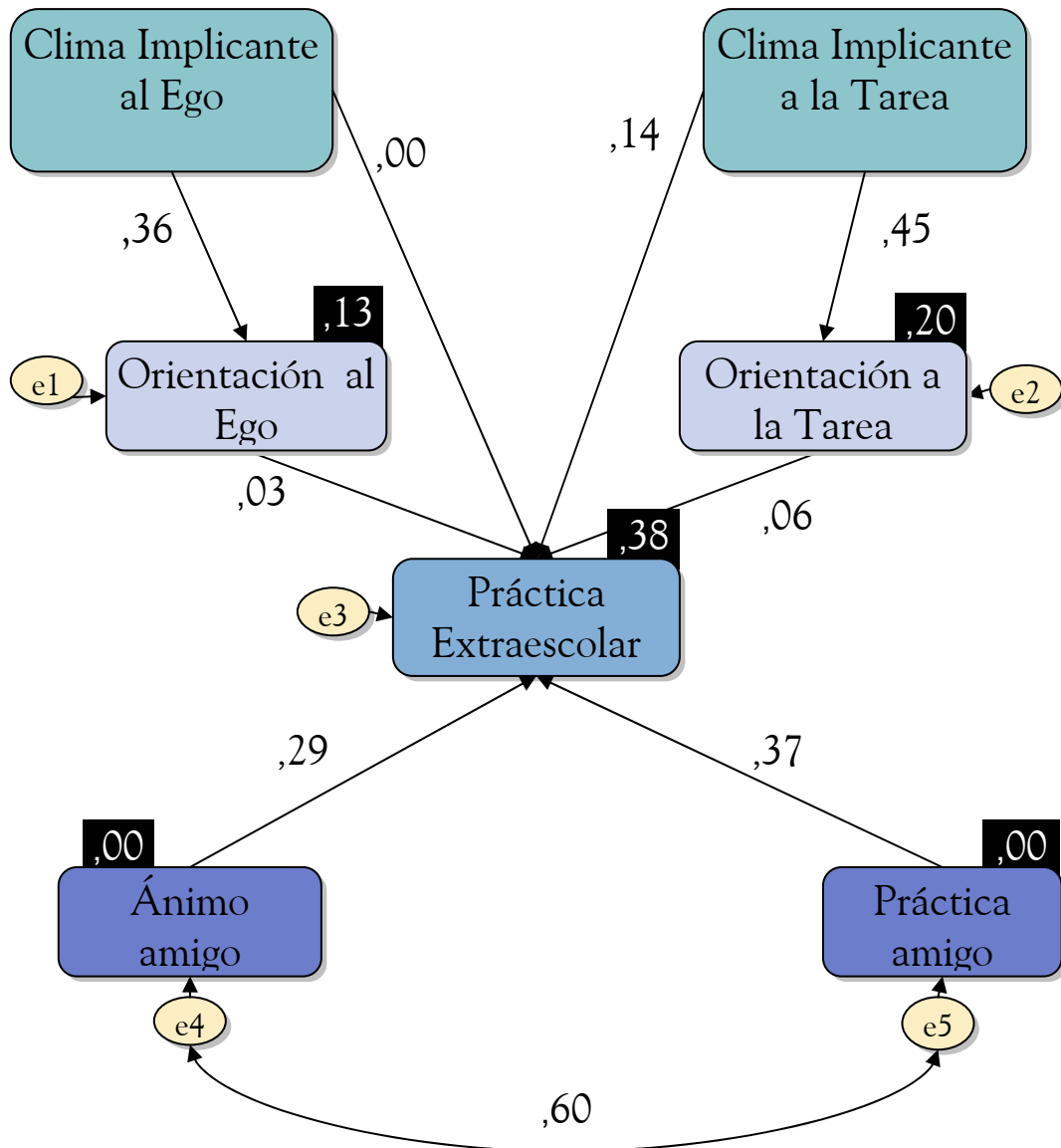


Tabla 70.

*Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.
Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales
de meta, las percepciones del clima motivacional y
los otros significativos a través de la práctica deportiva extraescolar.*

VARIABLES	Coef.	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.37	.06	8.18*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Práctica Extraesc.</i>	-.00	.06	-.05
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient.Tarea</i>	.45	.03	10.89*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Práctica Extra.</i>	.14	.08	3.51*
<i>Orientación Ego → Práctica Extraescolar</i>	.03	.04	.75
<i>Orientación Tarea → Práctica Extraescolar</i>	.06	.09	1.56
<i>Ánimo Amigo → Práctica Extraescolar</i>	.29	.03	6.53*
<i>Práctica Amigo → Práctica Extraescolar</i>	.37	.03	8.25*

*p< .05

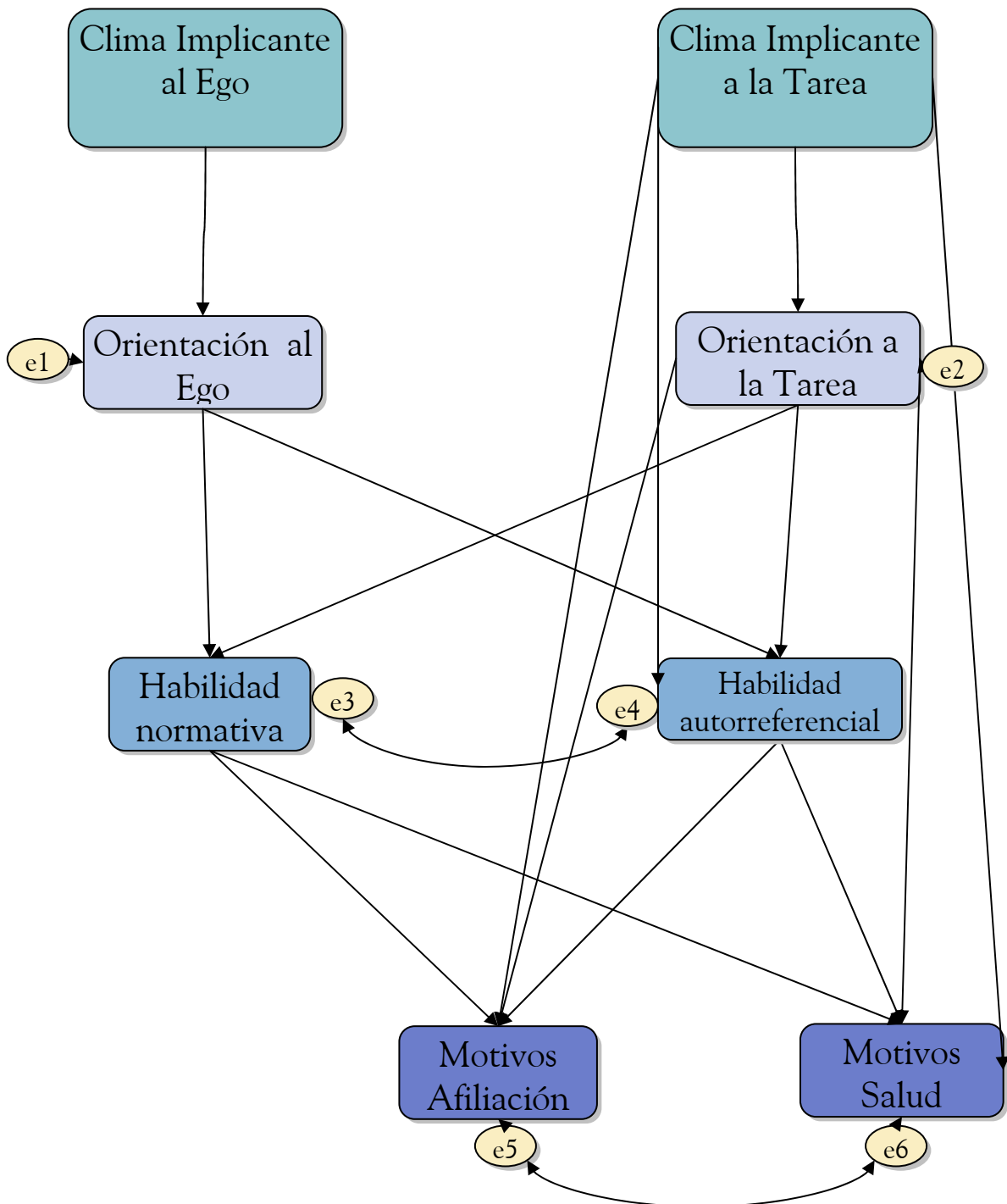
4.2.6. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la habilidad percibida y los motivos de práctica.

Como podemos observar en la Figura 24, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables).

Así, el presente modelo ofrece los climas motivacionales como predictores de las orientaciones disposicionales, y éstas actúan como predictoras de la percepción de habilidad. Por último, los motivos de práctica deportiva y de actividad física están predichos por la orientación de meta a la tarea, la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y las percepciones de habilidades.

Figura 24.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la habilidad percibida y los motivos de práctica.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea. Asimismo, creemos que la percepción de habilidad normativa será predicha de forma positiva por la orientación al ego, y de forma negativa por la orientación a la tarea; por otro lado la percepción de habilidad autorreferencial será predicha de forma positiva por la orientación a la tarea, y de forma negativa por la orientación al ego. Por último, los diferentes motivos de práctica, objeto de análisis del presente modelo, son predichos de manera que los motivos de salud y los motivos de afiliación, se relacionan de modo positivo con la orientación a la tarea, la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y la habilidad autorreferencial, y negativamente con la habilidad normativa. Añadir, que las relaciones entre los errores asociados a las variables de motivos de práctica y de las percepciones de habilidad, quedan justificadas en la parte teórica a través de soportes empíricos que argumentan la fuerte relación existente.

En la Tabla 71 se exponen los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 71.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la habilidad percibida y los motivos de práctica.

ÍNDICES	Valores
χ^2	25.31
gl	12
p	.01
χ^2 / gl	2.10
CFI	.99
TLI	.99
$RMSEA$.04

Así, en la Figura 25 y en la Tabla 72 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos para el modelo.

Figura 25.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la habilidad percibida y los motivos de práctica.

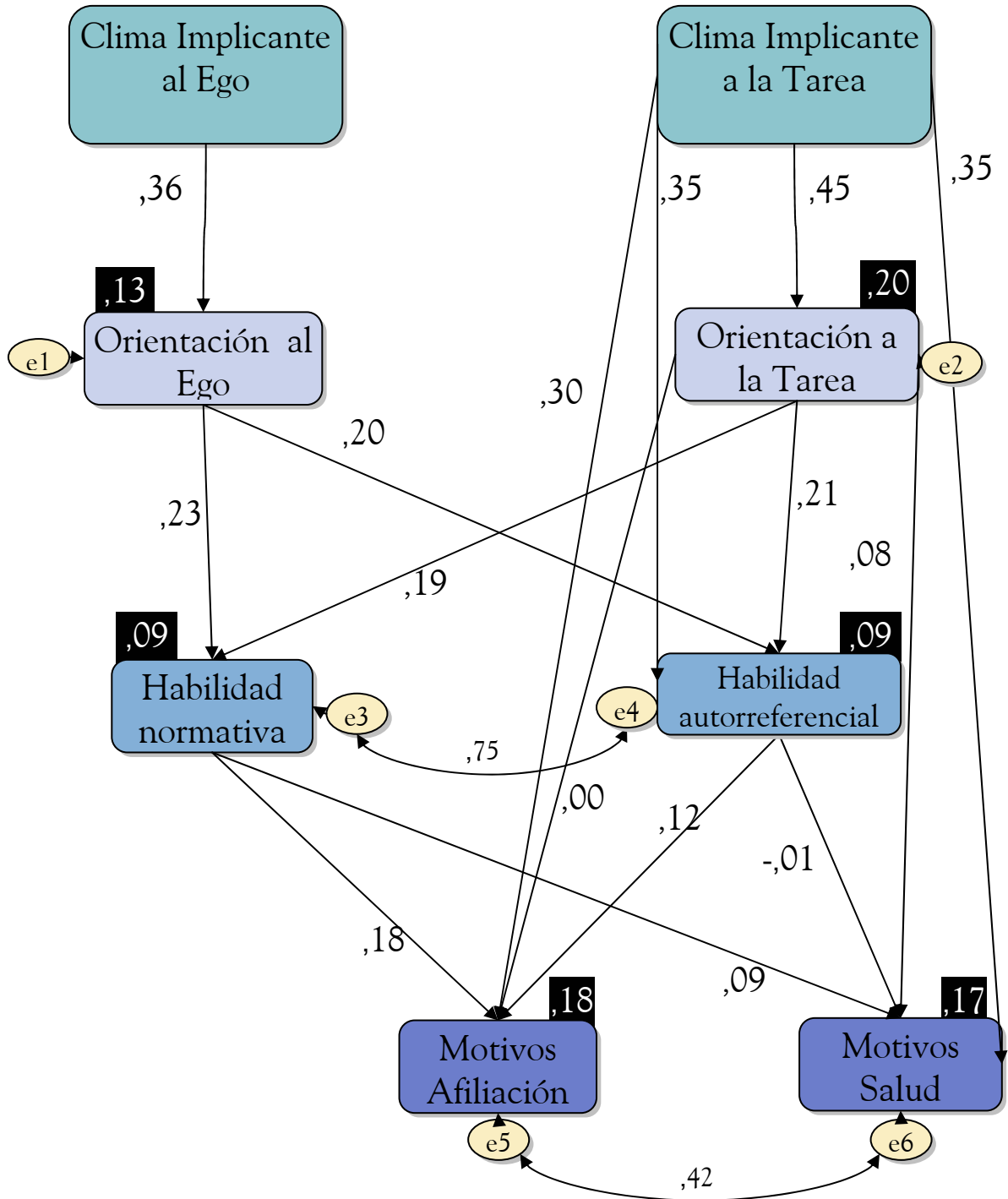


Tabla 72.

*Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.
Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional, la habilidad percibida y los motivos de práctica.*

VARIABLES	Coef.	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.20*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.45	.03	10.82*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Mot. Afiliación</i>	.30	.08	6.33*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Motivos Salud</i>	.35	.07	7.43*
<i>Orientación Ego → Habilidad Normativa</i>	.23	.03	5.30*
<i>Orientación Ego → Habilidad Autorreferencial</i>	.20	.03	4.60*
<i>Orientación Tarea → Habilidad Normativa</i>	.19	.07	4.38*
<i>Orientación Tarea → Habilidad Autorreferencial</i>	.21	.07	4.90*
<i>Orientación Tarea → Motivos Afiliación</i>	.00	.09	.06
<i>Orientación Tarea → Motivos Salud</i>	.08	.08	1.74
<i>Habilidad Normativa → Motivos Afiliación</i>	.18	.07	2.79*
<i>Habilidad Normativa → Motivos Salud</i>	.09	.08	1.38
<i>Habilidad Autorreferencial → Motivos Afiliación</i>	.12	.07	1.85
<i>Habilidad Autorreferencial → Motivos Salud</i>	-.01	.06	-.10

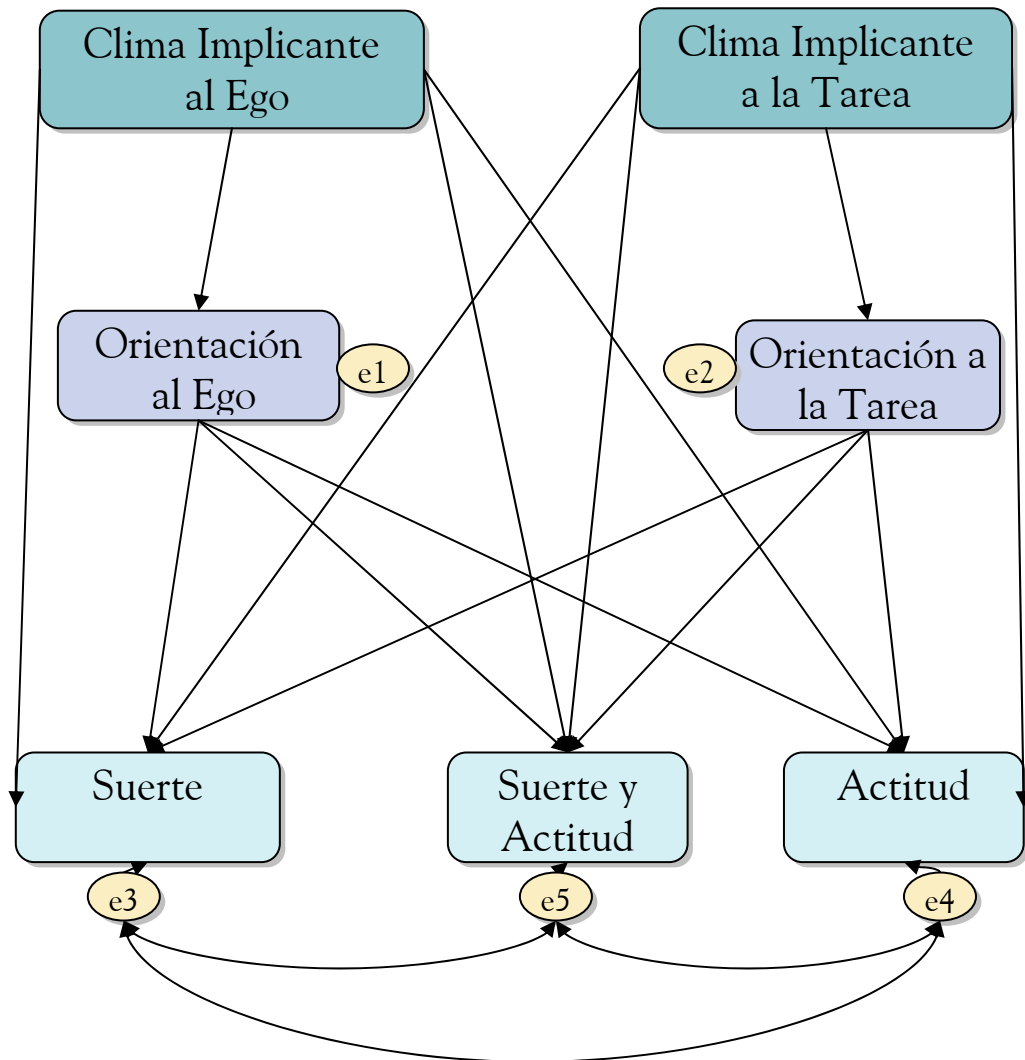
*p< .05

4.2.7. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional y las creencias de las causas de tener salud.

Como podemos observar en la Figura 26, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables). Así, el presente modelo ofrece los climas motivacionales y las orientaciones disposicionales de los sujetos como predictores de las creencias acerca de las causas de tener salud.

Figura 26.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las creencias de las causas de tener salud.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea. Asimismo, creemos que tanto las orientaciones disposicionales de los sujetos como los climas motivacionales percibidos se relacionarán con las creencias acerca de las causas de tener salud, de modo que, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional al ego se relacionarán

positivamente con la creencia de que la causa de tener salud es resultado de la suerte o suerte y actitud, y negativamente con la creencia de que es cuestión de actitud. Por otro lado, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionarán positivamente con la creencia de que la causa de tener salud es resultado de la actitud, y negativamente con la creencia de que es cuestión de suerte o suerte y actitud. Por último, los errores asociados a las variables de las creencias de las causa de salud se relacionarán entre sí.

En la Tabla 73 se exponen los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 73.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las creencias de las causas de tener salud.

ÍNDICES	Valores
χ^2	6.81
gl	4
p	.14
χ^2 / gl	1.70
CFI	1.00
TLI	.99
$RMSEA$.03

Así, en la Figura 27 y en la Tabla 74 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos para el modelo.

Figura 27.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales de meta, las percepciones del clima motivacional y las creencias de las causas de tener salud.

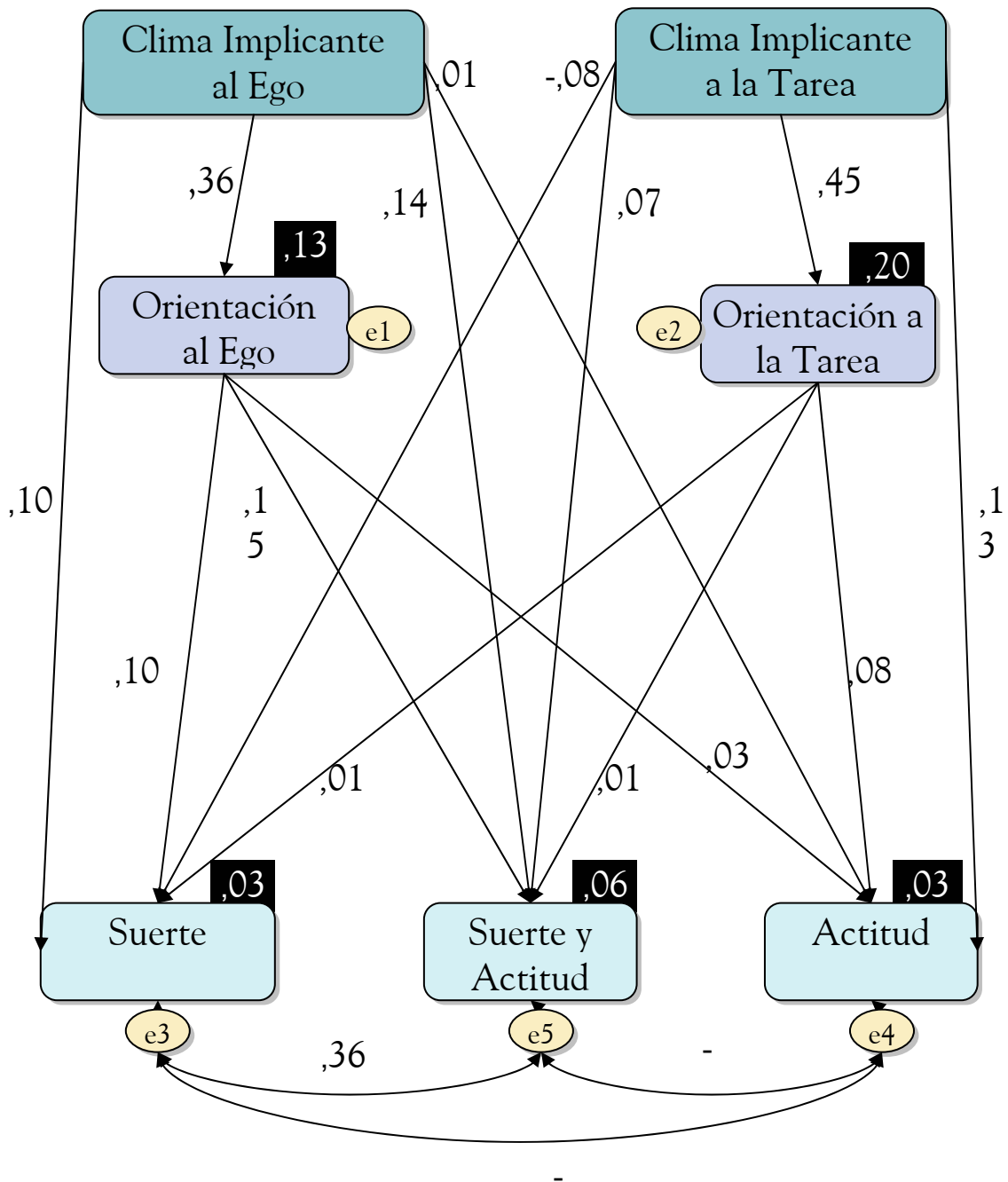


Tabla 74.

*Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.
Modelo que media las relaciones entre las orientaciones disposicionales
de meta, las percepciones del clima motivacional
y las creencias de las causas de tener salud.*

VARIABLES	Coef.	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.15*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Suerte</i>	.10	.07	2.09*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Suerte y Actitud</i>	.14	.08	2.80*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Actitud</i>	.01	.08	.16
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.45	.03	10.90*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Suerte</i>	-.08	.11	-1.50
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Suerte y Actitud</i>	.07	.12	1.37
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Actitud</i>	.13	.11	2.52*
<i>Orientación Ego → Suerte</i>	.10	.05	2.05*
<i>Orientación Ego → Suerte y Actitud</i>	.15	.05	3.18*
<i>Orientación Ego → Actitud</i>	.03	.05	.58
<i>Orientación Tarea → Suerte</i>	.01	.01	.24
<i>Orientación Tarea → Suerte y Actitud</i>	.01	.13	.13
<i>Orientación Tarea → Actitud</i>	.08	.11	1.59

*p < .05

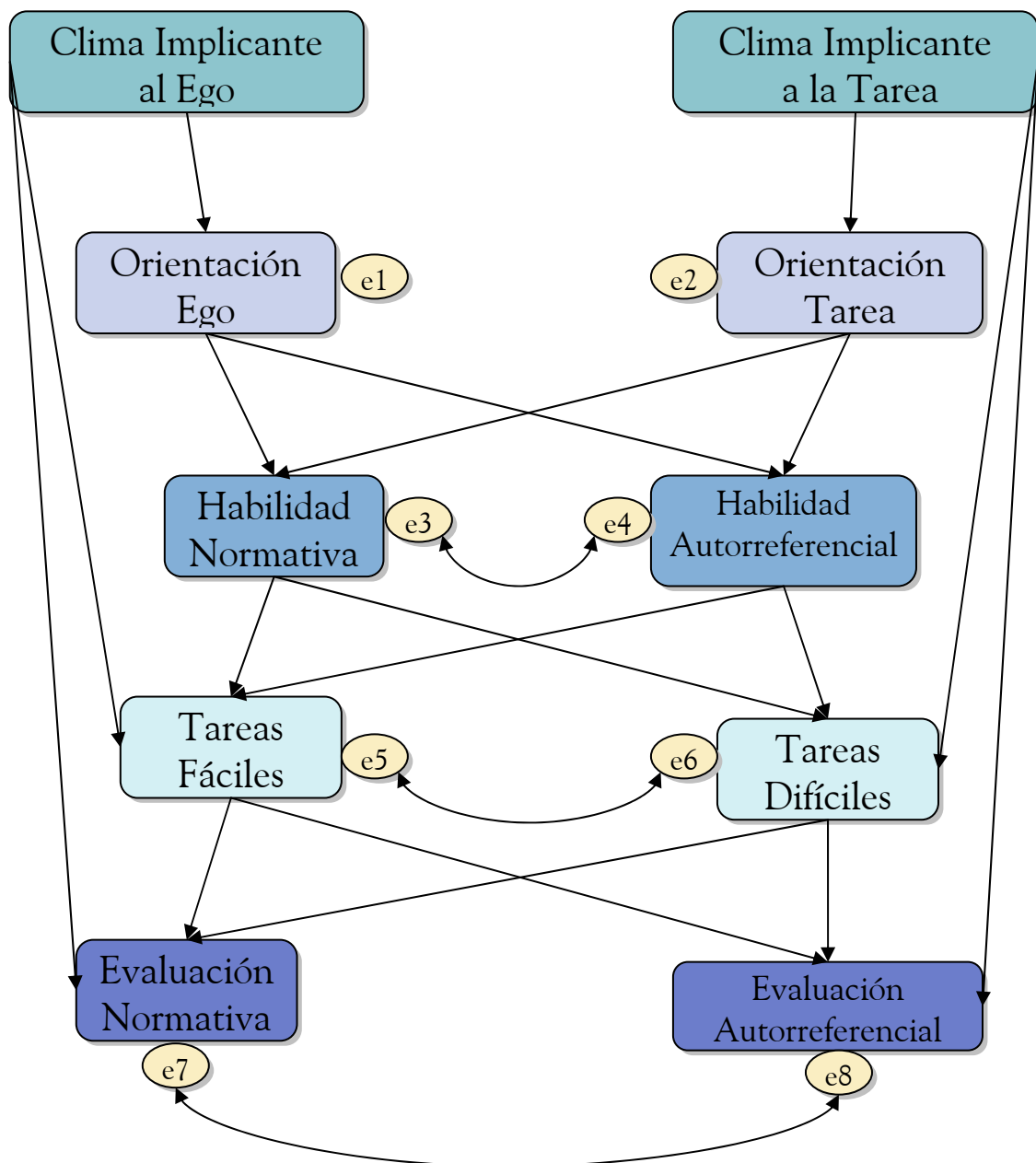
4.2.8. Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad y la preferencia por el tipo de tareas y de evaluación.

Como podemos observar en la Figura 28, los climas motivacionales percibidos por los discentes (clima que implica a la tarea y clima que implica al ego) aparecen como variables exógenas (que no son predichas por ninguna variable), mientras que el resto de las variables del modelo actúan como variables endógenas (predicen y a la vez son predichas por otras variables). Así pues, el presente modelo ofrece los climas motivacionales como predictores de las orientaciones disposicionales de

los discentes y la elección de diferentes tipos de tareas y de evaluación, además las orientaciones disposicionales predicen la habilidad percibida, ésta a su vez la preferencia de determinadas tareas y éstas últimas el tipo de evaluación.

Figura 28.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad y la preferencia por el tipo de tareas y de evaluación.



El modelo relaciona de forma positiva la percepción de un clima implicante al ego con la orientación al ego y la percepción de un clima implicante a la tarea con la orientación a la tarea, asimismo, creemos que el clima motivacional implicante al ego se relacionará positivamente con la elección de tareas fáciles y la evaluación normativa, y el clima motivacional implicante a la tarea se relacionará positivamente con la elección de tareas difíciles y la evaluación relativa al progreso personal (autorreferencial). Además, la orientación disposicional orientada al ego predice sobre todo la habilidad normativa y la orientación a la tarea la habilidad autorreferencial. Los discentes con alta percepción de habilidad normativa elegirán tareas fáciles y aquellos con alta percepción de habilidad autorreferencial preferirán tareas que les supongan un reto. Por último, la elección de tareas fáciles predecirán positivamente una evaluación normativa y negativamente una evaluación autorreferencial, y viceversa para la elección de tareas difíciles.

En la Tabla 75 se muestran los índices de bondad de ajuste del modelo.

Tabla 75.

Índices de bondad de ajuste del modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad y la preferencia por el tipo de tareas y de evaluación.

ÍNDICES	Valores
χ^2	89.73
gl	24
p	.00
χ^2 / gl	3.73
CFI	.99
TLI	.98
$RMSEA$.07

En la Figura 29 y en la Tabla 76 presentamos los coeficientes de regresión estandarizados de los efectos directos de dicho modelo.

Figura 29.

Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad y la preferencia por el tipo de tareas y de evaluación.

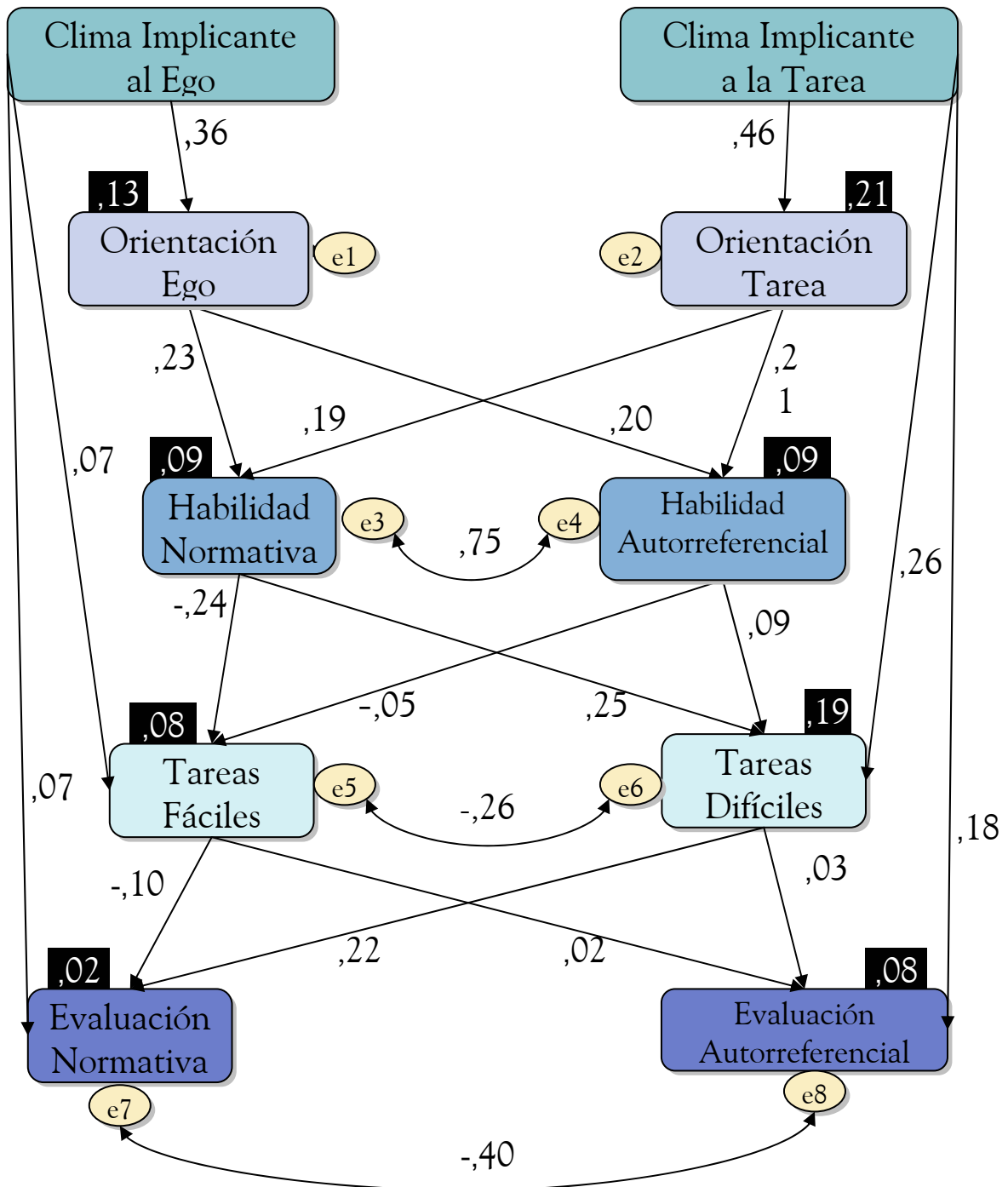


Tabla 76.

*Coefficientes de regresión estandarizados de los efectos directos.
Modelo que media las relaciones entre las orientaciones de meta, las
percepciones del clima motivacional, la percepción de habilidad
y la preferencia por el tipo de tareas y de evaluación.*

VARIABLES	Coef.	S.E.	Valor de t
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Orient. Ego</i>	.36	.06	8.23*
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Tareas Fáciles</i>	.07	.06	1.57
<i>Clima Motivacional implicante al Ego → Ev. Normativa</i>	.07	.06	1.61
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Orient. Tarea</i>	.46	.03	11.09*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Tareas Dificiles</i>	.26	.07	6.52*
<i>Clima Motivacional implicante a la Tarea → Ev. Autorrefer.</i>	.18	.07	4.18*
<i>Orientación Ego → Habilidad Normativa</i>	.23	.03	5.31*
<i>Orientación Ego → Habilidad Autorreferencial</i>	.20	.03	4.60*
<i>Orientación Tarea → Habilidad Autorreferencial</i>	.21	.07	4.91*
<i>Orientación Tarea → Habilidad Normativa</i>	.19	.07	4.39*
<i>Habilidad Normativa → Tareas Fáciles</i>	-.24	.09	-3.62*
<i>Habilidad Normativa → Tareas Dificiles</i>	.25	.07	4.01*
<i>Habilidad Autorreferencial → Tareas Dificiles</i>	.09	.07	1.46
<i>Habilidad Autorreferencial → Tareas Fáciles</i>	-.05	.09	-.07
<i>Tareas Fáciles → Evaluación Normativa</i>	-.10	.04	-2.18*
<i>Tareas Fáciles → Evaluación Autorreferencial</i>	.22	.03	4.80*
<i>Tareas Dificiles → Evaluación Autorreferencial</i>	.03	.04	.66
<i>Tareas Dificiles → Evaluación Normativa</i>	.02	.05	.43

*p< .05

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y PROSPECTIVAS

DISCUSIÓN, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y CONCLUSIONES

La literatura revisada en el primer capítulo nos muestra las relaciones establecidas entre las metas de logro disposicionales y el clima motivacional con un conjunto de variables motivacionales, sociales y contextuales tanto en el ámbito académico como en el deportivo.

Desde la teoría de las Metas de Logro se defiende que los individuos en contextos de logro tratan de demostrar que son competentes y de evitar demostrar lo contrario. Dos premisas subyacentes a esta teoría indican que existen dos perspectivas de meta que reflejan el criterio por el que los individuos juzgan su habilidad, y por el que subjetivamente definen el éxito y el fracaso, dependiendo del uso de una visión más o menos diferenciada de la habilidad. Estas dos perspectivas son las ya definidas “orientación al ego” y “orientación a la tarea”, que son independientes e influyen directamente en la conducta y en las respuestas, tanto cognitivas como afectivas, que se producen en los contextos de logro. Por lo tanto, los pensamientos, sentimientos y conductas de los jóvenes son expresiones racionales o lógicas de su perspectiva de meta predominante (Nicholls, 1989).

Además, como anteriormente se ha examinado, estas perspectivas de meta se relacionarán con la percepción de igualdad de trato en función del género, con las conductas de disciplina e indisciplina que surgen en el aula, así como con una serie de conductas relacionadas con la salud que determinarán el estilo de vida saludable de los sujetos.

De este modo, tomando dicha teoría como marco teórico, después de la literatura revisada y los objetivos e hipótesis planteados, nos disponemos a discutir los resultados mostrados en el capítulo cuarto en este último capítulo. Asimismo, esta discusión de los datos obtenidos está acompañada en algunos casos de prospectivas que podrán encauzar futuras investigaciones de modo que se aclaren y amplíen las curiosidades, cuestiones y limitaciones que surgen con este trabajo.

Para una mejor organización y comprensión de este capítulo nos disponemos a discutir cada una de las hipótesis planteadas en el capítulo segundo.

HIPÓTESIS N° 1.

En esta hipótesis se planteaba que existía una relación entre los patrones de meta disposicionales de los estudiantes y el clima motivacional percibido, de manera que la orientación al ego se relacionaba con la percepción de un clima motivacional implicante al ego y la orientación a la tarea con la percepción de un clima implicante a la tarea.

Los resultados obtenidos corroboran esta hipótesis, pues efectivamente hemos hallado relaciones positivas y significativas entre la orientación disposicional al ego y el clima motivacional implicante al ego y entre la orientación a la tarea y el clima implicante a la tarea.

Estos resultados coinciden con los encontrados en numerosos trabajos de investigación en el ámbito académico (Ames, 1992a, 1992b; Ames y Ames 1984a; Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand, 1996; Duda y Nicholls, 1992; Goudas y Biddle, 1994; Jagacinski y Nicholls, 1984; Jiménez, 2001; Jiménez, Iglesias, Santos-Rosa y Cervelló, 2003; Papaioannou y Theodorakis, 1996) así como en el terreno deportivo (Calvo, 2001; Cervelló, 1996; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ebbeck y Becker, 1994; Santos-Rosa, 2003).

Esto significa que los discentes tienden a adoptar los criterios de éxito que aplica su docente al impartir las clases de E.F., es decir que si perciben que el criterio de éxito aplicado por su docente en las clases es el de mejorar, dominar la tarea, colaborar con sus compañeros estos se orientarán a la tarea y si el éxito es concebido como demostrar una mayor capacidad que los compañeros, ganar, se orientarán al ego. Del mismo modo, también cabría pensar que si los discentes están orientados a la tarea las claves que percibirá en las clases será la de un docente que trata que sus pupilos aprendan, mejoren, se esfuercen, progresen en sus aprendizajes, por el contrario el discente orientado al ego percibirá de su docente claves de que el éxito se consigue cuando se es superior a los compañeros o se muestra mayor capacidad que éstos.

Así, diversos autores (Biddle et al., 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, 2000; Treasure y Roberts, 2001) analizan si son las orientaciones de meta o los climas motivacionales los que predicen los resultados motivacionales de los estudiantes en E.F. concluyendo Cury et al. (1996) y Spray (2000) que la obligatoriedad de la participación en las clases de E.F. hace que sea el clima motivacional el que determine las orientaciones motivacionales, y por lo tanto el mayor predictor. Y es más, si consideramos las variables dependientes de nuestro estudio, tal y como aconsejan Duda y Hall (2001), el clima motivacional también será el más determinante.

Los patrones de los estudiantes analizados muestran una alta orientación a la tarea junto con un clima motivacional implicante a la tarea y son coincidentes con otras muestras analizadas en diferentes estudios (Castillo, 2000; Cervelló y Jiménez, 2001; Jiménez, 2001; Papaioannou, 1998a) en estudiantes de E.F. Estos patrones motivacionales se muestran como adaptativos (Carpenter y Morgan, 1999; Papaioannou, 1998b; Treasure y Roberts, 2001), ya que se caracterizan por una búsqueda del desafío, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, la persistencia frente al fracaso y en definitiva una actitud positiva hacia el aprendizaje en las clases de E.F. sea cual sea el nivel de habilidad percibido. Esto favorecerá el aprendizaje, la satisfacción, la diversión y el placer en las clases, así como la continuación y la adhesión a la práctica continuada a largo plazo.

HIPÓTESIS N° 2.

Esta segunda hipótesis pretende encontrar asociaciones entre las orientaciones de meta disposicionales y las percepciones del clima motivacional con la percepción de igualdad de trato en función del género. De modo que la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional a la tarea se relacionarán positivamente con la igualdad de trato en función del género y negativamente con la discriminación. Por el contrario, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional al ego se relacionarán de modo negativo con la igualdad de trato y de forma positiva con la discriminación de trato en el aula.

Confirmamos dicha hipótesis, ya que tal y como muestran las correlaciones hallamos relaciones positivas y significativas entre la orientación al ego y la discriminación y entre la orientación a la tarea y la igualdad de trato, además obtenemos relaciones negativas entre la orientación al ego y la igualdad de trato y entre la orientación a la tarea y la discriminación. Referente a la relación establecida entre el clima motivacional y la igualdad de trato, existen asociaciones positivas y significativas entre la percepción del clima motivacional implicante al ego y la discriminación y entre la percepción del clima implicante a la tarea y la igualdad de trato, conjuntamente encontramos relaciones negativas y significativas entre el clima implicante al ego y la igualdad de trato y entre el clima implicante a la tarea y la discriminación.

Asimismo, los datos hallados en el análisis de ecuaciones estructurales que nos permite obtener una visión más global del modo en que se correlacionan estos constructos en el aula, nos verifica estas correlaciones, subrayando la relevancia que tiene el clima implicante a la tarea en predecir de forma positiva la igualdad de trato y de evitar el desarrollo de la discriminación en el aula.

Resultados coincidentes con los obtenidos en los estudios de Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (en prensa), Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (en prensa), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002), Jiménez, (2001) y Papaioannou (1998a), que muestran una asociación positiva entre la orientación a la tarea y el clima implicante a la tarea con la igualdad de trato, y por otra parte entre la orientación al ego, el clima implicante al ego y la desigualdad de trato.

Esto se encuentra en consonancia con los postulados de la Teoría de Metas, ya que tal y como Nicholls (1989) afirma existe una relación entre las metas de logro (o cómo las personas definimos el éxito) y sus creencias acerca de los determinantes del éxito en los entornos de logro. Así, la orientación a la tarea se relaciona con la creencia de que cooperar con los compañeros determina el éxito, y por el contrario la orientación al ego se correlaciona con la creencia de que el éxito se consigue al superar a los compañeros.

Por otro lado, un clima implicante al ego favorece la orientación al ego y la orientación disposicional al ego, junto con la percepción de dicho clima motivacional originará que el sujeto se halle en un ambiente

en el cual se premie la competitividad, los grupos se formen en base al nivel de habilidad, los discentes no tomen decisiones en el proceso de enseñanza, un reconocimiento y evaluación basada en la comparación con los compañeros, entorno que no favorecerá la igualdad de trato, sino la discriminación de los menos hábiles (sean chicos o chicas) y la valoración y dedicación a los mejores, generalmente los chicos más hábiles (Papaioannou, 1995).

Sin embargo, creemos que un entorno que potencia el aprendizaje, el progreso, la participación de los discentes en la toma de decisiones, el aprendizaje cooperativo y una visión interactiva, originará la igualdad de trato, ya que en este entorno de maestría no se premia al mejor sino a los progresos individuales, independientemente de ser chico o chica, favoreciendo esto el trato igualitario de todos, ya que todos tienen que mejorar respecto a sus propias ejecuciones, atendiendo por lo tanto a los intereses, motivaciones y preocupaciones de todos los pupilos, posibilitándoles las mismas oportunidades de prácticas, así como dedicándoles la misma atención y retroinformación. Además, una adecuada organización de los agrupamientos, con una estrategia motivacional de implicación a la tarea citada en las áreas del TARGET, según Camarero, Tella y Mundina (1997) constituyen un elemento clave para favorecer la igualdad. Si no existen preferencias entre discentes y de contenidos en función del género (Girela, García y Castro, 2003), se darán las mismas oportunidades, para que todos aprendan y progresen conjuntamente.

Este ambiente beneficia la cooperación entre los estudiantes, y además tal y como analizamos en la anterior hipótesis, la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional a la tarea, favorece el esfuerzo y el interés intrínseco por la actividad, suscitando todo ello un aprendizaje más rápido y la percepción de una igualdad de trato en cada uno de los discentes, que potenciará en definitiva un mejor clima en la clase. Al no percibir los discentes estas diferencias o discriminaciones, cada uno de ellos se esforzará al máximo dentro de sus posibilidades.

Resumiendo, consideramos que si el pupilo posee una orientación motivacional a la tarea y conjuntamente percibe en el aula un clima implicante a la tarea, todo esto será mucho más propicio para lograr un trato igualitario, y por consiguiente un mayor aprendizaje así como

experiencia teórico-práctica por parte de todos, independientemente de su género, que es en definitiva lo que como docentes pretendemos conseguir. Así, insistimos la labor del docente en la creación de un clima implicante a la tarea en las clases de E.F., en el que los resultados se valoran en función del esfuerzo y no en la habilidad percibida, favoreciendo la no discriminación de los discentes y por lo tanto la igualdad de oportunidades de aprendizaje para los mismos.

HIPÓTESIS Nº 3.

Las relaciones que en ella establecíamos eran las siguientes: la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional a la tarea se relacionarán positivamente con las conductas de disciplina y de modo negativo con la indisciplina. Por otro lado, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional al ego se asociarán de modo positivo con las conductas de indisciplina y de forma negativa con la disciplina en el aula.

Los datos de la presente investigación validan las hipótesis, de modo que hallamos relaciones significativas y positivas entre la orientación disposicional a la tarea y la disciplina y entre la orientación al ego y la indisciplina, y correlaciones negativas, sin llegar a la significatividad, entre la orientación al ego y la disciplina, además de, negativa y significativa entre la orientación a la tarea y la indisciplina. De forma análoga a las orientaciones de meta, encontramos las correlaciones entre el clima motivacional implicante al ego y a la tarea con las conductas de indisciplina y disciplina respectivamente.

Estos datos están en consonancia con los hallados por Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez (en prensa), Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (en prensa), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002), Jiménez (2001), Papaioannou (1998b) y Spray y Wang (2001), en los que la orientación a la tarea y la percepción de un clima implicante a la tarea se asocian a razones intrínsecas de ser disciplinado, como la responsabilidad, no encontrándose estas correlaciones con la orientación al ego y con la percepción de un clima implicante al ego.

Además, ratifican las relaciones que se establecen entre la orientación disposicional y las conductas de los discentes en el aula, ya que según la Teoría de Metas, los sujetos orientados a la tarea consideran que el éxito se consigue con el trabajo duro y con el esfuerzo, a diferencia de los orientados al ego que creen que obtienen éxito cuando demuestran ser mejores que los compañeros y caracterizados por el uso de técnicas de engaño. Creemos que esto hará que los sujetos orientados a la tarea, se preocuparán por mejorar sus habilidades y progresar en su aprendizaje, atenderán a las explicaciones y a la información que transmite el docente con el mayor aprovechamiento del tiempo de práctica, por lo tanto, se tratará de discentes que no interrumpen al docente en sus explicaciones y están concentrados en la tarea en cuestión, mostrando así mayores comportamientos disciplinarios, a diferencia de los discentes orientados al ego que en un ambiente de competitividad y en el uso de diferentes artimañas desarrollan peores conductas, al provocar riñas y disputas entre los mismos, teniendo que poseer el docente un mayor control sobre los mismos, restándole tiempo de enseñanza y de corrección.

Además, los sujetos orientados a la tarea se caracterizan por respetar las reglas, poseer más objetivos intrínsecos y pro-sociales con la práctica y el aprendizaje que reciben en las clases de E.F., mostrando una mayor satisfacción con las mismas, a diferencia de los estudiantes con una orientación disposicional al ego que ven la actividad física como medio de demostrar su superioridad, obtener la aprobación social y/o recompensas (Nicholls, 1989; Papaioannou, 1990), lo que provocará un menor compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de conductas inadecuadas en clase. También estos sujetos orientados al ego demuestran mayor aburrimiento (Cervelló y Santos-Rosa, 2000), principalmente en sujetos con baja percepción de habilidad, perdiendo el interés por las clases, a diferencia de los sujetos orientados a la tarea en los que el interés intrínseco predice las intenciones para mantener la participación y el interés por el aprendizaje (Goudas, Underwood y Biddle, 1993), disminuyéndose así el número de conductas disruptivas.

Por otra parte, los sujetos orientados al ego presentan un patrón disposicional caracterizado por la preferencia de tareas fáciles o muy difíciles, de modo que no se vea dañada su autoconfianza al realizar la tarea, así como su competencia, sobre todo en los discentes con baja

percepción de habilidad, a diferencia de los estudiantes orientados a la tarea que prefieren las tareas desafiantes que les permite aprender y mejorar (Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías y Requena, 2003). Esto podría provocar que los orientados al ego se aburran o no realicen algunas tareas, dedicando dicho tiempo al desarrollo de conductas disruptivas, ya que serán sujetos no centrados en las tareas ni en el aprendizaje; sin embargo, los sujetos orientados a la tarea están centrados en las tareas propiamente dichas y en el aprendizaje de las mismas, sin provocar conductas inadecuadas.

Además, el análisis de ecuaciones estructurales revela como el clima motivacional implicante a la tarea se muestra como mayor predictor de las conductas de disciplina que la orientación a la tarea, enfatizándose así la importancia de las claves que transmite el docente al impartir las clases, dado la gran varianza que se explica a través de este modelo.

De este modo, consideramos que los sujetos que se encuentran en clases de E.F. en las cuales se plantean tareas desafiantes y diversas, los discentes toman decisiones y roles de liderazgo, se promociona el aprendizaje cooperativo, la evaluación se basa en la maestría en las tareas de modo autorreferencial, los requerimientos de tiempo se ajustan a las capacidades individuales, es decir se encuentran en un clima que implique a la tarea siguiendo las áreas del TARGET, que fomentará mayores conductas de disciplina y el aumento de la responsabilidad entre los discentes. Sin embargo, un entorno de clase en el que no existe la variedad de tareas, las cuales no se ajustan a las habilidades de los discentes, el docente no le cede decisiones, se agrupan según la habilidad, la evaluación y el reconocimiento se basa en comparaciones con los demás, con el mismo tiempo de aprendizaje para todos los discentes, originará que éstos se aburran, interrumpiendo al profesor, molestando a los demás compañeros, no respetando las normas y en definitiva perturbando el buen funcionamiento de la clase.

Así, los resultados hallados en la investigación de Spray (2002) muestran que la percepción de un docente que enfatiza razones más intrínsecas que extrínsecas se relacionan con el clima implicante a la tarea y las estrategias que favorecen la disciplina, parejos a los obtenidos en nuestro estudio.

Estudios posteriores podrían analizar las relaciones que se establecen entre las conductas de disciplina y los modelos disciplinarios, así como con las diferentes metodologías de enseñanza con las variables motivacionales.

Además, sería relevante analizar la repercusión que tiene la disciplina del estudiante sobre la moralidad no sólo en el aula y en el terreno deportivo, sino también la traslación a la vida cotidiana (Shields y Bredemeier, 2001).

También como prospectiva de futura investigación, proponemos el análisis de los criterios de éxito que emplean sus padres (padre y madre) y entrenadores (en el caso de práctica deportiva extraescolar) en el análisis del rol que desempeñan los otros significativos del discente sobre la igualdad de trato y los comportamientos de disciplina.

HIPÓTESIS N° 4.

Esta hipótesis está referida a las relaciones que se establecen entre los climas motivacionales y las orientaciones de meta con variables de estilos de vida saludable. Para facilitar su discusión la analizaremos por partes.

4.1. En esta primera hipótesis planteábamos que existirá una relación positiva entre la orientación a la tarea, el clima motivacional implicante a la tarea y la valoración de la E.F. que realizan los discentes, al contrario que la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego que se asociará negativamente con la misma. También apuntábamos que la valoración de la E.F. se relacionará de forma positiva con la práctica extraescolar y con el clima implicante a la tarea y de modo negativo con el clima implicante al ego, además ésta práctica de actividad física y deportiva se relacionará negativamente con el consumo de drogas.

Referente a la valoración de la E.F., se acepta la hipótesis ya que se establecen relaciones positivas y significativas con la orientación a la tarea y el clima motivacional implicante a la tarea y negativa con el clima motivacional implicante al ego. Resultados coincidentes con los de Cervelló y Santos-Rosa (2000).

Esto es lógico, sobre todo en los sujetos orientados al ego, con baja percepción de habilidad y que perciben un clima motivacional implicante al ego, ya que la disminución de su motivación intrínseca (Treasure y Roberts, 1995) irá en detrimento del interés hacia las clases y por lo tanto hacia la asignatura. Además, el aburrimiento experimentado por estos sujetos (Cervelló y Santos-Rosa, 2000), aumentará este desinterés y la depreciación de las mismas. Por el contrario la orientación hacia la tarea y/o el clima motivacional que implique a la tarea proporcionarán mayores sentimientos de satisfacción, aprendizaje, disfrute con la actividad y por lo tanto otorgarán una mayor valoración de la asignatura. De igual modo, anteriores estudios (Carpenter y Morgan, 1999; Cury et al., 1996; Treasure, 1993, 1997) han encontrado relaciones positivas entre la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y la satisfacción, interés y actitudes positivas hacia las clases de E.F., y negativas con la percepción del clima implicante al ego.

Además, tal y como hallamos en el modelo de ecuaciones estructurales, el clima motivacional implicante a la tarea tiene mayor valor de predicción que la orientación disposicional a la tarea sobre la valoración que los discentes realizan sobre las clases de E.F., esto se justifica ya que lo que será determinante para valorar las clases son las señales que transmite el docente al impartir las clases, tales como la transmisión de la información, el feedback, la metodología utilizada, la evaluación, etc.

Por otra parte, el análisis de correlación muestra que la valoración de las clases se relaciona de forma positiva con la preferencia por tareas difíciles y de modo negativo con las tareas fáciles, siendo esto un dato objetivo más a considerar por el docente en el diseño de la planificación. Esto es explicable, ya que los sujetos orientados a la tarea prefieren tareas que les permitirá progresar en sus aprendizajes y por lo tanto se asociarán con una valoración positiva de la asignatura. Además, obtenemos correlaciones positivas tanto con la evaluación autorreferencial como con la normativa, esto es discutible, pero pudiera ser que los discentes consideren importantes ambos tipos de evaluación, porque el sistema educativo exige asignar una calificación, y ésto conlleva en la mayoría de las ocasiones establecer una comparación con los demás y por lo tanto, se trataría de una evaluación

normativa, siendo conscientes los discentes de la existencia e importancia de ambos tipos de evaluación (normativa y autorreferencial) en las clases de E.F. Este es un estereotipo del sistema de evaluación en el que nos podríamos plantear una posible modificación.

Retomando el modelo de ecuación estructural, esta valoración de E.F. se relaciona de modo positivo y significativo con la realización de práctica de actividad física y deportiva extraescolar. Esto es razonable, ya que al valorar la asignatura apreciarán la realización de aquellas actividades afines a la misma como es la práctica fuera del horario escolar. Pero referente a su correlación con los climas motivacionales, se verifica parcialmente la hipótesis, ya que si es cierto que se relaciona de modo positivo y significativo con el clima implicante a la tarea, al igual que en el estudios de Cervelló y Santos-Rosa (2000), pero con el clima implicante al ego no se relaciona de modo negativo como afirmábamos en la hipótesis inicial, sino positivo y no significativo, así que los resultados no se distancian sustancialmente de nuestra inferencia.

Referente a su asociación con el consumo de drogas se confirma la hipótesis, ya que, tal y como muestra el análisis de ecuaciones estructurales, la práctica extraescolar se muestra como predictora negativa del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas, siendo únicamente significativa esta correlación con el consumo de tabaco. Conclusiones coincidentes con las encontradas por Castillo (2000), poseyendo un efecto indirecto la meta-creencia tarea que se relacionará de modo negativo con dicho consumo.

Así, obtenemos otro resultado añadido a los anteriores para potenciar en las clases el clima implicante a la tarea, por las ganancias que obtenemos, no sólo en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino además en los beneficios que reporta sobre el alumnado, propiciando la práctica deportiva, la valoración de la asignatura, así como un descenso o evitación del consumo de sustancias nocivas para el mismo, en una edad, en la que opinamos que la configuración de buenos hábitos es determinante para la salubridad del mismo y del futuro adulto.

4.2. En la primera parte de esta hipótesis mencionábamos que la práctica de actividad física y deportiva extraescolar se relacionará de forma positiva con la orientación disposicional a la tarea y con el clima implicante a la tarea, y negativamente con la orientación al ego y con el clima implicante al ego. Esta hipótesis es confirmada parcialmente, ya que si hallamos relaciones positivas y significativas respecto a la orientación a la tarea y el clima implicante a la tarea, no apareciendo asociaciones negativas respecto a la orientación al ego y al clima implicante al ego, consistente con lo obtenido en la hipótesis anterior.

Esto es confirmado por estudios anteriores como Castillo (2000) que obtiene una relación positiva entre la orientación a la tarea y la práctica de deporte y actividad física; referente a la orientación al ego, hallan una disminución de dicha práctica en los estudiantes con dicha orientación disposicional y que además poseen baja percepción de habilidad, a diferencia de los datos obtenidos en nuestro estudio, en los que ni la orientación ni el clima implicante al ego ni predicen ni se correlacionan de modo negativo con dicha práctica, comprobado a través del análisis de correlaciones simples y de ecuaciones estructurales.

Así, en el análisis de ecuaciones estructurales comprobamos como el clima motivacional implicante a la tarea ejerce una predicción positiva y significativa sobre la práctica extraescolar, siendo la predicción del clima motivacional mayor y significativa con respecto a la de la orientación disposicional, tal y como también se obtiene en el estudio de Treasure y Roberts (2001). Hemos de tener presente la perspectiva interaccionista, según la cual las orientaciones disposicionales y el clima motivacional, interaccionan de modo que si el clima motivacional que se crea es de una fuerte implicación a la tarea o al ego, las orientaciones disposicionales pueden verse anuladas. Y por el contrario, si las orientaciones disposicionales están muy arraigadas, será menos probable que se vean neutralizadas por el clima motivacional percibido o bien este clima necesitará ser más fuerte para poder anular la disposición (Dweck y Leggett, 1998; Treasure y Roberts, 1995).

Así, cuando un individuo está implicado en la tarea, y percibe dicho clima, el dominio de la tarea se asocia al aumento de los sentimientos de habilidad, juzgada de forma autorreferencial; los

sujetos perciben que ejercer gran esfuerzo les posibilita obtener gran aprendizaje, esto les ofrece la oportunidad de mejorar, se divierten y disfrutan con la actividad que practican en un clima implicante a la tarea. De este modo, aunque las orientaciones de meta y el clima implicante a la tarea se asocian positivamente con la percepción de habilidad, ésta no va a determinar la persistencia y el compromiso con la actividad, sino el clima implicante a la tarea, de modo que cuando un sujeto está implicado a la tarea y percibe dicho clima, independientemente de su percepción de habilidad perdurará en su práctica. Por el contrario, el estado de implicación al ego, se ha asociado a mayores dificultades de mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados, que conducen al abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 1993).

Por ello, sería interesante realizar un modelo que analice las relaciones entre los climas, orientaciones disposicionales, percepción de habilidad y práctica extraescolar, para confirmar lo obtenido en trabajos anteriores referente al ego y la percepción de habilidad.

La predicción del clima motivacional implicante a la tarea y la orientación a la tarea sobre la práctica deportiva extraescolar también podría explicarse por el hecho que los sujetos orientados a la tarea y/o que perciben un clima implicante a la tarea se divertirán y obtendrán mayor satisfacción intrínseca con la práctica deportiva a diferencia de los sujetos orientados al ego y/o que perciben dicho clima que se aburrirán, demostrarán un mayor desinterés y ansiedad junto con una menor aplicación de esfuerzo en la misma, pudiendo repercutir esto en detrimento de la práctica deportiva extraescolar (Carpenter y Morgan, 1999; Castillo, 2000; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Papaioannou y Kouli, 1999; Treasure, 1993, 1997).

Asimismo, tanto en el análisis de correlaciones simple como en el de ecuaciones estructurales la práctica deportiva extraescolar, tal y como habíamos hipotizado, se relaciona de forma positiva y significativa con la alimentación equilibrada y el respeto a los horarios de las comidas y sin llegar a la significatividad con los hábitos de descanso, a través del efecto indirecto del clima motivacional implicante a la tarea, sin predecirlo el clima motivacional implicante al ego. Estos datos coinciden con los de Castillo (2000), que muestran que la meta-creencia

tarea tiene mayores efectos indirectos sobre las conductas de salud que la meta-creencia ego a través de la práctica de actividad física y deportiva.

Además, los sujetos de nuestra muestra obtienen altas puntuaciones en cada uno de los factores de estilo de vida saludable analizados, indicando que poseen adecuados estilos de vida saludable en cuanto a la alimentación y los hábitos de descanso, lo que es comprensible por las puntuaciones que dichos estudiantes obtienen respecto a la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y la orientación disposicional a la tarea y cómo se establecen dichas relaciones.

Podemos decir que la práctica de actividad física y deportiva extraescolar actúa de mediadora entre el clima implicante a la tarea y las conductas saludables, siendo estas asociaciones consistentes con la perspectiva teórica de las Metas de Logro, ya que apoya que los sujetos con una orientación a la tarea y que perciben un clima implicante a la tarea tienen mayor número de conductas saludables que aquellos orientados al ego en un clima implicante al ego (Duda, 2001b). Esto podría ser explicado por la asociación existente entre el patrón motivacional de implicación a la tarea con la motivación intrínseca y el sentimiento de control que expresan las personas. El interés por el progreso personal es presumible que desemboque en conductas más adaptativas para el mismo, como podría ser un conjunto de conductas saludables de mejora personal, ya que perciben que el resultado de la meta que se le proponga depende de su propio control personal. Sin embargo, en los sujetos implicados al ego la percepción de su competencia escapa de su control, ya que para demostrar capacidad tienen que considerar tanto su realización como el esfuerzo y ejecución de otras personas; así, estos sujetos dudan de su nivel de capacidad, no estando bajo su control y presentado patrones de conducta desadaptativas, como el deterioro de conductas en personas orientadas al ego y que no confían en su capacidad (Biddle, 1999; Kaplan y Maerh, 1999). Esto quizás esclarezca por qué el clima implicante al ego tiene pocos efectos sobre las conductas de salud.

Duda (2001b) sugiere que quizás la autoestima, el autoconcepto o algún otro constructo psicológico pueden estar mediando también las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta y las conductas

de salud. Esto podría interpretar la escasa varianza obtenida en las variables analizadas de estilo de vida saludable, así podrían existir otras variables que predigan las variables alimentación equilibrada, respeto al horario de comidas y hábitos de descanso, al igual que las otras variables de estilo de vida saludable analizadas anteriormente (consumo de drogas), como la autoestima, el autoconcepto u otras variables contextuales como el rol que desempeñan los otros significativos del discente. Respecto a esto, Ginn, Vincent, Semper y Jorgensen (2000), Steinberg y Maurer (1999) y Wang y Biddle (2001) analizan las relaciones entre las orientaciones de meta y la autoestima, hallando una relación positiva entre ambas variables. El análisis entre los climas motivacionales, las orientaciones de meta y las conductas saludables, vía la autoestima, el autoconcepto, o los otros significativos sería una prospectiva de estudio futuro.

También podría ser la clase social de pertenencia del discente la que estuviera mediando esta relación. Así, Mendoza, Sagrera y Batista (1994) encontraron que en los escolares españoles de menor nivel sociocultural familiar es común encontrar relaciones entre la práctica de actividades físicas y el consumo inadecuado de alimentos. Esto debería ser comprobado en posteriores investigaciones.

4.3. En ella exponíamos el papel que desempeñan los otros significativos del discente sobre la práctica deportiva extraescolar, esperando encontrar que todos los otros significativos del mismo (padre, madre, hermano/a y amigo/a) predigan de modo positivo dicha práctica.

La hipótesis es aceptada parcialmente, ya que sólo es el grupo de iguales del discente el que predice la práctica deportiva extraescolar del mismo, hallada a través del análisis de ecuaciones estructurales, que nos permite realizar un análisis de conjunto ofreciéndonos una visión más global de cómo se desarrollan las cogniciones y conductas del sujeto.

Por otra parte, en el análisis de correlación simple, hallamos relaciones significativas positivas con cada uno de los otros significativos (padre, madre, hermano/a, grupo de iguales) en cuanto a la práctica realizada por los mismos, como en el ánimo proporcionado.

Como resumen, podemos decir que sólo el grupo de iguales del discente ejercerá un papel determinante en dicha práctica, sin rechazar el papel que desempeñan los otros significativos (padre, madre, hermano/a), reforzándose una vez más la predicción del clima motivacional implicante a la tarea, y no del implicante al ego, sobre la práctica extraescolar.

Esto pudiera ser por el hecho de que conforme se avanza de edad se refuerza la influencia de los iguales en cuanto a la participación en las diferentes actividades, siendo éstos por lo tanto los más influyentes, especialmente los iguales del mismo sexo (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco y Arango, 1994; Lewko y Greendorfer, 1988), sin perder tampoco de vista el hecho de que los padres (padre y madre) y hermanos también ejercen su rol aunque inferior al grupo de amigos del adolescente. A este respecto, los trabajos realizados por Cervelló, Escartí, Carratalá y Guzmán (1994) y Escartí y García-Ferriol (1994) coinciden con nuestros resultados, confirmando que el grupo de iguales en la adolescencia proporciona apoyo y sirve como fuente de reconocimiento social, y difieren de los hallados por Castillo (2000), Sallis y Owen (1999) y Wold y Anderssen (1992), que obtienen que cuanto mayor es el número de otros significativos que practican actividad física mayor es dicha práctica por los adolescentes.

Además, nos parece de interés resaltar no sólo la percepción del clima motivacional implicante a la tarea que transmite el docente en el aula y el papel de los otros significativos, más concretamente el de grupo de iguales, sino también el clima creado en el contexto deportivo en el que esté inmerso el discente, junto con el contexto ambiental que facilita la práctica, como son: los patios de recreo, la disponibilidad de instalaciones deportivas, los campos naturales, etc. así como su buen estado y conservación que son de vital importancia. Por último, mencionar el peso que tienen las normas y valores de los discentes, en una sociedad donde las desigualdades de los roles de género y los estereotipos sociales todavía persisten, en la que adecuadas conductas de disciplina en clase podrían ser facilitadoras de estas condiciones. Todo ello será una prospectiva de un futuro estudio.

4.4. Referente a la relación entre el clima motivacional y las orientaciones disposicionales con los motivos de práctica de los estudiantes hipotizábamos que el clima motivacional implicante a la tarea y la orientación disposicional a la tarea se relacionarían de modo positivo con los motivos de salud y de afiliación, y de forma negativa con los motivos de aprobación social, y el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego se relacionarán de modo positivo con los motivos de aprobación social y de modo negativo con los motivos de salud y de afiliación. Además, la habilidad autorreferencial se asociará de forma positiva con los motivos de salud y afiliación y de modo negativo con los de aprobación social, a diferencia de la habilidad normativa que se relacionará negativamente con la práctica de actividad física por motivos de salud y de afiliación y positivamente con los de aprobación social.

En primer lugar, en cuanto a los motivos de práctica por aprobación social, no hemos podido comprobar la hipótesis, ya que dicho factor no era fiable, hallado a través del análisis de consistencia interna con un alpha de .63, inferior a .70 (Nunnally, 1978). Aunque estudios previos (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cecchini, 2003; Cervelló, 1996, 1999, 2002; Papaioannou, 1990) confirman la relación entre las orientaciones de meta y el clima motivacional con respecto a los motivos de aprobación social, previamente citadas.

Así, la hipótesis es confirmada parcialmente, ya que tal y como muestra el análisis de ecuaciones estructural, obtenemos relaciones significativas y positivas de los motivos de práctica por salud y afiliación con el clima motivacional implicante a la tarea, pero con la orientación disposicional a la tarea serán positivas y no significativas. La mayor discrepancia respecto a lo hipotizado, es lo hallado referente a las asociaciones establecidas con la percepción de habilidad, de modo, que obtenemos una relación positiva de la habilidad autorreferencial con los motivos de afiliación y negativa con los motivos de salud; por otro lado, obtenemos asociaciones positivas de la habilidad normativa con los motivos de salud y afiliación, siendo además ésta última relación significativa, contrario a las relaciones negativas planteadas inicialmente.

El análisis de correlación realizado, también muestra los mismos resultados referente a las relaciones establecidas entre el clima implicante a la tarea y la orientación a la tarea con los motivos de práctica por salud y afiliación, con la discrepancia de que todas las relaciones serán además de positivas, significativas, a diferencia de las asociaciones no significativas halladas en el análisis estructural. Además respecto al clima implicante al ego ambos motivos de práctica se relacionan de forma negativa. En este análisis también es de interés resaltar las asociaciones positivas y significativas halladas de los motivos de práctica por salud y afiliación con la práctica y el ánimo proporcionado por sus otros significativos (padre, madre, hermano/a y amigo/a), con la práctica de actividad física y deportiva extraescolar, con la alimentación equilibrada y con el respeto a los horarios de comida; y negativas y significativas con el consumo de tabaco y alcohol.

Los resultados hallados respecto a las relaciones establecidas entre los motivos de práctica y la orientación de meta a la tarea coinciden con los obtenidos por Castillo, Balaguer y Duda (2000) y Papaioannou (1990), es decir hallan relaciones positivas entre dichas variables.

Ésto es razonable, ya que los sujetos que perciben un clima implicante a la tarea y están orientados a la tarea, basan las creencias de la práctica deportiva en la cooperación o trabajo conjunto, en la mejora, en la diversión, así como en la obtención de beneficios intrínsecos a la actividad (Duda y Whitehead, 1998; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Papaioannou y MacDonald, 1993; Theeboom, Knoop, Weiss, 1995; Thorkildsen, 1988) estableciendo de este modo asociaciones positivas entre la percepción del clima implicante a la tarea y la orientación a la tarea, con los motivos de práctica por afiliación y salud. Es decir, lo que los discentes buscan en su práctica de actividad física y deporte se corresponde con el propósito de percibido de participación en actividades físico-deportivas y con la manera que tienen de definir el éxito y juzgar su competencia en este dominio.

Además, referente a las relaciones halladas mediante el análisis de ecuaciones estructural, entre la competencia o percepción de habilidad y los motivos de práctica, aunque contrario a las hipótesis iniciales, creemos que podrían ser explicadas por la concordancia de lo obtenido en el estudio de Nicholls, Patashnick y Nolen (1985), en el que la

orientación a la tarea se asociaba positivamente tanto con la percepción de habilidad autorreferencial como normativa. De este modo, pudiera ser esclarecido el hecho de que obtengamos relaciones positivas de ambas percepciones habilidad con los motivos de salud y de afiliación, ya que, al igual que Duda (1993) y Nicholls (1989), creemos que los discentes no asocian la percepción de habilidad autorreferencial de modo positivo con la orientación a la tarea y la percepción de habilidad normativa de modo negativo con dicha orientación disposicional, sino que ambas percepciones de habilidad son necesarias en los entornos de logro, no determinando la percepción de habilidad las orientaciones disposicionales, y por lo tanto, los motivos de práctica relacionados con la orientación a la tarea.

Por otro lado, respecto a las relaciones halladas entre el rol que desempeñan los otros significativos del discente (padre, madre, hermano/a y amigo/a) y los motivos de práctica por salud y afiliación, podríamos interpretar que los otros significativos, mediante su apoyo, a través de su práctica y su ánimo, provoquen en los discentes una motivación de la práctica por motivos de salud y afiliación, probablemente afines a los motivos de práctica y creencias de éstos.

Del mismo modo, la asociación positiva establecida entre los motivos de práctica y la realización de práctica extraescolar podría ser explicada por la realización de dicha práctica por motivos de salud y de afiliación, y por la relación positiva que existe entre la práctica extraescolar y la percepción del clima implicante a la tarea, y entre la práctica extraescolar y la orientación a tarea, tal y como comentábamos en la discusión de la hipótesis 4.2.

Y para finalizar el análisis, creemos que la asociación positiva de los motivos de práctica por salud y afiliación con los adecuados hábitos alimenticios y de modo negativo con el consumo de alcohol y tabaco, de manera análoga a lo expuesto en el párrafo anterior, pudiera ser producido como consecuencia de la asociación establecida entre dichas variables de estilo de vida saludable con la percepción del clima implicante a la tarea y la orientación disposicional del discente a la tarea, debido a los vínculos existentes entre el patrón motivacional de implicación a la tarea y la motivación intrínseca en la práctica físico-deportiva.

Por ello, consideramos que más estudios son necesarios para confirmar dichas suposiciones y afirmar las relaciones halladas entre dichas variables.

4.5. En esta última hipótesis establecida en relación a los estilos de vida saludable, planteábamos las asociaciones que se establecerán entre los climas motivacionales y las orientaciones de meta con las creencias acerca de las causas de tener salud, de manera que, el clima motivacional implicante al ego y la orientación disposicional al ego se relacionarán positivamente con la creencia de que la causa de tener salud es el resultado de la suerte o la suerte y actitud, y negativamente con la creencia de que es cuestión de actitud. Por otro lado, el clima motivacional implicante a la tarea y la orientación disposicional a la tarea, se relacionarán positivamente con la creencia de que la causa de tener salud es resultado de la actitud, y negativamente con la creencia de que es cuestión de suerte o suerte y actitud.

Los resultados obtenidos, hallados a través del análisis de correlaciones simple y de ecuaciones estructurales, corroboran parcialmente las hipótesis, ya que sí obtenemos relaciones significativas y positivas entre el clima implicante al ego y la orientación al ego con la creencia de que tener salud es una cuestión de suerte, y de suerte y actitud, pero no lo hace negativamente, tal y como habíamos hipotetizado con la creencia de que es cuestión de actitud, sino positiva y no significativamente. Asimismo, hallamos correlaciones positivas y significativas entre el clima motivacional implicante a la tarea y la orientación a la tarea con la creencia de que la salud es cuestión de actitud, tal y como hipotetizábamos, pero sólo hallamos relaciones negativas y no significativas con la creencia de que es cuestión de suerte, siendo positivas sin ser significativas las relaciones entre el clima implicante a la tarea y la orientación a la tarea con la creencia de que la salud es una cuestión de suerte y actitud.

En los postulados de la Teoría de Metas de Logro, Nicholls (1989) considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en contextos de logro y además, se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma conceptualmente coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea. Además, sugiere que el modo en que los sujetos

construyen su concepto de lo que es habilidad, varía en función de aspectos relacionados con el desarrollo, y que las diferencias individuales en los niveles de desarrollo del concepto están influenciadas por factores disposicionales y de situación.

Así, los sujetos orientados al ego, opinan que la resolución de las actividades es una cuestión dependiente de la suerte, a diferencia de los sujetos orientados a la tarea, en los que la suerte no será determinante y con su esfuerzo pueden conseguir resolver la tarea. Eso mismo podría ser trasladado a la visión que tiene respecto a la salud, obteniendo que los sujetos orientados al ego perciben la salud como una cuestión de suerte y los orientados a la tarea como una cuestión de actitud, en la que ellos pueden intervenir, estando en cierta medida, bajo su responsabilidad. Control, que sólo los sujetos orientados a la tarea perciben (Biddle, 1999; Kaplan y Maerh, 1999), a diferencia de los sujetos orientados al ego donde la salud escapará de su control, ya que dependerá de factores externos como la suerte.

De este modo, Biddle, Soos y Chatzisarantis (1999), Dweck y Leggett (1988) y Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand (1996) exponen que las metas de logro de los sujetos pueden reflejar una representación del desarrollo de habilidad (si es estable o modificable) y de sus determinantes (si es innata o producto del aprendizaje). Así, pensamos que los sujetos orientados al ego creerán que el constructo de salud es estable e innato, a diferencia de los sujetos orientados a la tarea que la ven como modificable y mejorable.

En el modelo de ecuaciones estructurales podemos observar como mayor predictor sobre las creencias de tener salud el clima motivacional frente a las orientaciones de meta disposicionales, de este modo presumimos que será determinante la información aportada por el docente referente a la salubridad, al igual que la que transmiten otros agentes significativos para el discente, como son el entorno familiar y los medios de comunicación.

Por lo tanto, los sujetos orientados a la tarea y que perciben dicho clima piensan que la salud contiene factores dependientes de su actitud, que están bajo su control, como pudieran ser unos adecuados hábitos alimenticios, de descanso y de realización de actividad física y deportiva. Así, debido a la escasa varianza explicada, podemos intuir que existen otros factores que predecirán la creencias de las causas de

la salubridad, como los citados anteriormente y la influencia del clima que transmiten los otros significativos del discente. Además, creemos que las conductas promotoras de salud están relacionadas entre sí, tal y como anteriores estudios han mostrado (Castillo, 2000; García-Merita y Fuentes, 1998; Pastor, 1999), siendo esto cuestión de un análisis posterior.

Así, el estudio de los efectos que la interacción entre los climas motivacionales creados por el docente, los creados por los otros significativos y las orientaciones disposicionales de meta tienen sobre las conductas relacionadas con la salud analizadas en cada una de las hipótesis formuladas de estilo de vida saludable en los adolescentes, podría ser objetivo de análisis de futuras investigaciones.

Para finalizar, aludir la trascendencia que tienen las actitudes y creencias de las personas acerca de su salud en la determinación de los estilos de vida (Rodríguez, Lemos y Canga, 2001).

HIPÓTESIS Nº 5.

Esta hipótesis hace referencia a las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta a la tarea y al ego con la percepción de habilidad autorreferencial y comparada respectivamente, y cómo la orientación a la tarea y la percepción de dicho clima motivacional se relacionarán positivamente con la preferencia por tareas difíciles, así como con la elección por el tipo de evaluación autorreferencial; y la orientación al ego y la percepción del clima motivacional al ego se relacionan de modo positivo con la elección de los discentes de tareas fáciles y de la evaluación normativa.

Los resultados corroboran parcialmente las hipótesis. Analicemos a continuación cada una de las relaciones entre estas variables.

Referente a las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta y la percepción de habilidad, los resultados no coinciden con la hipótesis planteada, ya que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego correlacionan de modo positivo y significativo con la percepción de habilidad autorreferencial y normativa, aunque el peso de la correlación será mayor entre la orientación al ego y la habilidad normativa y entre la orientación a la tarea y la percepción de habilidad autorreferencial, si estarán en consonancia con lo hallado en la

hipótesis número 4.4. De igual manera, estas relaciones se establecen entre los climas motivacionales y la percepción de habilidad.

Estos resultados son coincidentes a los hallados en el ámbito educativo por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985), en los que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego correlacionaban de forma positiva con ambas percepciones de habilidad. Resultados contrarios a los hallados por Cervelló y Santos-Rosa (2000) en el terreno educativo y por Cervelló, Escartí y Balagué (1999) en el deportivo.

Además, ambas percepciones de habilidad correlacionan de modo significativo y positivo, al igual que en los estudios de Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) y Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995).

Por lo tanto, ésto rompe con los postulados más básicos de la perspectiva teórica de las Metas de Logro en la que el significado que demos al éxito o al fracaso depende de la percepción de habilidad que tengamos en una situación. Pero este proceso de diferenciación de lo que es habilidad establecido por Nicholls (1984a), es decir que la habilidad indiferenciada o autorreferencial se correlaciona con la orientación a la tarea y el concepto de habilidad diferenciada o normativa se correlaciona con la orientación al ego, según los resultados de Weiss y Chaumonton (1992) sufre un proceso de adaptación en función del entorno al que está referido. Estos autores obtienen que en el terreno deportivo se verifican los postulados de la teoría pero en situación de competición tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea predicen ambas percepciones de habilidad, tanto la autorreferencial como la comparada, ya que ambas son necesarias para rendir a máximo. Resultados coincidentes con los hallados por Pensgaard y Roberts (2000), Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995) y Santos-Rosa (2003).

Además, Duda (1993) y Nicholls (1989), declaraban que la percepción de habilidad no determina las orientaciones disposicionales de meta sino la persistencia, el compromiso o la elección de una actividad determinada. Así, los sujetos orientados a la tarea, independientemente del nivel de habilidad percibida, elegirán aquellas tareas que le lleven a la mejora y les suponga retos ajustados a sus niveles de habilidad, a diferencia de los sujetos orientados al ego en los que será la alta o baja percepción de habilidad la que origine que se

involucren en una actividad o apliquen menor esfuerzo respectivamente.

Más investigación en el entorno de la E.F. es necesaria en cuanto a este proceso de diferenciación de habilidad por parte de los discentes, así como las relaciones que se establecen con las orientaciones disposicionales y la percepción del clima motivacional.

En cuanto a la segunda variable analizada en esta quinta hipótesis (preferencia por los diferentes tipos de tareas), los resultados confirman la hipótesis planteada.

Ello es porque tanto la orientación disposicional a la tarea como el clima motivacional que implica a la tarea se relacionan de modo positivo y significativo con la preferencia por tareas difíciles, estando mediada esta correlación por la percepción de alta habilidad normativa, tal y como hallamos en el análisis de ecuaciones estructurales. Esto podría explicarse por el hecho de que los sujetos orientados a la tarea están interesados por aprender, para ello elegirán tareas complejas que les permita mejorar y esforzarse en las tareas, donde los errores cometidos forman parte del aprendizaje, además esto le permitirá conjuntamente aumentar sus sentimientos de habilidad (autorreferencial y normativa), y al sentirse competentes se refuerza este ciclo, basado en un aumento de los sentimientos de habilidad y la elección de tareas complejas que les permitirá progresar en sus aprendizajes en un clima implicante a la tarea.

Por otra parte, los sujetos que perciben un clima implicante al ego y están orientados al ego, con alta habilidad normativa y autorreferencial evitarán las tareas difíciles y elegirán las de menor complejidad, tal y como nos muestran los datos obtenidos en el modelo de ecuaciones estructurales. Ello es obvio, ya que dichos sujetos con posesión de altos niveles de habilidad desean mostrar a sus compañeros que son los mejores, eligiendo este tipo de tareas en las que saben que van a obtener éxito. Evitarán las tareas difíciles ya que al compararse con los demás compañeros podrían demostrar ser peores que ellos, así, eligen tareas en las que no demuestren su nivel de habilidad por debajo de los otros, y esto será más sencillo con las tareas menos complejas, no importándoles el proceso de aprendizaje, ya que sólo están interesados por demostrar su superioridad respecto a los otros.

Así, observamos como en el modelo de ecuaciones estructurales, la percepción de habilidad actúa de variable mediadora entre los climas y orientaciones de meta con la elección de los diferentes tipos de tareas.

Estos resultados se corresponden con los obtenidos en anteriores estudios en clases de E.F. por Cervelló y Santos-Rosa (2000), Maehr y Nicholls (1980), Sarrazin, et al. (2002) y Treasure (1993); además ya Nicholls et al. (1985) habían obtenido que los sujetos orientados a la tarea mostraban un patrón de esfuerzo en las tareas y los sujetos orientados al ego evitaban los esfuerzos, siendo denominada dicha relación como dimensiones de meta-creencias o teorías personales de logro.

Por último, en cuanto a las relaciones establecidas con respecto al tipo de evaluación, se corroboran las hipótesis, al igual que en los estudios de Cervelló y Santos-Rosa (2000) y de Ferrer-Caja y Weiss (2000). La evaluación autorreferencial se relaciona con los sujetos orientados a la tarea y que perciben un clima motivacional implicante a la tarea, esto es lógico, ya que dichos sujetos comparan sus progresos con ellos mismos, como anteriormente hemos dicho, por lo tanto preferirán este tipo de evaluación de acuerdo a sus cogniciones y actuaciones. Esto será recogido como una de las estrategias motivacionales que plantea Ames (1992a) para propiciar en los discentes una implicación a la tarea dentro de las áreas del TARGET. Por otro lado, la evaluación normativa se relacionará de forma significativa y positiva con la orientación al ego y de modo significativo y negativo con la orientación a la tarea; igualmente, los discentes con esta orientación disposicional se inclinan por una evaluación en la que se les compare con respecto a sus compañeros y no con respecto a sus ejecuciones iniciales, ya que ellos piensan y actúan en función de las ejecuciones de los demás, creen que han obtenido éxito y se muestran hábiles cuando son mejores que los otros, por lo tanto esto concuerda con su predilección por este modo de evaluar. Además, podemos comprobar como en el modelo de ecuaciones estructurales obtenemos asociaciones positivas y significativas entre las tareas difíciles y la evaluación normativa, ello podría explicarse por el hecho de que estos sujetos prefieren este tipo de tarea en el que sus sentimientos de capacidad no se vean afectados dado la baja probabilidad de éxito en estas tareas, si optasen por tareas más sencillas, se podría ver dañada

su autoestima en el caso de obtener el éxito, dado que se comparan bajo criterios normativos.

De este modo, tal y como apuntaban Duda y Whitehead (1998) y Kalhovd (1999), cuando una persona está implicada en el ego, las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos, conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia o baja percepción de habilidad normativa, y una reiteración en dicha situación podría conducir al abandono de la actividad (Cervelló, 1996, 1999, 2002) o en el terreno educativo al aburrimiento y desinterés por las actividades, que podría fomentar la aparición de conductas inapropiadas e impedir el buen funcionamiento de las clases.

HIPÓTESIS Nº 6.

En esta hipótesis planteábamos las diferencias respecto al género, y además incluiremos las diferencias significativas halladas respecto al tipo de centro (público/privado) de pertenencia de los discentes.

6.1. Respecto a la orientación disposicional, los chicos estarán más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas tenderán a estar más orientadas a la tarea que los chicos.

En consonancia con la literatura, los resultados del presente estudio muestran que los adolescentes extremeños entre 14 y 19 años estarán más orientados a la tarea que al ego. En cuanto a las diferencias por género, la hipótesis planteada es corroborada parcialmente, ya que encontramos diferencias significativas en función del género, de modo que los chicos puntúan más alto que las chicas en la variable orientación disposicional al ego. Esto confirma los resultados de estudios precedentes (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Buchan y Roberts, 1991; Carr y Weigand, 2001; Castillo, 2000; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Gano-Overway y Duda, 2001; Gill, 1986; Jiménez, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994a; White, Kavassanu y Guest, 1998). Referente a la orientación a la tarea no obtenemos diferencias en función del género, de manera que ambos grupos presentan unas medias muy similares, al igual que Castillo (2000), que observan que no existen cambios en función del género ni

en función de la edad, manteniéndose estable las orientaciones en los adolescentes de los 11 a 16 años. Aunque no todos los estudios encuentran estos hallazgos (Duda y Hom, 1993; Ginn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Petherich y Weigand, 2002; White y Zellner, 1996).

Existe constancia empírica a favor de que la socialización es un factor determinante en la propensión a estar orientados al ego o a la tarea en las situaciones de logro, como son la práctica de actividad física y deportiva (Newton y Duda, 1993b; Nicholls, 1989; White y Duda, 1994a). Los chicos suelen ser socializados a estar más orientados al ego, a compararse con los demás para aprobar su habilidad, a ganar por encima de todo, atribuyendo el éxito más a la capacidad y a factores externos, mientras que ellas son socializadas a estar más orientadas a la tarea, a compararse de modo autorreferencial, consiguiendo éxito mediante el esfuerzo y el trabajo duro. Aunque quizás pudiéramos estar asistiendo a un cambio relacionado con los estereotipos de género asociados a la práctica deportiva. Más estudios son necesarios para corroborar si esta no diferencia de orientación a la tarea entre chicos y chicas es una peculiaridad de nuestra muestra o se está produciendo un cambio en la visión de la actividad física y deportiva de los chicos.

Ya vimos en el marco teórico como estas diferencias por género en las orientaciones disposicionales provocan que tanto los chicos como las chicas difieran en su visión acerca de la experiencia deportiva. Así, los chicos opinan en mayor proporción que las chicas que el éxito en el deporte depende de la capacidad y del empleo de técnicas de engaño, mientras que las chicas creen en mayor medida que los chicos que el éxito se consigue mediante el esfuerzo (Biddle et al., 1996; Duda y Nicholls, 1992; Castillo, 2000; Guivernau, Thorne y Duda, 1994; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1996). Estas relaciones establecidas entre las perspectivas de meta y las creencias de causa de éxito en el dominio físico, serían las definidas como meta-creencias por Nicholls (1989).

Así, ellos, en mayor magnitud que ellas, más orientados al ego, perciben que la actividad física y deportiva debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentando la popularidad y la riqueza económica, a diferencia de los sujetos orientados a la tarea que perciben la E.F. y el deporte como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, intensifica el

interés por el aprendizaje, la disciplina, favorece el interés por mejorar la salud y las habilidades propias de la actividad física y el deporte, permitiendo desarrollar estilos de vida físicamente activos en el adolescente y en el futuro adulto. Además, referente a las percepciones de los propósitos de la educación y el deporte relacionados con la orientación al ego son más extrínsecas, a diferencia de las orientadas a la tarea que son más intrínsecas y pro-sociales.

6.2. La segunda de las variables motivacionales, la percepción del clima motivacional, en la que hipotetizábamos diferencias en función del género de manera que los chicos percibirían un clima motivacional más implicante al ego que a la tarea y viceversa en las chicas, es rechazada, ya que tal y como muestran los análisis de varianza realizados no existen diferencias en función del género, y es más, la puntuación media de los chicos en cuanto a la percepción del clima motivación implicante a la tarea es mayor que la de las chicas, junto con una menor media en la percepción del clima implicante al ego.

Esto no concuerda con lo obtenido en anteriores publicaciones (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988, 1989b; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999a; White y Duda, 1994a; White, Kavassanu y Guest, 1998) en los que los chicos percibirán un mayor clima motivacional implicante al ego que a la tarea), aunque también tenemos la constancia de otros estudios en los que no hallan estas diferencias en función del género (Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002), por lo que se tendrán que realizar más investigaciones que analicen estas diferencias respecto a la percepción del clima motivacional en las clases de E.F.

Además, los descriptivos manifiestan que el clima motivacional percibido por los estudiantes en las clases de E.F. (chicos y chicas de manera conjunta) es en mayor medida implicante a la tarea que al ego, indicándonos estos datos la probabilidad de que los discentes desarrollen patrones afectivos y cognitivos caracterizados por el aumento del compromiso de los sujetos con el aprendizaje y la mejora de la calidad de la motivación de los pupilos (Treasure, 1997; Treasure y Roberts, 1995).

Así, en un clima implicante a la tarea los sujetos aumentarán el esfuerzo y la percepción de consecución de logro, disminuyendo la tensión y la ansiedad ante la realización de diferentes actividades propuestas por el docente, respecto a un clima implicante al ego (Jagacinski y Nicholls, 1990; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Papaioannou, 1994; Papaioannou y Kouli, 1999), viéndose esto reflejado en un aumento e interés por las clases de E.F. (Cury et al., 1996), en un contexto en el que disminuye la discriminación en función del género así como las conductas disruptivas, acompañado de una mejora en los estilos de vida saludables, tal y como profundizábamos en la segunda, tercera y cuarta hipótesis respectivamente.

Por el contrario, la percepción del clima motivacional implicante al ego correlaciona de forma negativa con dichos resultados, originando preocupaciones y el énfasis en la capacidad normativa por parte de los discentes (Ntoumanis y Biddle, 1999b).

Por último, recordar la relevancia que tiene la aplicación de las estrategias motivacionales implicantes a la tarea utilizando las áreas del TARGET en el diseño y puesta en práctica de las planificaciones por parte de los docentes, siendo determinantes en la creación y desarrollo del clima motivacional implicante a la tarea (Ames, 1992a), aunque harían falta más estudios de intervención que analizaran estas derivaciones.

6.3. Referente a la percepción de igualdad de trato, manifestábamos que los chicos percibirán mayor trato de igualdad que las chicas, quienes percibirán mayor discriminación en las clases de E.F. Esta hipótesis es confirmada parcialmente ya que hallamos diferencias significativas de manera que los chicos perciben mayor trato de igualdad que ellas, quienes de modo no significativo perciben mayor discriminación. Estos resultados van en la línea de los obtenidos (Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001).

Ésto es obvio, ya que los estudios de Fernández (1995), Tannehill, Romar, O’Sullivan, England y Rosenberg (1994), Torre (1998) y Vázquez (1993) indican que referente al currículo oficial, como pueden ser los contenidos expuestos por el docente, aún se mantienen las concepciones tradicionales sobre “actividades masculinas y actividades

femeninas”, sobre todo en aquellos docentes que no han recibido formación en la igualdad de oportunidades en ambos géneros en función del género, quienes conceden prioridad a los contenidos de preferencia por los chicos (Girela, García y Castro, 2003), siendo así las chicas las que mayor discriminación percibirán en las clases de E.F. Asimismo, podría repercutir negativamente en la adhesión a la práctica de actividad físico-deportiva dentro del grupo de féminas, por la formación deportiva que reciben, no coincidente en la mayoría de ellas en el caso subsistir la discriminación, con sus intereses y aficiones por las diferentes modalidades deportivas, ya que según investigaciones (McPherson y Brown, 1988; Sallis y McKenzie, 1991) la escuela cumple un importante papel en la estimulación del interés hacia un deporte específico en los estudiantes, y especialmente en el grupo de chicas donde a partir de la adolescencia se produce una gran decadencia de la actividad deportiva (Balaguer, 1999a, 1999b; Castillo, 2000; De Bourdeauhuij, 1998; Parish y Treasure, 2003; Pratt, Macera y Blanton, 1999; Sallis y Owen, 1999; Wang y Biddle, 2001).

Prosiguiendo en el análisis del currículo explícito, hemos de meditar en los agrupamientos que emplean los docentes, de modo que ellas no se sientan discriminadas (Camarero, Tella y Mundina, 1997), por ejemplo eliminaremos la agrupación de los pupilos en función del género.

Conjuntamente al rol que desempeña el currículo oficial o manifiesto en la discriminación o no de la igualdad de trato en función del género, hemos de considerar las actitudes, valores y juicios previos, pertenecientes al currículo oculto, donde quedan recogidos muchos de los tratos discriminatorios que el docente transmite a sus pupilos en el aula. Prueba de ello tenemos los resultados de los estudios de Lirgg (1993) y Martinek (1989) que muestran como los docentes generalmente transmiten menores expectativas de éxito a las chicas que a los chicos, generando el denominado efecto Pigmalion o profecía autocumplida en el grupo de féminas, en detrimento de su autoconfianza.

También nos gustaría dejar constancia, de que tal y como muestran los descriptivos, los discentes (alumnos y alumnas de manera conjunta) perciben un mayor trato de igualdad que de discriminación, esto correlaciona y se corresponde con el mayor clima motivacional

implicante a la tarea que perciben los mismos, tal y como se han obtenido en anteriores investigaciones (Cervelló et al., 2002; Papaioannou, 1995, 1998a; Papaioannou y Nikolopoulos, 1995), en los que un clima implicante a la tarea se asocia positivamente con los docentes que no mantienen diferencia de trato entre chicos y chicas, referente a la focalización del aprendizaje, motivación y ánimo proporcionado.

Finalmente, relativo a las diferencias halladas respecto al tipo de centro, los análisis de varianza muestran diferencias significativas de manera que los discentes pertenecientes a centros públicos perciben mayor trato de igualdad que los de centros privados, además, los discentes de centros privados perciben mayor trato de discriminación por parte de sus docentes. Hasta la fecha, no tenemos conocimiento de estudios que hallan analizado estas diferencias, pero creemos que pudieran explicarse por las características de los docentes de E.F. de los respectivos centros de estudios, ya que los docentes de los centros públicos pudieran ser, en su mayoría, más jóvenes y han recibido otro tipo de formación menos segregadora que los pertenecientes a centros privados. Aunque más estudios hacen falta para comprobar esta especulación, y averiguar si es una peculiaridad de nuestra muestra o generalizable a otras muestras de estudio.

6.4. En este punto analizamos las diferencias respecto a las conductas disruptivas que surgían en el aula, con la hipótesis de que los chicos exhibirán mayores comportamientos inapropiados que ellas, que mostrarán mayor disciplina.

Dicha hipótesis es confirmada parcialmente, ya que tal y como muestra el análisis de varianza realizado, obtenemos diferencias significativas con respecto a la variable indisciplina, siendo los chicos los que muestran mayor puntuación, y referente a la disciplina, serán las chicas las más disciplinadas, aunque no significativamente. Datos coincidentes con los hallados en el ámbito educativo (Jiménez, 2001; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001) y en el terreno deportivo (Bredemier, 1985; Bredemier y Shields, 1986; Duda et al., 1991; Kavussanu y Roberts, 2001).

Estudios anteriormente citados (ver hipótesis nº 6.1.), así como el presente, muestran a los chicos como más orientados al ego que ellas. Igualmente, hemos visto como esta variable motivacional se correlaciona positivamente con las conductas de indisciplina (hipótesis nº 3), quizás esto pueda explicar el hecho de que los chicos, generalmente, muestran un mayor número de conductas disruptivas que ellas. De mismo modo, las investigaciones indican que las chicas muestran mayores niveles de razonamiento moral así como menores conductas antideportivas (Kavussanu y Roberts, 2001), pudiéndose transferir dichos comportamientos al aula, aunque también podríamos realizar una deducción inversa.

Pero a pesar de ésto, los datos hallados son tranquilizadores, ya que los descriptivos de los estudiantes que conforman la muestra, analizados de forma conjunta, muestran una baja puntuación de sujetos que exhiben comportamientos inapropiados, obstaculizando el buen funcionamiento de las clases, y por consiguiente los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados en el aula.

Por último, referente a las diferencias respecto al tipo de centro de pertenencia de los discentes, encontramos diferencias significativas en la variable indisciplina, de modo que los estudiantes de los centros privados perciben más indisciplina que los de los centros públicos. No tenemos conocimiento de estudios que analicen estas diferencias, por lo que un mayor número de investigaciones son necesarias para conocer más al respecto y poder sacar deducciones de esta disparidad.

6.5. Esta hipótesis hace referencia a los estilos de vida saludables de los discentes, en la que planteábamos que las chicas consumirían menos de drogas, junto con mejores hábitos alimenticios y menor práctica extraescolar que ellos que exhibirán un mayor consumo de drogas, peores hábitos alimenticios y mayor práctica extraescolar. Además planteábamos que ellas abogarían en mayor medida que ellos por una práctica deportiva realizada por motivos de salud y de afiliación que por motivos de aprobación social, a diferencia de ellos que se inclinarán más por la práctica deportiva por motivos de aprobación social y en menor proporción por motivos de salud y de afiliación, todo esto apoyado en las diferencias previas que existen respecto a la orientación de metas.

La hipótesis se confirma parcialmente, ya que corroboramos que las chicas consumen menos drogas (alcohol, tabaco y otras drogas como los porros, cocaína, estimulantes) y realizan menor práctica de actividad física y deportiva extraescolar, pero reflejan peores hábitos alimentarios donde se incluye mantener una alimentación equilibrada y sana junto al respeto del horario de las comidas, aunque si poseen mejores hábitos de descanso que los chicos. Referente a los chicos, ratificamos que manifiestan una mayor consumo de drogas (tabaco, alcohol y otras drogas) y realizan más práctica de actividad física y deportiva extraescolar, aunque como indicábamos antes, su alimentación es más equilibrada y cumplen en mayor medida el horario de las comidas, aunque el número de horas de descanso es más deficitario que el de ellas.

Relativo al consumo de drogas, los datos coinciden con los de Windle, Shope y Bukstein (1996), pero no con los de Balaguer (1999a), Castillo (2000), Mendoza, Batista, Sánchez y Carrasco (1998) y Pastor (1999), que hallan una tendencia a la homogeneización en el consumo de alcohol y tabaco en adolescentes en ambos géneros. Lo que sí es evidente el fenómeno de un claro aumento del consumo de alcohol y tabaco dentro del grupo de las chicas en los últimos años, que quizás se pudiera explicar por una pérdida de la protección cultural que dificultaba que las féminas se hicieran adictas al tabaco o al alcohol (Mendoza et al., 1998). Aunque esto sería objeto de comprobación en futuras investigaciones.

Además, los estudios han demostrado que el grupo de iguales ejerce un gran peso en el consumo de drogas (tabaco, alcohol y otras drogas ilegales) de los adolescentes, sobre todo en aquellos jóvenes dónde las relaciones con los padres no son adecuadas (Chassin, Presson, Montello, Sherman y McGrew, 1986; McDonald y Towberman, 1993).

Prosiguiendo en el análisis de los hábitos alimentarios de los adolescentes cacereños, los datos de la presente investigación no coinciden con los de Castillo (2000), que muestran a los chicos como mayores consumidores de alimentos insanos. Actualmente, estamos asistiendo a una preocupación excesiva y creciente de las chicas, cada vez desde edades más tempranas, por su imagen y peso corporal, lo que justificaría la diferencia en cuanto los hábitos alimentarios, ya que

éstas mantienen una alimentación deficitaria en ciertos alimentos y omiten el horario de determinadas comidas, con el fin de mantener la línea, tal y como apuntaba Davis (1997). Así, resultaría relevante analizar esta interpretación en posteriores estudios.

Destacar también en este apartado los descriptivos hallados, ya que son bastantes optimistas a excepción de los referentes a la variable consumo de drogas, cuya media es bastante elevada, teniendo en cuenta la posible deserción social que puede existir en la respuesta manifestada con las consecuencias tan negativas que puede suponer este elevado porcentaje de sujetos consumidores de determinadas drogas, variable en la que desde los centros escolares se debería hacer especial hincapié para intentar reducir su consumo.

Respecto a la realización de práctica de actividad física y deportiva extraescolar los resultados están en consonancia con la literatura, de modo que las chicas realizan menor práctica deportiva que los chicos (Balaguer, 1999a, 1999b; Castillo, 2000; De Bourdeauhuij, 1998; Mendoza, Sagrera y Batista, 1994; Parish y Treasure, 2003; Pratt, Macera y Blanton, 1999; Sallis y Owen, 1999; Wang y Biddle, 2001; Wold, Curie, Torsheim y Samdal, 1998).

Además, hemos de reseñar que las tasas de inactividad de las adolescentes es menor en las españolas (Mendoza, Sagrera y Batista, 1994) que las halladas fuera de nuestro país (Wold et al., 1998).

En el intento de dar una explicación a estas diferencias podemos presumir que se trata de chicas con baja orientación a la tarea y con bajos niveles de percepción de habilidad, que evitan la práctica deportiva por miedo a sentirse fracasadas al exhibir su habilidad frente a los demás, junto con baja autoconfianza, debido a un patrón disposicional orientado al ego con bajos niveles de orientación a la tarea, o tratarse de personas amotivadas (con baja orientación al ego y a la tarea). Balaguer (1999b) argumenta que estas diferencias se deben tanto a factores culturales como a biológicos, siendo los culturales los que mayor peso aportan. Así, explica que las desproporciones hay que hallarlas en los procesos de socialización de las chicas que aprenden de los padres, grupo de iguales y de la escuela, dónde aún subsisten prejuicios de ciertas actividades y deportes para el grupo de féminas, como por ejemplo, la práctica de fútbol.

Por ello, consideramos que una eliminación de estos estereotipos sociales junto con un trato de igualdad en cada uno de estos contextos y una implicación a la tarea, podría facilitar la práctica y la adhesión a la realización de actividad física y deportiva, tanto en el grupo de chicos como en el de chicas, ya que el proceso de inactividad física afecta ambos, aunque primordialmente en el caso de las chicas en las que el descenso de la práctica es más acusado. De este modo, los estudios corroboran que en países donde las desigualdades por género son bajas en comparación con el resto de los países europeos, como los son los nórdicos, se ha producido un aumento de los niveles de la práctica de actividad física y deportiva en las chicas (King, Wold, Tudor-Smith y Harel, 1996).

Todos estos resultados son muy relevantes, dado que muchos de los hábitos adquiridos en la edad escolar son transmitidos a la edad adulta. Por ello, hay que conducir esa tendencia hacia el consumo de drogas por parte de los adolescentes y la tendencia hacia la inactividad física, máxime en las féminas, creando actitudes positivas hacia la asignatura, que potencien los hábitos de ejercicio físico y despertando en todos (chicos y chicas) una valoración de los beneficios que reporta para la salud un estilo de vida activo y unos adecuados hábitos alimenticios para trasladar después estas costumbres y conocimientos adquiridos a la vida adulta. Así, para conseguir captar en todo el alumnado el fomento de la actividad física relacionada con la salud desde el ámbito escolar, apreciamos la propuesta de Devís y Peiró (1993) en la adopción de una visión global que trate de incluir todas las estrategias posibles para extender la práctica de actividad física más allá de las clases y el periodo de escolarización obligatoria.

Referente a las diferencias por género en función de los motivos de práctica deportiva, la hipótesis no se verifica, ya que aunque obtenemos diferencias a favor de las chicas de motivos de práctica por salud de acuerdo a lo hipotetizado, no son significativas, y respecto a los motivos de práctica por afiliación serán los chicos, y de modo significativo los que aboguen más por este motivo que las chicas, rechazándose así la hipótesis inicial planteada, en la que las chicas lo harían por este motivo en mayor proporción que ellos. En cuanto a los motivos de práctica por aprobación social, en nuestro estudio no pudimos comprobar esta hipótesis debido a la falta de fiabilidad de dicho factor

($\alpha < .70$). Aunque estudios previos confirman nuestras hipótesis (Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cervelló, 1996, 1999, 2002).

De igual modo, nuestros resultados se corresponden con los hallados por Castillo, Balaguer y Duda (2000), ya que también muestran que los chicos practican deporte por motivos de afiliación en mayor medida que ellas. Respecto a la práctica por motivos de salud sus resultados no muestran diferencias en función del género.

Además, en nuestro estudio, al igual que en otros estudios (referenciados en el apartado 6.1. y 6.2.) los estudiantes, tanto chicos como chicas, muestran una alta orientación a la tarea y percepción del clima implicante a la tarea, de modo que tenderán a juzgar su nivel de habilidad en términos autorreferenciales, buscando motivos intrínsecos de práctica deportiva (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Goudas, Biddle y Fox, 1994a; Nicholls, Cheung, Lauer y Patashnick, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985; Papaioannou y MacDonald, 1993; Spray, Biddle y Fox, 1999; Theeboom, Knoop, Weiss, 1995; Thorkildsen, 1988; Vlachopoulos y Biddle, 1996, 1997), pudiéndose percibir así que la diversión, los motivos sociales (tales como encontrarse con los amigos y conocer a nuevos amigos), juntos con los de mejorar la salud, el estar en buena forma y el tener buen aspecto, serán los objetivos más relevantes a conseguir por medio de la práctica deportiva.

Estos motivos de práctica nos podrían reportar lo que los estudiantes buscan obtener a través de la práctica deportiva, proporcionando al mismo tiempo claves a los entrenadores y docentes de los objetivos a intentar conseguir para lograr la adherencia a la práctica deportiva de estos jóvenes.

6.6. En esta última hipótesis señalábamos que existirán diferencias en la percepción de habilidad entre chicos y chicas, de tal forma que los chicos se percibirán más hábiles tanto en la medida autorreferencial como en la normativa. Los resultados obtenidos confirman la hipótesis, ya que hallamos diferencias significativas en las dos variables analizadas, de este modo los chicos percibirán más habilidad autorreferencial y comparada que las chicas, que se perciben menos hábiles.

Esto concuerda con lo obtenido en otras investigaciones (Castillo, 2000; Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

Los datos hallados no nos resultan alarmantes, dado que el tener baja percepción de habilidad podría preocupar en sujetos con una orientación disposicional al ego que perciben un clima motivacional implicate al ego, por constituir el patrón de personas donde el riesgo de abandono de la práctica de actividad física y deportiva pudiera aparecer (Cervelló, 1996, 1999, 2002). Debido a que el grupo que percibe menos habilidad (tanto autorreferencial como normativa) es el de chicas, que están más orientadas a la tarea, tal y como hemos visto en el marco teórico, es probable que no resulte muy problemático el poseer baja percepción de habilidad para continuar en la práctica de actividad física deportiva, por el hecho de que los sujetos orientados a la tarea se caracterizan por la continuación en la práctica independientemente del nivel de habilidad, mostrando respuestas motivacionales más adaptativas y positivas cualitativamente.

Por otra parte, los resultados de diferentes estudios (Balaguer, 1998; Castillo y Balaguer, 1998; Page, Ashford, Fox y Biddle, 1993; Pastor y Balaguer, 1999) ratifican el poder predictivo de la percepción de habilidad sobre la práctica de actividad física y deportiva, de manera que el grupo de los chicos también realiza más práctica de actividad física y deportiva, comprometiendo además en actividades que exigen mayores demandas de habilidad, como es el deporte frente a la práctica de actividad física (Pastor, 1999).

En consecuencia, apoyando las predicciones de Nicholls (1989), la percepción de habilidad no determina las orientaciones de meta sino el compromiso, la persistencia o la elección de una actividad determinada.

Para finalizar, fundamentar otra de las aportaciones del estudio que planteábamos como último objetivo de análisis, nos referimos a la **validación de los diferentes instrumentos de medida** empleados en la toma de datos de la investigación.

Así, las propiedades psicométricas de los instrumentos confirman como todos los instrumentos son válidos y fiables para la medida de las variables para los que se han diseñado. Tan sólo especificar que la medida de los motivos de práctica de actividad física perteneciente a la variable psicosocial del cuestionario Inventario de Conductas de Salud en Escolares (HBSC), ha mostrado coeficiente de consistencia interna bajo en uno de los factores (motivos de afiliación) y no aceptable en otro de ellos (motivos de aprobación social). Similares resultados han sido hallado en otros estudios (Castillo y Balaguer, 2001), quizás una posible explicación pudiera ser el hecho de que los adolescentes no abogan por un único motivo de práctica de actividad física y deportiva, sino por varios, con una posible agrupación de estas variables. Más estudios hacen faltan que clarifiquen la agrupación factorial de estas variables, de modo que se aumente la consistencia interna de dicho cuestionario.

CONCLUSIONES.

Por último y a modo de valoración global de las relaciones establecidas entre las orientaciones de metas disposicionales y los climas motivacionales con otra serie de variables analizadas como son la igualdad de trato, la disciplina y otras de estilo de vida saludable de los adolescentes cacereños, destacamos las siguientes conclusiones:

- Las orientaciones disposicionales de los sujetos se relacionan con las claves del éxito y fracaso que transmite el docente a través del clima motivacional en las clases de E.F., originando conductas adaptativas o no en los discentes.

- Existe una asociación positiva entre la orientación al ego y el clima motivacional implicante al ego con la percepción de la discriminación en función del género y con la indisciplina, así como una relación positiva entre la orientación a la tarea y la percepción del clima implicante a la tarea con la igualdad de trato percibida y las conductas de disciplina de los discentes en las clases.

- En la adolescencia, un estilo de vida saludable adecuado, que engloba la supresión del consumo de drogas, correctos hábitos alimenticios y de descanso, así como la práctica de actividad física y deportiva, se relaciona con la orientación y la percepción de un clima implicante a la tarea, por lo tanto será importante la promoción de este clima y de estos hábitos en esta etapa, en la que los patrones de comportamientos adquiridos pueden ser determinantes.

- Consideramos que son necesarios estudios experimentales que analicen los mecanismos de cambio de modificación de las variables estudiadas al percibir un clima motivacional implicante a la tarea.

- Creemos que las clases de E.F. deben contemplar como esencial una programación enfocada a la salud, en la que debemos implicar a los discentes a la tarea, fomentado la participación, el aprendizaje, el disfrute y la autoconfianza de los discentes, dónde se incluyan una gran variedad de actividades motivantes para chicos y chicas, y en la que la metodología impartida favorezca la autonomía, la conciencia crítica, la disciplina y la igualdad de trato necesaria para que los discentes puedan desarrollar unos comportamientos y actitudes hacia la práctica de actividad física, así como la incorporación de los hábitos saludables a su estilo de vida.

Para finalizar el presente trabajo, consideramos que, en general, los resultados del presente estudio validan las predicciones realizadas desde la perspectiva teórica de las Metas de Logro y reiteramos la creación de un clima motivacional impicante a la tarea por el docente, debido a su vinculación con respuestas cognitivas, afectivas y conductuales más adaptativas, que favorecen la igualdad de trato, la disciplina y estilos de vida saludables de los discentes.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Aaro, L.E., Laberg, J.C., y Wold, B. (1995). Health behaviours among adolescents: Toward a hypothesis of two dimensions. *Health Education Research*, 10 (1), 83-93.
- Aaro, L.E., Wold, B., y Kannas, L. (1986). Health behaviour in schoolchildren: A WHO Cross National Survey. *Health Promotion*, 1, 17-33.
- Ablard, K.E., y Parker, W.D. (1997). Parent's achievement goals and perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 651-667.
- Allen, J.B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), [http:// humankinetics.com/products /journal/index.cfm?id=JSEP](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP)
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1984b). 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). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1990). *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation in students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.

- Ames, C. (1992a). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 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 Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attributions and effect. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., y Ames, R. (1984a). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C., y Ames, R. (Eds.) (1984b). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, C., Ames, R., y Felker, D. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C., y Archer, J. (1990). *Longitudinal effects of mastery goal structure on student's learning strategies and motivation*. Manuscrito sin publicar.
- Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E.S., y Sullivan, J.L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34, 333-364.

- Anderssen, N., Klepp, K.I., Aas, H., y Jakobsen, R. (1994). Stability in physical activity levels in young adolescents. *European Journal of Public Health*, 4 (3), 175-180.
- Anderssen, N., y Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63 (4), 341-348.
- Apostolidou, M. (1999). *Teachers and health education in Cyprus schools: Historical context, current concerns and perceptions an future development*. PhD Thesis. University of Wales. Cardiff.
- Aquesolo, J.A., y Beyer, E. (1992). *Diccionario de las Ciencias del Deporte*. Unisport. Junta de Andalucía.
- Armstrong, N., y Biddle, S. (1999). Health-related Physical Activity in the National Curriculum. En N. Armstrong (Ed.), *New Directions in Physical Education: Vol. II. Towards a National Curriculum* (pp. 71-110). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Asch, S. (1952). *Social psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Reeditado por Oxford University Press en 1988).
- Atkinson, J.W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hisdale, NJ: Erlbaum.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D., y Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Bain, L. (1985). The hidden curriculum Re-examined. *Quest*, 37 (2), 145-153.
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in Physical Education. En Kirk, D. y Tinning, R. (Eds.), *Physical Education, curriculum and culture: critical in the contemporary crisis*. Falmer, Press, London.
- Balaguer, I. (1998). *Self-concept, physical activity and health among adolescents*. Comunicación presentada en el 24th International Congress of Applied Psychology, San Francisco, USA.

- Balaguer, I. (1999a). *Estilo de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana: Un estudio de la socialización para estilos de vida saludables*. DGICYT (PB94-1555).
- Balaguer, I. (1999b). *Género y deporte*. Conferencia impartida en la Universiada 99. Palma de Mallorca.
- Balaguer, I., y Atienza, F.L. (1994). Principales motivos de los jóvenes para jugar al tenis. *Apunts medicina de l'esport*, 122 (31), 285-300.
- 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 and Science in Sports*, 9, 381-388.
- Balaguer, I., Escartí, A., Soler, M.J., y Jiménez, C. (1990). *Influencia de la autoconfianza en el deporte y de la orientación competitiva sobre la ejecución de un grupo de nadadores orientados a la competición*. Comunicación presentada en el II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos, Valencia.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J.L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Balaguer, I., Tomás, I., y Castillo, I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.
- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, I., y Arango, C. (1994). *Healthy lifestyles and physical activity*. 8th. Conference of the European Health Psychology Society, Alicante.

- Balaguer, I., Tomás, I., Pastor, Y., y Castillo, I. (1994). *Influencia de la familia y de los otros significativos en el estilo de vida de los adolescentes*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional, Familia y Sociedad: Evolución y Actualidad. Tenerife.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Baron, R.M., y Kenny, D. A. (1986). The moderador-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Beltrán, J. (Ed.) (1987). *Psicología de la educación*. Eudema. Madrid.
- Bentler, P.M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, C.A: Multivariate Software.
- Bertrand, L., y Abernathy, T.J. (1993). Predicting cigarette smoking among adolescents using cross-sectional and longitudinal approaches. *Journal of School Health*, 63 (2): 98-103.
- Biddle, S. (1999). Motivation and perceptions of control: Tracing its development and plotting its future in exercise and sport psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 1-23.
- Biddle, S. (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.

- Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., y Fox, K.R. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology and Health*, 12, 49-55.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P y Durand, M. (1995). Development to scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Biddle, S., Duda, J.L., Papaioannou, A., y Harwood, C. (2001). Physical Education, positivism, and optimistic claims from achievement goal theorists: a response to Pringle (2000). *Quest*, 53, 457-470.
- Biddle, S., Fox, K.R., y Boutcher, S.H. (2000). *Physical activity and psychological well-being*. London: Routledge.
- Biddle, S., y Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity: An exploratory study of psychological correlates. *Social Science and Medicine*, 34 (3), 325-331.
- Biddle, S., y Mutrie, N. (1991). *Psychology of Physical Activity and Exercise: A health-related perspective*. Londres: Springer Verlag.
- Biddle, S., Sallis, J.F., y Cavill, N. (Eds.) (1998). *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.
- Biddle, S., Soos, I., y Chatzisarantis, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- Biddle, S., Wang, J., Chatzisarantis, N., y Spray, C. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sport Science*, 21, 973-989.

- Biddle, S., Wang, J., Kavussanu, M., y Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3 (5), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: International Universities Press.
- Boixados, M., y Cruz, J. (1999). Relaciones entre clima motivacional y satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 45-64.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley and Sons.
- Bonilla, A., y Martínez, I. (1992). Análisis del currículum oculto de los modelos sexistas. En M. Moreno (Ed.), *Del silencio a la palabra. Coeducación y reforma educativa*, (pp. 60-92). Serie Estudios, n° 32, Ministerio de Asuntos Sociales-Instituto de la Mujer, Madrid.
- Boreham, C., y Riddoch, C. (2001). The physical activity, fitness and health of children. *Journal of Sport Sciences*, 19, 915-929.
- Bredemeier, B.J. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemier, B.J. y Shields, D.L. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 257-275.
- Brophy, J. (1983). *Conceptualizing student motivation*. *Educational Psychologist*, 18, 200-214.
- Browne, M.W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds). *Testing Structural Equation Models* (pp. 136-162). Newbury Park, C.A: Sage.

- Brunel, P.C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 365-374.
- Brustad, R.J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Buchan, F., y Roberts, G.C. (1991). *Perceptions of success of children in sport*. Manuscrito sin publicar. University of Illinois.
- Buelga, S., y Lila, M. (1999). *Adolescencia, familia y conducta antisocial*. Valencia: CSV.
- Buelga, S., Ravenna, M., Musitu, G., y Lila, M. (2001). Epidemiology and psychosocial risk factors associated with adolescent' drug consumption. En L. Goosens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Burton, S., y Weigand, D.A. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Physical Education*, 2 (1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJPE>
- Butcher, J. (1983). Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

- Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non competitive conditions: A developmental study. *Child development*, 60, 562-570.
- Calvo, R. (2001). *Perfil motivacional y relación con los otros significativos en el clima motivacional de las jugadoras de voleibol de alto nivel español*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Granada.
- Camarero, S., Tella, V., y Mundina, J.J. (1997). *La actividad deportiva en el ámbito escolar*. Ed. Promolibro. Valencia.
- Cantera, M.A. (1997). *Niveles de actividad física en la adolescencia. Estudio realizado en la población escolar de la provincia de Teruel*. Tesis Doctoral, Universidad de Zaragoza.
- Carmines, E.G., y McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: analysis of covariance structures. En G.W. Bornstedt y E.F. Borgatta (Eds.), *Social measurement: current issues* (pp. 112-133). Beverly Hills: Sage.
- Carpenter, P.J., y Barry, Y. (1997). Relationship between Achievement Goals and the perceived purposes of soccer for semiprofessional and amateur players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 302-311.
- Carpenter, P.J., y Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Carr, S., y Weigand, D.A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*. 7 (3), 305-328.
- Carr, S., Weigand, D.A., y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children's and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in PE. *Journal of Sport Pedagogy*, 5 (1), 28-51.

- Carr, S., Weigand, D.A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers, and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6 (2), 34-55.
- Carrington, B., y Leaman, O. (1986). Equal opportunities and Physical Education. En J. Evans (Ed.) *Physical Education, sport y schooling. Studies in the sociology of Physical Education* (pp. 215-226). Lewes: Falmer Press.
- Carver, C., y Scheier, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.
- Castillo, I. (2000). *Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana*. Tesis Doctoral sin publicar. Universitat de Valencia.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (1998). Patrones de actividad física en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 54, 22-29.
- Castillo, I., y Balaguer, I. (2001). Dimensiones de los motivos de práctica deportiva de los adolescentes valencianos escolarizados. *Apunts: Educación Física y Deportes*.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 1(2), 37-50.
- Cea, M.A. (2002). *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*. Madrid. Síntesis.
- Cecchini, J.A. (2003). *Motivos de participación de los escolares en el deporte*. Ponencia presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. León.

- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), [http:// humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS)
- Cervelló, E.M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- Cervelló, E.M. (1999). El abandono deportivo: Análisis conceptual y estrategias para disminuir la incidencia de abandono deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 12 (3) 5-17.
- Cervelló, E.M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). GERSAM. Ourense.
- Cervelló, E.M., Brustad, R.J., Jiménez, R., Del Villar, F., y Moreno, J.A. (2004). *Desarrollo y validación de un instrumento de medida del clima motivacional en las clases de E.F.* Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E.M., Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M., y Guzmán, J.F. (2003). *Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in Spanish females professional volleyball players*. Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E.M., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., y Blázquez, F. (en prensa). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*.

- Cervelló, E.M., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 7-19.
- Cervelló, E.M., Escartí, A., Carratalá, V., y Guzmán, J.F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad, Santa Cruz de Tenerife.
- 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 el Deporte, Valencia.
- Cervelló, E.M., Iglesias, D., Jiménez, R., Moreno, P., y Del Villar, F. (en prensa). Aplicación de modelos de ecuaciones estructurales al estudio de la motivación de los alumnos en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*.
- Cervelló, E.M., y Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- Cervelló, E.M., Jiménez, R., Del Villar, F., y Santos-Rosa, F.J. (en prensa). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline in spanish students of physical education. *Perceptual and Motor Skills*.

- Cervelló, E.M., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F., y Santos-Rosa, F.J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11 (2), 43-64.
- Cervelló, E.M., Llanos, C., y Tabernero, B. (2003). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido y las creencias de éxito en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. León.
- Cervelló, E.M., y Santos-Rosa, F.J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9 (1-2) 51-70.
- Cervelló, E.M., y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport: and achievement goal perspective in young spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cole, D., y Maxwell, S.E. (1985). Multitrait-multimethod comparisons across populations: A confirmatory factor analysis approach. *Multivariate Behavioral Research*, 18, 147-167.
- Contreras, O.R. (1998). *Didáctica de la E.F. Un enfoque constructivista*. INDE. Barcelona.
- Cooper, C. (1988). Commentary: The role of conflict in adolescent-parent relationships. En M. Gunnar (Ed.), *21st Minnesota symposium on child psychology* (pp. 181-187). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Corbin, C.B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Corbin, C.B., y Lindsey, R. (1997). *Fitness for life* (4th ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.

- Corbin, C.B., Lindsey, R., y Welk, G. (2000). *Concepts of fitness and wellness* (3rd ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Corbin, C.B., y Pangrazi, R.P. (1992). *Fitness for life, physical education concepts* (Teacher's ed., 2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp.17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Crespo, M., Balaguer, I., y Atienza, F. (1995). *Propiedades psicométricas y análisis factorial de la adaptación al tenis del cuestionario de orientación al ego y a la tarea en deporte (TEOSQ)*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.
- Crutchfield, R.S. (1962). Conformity and creative thinking. En H.E. Gruber, G. Terrel, y M. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Curtner-Smith, M.D., y Todorovich, J.R. (2002). The Physical Education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 652-660.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., y Famose, J.P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67 (3), 293-309.

- Cury, F., De Tonac, A., y Sot, V. (1999). An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bilek (Eds.) *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European congress on Sport Psychology – FEPSAC* (pp. 153-155). Prague: Charles University of Prague Press.
- Chassin, L., Presson, C.C., y Sherman, S.J. (1987). Applications of social developmental psychology to health behaviors. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary topics in developmental psychology* (pp. 353-373). New York: John Wiley y Sons.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in Physical Education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., y Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Dale, D., y Corbin, C.B. (2000). The long term effectiveness of conceptual physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 61-68.
- Davis, C. (1997). Body image, exercise and eating behaviours. En K.R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 143-174). Champaign IL: Human Kinetics.
- De Bourdeauhuij, I. (1998). Behavioural factors associated with physical activity in young people. En S. Biddle, J. Sallis, y N. Cavill (Eds.), *Young and active? Young people and health-enhancing physical activity: Evidence and implications* (pp. 98-118). London: Health Education Authority.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.

- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivation processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E.L., y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (1996). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Del Villar (Ed.), *La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física* (pp. 203-231). Servicio de Publicaciones. Universidad de Extremadura. Cáceres.
- Del Villar, F. (2001). La interacción en la Educación Física. En B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 199-225). Editorial Síntesis. Madrid.
- Devís, J., y Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 4, 71-86.
- Donovan, J.E., Jessor, R., y Costa, F.M. (1993). Structure of health-enhancing behavior in Adolescence: A latent-variable approach. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 346-362.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Dubois, P. (1981). The youth sport coach as an agent of socialization: An exploratory study. *Journal of Sport Behavior*, 4, 95-107.

- Duda, J.L. (1986a). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. En L. Vander Velden y J. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology in sport: Current selected research: Vol. 1*. New York: AMS Press.
- Duda, J.L. (1986b). Perceptions of sport success and failure among white, black, and hispanic adolescents. En J. Watkins, T. Reilly, y L. Burwitz (Eds.), *Sport Science* (pp. 214-222). London: E y F.N. Spon.
- Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J.L. (1989a). Goal perspectives and behaviour in sport and exercise settings. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol 6*. (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.
- Duda, J.L. (1989b). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1992): Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R.N. Singer, M. Murphey, y L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents. *Quest*, 48, 290 - 302.
- Duda, J.L. (1999). El clima motivacional y sus implicaciones para la motivación, al salud y el desarrollo de los desórdenes de alimentación en gimnastas. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 7-23.

- Duda, J.L. (2001a). 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. (2001b). Goal perspectives and their implications for health-related outcomes in the physical domain. En F. Cury, Sarrazin, P., y Famose, F.P. (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J.L., y Bernardot, D. (1995). *The motivational climate and indices of psychosocial and physical health among young female gymnasts*. Presentation made at the manual USA Gymnastics Congress, New Orleans, LA.
- Duda, J.L., y Bernardot, D. (1999). *The relationship of the motivational climate to psychological and energy balance correlates of eating disorders in female gymnasts*. Manuscrito sin publicar.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- 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 Sport Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L., y Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle (eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-43). New York: John Wiley.
- Duda, J.L., y Horn, H.L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J.L., y Huston, L. (1995). The relationship of goal orientation and degree of competitive sport participation to the endorsement of aggressive acts in American football. En R. Vanfraechem-Raway y Y. Vanden Audweele (Eds), *Sixth European Congress on Sport Psychology Proceedings* (pp. 655-662). Brussels, Belgium: FEPSAC.

-
- Duda, J.L., y Kim, M.S. (1997). Perceptions of the motivational climate, psychological characteristics, and attitudes toward eating among young female gymnasts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (Supple.), S132.
- Duda, J.L., y Nicholls, J.G. (1989). *The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties*. Manuscrito sin publicar.
- Duda, J.L., y Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L., Olson, L.K., y Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J.L., y White, S.A. (1992). Orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- 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, WV: Fitness Information Technology.
- Dunbar, R.R., y O'Sullivan, M.M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.
- Dunn, J.G.H., y Dunn, J.C. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sports Psychologist*, 13, 183-200.

- Dweck, C.S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goals analysis. En C. Ames y R. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol 2, pp. 289-305). Orlando, FL: Academic Press.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S., y Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C.S., y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Ebbeck, V., y Becker, S.L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- Elliot, E.S. (1993). Health-enhancing and health-compromising lifestyles. En S.G. Millstein, A.C. Petersen, y E.O. Nightingale (Eds.), *Promoting the health of adolescents. New directions for the twenty-first century* (pp. 119-145). Oxford: Oxford University Press.
- Elliot, A.J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232.
- Epstein, J.L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. En J.L. Epstein, y N.L. Karweit (Eds.), *Friends in school* (pp. 177-200). New York: Academic Press.
- Epstein, J.L. (1988). Effective schools or effective students?. Dealing with diversity. En R. Haskins y B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ: Ablex.

- Epstein, J.L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.
- Escartí, A., y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- Escartí, A., Cervelló, E., y Guzmán, J.F. (1994). *Relationship between the subjective perception of the achievement goals orientation of the other significatives and the own orientation: A spanish perspective*. Paper presented at the 23rd. International Congress of Applied Psychology, Madrid.
- Escartí, A., Cervelló, E., y Guzmán, J.F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la motivación y la práctica deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Escartí, A., Roberts, G.C., Cervelló, E.M., y Guzmán, J.F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Ewing, M.E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.

- Fernández, E. (1995). *Actividad física y género: Representaciones diferenciadas en el futuro profesorado de educación primaria*. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid. U.N.E.D.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.
- Fontana, D., y Apostolidou, M. (2002). A survey of teachers' health lifestyles in Cyprus. *Health Education Journal*, 61, 70-77.
- Fontayne, P., Sarrazin, P., y Famose, J.P. (2001). Culture and achievement motivation in sport: A qualitative comparative study between maghrebian and european french adolescent. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), [http:// humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS)
- Fox, K.R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., y Armstrong, N. (1994). Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Frazier, B. (1985). *Classroom environment*. London: Croom-Helm.
- Gano-Overway, L.A., y Duda, J.L. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.
- García-Ferriol, A. (1993). *Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes*. Tesis doctoral sin publicar. Universitat de València.
- García-Merita, M.L., y Fuentes, I. (1998). *Un estudio de los estilos de vida de los estudiantes valencianos de B.U.P., C.O.U., y F.P.* Generalitat Valenciana (GV94-2424).
- Gill, D.L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity class. *Sex Roles*, 15, 239-247.

- Gill, D.L. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. En R.N. Singer, M. Murphey, y L. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 314-327). New York: McMillan.
- Gill, D.L., y Deeter, T.E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 145-159.
- Ginn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Girela, M.J., García, M.E., y Castro, J. (2003). *Expectativas sobre el desarrollo de la labor docente desde la perspectiva de género. La selección de los contenidos*. Comunicación presentada en el II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida, Granada.
- Glynn, T.J. (1981). From family to peer: A review of transitions of influence among drug-using youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 10, 363-383.
- Gómez, M.T., Mir, V., y Serrats, M.G. (1999). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Ed. Narcea. Madrid.
- González, G., Taberero, B., y Márquez, S. (2000). Análisis de los motivos para participar en fútbol y en tenis en la iniciación deportiva. *Motricidad*, 6, 47-66.
- Goslin, D.A. (Ed.) (1969). *Handbook of socializaion theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Goudas, M (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.

- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241 - 250.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K.R. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K.R. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K.R., y Underwood, M. (1995). It aim's what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school Physical Education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Underwood, A.M., y Biddle, S. (1993). *The effect of two teaching styles on students' intrinsic motivation in school physical education classes*. Unpublished raw data, University of Exeter.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Greendorfer, S.L. (1992). Sport Socialization. En T. Horn (Ed.), *Advances in Sport Psychology* (pp. 201-218), Champaign, IL: Human Kinetics
- Greendorfer, S.L., y Ewing, M.E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Greendorfer, S.L., y Lewko, J.H. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research Quarterly*, 49, 146-152.

- Griffin, P.S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, P.S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Griffin, P.S. (1989). Gender as a socializing agent in Physical Education. En T.J. Templin and P.G. Schempp (Eds.), *Learning to teach: Socialization into Physical Education* (pp. 219-233). Indianapolis, IN: Benchmark Press.
- Guinn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity Involvement, Goal perspective, and Self-Esteem Among Mexican American Adolescent. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 308-311.
- Guivernau, M., y Duda, J.L. (1995). Psychometric properties of a Spanish version of the task and ego orientation in sport questionnaire (TEOSQ) and beliefs about the causes of success inventory. *Revista de Psicología del deporte*, 5, 31-51.
- Guivernau, M., Thorne, K., y Duda, J.L. (1994). *Cross domain generality of goals beliefs, perceived ability, and interest: A replication*. Paper presented at the 4th Annual Midwest Sport and Exercise Psychology Symposium, Michigan State University, East Lansing.
- Guzmán, J.F., y García, A. (2003). *Percepción de tipo de práctica y de clima motivacional en adolescentes practicantes de deportes colectivos*. Comunicación presentada en el II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida, Granada.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., y Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis (5th ed.)*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Hall, H.K. (1990). *A social-cognitive approach to goal setting: The mediating effects of achievement goals and perceived ability*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hall, H.K., y Kerr, A.W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11 (1), 24-42.
- Hall, H.K., Kerr, A. W. y Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 194-217.
- Hanrahan, S., y Biddle, S. (2002). Measurement of achievement orientations: psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2 (5), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Harter, S. (1975). Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks. *Child Development*, 46, 370-378.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- Harter, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. En W.A.Collins (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology: Vol 14*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G.C. Roberts and D. M. Landers (Eds), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harwood, C., y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.

- Harwood, C., Hardy, L., y Swain, A. (2000). Achievement goals in competitive sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.
- Harwood, C.G., y Swain, A. (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 16, 357-371.
- Heaven, P.C.L. (1996). *Adolescents health: The role of individual differences*. London: Routledge.
- Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G., y Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.
- Hess, R., y Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling: Contrast between Japan and the United States. *Educational Researcher*, 20, 2-8.
- Higginson, D.C. (1985). The influence of socializing agents in the female sport-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.
- Hom, H.L., Duda, J.L., y Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5 (2), 168-176.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1995). Evaluating model fit. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling. Concepts, issues and applications* (pp. 76-99). California: Sage Publications.
- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Huston, L., y Duda, J.L. (1992). *The relationship of goal orientation and competitive level to the endorsement of aggressive acts in football*. Unpublished manuscript.
- Isogai, H., Brewer, B.W., Cornelius, A.E., Etnier, J., y Tokunaga, M. (2003). A cross-cultural analysis of goal orientation in American and Japanese Physical Education students. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 80-93.

- Jagacinski, C.M., y Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of effort and ability and related effects in mastery involvement and comparative involvement. *Journal of Educational Psychology*, 15, 290- 299.
- Jagacinski, C.M., y Nicholls, J.G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: They'd do it but I Wouldn't. *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Jiménez, R. (2001). *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad*. Memoria de Docencia e Investigación. UEX. Cáceres.
- Jiménez, R., Cervelló, E.M., y Julián, J. (2001). *Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- Jiménez, R., Fenoll, A., y Cervelló, E. (2001). *Elaboración de dos instrumentos de medición para analizar la coeducación-discriminación y los comportamientos de disciplina-indisciplina en las clases de E.F.* Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Luso de Educación Física en la Enseñanza No Universitaria, Badajoz.
- Jiménez, R., Iglesias, D., Santos-Rosa, F.J., y Cervelló, E.M. (2003). *Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte "Perspectiva Latina", León.
- Jiménez, R., Ramos, L., y Cervelló, E. (2002). *Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuestas didácticas para una*

- intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad Motriz*, 18, 39-47.
- Jöreskog, K.G., y Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Julián, J., Cervelló, E.M., Jiménez, R., Fuentes, J.P. y Del Villar, F. (2001). *Evaluación de la actuación docente en un programa de actividad física orientada a la competición, a través del PMCSQ-2*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- Kalhovd, T. (1999). *Implicit theories of ability and learning strategies in PE*. Unpublished masters thesis. Oslo: Norwegian University of Sport and PE.
- Kaplan, A., y Maehr, M.L. (1999). *Achievement motivation: The emergence, contributions, and prospects of a goal orientation theory perspective*. Unpublished manuscript, Ben Gurion University, Beer Sheva, Israel.
- Kaplan, L. (1984). *Adolescence: The farewell to childhood*. New York: Simon and Schuster.
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP>
- Kavussanu, M., y Roberts, G.C. (1995). *Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy*. Manuscrito sin publicar.
- Kavussanu, M., y Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- Kavussanu, M., y Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sport: an achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54.

- Killoran, A.J., Fentem, P., y Caspersen, C. (1994). *Moving on: International perspectives on promoting physical activity*. London: HEA.
- King, A., Wold, B., Tudor-Smith, C., y Harel, Y. (1996). *The health of youth. A cross-national survey*. WHO. Canada.
- Klem, L. (1995). Path Analysis. En L.G. Grimm, y P.R. Yarnold (Eds.), *Reading and understanding multivariate statistics* (pp. 65-98). Washington: American Psychological Association.
- Koestner, R., Zuckerman, M., y Koestner, J. (1987). Praise, involvement and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 383-390.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt. Rinehart and Winston.
- Krane, V., Greenleaf, C.A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Lakie, W.L. (1964). Expressed attitudes of various groups of athletes toward athletic competition. *Research Quarterly*, 35, 497-503.
- Lewis, R. (1997). Discipline in schools. En L. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the sociology in education* (pp. 404-411). Oxford, UK: Permagon.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewko, J.H., y Ewing, M.E. (1981). Sex differences and parental influence in the sport involvement of children. *Journal of Sport Psychology*, 2, 62-68.
- Lewko, J.H., y Greendorfer, S.L. (1988). Family influences in sport socialization of children an adolescents. En F.L. Smoll, R.A. Magill y M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Li, F., Harmer, H., y Acock, A. (1996). The task and ego orientation in sport questionnaire: Construct equivalence and mean differences across gender. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 228-238.
- Lila, M.S., Van Aken, M., Musitu, G., y Buelga, S. (2001). Family and adolescence. En L. Goosens y S. Jackson (Eds.), *Handbook of adolescent development: European perspectives*. Hove, UK: Psychology Press.
- Lirgg, C.D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise of Sport*, 64, 324-334.
- Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Lochbaum, M., y Roberts, G.C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (2), 160-171.
- Lloyd, J., y Fox, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in a adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- MacDonald, D. (1990). The relations between sex composition of physical education classes and teacher-pupil verbal interaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Maehr, M.L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (p.144). New York: Academic Press.

- Maehr, M.L., y Ames, C. (1989). *Survey of junior high school science classes*. University of Illinois, Institute for Research on Human Development. Manuscrito sin publicar.
- Maehr, M.L., y Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Maehr, M.L., y Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Maehr, M.L., y Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267), New York: Academic Press.
- Marsh, H.W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- Marsh, H.W., y Peart, N.D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self-concepts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marteniuk, T.L. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Martínez, C. (2001). *Un estudio de los estilos de vida de los deportistas gimnastas adolescentes de la Comunidad Valenciana*. Universitat de Valencia.
- Mawer, M. (1995). *The effective Teaching of Physical Education*. London: Longman.
- McCarthy, K., Kavussanu, M., y White, S. (1996). *Achievement goals and perceived purposes of sport*. Unpublished manuscript.
- McClelland, D.C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press
- McDonald, R.M., y Towberman, D.B. (1993). Psychosocial correlates of adolescent drug involvement. *Adolescence*, 28, 924-936.

- McElroy, M., y Kirkendall, R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- McGinnis, J.M. (1992). The public health burden of a sedentary lifestyle. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, S196-S200.
- McPherson, B.D. (1981). Socialization into and through sport involvement. En G. Lueschen y G. Sage (Eds.), *Handbook of social science of sport* (pp. 246-273). Champaign, IL: Stipes.
- McPherson, B.D., y Brown, B.A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F.L. Smoll, R.A. Magill y M.J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed., pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- M.E.C. (1992). *Área de Educación Física. Educación Primaria. Educación Secundaria*. "Cajas Rojas". Madrid.
- Melcher, N., y Sage, G.H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, 13, 75-88.
- Mendoza, R., Batista, J.M., Sánchez, M., y Carrasco, A.M. (1998). El consumo de tabaco, alcohol y otras drogas en los adolescentes escolarizados españoles. *Gaceta Sanitaria*, 12 (6), 263-271.
- Mendoza, R., Sagrera, M.R., y Batista, J.M. (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud (1986-1990)*. Madrid: C.S.I.C.
- Middleton, M.J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- Mitchell, S.A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.

- Morgan, K., y Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3), 207-229.
- Mueller, R.O. (1996). *Basic principles of structural equation modeling*. New York: Springer-Verlag.
- Musitu, G. (1998). *La adolescencia como transición. Un análisis desde la visión del adolescente*. Trabajo de investigación para la Cátedra de Psicología Social de la Familia. Universitat de Valencia. Manuscrito no publicado.
- Musitu, G., y Román, J.M. (1989). Las relaciones familiares en la pubertad. *Universitas Tarraconensis*, 11 (1), 57-73.
- Newsham, S. (1989). *The effects of a task-oriented physical education program on the self-perception of third, fourth, and fifth grade students*. Unpublished doctoral dissertation. University of Southern California, Los Angeles.
- Newton, M.L., y Duda, J.L. (1993a). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2: Construct and predictive validity. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 15 (Suppl.), S59.
- Newton, M.L., y Duda, J.L. (1993b). Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 437-448.
- Newton, M.L., y Duda, J.L. (1993c). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16 (4), 209-220.
- Newton, M.L., Duda J.L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Newton, M.L., y Fry, M.D. (1998). Senior Olympians' achievement goals and motivational responses. *Journal of Aging and Physical Activity*, 6, 256-270.

- Nicholls, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J.G. (1981). *Striving to demonstrate and develop ability: A theory of achievement motivation*. Unpublished manuscript, Purdue University, West Lafayette, IN.
- Nicholls, J.G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J.G., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., y Patashnick, M. (1990). Assessing students' theories of success in mathematics: Individual classroom differences. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 109-122.
- Nicholls, J.G., Cheung, P., Lauer, J., y Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- Nicholls, J.G., y Miller, A.T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. En J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 185-218), Greenwich, CT: JAI Press.

- Nicholls, J.G., y Miller, A.T. (1985) . Differentiation of the concepts of lack and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., y Nolen, S.B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J.G., y Thorkildsen, T.A. (1988). Children's distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact and personal preference. *Child Development*, 59, 939-949.
- Nilges, L.M. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of Title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nunnally, J.C., y Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York. McGraw-Hill, Inc.
- Nutbeam, D., Aaro, L., y Catford, J. (1989). Understanding children's health behaviour: The implication for health promotion for young people. *Social Science and Medicine*, 29 (3), 317-325.
- Nutbeam, D., Aaro, L., y Wold, B. (1991). The lifestyle concept and health education with young people. Results from a WHO international survey. *World Health Statistics Quarterly*, 44, 55-61.
- Nyheim, M., Kavussanu, M., Roberts, G.C., y Treasure, D.C. (1996). *Goal orientations, beliefs about success, and satisfaction in summer sports camp participation*. Paper presented at the annual conference of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Ontario, Canada.

- Offer, D., Ostrov, E., y Howard, K. (1981). *The adolescent: A psychological self-portrait*. New York: Basic Books.
- Ommundsen, Y. (2001). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7 (3), 219-242.
- Ommundsen, Y., y Roberts, G.C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 389-397.
- Ommundsen, Y., Roberts, G.C., y Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164.
- Orgell, S., y Duda, J.L. (1990). The effects of gender and a task-versus ego-involving condition on intrinsic motivation and perceived competence in sport. Communication to the *Annual Meeting of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity*, University of Houston, TX, May.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K.R., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity of the Physical Self-Perception Profile. *Personality and Individual Differences*, 16, 585-590.
- Papaioannou, A. (1990). *Goal perspectives, motives for participation, and purposes of P.E. lessons in Greece as perceived by 14 and 17 year old pupils*. Manchester, England: University of Manchester.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

- Papaioannou, A. (1998a). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A. (1998b). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self - reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421 - 441.
- Papaiannou, A., Karastogiannidou, K., Theodoradis, Y., Argiris, T., Petros, N., Kouli, O., Stefanos, P., y Christos, M. (1999). Goal perspectives, perceived motivational climate, life satisfaction, and health-related attitudes and behaviours of Greek students. *Proceeding of the 1999 AAASP Conference*, Banff, Canada, p.88.
- Papaioannou, A., y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., y MacDonald, A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A., y Nikolopoulos, K. (1995). *Perceived motivational climate and ability-specific perceptions in Greek physical education classes*. Manuscrito sin publicar.
- Papaioannou, A., y Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 383 - 399.
- Parish, L.E., y Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (2), 173-182.

- Pastor, Y. (1999). *Un estudio de la influencia del autoconcepto multidimensional sobre el estilo de vida saludable en la adolescencia media*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valencia.
- Pastor, Y., y Balaguer, I. (1999). Sport practice and multidimensional self-concept in older spanish adolescents. En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bílek (Eds.), *Psychology of sport and exercise: enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology – FEPSAC* (Part 2, pp. 90-92). Prague: Charles University in Prague.
- Pastor, Y., Balaguer, I., Castillo, I., y González, C. (1997). *Dimensiones de los estilos de vida*. Comunicación presentada en el VI Congreso Nacional de Psicología Social. San Sebastián, España.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M.L. (1998a). Una revisión sobre las variables de estilos de vida saludables. *Revista de Psicología de la Salud*, 10 (1), 15-52.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M.L. (1998b). Dimensiones del estilo de vida relacionado con la salud en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51 (3-4), 469-483.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M.L. (1999). *Estilo de vida y salud*. Valencia: Albatros Educación.
- Pate, R.R., Heath, G.W., Dowda, M., y Trost, S.G. (1996). Associations between physical activity and other health behaviors in a representative sample of US adolescents. *American Journal of Public Health*, 86 (11), 1577-1581.
- Pedhazur, E. (1982). *Multiple regression in behavioral research* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart y Winston.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la E.F.: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 25-44.

- Pensgaard, A.M., y Roberts, G.C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Pensgaard, A.M., Roberts, G.C., y Ursin, H. (1999). Motivational factors and coping strategies of Norwegian paralympic and Olympic winter sport athletes. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 16, 238-250.
- Petherich, C.M., y Weigand, D.A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Piéron, M. (1999). *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. INDE. Barcelona.
- Piéron, M. y Emonts, M. (1988). Analyse des problemes de discipline dans des classes d' education physique. *Revue de l'Education Physique*, 28, 33-40.
- Piparo, A.J., Lewthwaite, R. y Hasbrook, A. (1990). *Social correlates of children's sport goal orientations: coaches behaviors and societal influences*. Paper presented at the annual meeting of the Society for the Advance of Sport Psychology. San Antonio: Texas.
- Placek, J.H., y Dodds, P. (1998). A critical incident study of pre-service teachers' beliefs about teaching success and nonsuccess. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 351-358.
- Pratt, M., Macera, C.A., y Blanton, C. (1999). Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: Current evidence and research issues. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31 (11, Suppl.), S526-S533.
- Rauschenbach, J., y Smith, C. (1998). Attitudes and opinions of middle school physical educators regarding the effectiveness of coeducational middle school Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Supplement, A-101.

- Reeve, J. (1996). *Motivation others: Nurturing inner motivational resources*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Roberts, G.C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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 in motivation*. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore.
- Roberts, G.C., y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G.C., Hall, H., Jackson, S.A., Kimiecik, J., y Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: effect of goal orientation on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- Roberts, G.C., y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- Roberts, G.C., y Treasure, D.C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26 (1), 64-80.

- 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 Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., y Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10 (4), 398-408.
- 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). Stanford, CT: JAI Press.
- Rodríguez, A.M., Lemos, S., y Canga, A. (2001). Relación entre variables de personalidad. Actitudes hacia la salud y estilo de vida. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 659-670.
- Rubin, Z., y Sloman, J. (1984). How parents influence their children's friendships. En M. Lewis y L. Rosenblum (Eds.), *Beyond the dyad* (73-97). New York: Plenum Press.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M., y Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

- Sääkslahty, A.P., Numminen, P., Niinikoski, H., Rask-Nissilä, L., Viikari, J., Tuominen, J., y Välimäki, I. (1999). Is physical activity related to body size, fundamental motor skills, and CHD risk factors in early childhood?. *Pediatric Exercise Science*, 11, 327-340.
- Sáenz-López, P. (1997). *La Educación Física y su didáctica. Manual para el profesor*. Ed. Wanceulen.
- Sage, G.H. (1990). *Power and ideology in American sport*. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Sallis, J.F., y McKenzie, T.L. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-37.
- Sallis, J.F., y Owen, N. (1999). *Physical activity and behavioural medicine*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Sallis, J.F., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbin, C., Epstein, L.H., Faucette, N., Iannotti, R., Killen, J., Kleges, R., Petray, C., Rowland, T., y Taylor, W. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, S248-257.
- Sánchez, F. (1996). *La actividad física orientada a la salud*. Editorial Biblioteca Nueva. Madrid.
- Santos-Rosa, F.J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas*. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Extremadura.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J.P., Cury, F., Fox, K., y Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Sarrazin, P., Roberts, G., Cury, F., Biddle, S., y Famose, J.P. (2002). Exerted effort and performance in climbing among boys: The influence of achievement goals, perceived ability, and task difficulty. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 425-436.

- Savin-Williams, R.C., y Berndt, T.J. (1993). Friendship and peer relations. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.). *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 277-307). Cambridge: Harvard University Press.
- Schneider, E. (1996). Giving students a voice in the classroom. *Educational Leadership*, 54 (1), September, 22-26.
- Seifriz, J., Duda, J.L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Shephard, R. (1997). *Aging Physical Activity and Health*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Shields, D.L., y Bredemier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, I.L: Human Kinetics.
- Shields, D.L., y Bredemeier, B. (2001). Moral development and behavior in sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas y C.M. Janelle (eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 585-603). New York: Yohn Wiley.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain Views, CA: Mayfield.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE. Barcelona.
- Simons-Morton, B.G., Parcel, G.S., y O'Hara, N. (1988). Implementing organizational changes to promote healthful diet and physical activity al school. *Health Educational Quarterly*, 15, 115-120.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, elf-protections, anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.

- Smith, M.D. (1979). Getting involved in sport: Sex differences. *International Review of Sport Sociology*, 14 (2), 93-99.
- Snyder, E.E., y Spreitzer, E. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly*, 49, 249-255.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Solmon, M.A., y Lee, A.M. (1997). Development of an instrument to asses cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 142-160.
- Solomon, G.B., y Bredemeier, B. (1999). Children's moral conceptions of gender stratification in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 350-368.
- Solomons, H. (1976). *Sex-role-mediated achievement behaviors and interpersonal dynamics of fifth-grade coeducational physical education classes*. Dissertation Abstracts International, 37, 5545 A. University Microfilm No. DBJ77-06538.
- Spray, C.M. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: Do goal perspectives matter?. *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Spray, C.M. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8 (1), 5-20.
- Spray, C.M., y Biddle, S. (1997). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3 (1), 83-90.
- Spray, C.M., Biddle, S., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.

- Spray, C.M., y Wang, C.K.J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.
- Stacey, M. (1988). *The sociology of health and healing*. London: Routledge.
- Steiger, J.H. (1990). Structural modeling evaluation and modification: An interval approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Steinberg, G.M., y Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (2), 61-65.
- Steinberg, L. (1993). Autonomy, conflict and harmony in the family relationship. En S.S. Feldman y G.R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L., y Silverberg, S. (1987). Influences on marital satisfaction during the middle stages of the family life cycle. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 751-760.
- Stenberg, T.H., y Hasbrook, C.A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children's use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208-221.
- Stephens, D. (1993). *Goal orientation and moral atmosphere in youth sport: an examination of lying, hurting and cheating behavior in girls' soccer*. Unpublished doctoral dissertation. University of California at Berkeley.
- Stephens, D. (2001). Predictors of aggressive tendencies in girls' basketball: an examination of beginning and advanced participants in a summer skills camp. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72 (3), 257-266.

-
- Stephens, D., y Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 158-173.
- Stephens, D., Bredemier, B., y Shields, D. (1997). Construction of a measure designed to assess players' descriptions and prescriptions for moral behaviour in youth sport soccer. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 370-390.
- Stone, E.J., Mckenzie, T.L., Welk, G.J., y Booth, M.L. (1998). Effects of physical activity interventions in youth: A review and synthesis. *American Journal of Preventive Medicine*, 15, 298-315.
- Stornes, T. (2001). Sportspersonship in elite sports: on the effects of personal and environmental factors on the display of sportspersonship among elite male handball players. *European Physical Education Review*, 7 (3), 283-304.
- Swain, A. (1996). Social Loafing and Identifiably: The Mediating Role of Achievement Goal Orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.
- Swain, A., y Harwood, C.G. (1996). Antecedents of state goals in age group swimmers: An interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14, 111-124.
- Tabachnick, A., y Fidell, L.S. (1983). *Using multivariate statistics*. Harper y Rowe. New York.
- Tannehill, D., Romar, J., O'Sullivan, M., England, K., y Rosenberg, D. (1994). Attitudes toward physical education: their impact on how physical education teachers make sense of their work. En M. O'Sullivan (Ed.), High school physical education teachers: Their world of work (Monograph), *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 323-255.
- Taylor, W.C., Baranowsky, T., y Sallis, J.F. (1994). Family determinants of childhood physical activity: a social-cognitive model. En R.K. Dishman (Ed.), *Advances in Exercise Adherence* (pp. 319-342). Champaign, IL: Human Kinetics.
-

- Tercedor, P. (2001). *Actividad física, condición física y salud*. Ed. Deportiva Wanceulen. Sevilla.
- Theeboom, M., Knoop, D., y Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychologist responses, and motor skill development in children's sport: a field -based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thorkildsen, T.A. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- Tinning, R. (1987). *Improving teaching in Physical Education*. Victoria: Deakin University Press.
- Tinning, R. (1992). *Educación Física: La escuela y sus profesores*. Universitat de Valencia. Valencia.
- Todorovich, J.R., y Curtner-Smith, M.D. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on third grade pupils' goal orientations (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Supplement 72, 82.
- Todorovich, J.R., y Curtner-Smith, M.D. (2002). Influence of the motivational climate in Physical Education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8 (2), 119-138.
- Todorovich, J.R., y Curtner-Smith, M.D. (2003). Influence of the motivational climate in Physical Education on third grade student' task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38 (1), 36-46.
- Torre, E. (1998). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Granada. Universidad de Granada.

- Treanor, L., Graber, K., Housner, L., y Wiegand, R. (1998). Middle School Students' Perceptions of Coeducational and Same-Sex Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18, 43-56.
- Treasure, D.C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D.C., Carpenter, P.J., y Power, K.T.D. (2000). Relationship between achievement goal orientations and the perceived purposes of playing rugby union for professional and amateur players. *Journal of Sports Sciences*, 18, 571-577.
- Treasure, D.C., Duda, J.L., Hall, H.K., Roberts, G.C., Ames, C., y Maehr, M.L. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: a response to Harwood, Hardy y Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D.C., y Roberts, G.C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-75.

- Trickett, E.J., y Moos, R.H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and Convention*. New York: Cambridge University Press.
- Turvey, J., y Laws, C. (1988). "Are girls losing out?" The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- Tzetzis, G., Goudas, M., Kourtessis, T., y Zisi, V. (2002). The relation of goal orientations to physical activity in Physical Education. *European Physical Education Review*, 8 (2), 177-182.
- U.S. Dept. Health and Human Services (2000). *Healthy people 2010* [Conference edition in 2 vol.]. Washington, DC: U.S. Gov. Printing Office.
- Vallerand, R.J., Briere, N., Blanchard, C., y Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Vallerand, R.J., Briere, N., y Provencher, P. (1991). *Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale (MSOS-25)*. Laboratoire de Recherche sur le Comportement Social. Université du Québec, Montréal.
- Vallerand, R.J., Deshaies, P., y Cuerrier, J.P. (1997). On the effects of the social context on behavioral intentions of sportsmanship. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 126-140.
- Vallerand, R.J., Pelleteir, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senecal, C., y Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.

- Vallerand, R.J., Pelleteir, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senecal, C., y Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.
- Valliers, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measusrement*, 53, 159-172.
- Van Wersch, A., Trew, K., y Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- VanYperen, N.W., y Duda, J.L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 358-364.
- Vázquez, B. (1993). *Actitudes y prácticas deportivas de las mujeres españolas*. Serie Estudios, 34. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid. Instituto de la Mujer.
- Vázquez, B., y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Vealey, R.S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- Velert, C.P., y Devís, J.D. (1995). Health-based Physical Education in Spain: the conception, implementation and evaluation of an innovation. *European Physical Education Review*, 1 (1), 37-54.

- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la E.F. y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- Walberg, H. (1968). Teacher personality and classroom climate. *Psychology in the Schools*, 5, 163-169.
- Walsh, J., Crocker, P.R.E., y Bouffard, M. (1992). The effects of perceived competence and goal orientation on affect and task persistence in a physical activity skill. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 24, 86-90.
- Wallhead, T., y Ntoumnanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE>
- 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.
- Walling, M.D., Duda, J.L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.

- Wang, J., y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Weigand, D.A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2 (1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Weigand, D.A., Carr, S., Petherick, C., y Taylor A. (2001). Motivational climate in Sport and Physical Education: The role of significant others. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Weiss, M.R., y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.). *Advances in sport psychology*, (pp. 61-69), Champaign IL. Human Kinetics.
- Weiss, M.R., y Knoppers, A. (1982). The influence of socializing agents on female collegiate volleyball players. *Journal of Sport Psychology*, 4, 267-279.
- Weitzer, J.E. (1989). *Childhood socialization into physical activity: Parental roles in perceptions of competence and goal orientation*. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin, Milwaukee.
- White, S.A. (1996). Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- White, S.A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- White, S.A. y Duda, J.L. (1993). Dimensions of goals and beliefs among athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 125-136.

- White, S.A., y Duda, J.L. (1994a). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, S.A., y Duda, J.L. (1994b). *The relationship between goal orientation and parent-initiated motivational climate among children learning a new physical skill: An exploratory Study*. Manuscrito sin publicar.
- White, S.A., Duda, J.L., y Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.
- White, S.A., Duda, J.L., y Keller, S.R. (1998). The relationship between goal orientation and perceived purposes of sport among youth sport participants. *Journal of Sport Behavior*, 21 (4), 474-483.
- White, S.A., Kavassanu, M., y Guest, S. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- White, S.A., y Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 58-72.
- Williams, L. (1989). Girls and boys come out to play (but mainly boys): gender y Physical Education. En A. Williams (Ed.) *Issues in Physical Education for the primary years* (pp. 145-159). Lewes: Falmer Press.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- Windle, M., Shope, J.T., y Bukstein, O. (1996). Alcohol use. En R.F. DiClemente, W.B. Hansen, y L.E. Ponton (Eds.), *Handbook of adolescent health risk behaviour* (pp. 115-160). New York: Plenum Press.

- Wold, B. (1995). Health-Behaviour in schoolchildren: A WHO cross-national Survey. *Resource Package Questions 1993-4*. Norway: University of Bergen.
- Wold, B., y Anderssen, N. (1992). Health promotion aspects of family and peer influences on sport participation. *International Journal of Sport Psychology*, 23, 349-359.
- Wold, B., Currie, C., Torsheim, T., y Samdal, O. (1998). *Measuring lifestyles and health among adolescents: a cross-cultural perspective*. Comunicación presentada en la 12th Conference of the European Health Psychology Society, Vienna.
- Wold, B., y Kannas, L. (1993). Sport motivation among young adolescents in Finland, Norway and Sweden. *Scandinavian Journal of Medicine and Science Sports*, 3, 283-291.
- World Health Organization (1986). Lifestyles and Health. *Social Science and Medicine*, 22 (2), 117-124.
- Xiang, P., y Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.
- Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2003). Relations of parents' beliefs to children's motivation in an elementary Physical Education running program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), [http:// humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE)
- Yoo, J. (1997). Motivational and behavioral concomitants of goal orientation and motivational climate in the physical education context. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology* (Part II, pp. 773-775). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- Yoo, J. (1999). Motivational-behavioral correlates of goal orientation and perceived motivational climate in Physical Education contexts. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 262-274.

Youniss, J., y Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

ANEXOS

Anexo 0.

Edad:

Género:

	HOMBRE
	MUJER

Centro de estudios:

Curso:

A continuación te vamos a presentar una serie de preguntas con las que estamos midiendo aspectos relacionados con la Educación Física. No existen contestaciones verdaderas o falsas, sólo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta.

Las respuestas son anónimas por lo que te rogamos que seas lo más sincero posible.

¡¡¡ Muchas gracias por tu colaboración !!!

Nota: En los casos en los que aparece “profesor” o “alumno”, nos estamos refiriendo a “profesor /a” y “alumno /a”.

Anexo 1.

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO

Este cuestionario te permite expresar qué significado tiene para ti el éxito en el deporte. No existen respuestas correctas o incorrectas. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo marcando la puntuación que mejor represente tu opinión.

AL PRACTICAR EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA SIENTO QUE TENGO ÉXITO:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando derroto a los demás.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Cuando trabajo duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Cuando mi actuación supera a mis rivales.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Cuando demuestro a la gente que soy el mejor.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Cuando supero las dificultades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Cuando alcanzo una meta.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Cuando soy claramente superior.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Anexo 2.**CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y AL RENDIMIENTO
EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Este cuestionario hace referencia a aspectos relacionados con las clases de Educación Física. Rodea con un círculo la respuesta que más se ajuste a lo que tú crees.

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. El profesor de E.F. está más satisfecho cuando todos los alumnos aprenden algo nuevo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Durante la clase los alumnos intentan sobresalir unos sobre los otros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Es muy importante ganar sin esforzarse.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mí mismo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho cuando los estudiantes mejoran después de trabajar duro.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Los alumnos intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos del profesor de E.F.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho con aquellos alumnos que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F. para mejorar mi salud.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. El profesor de E.F. insiste en que los errores de los alumnos forman parte del aprendizaje.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

12. Los alumnos se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
13. Los alumnos se muestran preocupados por hacer mal aquellas tareas en las que no son especialmente buenos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
14. Los alumnos se sienten más satisfechos cuando ganan con poco esfuerzo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
15. Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
16. El profesor de E.F. se asegura de que comprendamos la ejecución de todas las habilidades nuevas antes de cambiar al aprendizaje de otra habilidad en clase.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
17. Lo que más importa a un alumno es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
18. Los alumnos se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
19. Los alumnos exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
20. Me siento muy satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
21. El profesor de E.F. está completamente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
22. Los alumnos exitosos son aquellos que realizan las habilidades de la clase mejor que sus compañeros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
23. Los alumnos se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
24. Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
25. El profesor de E.F. presta una atención especial a si mis ejecuciones están mejorando.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
26. Aprendo cosas divertidas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
27. El aprender hace que yo quiera practicar más.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Anexo 3.**CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DE IGUALDAD-DISCRIMINACIÓN
EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tú consideras que **tu profesor/a** de Educación Física:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Cuando evalúa, no tiene en cuenta si se trata de una alumna o un alumno, sino la capacidad de cada uno.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Normalmente nos organiza de modo que en el mismo grupo hay chicos y chicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Cree que el nivel de mejora física puede ser diferente según seas chico o chica.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. No utiliza el mismo tipo de expresiones para dirigirse a alumnos que a alumnas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Hace que tantos las chicas como los chicos participen.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Presta diferente atención a las chicas que a los chicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Cree que los chicos y chicas parten de un nivel de capacidad distinto según las diferentes actividades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Emplea un tono verbal distinto para chicas que para chicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Cuando evalúa tiene en cuenta lo que ha mejorado cada uno respecto a su nivel inicial, sin valorar si es chico o chica.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Se interesa y preocupa de forma diferente por las alumnas que por los alumnos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Nos propone actividades distintas a las chicas que a los chicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Utiliza como ejemplos tanto a chicos como a chicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

14. Motiva y anima de forma diferente a los chicos que a las chicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
15. Piensa que las chicas y los chicos pueden aprender y mejorar por igual.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
16. Escucha por igual las propuestas que hacen los chicos que las que realizan las chicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
17. Emplea las mismas normas para las alumnas que para los alumnos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
18. Delega responsabilidades tanto en chicas como en chicos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
19. No dedica el mismo tiempo de atención y corrección a los chicos que a las chicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Anexo 4.

**INVENTARIO DE CONDUCTAS DE DISCIPLINA-INDISCIPLINA
EN EDUCACIÓN FÍSICA**

Tú consideras que en las clases de Educación Física:

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Te esfuerzas por facilitar un clima adecuado en clase.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Sólo realizas las actividades que te resultan atractivas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Ayudas a tus compañeros/as cuando lo necesitan.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Interrumpes al profesor/a en sus explicaciones.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Sueles utilizar el material de forma inadecuada.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Tu interés por la asignatura es positivo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. No obedeces las instrucciones del profesor/a.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Haces un uso adecuado de las instalaciones deportivas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. No atiendes a las explicaciones del profesor/a.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Tu comportamiento en clase es correcto.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Participas y cooperas correctamente con tus compañeros/as en las actividades.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Desaprovechas el tiempo de clase en cosas innecesarias.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. En ocasiones te muestras agresivo/a con algunos compañeros/as.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Cumples las normas que se establecen en el funcionamiento de la clase.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
15. Empleas palabras malsonantes y un lenguaje despectivo con algunos compañeros/as.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
16. No interrumpes ni molestas a tus compañeros/as cuando están realizando una actividad.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
17. Realizas actividades diferentes a las que el profesor/a te ha propuesto practicar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
18. Aprovechas el tiempo de clase intentando aprender todo lo que te propone tu profesor/a.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
19. Te burlas de tus compañeros/as cuando realizan algo mal.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

Anexo 5.

**VERSIÓN ADAPTADA DEL
INVENTARIO DE CONDUCTAS DE SALUD EN ESCOLARES**

Éste es un cuestionario que hace referencia a aspectos relacionados con tus estilos de vida. Rodea con un círculo la respuesta que más se acerque a lo que tú crees.

	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Practico actividad física fuera del horario escolar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
2. Mi padre realiza práctica deportiva en su tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
3. Mi madre realiza práctica deportiva en su tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
4. Mi hermano/a realiza práctica deportiva en su tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
5. Mi mejor amigo/a realiza práctica deportiva en su tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
6. Mi padre me anima a que practique deporte en mi tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
7. Mi madre me anima a que practique deporte en mi tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
8. Mi hermano/a me anima a que practique deporte en mi tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
9. Mi mejor amigo/a me anima a que practique deporte en mi tiempo libre.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
10. Me gusta practicar deporte porque me divierto.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
11. Me gusta practicar deporte para ganar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
12. Me gusta practicar deporte para hacer nuevos amigos.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
13. Me gusta practicar deporte para ser bueno en el deporte.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	
14. Me gusta practicar deporte para mejorar mi salud.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100	

15. Me gusta practicar deporte para tener buena salud.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
16. Me gusta practicar deporte para agradar a mis padres.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
17. Fumo de forma habitual.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
18. Toma bebidas alcohólicas de forma habitual los fines de semana (cerveza, licores, combinados...).	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
19. Alguna vez he probado alguna droga (porros, marihuana, cocaína, estimulantes...).	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
20. Considero que tengo una alimentación equilibrada y sana.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
21. Crees que cuando tengas 25 años practicarás algún deporte o tomarás parte en actividades físicas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
22. Normalmente respeto los horarios de las comidas.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
23. Considero que tener una buena salud es sólo una cuestión de suerte.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
24. Considero que tener una buena salud es en parte una cuestión de suerte, y en parte una cuestión de lo que hagas por ti mismo.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
25. Considero que tener una buena salud depende únicamente de lo que hagas por ti mismo y de cómo te comportes.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
26. Normalmente duermo 7-8 horas diarias.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
27. No me siento cansado cuando voy al instituto por la mañana.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
28. Si tuviera más tiempo libre practicaría más deporte.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100
29. Practico deporte fuera del horario escolar.	0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Anexo 6.

MEDIDA DE OTRAS VARIABLES PRESENTES EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Por favor responde a las siguientes preguntas. No existen preguntas verdaderas o falsas. Como verás te presentamos una escala en la que tienes que rodear con un círculo la puntuación que más se acerque a lo que tu crees.

1. Considero que la práctica de actividad física es

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Poco Importante

Muy Importante

2. Considero que la Educación Física es una asignatura o área

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Poco Importante

Muy Importante

3. Considero que la Educación Física, comparada con el resto de asignaturas es

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Una de las menos
Importantes

Una de las más
Importantes

4. Cuando mi profesor me evalúa, prefiero que tenga en cuenta el esfuerzo y lo que he progresado, antes que el nivel que tengo respecto a mis compañeros.

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Totalmente en
desacuerdo

Totalmente de
acuerdo

5. Cuando mi profesor me evalúa, prefiero que tenga en cuenta el nivel que tengo comparado con mis compañeros.

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Totalmente en
desacuerdo

Totalmente de
acuerdo

6. Cuando estás practicando en las clases de Educación Física

¿Qué tipo de tareas prefieres?

a) Tareas con bajo nivel de dificultad en las que puedas desenvolverte sin ningún problema.

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Nunca las prefiero

Siempre las prefiero

b) Tareas difíciles en las que puedas incluso cometer errores, pero que te pueden ser muy útiles para aprender otras tareas más complejas.

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Nunca las prefiero

Siempre las prefiero

7. Creo que se debería incrementar el número de horas que dedicamos a la Educación Física, pero sin perjudicar a otras asignaturas.

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Totalmente en
desacuerdo

Totalmente de
acuerdo

8. Creo que lo que aprendo en las clases de Educación Física es útil para mi vida.

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Totalmente en
desacuerdo

Totalmente de
acuerdo

9. Creo que mi nivel de habilidad para practicar en las clases de Educación Física es

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Muy Baja

Muy Alta

10. ¿Cuál es tu nivel de habilidad para practicar en las clases de Educación Física, comparado con el resto de tus compañeros?

0-10-20-30-40-50-60-70-80-90-100

Soy uno de los peores

Soy uno de los mejores

11. ¿Prácticas alguna actividad deportiva fuera del horario escolar?

	SI
	NO