

**UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
SEMINARIO DE TÍTULO PSICOLOGÍA CLÍNICA, OBESIDAD INFANTIL**

**ORIENTACIÓN DE LOGRO Y CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN LAS CLASES
DE EDUCACIÓN FÍSICA.**

**POR
PAMELA CARDEMIL
OSCAR IRRIBARRA
HUGO SAAVEDRA**

**PROFESORA
CLAUDIA CALDERON**

1. INDICE.

1. INDICE.....	1
2. RESUMEN.....	4
3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	6
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	9
4.1. Objetivo general.....	9
4.2. Objetivos específicos.....	9
5. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
6. MARCO TEÓRICO.....	15
6.1. Introducción.....	15
6.2. Conceptualización de la Motivación.....	15
6.3. Perspectivas de Investigación de la Motivación.....	18
6.4. Motivación de Logro.....	19
6.5. La Teoría de las Metas de Logro.....	20
6.5.1. Introducción.....	20
6.5.2. Constructo multidimensional.....	25
6.5.3. Orientación motivacional.....	27
6.5.3.1. Definición de orientaciones de meta.....	27
6.5.3.2. Niveles de Habilidad.....	30
6.5.3.3. Tipo de Orientación, Niveles de habilidad y sus consecuencias.....	32
6.5.3.4. El Desarrollo del concepto de habilidad. Niveles de Diferenciación.....	34
6.5.3.5. Orientaciones motivacionales en el ámbito educativo.....	38
6.5.4. Climas motivacionales.....	39
6.5.5. Orientaciones motivacionales, clima motivacional y diferencias por género.....	43

6.5.5.1. Estudios que analizan las diferencias en la orientación motivacional según género.....	44
6.5.5.2. Estudios que analizan el clima motivacional y las diferencias en función del género.....	45
6.5.6. Estados de implicación motivacional.....	46
6.5.7. El proceso dinámico de la motivación de logro.....	49
7. MÉTODO.....	53
7.1. Tipo y diseño de investigación.....	53
7.2. Muestra.....	53
7.3. Instrumentos.....	54
7.4. Procedimiento.....	57
8. RESULTADOS.....	62
8.1. Descripción de los resultados del cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ).....	63
8.2. Descripción de los resultados del cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ) en su dimensión ego y tarea.....	64
8.3. Descripción de los resultados del Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ).....	65
8.4. Descripción de los valores obtenidos en el checklist conductual.....	75
8.5. Descripción de las correlaciones entre las variables medidas por el TEOSQ y el checklist conductual.....	81
8.6. Diferencias por sexo.....	83
9. CONCLUSIONES.....	86
10. REFERENCIAS.....	93
10.1. Sitios Web.....	93
10.2. Referencias Bibliográficas.....	93

10.3. Bibliografía.....	94
11. ANEXOS.....	95

2. RESUMEN.

La presente investigación propone un análisis de la orientación motivacional y de la percepción del clima motivacional desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro, en un grupo de estudiantes de 6º año básico de la quinta región, específicamente en el contexto de las clases de educación física. Los resultados obtenidos serán analizados considerando la variable género. La metodología contempla la selección al azar de una muestra de niños de 6º año de enseñanza básica de la región, a quienes se les pedirá completar –previo consentimiento informado- el Cuestionario de “Orientación a la tarea y al ego en el deporte” (TEOSQ) y el Cuestionario de “Orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física” (LAPOPECQ). Además, en base a las observaciones efectuadas durante las clases de educación física, se construirá y aplicará un checklist conductual que pretenda medir objetivamente aquellas conductas en los alumnos que indiquen una orientación motivacional hacia el ego o la tarea en la actividad física.

Los resultados de estos instrumentos serán analizados cuantitativamente en la línea de explorar diferencias estadísticamente significativas, que aporten a la construcción de recomendaciones específicas para la implementación de los programas de educación física en esta población. Mediante técnicas estadísticas, se explorará la presencia de correlaciones significativas en las medidas de ambos cuestionarios y del checklist conductual. Como guía de los posibles resultados, se considerarán aquellos constructos relevantes para la presente investigación y que forman dicha teoría (Orientaciones y Climas Motivacionales) y la relación entre ellos. Asimismo, se expondrán los resultados de investigaciones que han demostrado estas relaciones, y cómo el desarrollo de un clima

implicante a la tarea, puede mejorar y hacer más adaptativos los patrones conductuales de los alumnos en las clases de educación física.

3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.

Desde hace varios años, tanto en Chile como en el resto del mundo, se ha visto un aumento sostenido en la morbilidad y en la mortalidad asociada a las enfermedades crónicas no transmisibles. La mayor parte de ellas son patologías vinculadas a una inadecuada alimentación y al sedentarismo, destacándose el aumento del sobrepeso y la obesidad en prácticamente todos los grupos de edades. Así, al igual que en otros países, en Chile el exceso de peso presenta una prevalencia alta y creciente desde los primeros años de vida.

A modo de afrontar esta situación, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha propuesto la estrategia global sobre régimen alimentario y actividad física, instando a los estados participantes a tomar acciones para apoyar la disminución de la obesidad a través de dos pilares principales, estos son dietas saludables y una actividad física regular. Esta estrategia solicita a todas las partes interesadas que actúen a nivel mundial, regional y local, y tiene por objetivo lograr una reducción significativa de la prevalencia de las enfermedades crónicas y de sus factores de riesgo comunes.

Frente a esta problemática de salud de la obesidad en la población, la cual es definida por la OMS como la epidemia mundial del siglo XX, el interés del Ministerio de Educación por la promoción de la salud infantil ha aumentado de manera significativa, concentrando principalmente sus esfuerzos en la prevención de la obesidad en los escolares, debido a que esta situación afecta a un porcentaje importante de aquella población. El Ministerio de Educación propone múltiples modalidades de intervención frente a la obesidad infantil. Principalmente, y de importancia para esta investigación, es el aumento del número de

horas de actividad física por alumno durante las clases de educación física (Ego Chile 2009).

Una de las razones de esta medida es la conceptualización de la Educación Física escolar como un espacio crucial para la promoción de la actividad física como un hábito saludable entre niños y adolescentes. Una de las principales funciones atribuidas a la Educación Física escolar es enseñar a los alumnos el valor que tiene la práctica continuada de la actividad física en relación con la salud, favoreciendo así la incorporación de hábitos saludables dentro de un estilo de vida activo (Rodríguez Ordax, De Abajo y Márquez, 2004).

No obstante, a pesar de que existen pruebas acerca de la relación entre la implicación, motivación o compromiso de los niños en actividades deportivas y los índices de condición física global, tales hallazgos no se ven reflejados en las propuestas de incorporación de un estilo de vida activo entre la población menor, especialmente en la propuesta de aumentar el número de horas de educación física. Sumado a una escasez de resultados en la incorporación de hábitos de ejercitación en la población escolar, resulta un tema preocupante, más aún si consideramos que diversos investigadores sugieren que los patrones de actividad física siguen las huellas trazadas en la infancia y la juventud hasta la edad adulta (Pate, Dowda, Baranowski y Puhl, 1993). Es decir, los patrones de actividad física que los niños presentan en la actualidad, puedan continuar en la edad adulta.

Frente a esta tarea de mejorar la adherencia de los jóvenes hacia la actividad física, en los últimos años diversos investigadores en el ámbito de la Educación Física han utilizado los avances en las teorías sobre la motivación, buscando una posible relación entre el tipo

de motivación que presentan los alumnos en Educación Física, así como el grado de compromiso o esfuerzo físico-motor que muestran en dichas clases. Entre las aproximaciones utilizadas para la comprensión de factores promotores de conductas saludables en el ámbito de la educación física y el deporte, la perspectiva de la motivación es uno de los acercamientos que más ha contribuido a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el compromiso de los estudiantes en dicha instancia. Esta perspectiva nos dice que los objetivos que poseemos definen el inicio, la continuación y el abandono de las conductas, siendo determinante por lo tanto en la configuración de los hábitos de estilo de vida saludable.

Por lo tanto, los objetivos de la investigación presentados a continuación son determinar las relaciones existentes entre la forma que los estudiantes perciben las clases de educación física, así como los objetivos personales que presentan, en especial aquellos relacionados con la mantención de un estilo de vida saludable a través de la ejercitación.

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.

4.1. Objetivo general.

Describir a nivel individual y grupal la orientación a la tarea y al ego en un grupo de estudiantes de educación general básica cuyo rango de edad se encuentra entre 10-11 años, pertenecientes a cursos de 6º básico de enseñanza general básica y correlacionar estos resultados con las conductas observables que presentan en clases de educación física.

4.2. Objetivos específicos.

1. Describir los valores generales obtenidos por los sujetos en el Cuestionarios de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ), cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ) y en el checklist conductual.
2. Establecer las diferencias por subgrupos entre hombres y mujeres a partir de los valores generales observados.
3. Analizar las diferencias por subgrupos entre colegios mixtos, y no mixtos presentes en la muestra.
4. Estimar la validez concurrente del cuestionario de orientación a la tarea y al ego en deporte (TEOSQ), mediante la comparación de los resultados de la aplicación de dicho cuestionario y de un checklist de conductas motivacionales observables observadas en

las clases de educación física, en una muestra de estudiantes de 6º año básico de ambos sexos, pertenecientes a colegios municipalizados.

5. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

En el contexto nacional, junto con la alimentación, otro factor causante de la obesidad es el sedentarismo, situación que afecta al 90% de la población chilena. En Chile, casi el 30% de los niños en edad escolar es obeso y, por consiguiente, tiene 10 veces más probabilidades de prolongar esa enfermedad durante su adultez (INTA 2007). El problema es consecuencia no sólo de una inadecuada alimentación, sino que, en gran medida, de la escasa actividad física que realizan diariamente. La Encuesta Nacional de Salud 2003 señala que hasta los seis años, la obesidad infantil es ligeramente inferior al 10 por ciento, pero la situación nutricional de los escolares de primer año básico (niños entre 6 y 8 años) es similar al resto de la realidad nacional, mostrando un aumento preocupante desde un 16,7 por ciento, a más del 20 por ciento en sólo cuatro años (2003 al 2007). (EGO Chile 2008).

En respuesta al número cada vez mayor de enfermedades crónicas no transmisibles, y para reducir el impacto de los factores de riesgo importantes, tales como una dieta poco saludable y falta de actividad física, la asamblea mundial de la salud (WHA) adoptó la "Estrategia global en dieta, actividad física y Salud" (DPAS) en Mayo de 2004. Como una medida, DPAS invita los miembros de estado de los países a desarrollar y ejecutar políticas y programas en las escuelas que promuevan dietas sanas y aumenten los niveles de actividad física. El propósito es entregar un marco de trabajo nacional y regional intersectorial en términos sociales, económicos, políticos y educativos. En la actualidad múltiples naciones ya han adoptado esta propuesta, entre los que se encuentran Eslovenia, Singapur, Ghana, Colombia, Brasil, México (OMS 2008). Encontrándose la anterior propuesta en concordancia con las metas del plan nacional para la promoción de la salud Vida Chile (establecido en 1997), el Ministerio de Salud de

Chile se adhiere a esta estrategia mundial, participando en el plan de implementación DPAS en América latina y el Caribe (DPAS-ALC, 2006-2007).

Sumado a esta iniciativa, la presidenta Michelle Bachelet lanza en 2006 la Estrategia Global contra la Obesidad (EGO CHILE). Estableciendo como grupo prioritario, en cuanto a problemas de obesidad, sobrepeso y sedentarismo a los escolares de todo el país, el Ministerio de Salud en conjunto con el Ministerio de Educación establecen el programa EGO-Escuelas, con base en el trabajo ya realizado en el programa de Establecimientos Educacionales Promotores de la Salud (EEPS), entregándose nuevos elementos para su reforzamiento y acompañamiento en los componentes de alimentación y actividad física. Las EGO-Escuelas se enmarcan en la “Estrategia Mundial sobre Régimen Alimentario, Actividad Física y Salud” de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y buscan aumentar las horas de actividad física, curriculares y extracurriculares. La idea es fortalecer la implementación de un plan intersectorial en 1.000 escuelas básicas, prioritariamente municipalizadas, a lo largo del país, donde las dos instituciones centrarán esfuerzos a partir del año 2009. En ellas se impulsará el fomento de la actividad física como práctica permanente, procurando la realización efectiva y de calidad de las horas de Educación Física, la ejecución de talleres de iniciación deportiva en el primer ciclo básico, ocupando horas de extensión de la Jornada Escolar Completa.

De esta manera, los lineamientos del Ministerio de Educación de aumentar las horas de educación física como parte del plan de estudios general en niños de Educación General Básica, tiene como fundamento instalar en esta población el hábito de la ejercitación como una forma de prevenir la obesidad infantil y promover estilos de vida saludable. Sin embargo, no se cuenta con investigaciones previas respecto de las características del grupo objetivo en dimensiones relevantes para este fin, ni respecto de los efectos que

esta iniciativa tiene en esta población a nivel motivacional, sustrato imprescindible para que se instalen en los sujetos los hábitos de ejercitación.

El estudio de investigaciones actualizadas en la materia nos revela que resulta importante comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los niños y jóvenes en los ámbitos de educación física y el deporte, para facilitar la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias y que efectivamente promuevan la actividad física como parte del estilo de vida de la población (Weigand y Burton, 2002).

Aumentar las horas de educación física - curriculares y extracurriculares - de los estudiantes de enseñanza básica, constituye una acción relevante para fomentar la actividad física y promover estilos de vida saludables desde etapas tempranas. No obstante, estas propuestas del Ministerio de Salud y Educación, asumen una relación lineal-causal entre la implementación de una medida y la obtención de resultados deseados. Esto es, se espera que a mayor cantidad de horas de actividad física, los alumnos disminuyan las conductas sedentarias, dando como resultado un incremento en la motivación personal para realizar actividad física, modificando sus hábitos hacia un estilo de vida más saludable. Esta visión causa-efecto pasa por alto la importancia de los factores psicológicos como mediadores de las conductas de los estudiantes en contextos de logro. Existen diversos elementos que inciden en la energización y motivación de la conducta, los cuales no se han tomado en consideración en estas propuestas.

En este contexto, la motivación juega un papel muy importante, ya que permite comprender un gran número de conductas que aparecen tanto en el plano educativo, deportivo y en otros ámbitos de la vida (Allen, 2003), incluyendo aspectos relativos a los

estilos de vida saludables, y la falta de motivación de los estudiantes para practicar actividad física de forma regular más allá de los espacios educativo-curriculares (Corbin y Pangrazi, 1992).

En este sentido, estudios como el de Duda y Ntoumanis (2004), sugieren que, en el contexto de las clases de educación física, el profesor no es la única fuente de influencia motivacional sobre el alumno. Las relaciones e interacciones con los pares, especialmente en la adolescencia temprana, pueden influenciar la percepción de competencia de los estudiantes (Smith, 2003), y potencialmente, su motivación de logro. De este modo, la influencia de los pares es un aspecto relevante a considerar en la evaluación del desempeño de los estudiantes en las clases de educación física, más allá de las exigencias de la clase y del docente.

Por este motivo, en este estudio se pretende identificar algunos de estos factores psicológicos que involucran las conductas de logro y la orientación de logro de los propios estudiantes durante las clases de educación física. Esto, debido a que las orientaciones motivacionales de los alumnos no sólo describen la disposición y el nivel de implicación actual, ya sea hacia la demostración de habilidad o hacia la superación personal, sino que éstas constituyen conductas predictoras de la persistencia durante las clases de educación física y del desarrollo y adquisición del hábito de la actividad física a lo largo de la vida, conllevando a un estilo de vida saludable en el largo plazo. De esta manera, se vuelve indispensable tomar en cuenta tanto las orientaciones motivacionales de los alumnos como el clima motivacional percibido durante las clases, contando con instrumentos que contribuyan a tener un mayor conocimiento sobre las disposiciones motivacionales antes de implementar medidas por igual para todos los alumnos. A partir de estos elementos, se pretende realizar una evaluación y posterior descripción del

estado actual en que se encuentran los estudiantes en estos ámbitos, a fin de averiguar las diferencias al interior de la población, utilizando medidas de autorreporte y su comparación con la observación de conductas concretas durante las clases de educación física.

6. MARCO TEÓRICO.

6.1 Introducción.

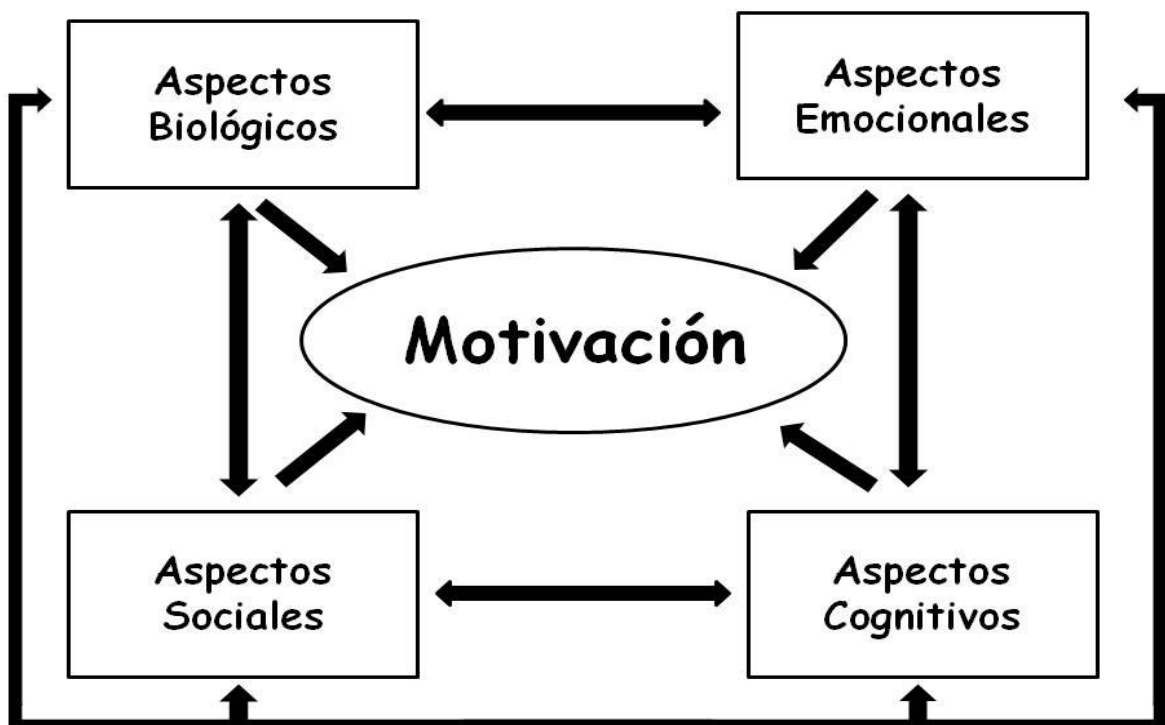
Para dar a entender cuál es la importancia de la motivación como una entidad mediadora en la creación de hábitos de ejercitación de los sujetos a lo largo de su vida, se procederá a describir en el siguiente apartado los principales constructos psicológicos que dan el marco de referencia para la presente investigación, integrándose además la evidencia de investigaciones disponible que ha de orientar el análisis de los resultados obtenidos. Ha de tenerse en cuenta el cambio que ha sufrido el enfoque del estudio de la motivación sobre los hábitos de ejercitación se traduce en la forma en que esta es conceptualizada y estudiada en diversos ámbitos, como el de la educación física, contextos deportivos competitivos, así como sus efectos en la población en general.

6.2. Conceptualización de la Motivación.

El término motivación tiene sus orígenes en el verbo latino *movere* que significa “mover”. Littman (1958) define la motivación como “el 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 aprende, recuerda u olvida cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación...”

En esta definición, los fenómenos motivacionales integran un conjunto de aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y sociales interrelacionados entre sí, y que subyacen al resultado final, que correspondería a la conducta observable. Todos estos aspectos tienen un impacto 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).



Otros autores, como Kleinginna y Kleinginna (1981) definen la motivación como “un estado interno o condición que activa las conductas y les da una dirección; es un deseo o anhelo que estimula o provee de energía y conduce a conductas orientadas a objetivos (...) por las necesidades y deseos, los que a su vez le dan dirección e intensidad a la conducta”.

En el marco educativo, el propósito de la investigación motivacional se basa principalmente en analizar la energización y dirección de la conducta; cómo los factores personales y ambientales implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje son activados y dirigidos hacia un aprendizaje por parte del estudiante. Es decir, 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 invierten tiempo y energía en una actividad (dimensión de la intensidad) y por qué se orientan hacia uno u otro objetivo y/o actividad (dimensión de la dirección), indicando la finalidad del comportamiento.

La orientación o dirección hacia ciertos objetivos influye de forma importante en la intensidad y la persistencia de las actividades encaminadas a conseguir estos objetivos. En este sentido, investigaciones sobre la motivación de los niños y adolescentes en la actividad física han evidenciado la importancia de comprender la manera en la que los jóvenes se orientan al logro, esto es, hacia el objetivo que se desea alcanzar (Gutierrez, Escarti 2001; Flores, Márquez 2008).

6.3. Perspectivas de Investigación de la Motivación.

Varios han sido los modelos propuestos para explicar los principios que rigen la motivación. Las teorías de la motivación pueden describirse como un continuo desde una visión epistemológica mecanicista asociacionista hasta la cognitivo procesual y construccionista. 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.

Dentro de la extensa bibliografía de trabajos científicos que han intentado comprender la motivación a lo largo de la historia, Weinberg y Gould (1996) se han desarrollado distintas perspectivas en la investigación: La primera se centra en el individuo participante, conceptualizando la conducta como una función de características individuales, lo cual explica el que algunas personas se encuentren más motivadas que otras a causa de la personalidad individual y atendiendo a sus propios intereses y necesidades. La segunda está centrada en la situación, esto es, el grado de motivación que guía la conducta depende de la situación en particular en la que se desarrolla la performance, en esta perspectiva se considera como parte de esa situación, la dinámica comportamental de una clase o el estilo educativo del profesor. La tercera línea de investigación integra las dos anteriores, esta considera a la motivación como resultante de la interacción entre factores individuales del sujeto y factores situacionales. Esta es una perspectiva fecunda, que ha generado las teorías cognitivo sociales como son la Teoría de la Autoeficacia (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 Elliot, 1983; Dweck y Legget, 1988; Maher, 1974; Maher y Nicholls, 1980; Nicholls, 1978, 1984 , 1989), que supone el marco teórico en el cual se desarrolla la presente investigación y que en esta investigación desarrollaremos con detalle.

6.4. Motivación de Logro.

El estudio de la motivación se remonta a la dicotomía motivación intrínseca – extrínseca (Deci, 1975); ambos tipos de motivación pueden agruparse en torno a una orientación cognitiva o asociacionista, las cuales constituyen dos perspectivas para interpretar la motivación. Mientras que una orientación asociacionista representa la motivación extrínseca respecto de la conducta humana, conceptualizando la motivación como una pulsión o drive (teorías de Hull y Spence), la orientación cognitiva pone énfasis en los procesos cognitivos, representando la motivación intrínseca de los sujetos. Dentro de esta orientación cognitiva podemos encontrar la motivación de logro.

McClelland (1953) en su teoría de las necesidades sociales describe la motivación de logro como la tendencia a alcanzar el éxito en situaciones que implican la evaluación del desempeño de una persona, comparándola con estándares de excelencia. Esto explicaría cómo las personas realizan las actividades por el deseo de obtener éxito, persistiendo hasta lograr sus objetivos, experimentando con ello una sensación de orgullo. Sin embargo, la definición de McClelland se limita a situaciones donde la evaluación del desempeño pasa a ser un elemento importante, sin considerar elementos situacionales.

Murray en cambio (1938) se refiere a la motivación de logro como el esfuerzo de una persona por sobresalir en determinada tarea, superar los obstáculos, rendir en ella y enorgullecerse de sus cualidades.

Atkinson (1977), por su parte, considera la Motivación de Logro como “el resultado del conflicto aproximación-evitación”. En otras palabras, la motivación a lograr el éxito y evitar el fracaso. Esta motivación de logro incluye dos tipos de metas: las metas de aprendizaje y las metas de ejecución. Los sujetos con metas de aprendizaje básicamente buscan aprender, centrándose en el proceso mismo, en cómo hacer las cosas, reconociendo las consecuencias de sus errores para incrementar este aprendizaje, proponiéndose la superación de retos cuyos resultados parecen inciertos. Los sujetos con metas de ejecución, por otra parte, buscan el resultado final en sí mismo. Sus capacidades son puestas en duda tras el primer error, considerándolos como fracasos, ya que buscan sobresalir y se guían por criterios normativos. De esta manera, el incentivo no se encuentra en el propio proceso de aprendizaje a partir de sus errores, sino en el reconocimiento externo de sus capacidades y su valía.

6.5. La Teoría de las Metas de Logro.

6.5.1. Introducción.

El contexto de la educación física proporciona oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social y las habilidades relacionadas con el deporte. Por ello, resulta importante comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los niños y jóvenes en los

ámbitos de educación física y el deporte, para facilitar la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias y promover la actividad física como parte del estilo de vida de la población (Weigand y Burton, 2002), pues como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), las orientaciones motivacionales de los alumnos son predictoras de la persistencia de los comportamientos. Estos son los principales aspectos a los que se avoca la teoría de las metas de logro, lo que como se verá a continuación resulta altamente compatible de una manera teórica y práctica con los objetivos propuestos en la presente investigación. Por ello se ha adoptado esta perspectiva como guía para entender tales factores, como pueden ser reconocidos, su medición, a la vez que brinda un marco de comparación con otras investigaciones.

A continuación se presentarán sus principales características, incluyendo la concepción de sujeto que poseen las teorías cognitivo-sociales, dentro de las cuales se encuentra inmersa esta teoría.

La teoría de las metas de logro se origina en los trabajos de diversos autores en el ámbito educacional y se inserta dentro de una perspectiva interaccional, como ya comentamos con anterioridad, dentro de las teorías cognitivo-sociales (Ames y Archer, 1987, 1988; Dweck y Legget, 1988; Maher, 1974; Maher y Nicholls, 1980).

Según Bandura (1986, citado por Pajares, 1997), “de acuerdo a las Teorías Cognitivo Sociales, los individuos poseen un auto-sistema que les permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones. Este auto-sistema provee mecanismos referenciales y un set de subfunciones tales como percibir, regular y evaluar comportamientos, con resultados dados en el interjuego entre el sistema y las fuentes de

influencia del medio ambiente. Así, esto sirve de función autorreguladora para convertir individuos con la capacidad de influenciar sus propios procesos cognitivos y acciones y así alterar su medio ambiente”.

Así, la principal idea de esta teoría es que los individuos son seres intencionales, dirigidos por objetivos propios y que para alcanzarlos actúan racionalmente. La principal meta en los entornos de logro, que para nuestro objetivo de interés serían las clases de educación física o la actividad deportiva, consiste en mostrar que son capaces, es decir que son competentes en dicho contexto (Nicholls, 1984, 1989), esto influiría fuertemente en la adopción de la práctica de actividades físicas como parte de su estilo de vida.

Para comenzar a delimitar las particularidades de esta teoría , se debe dar a conocer que la idea fundamental de la teoría de las metas de logro gira alrededor de unos pilares, que a la vez que caracterizan este acercamiento teórico, logran diferenciarlo de otras perspectivas sobre la motivación. De acuerdo a Weiss y Chaumeton, 1992, estos pilares son: situaciones de logro, concepto de habilidad, y el concepto de meta.

a) Situaciones de logro: para definir o delimitar el contexto en el cual se dan las diferenciaciones que establece esta teoría se debe entender que no toda situación es una situación de logro, pues estas se entienden principalmente como aquellas situaciones en las que el individuo debe **demostrar su habilidad** en relación a exigencias de la situación.

Pero como se establece desde las teorías cognitivo sociales la forma en que las personas conciben las situaciones y las exigencias del medio hacen que estas tengan preferencias o tendencias, en este caso, a apreciar según su particularidad individual que es esa

habilidad que deben demostrar, debido a esto surgirán diferencias en la formas en que un sujeto puede responder al entorno de logro en el que se encuentra inmerso. Es decir, existe una estrecha relación entre la forma de concebir una situación de logro y la creencia de lo que es habilidad. A continuación hacemos referencia a esas diferencias de conceptualización.

b) Concepto de habilidad: Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.

- En un caso, el individuo evalúa su nivel de **habilidad** tomando en cuenta su dominio sobre la tarea u objetivo definido en la situación de logro, tomando como referencia sus propias ejecuciones anteriores en situaciones similares, en otras palabras, se basa en **criterios autorreferenciales**.

- En el segundo caso, el individuo evalúa su nivel de habilidad en la realización de una tarea comparándose con otros individuos inmersos en la situación de logro, por lo que se trata de una concepción de **habilidad comparada**.

c) Metas: Aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de

trabajo o deportivas). Consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que surgen de las diferencias individuales de cada sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento y las diferentes situaciones en las que se encuentra pueden influir en su orientación final, es decir, resultan de la interacción del concepto de habilidad del sujeto y los objetivos de la situación de logro, lo cual se traducen a su vez en conductas, de ahí que su carácter sea situacional, específico y dinámico. De esta forma, el sujeto **desarrolla metas** de acción con tendencia a la **competición** cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al **aprendizaje** cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas.

Como se dijo con anterioridad, las metas influyen en gran medida en la conducta, esto se debe a que los individuos, de acuerdo a la obtención o no de esas metas, definen el éxito o el fracaso en la actividad o tarea realizada. Por esta razón, las metas, determinantes de las distintas conductas de logro, pueden ser diferenciadas en dos grupos, que de acuerdo a Maehr y Nicholls (1980) pueden ser categorizadas de la siguiente manera de acuerdo a las conductas con las que se relacionan.

- Conductas orientadas a la demostración de la habilidad: se caracterizan por la intención de generar buenas percepciones de la capacidad. El objetivo de las conductas es la maximización de las probabilidades de demostración de una alta capacidad y la minimización de la probabilidad de demostración de una baja capacidad. Se interpreta como éxito, los resultados que son atribuidos a una alta habilidad y generarán expectativas de éxito en situaciones similares. Por el contrario, los resultados que se atribuyen a una falta de capacidad, son percibidos como fracaso y generaran expectativas de fracaso en situaciones similares futuras. Los individuos utilizan la información obtenida

en la comparación con otros para evaluar su propia habilidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso. Los sujetos se sienten capaces si perciben una diferencia favorable de habilidad con los demás y menos habilidosos si se perciben menos capaces que los demás.

- Las conductas orientadas al dominio de la tarea están más centradas en el aprendizaje de la tarea que en los resultados finales. Las conductas cobran sentido al perseguir las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. El individuo evalúa su desempeño juzgando su propia ejecución previa, sin tomar en cuenta la ejecución de los demás. El éxito se define como dominio de la tarea.

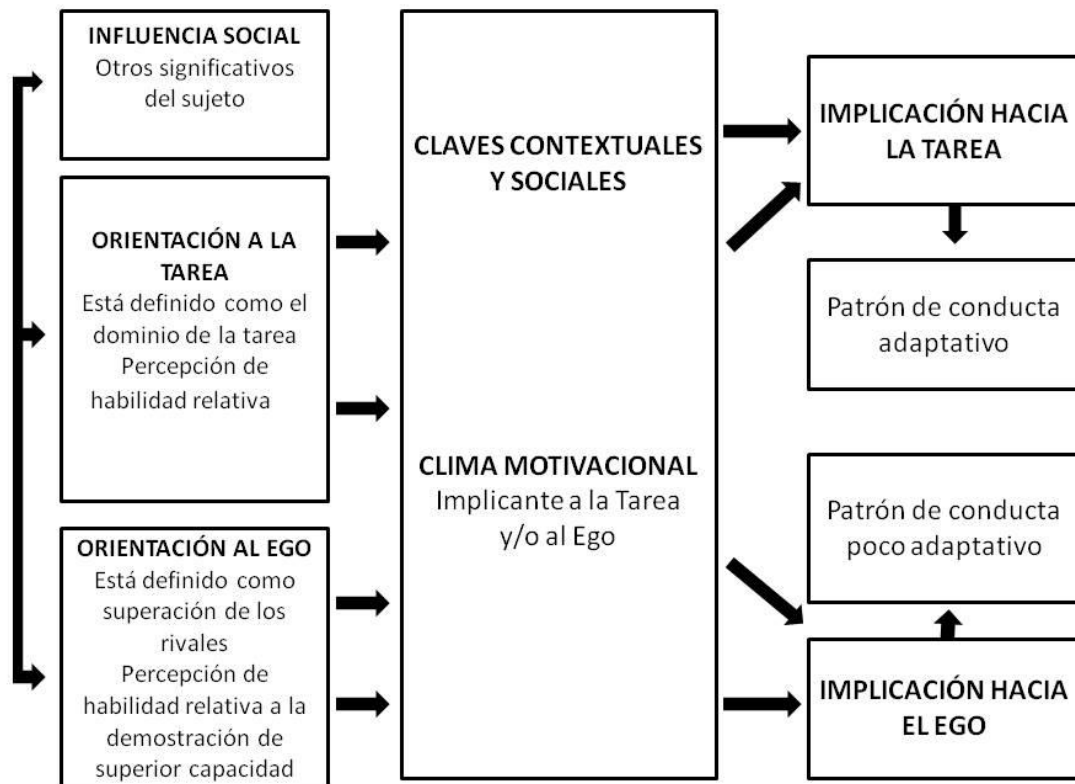
- Las conductas orientadas a la aprobación social persiguen como objetivo el aumento de la probabilidad de demostrar ejemplaridad y gracias a aquello ganar reconocimiento social. Estos individuos se esfuerzan mucho, ya que el esfuerzo es recompensado socialmente con refuerzos. El éxito se define por la consecución de aprobación social por parte de los otros significativos, no importando la calidad de la ejecución. Nicholls (1984), profundizando en este tema, argumenta que los individuos definen su habilidad en dos concepciones más o menos diferenciadas de habilidad, o con dos perspectivas de meta, algunos están más orientados hacia la tarea y otros a la consecución de mayor capacidad que los demás es decir.

6.5.2. Constructo multidimensional.

Como se puede apreciar la motivación de logro es un constructo multidimensional conformado por disposiciones personales, sociales, contextuales, a las que se suman

aspectos del desarrollo de cada individuo. Por lo tanto, de la interacción de estas variables surge el hecho de que un individuo puede considerar metas (objetivos a lograr en una actividad) específicas muy distintas a las de otra persona, esto incluso en una situación de logro similar. A continuación se muestran los factores motivacionales que influyen en la forma que los sujetos se comportan finalmente (Ver fig. 2)

Figura 2. Esquema general de la teoría de las metas de logro.



6.5.3. Orientación motivacional.

6.5.3.1. Definición de orientaciones de meta.

Existen diferencias individuales en la preferencia por un tipo de concepto de habilidad u otra, consideradas como disposiciones individuales, siendo definidas en términos de “orientaciones motivacionales”. Nicholls (1989, 1992) al respecto nos explica que los pensamientos, los estados afectivos y los comportamientos de los sujetos en contextos de logro se ven influidos por estas orientaciones.

Según este modelo, el significado de habilidad puede variar de una persona a otra, y esta es la principal diferencia de la teoría de las metas de logro respecto al resto de teorías motivacionales. La perspectiva de las metas de logro, no considera la habilidad como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de las cuales se desarrollan otras perspectivas de meta fundamentales que son perseguidas por los sujetos en los contextos de ejecución (Nicholls, 1984). Las metas de logro de los sujetos pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad entendida como estable o modificable, general o específica, así como de sus determinantes entendidos como innatos o productos del aprendizaje.

Nicholls (1989) definió dos tipos de orientaciones motivacionales, llamándolas **orientación motivacional al ego** y **orientación motivacional a la tarea**.

a) Orientación motivacional a la tarea: la concepción de habilidad se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son

auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. En este caso, la conducta de una persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca de esa capacidad, mayor percepción de éxito. Dado que en una perspectiva de orientación a la tarea la capacidad no es fija de antemano y puede verse incrementada con más esfuerzo, el fracaso no se entiende como una falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984) “criterio de habilidad de implicación en la tarea”, por Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje” y por Ames (1984) “meta de maestría”. En 1989, Nicholls, la renombró “orientación a la tarea”, siendo la denominación más utilizada por los investigadores en la actualidad (Ver Tabla 1).

b) Orientación motivacional al ego: La segunda concepción de habilidad se corresponde con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. De esta forma, estas personas se esfuerzan por evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otras. Por ejemplo, ganar una competición o realizar una actividad de un mismo nivel junto a otras personas pero con menor esfuerzo, serían fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada al ego (Nicholls, 1984, 1989). Este concepto fue denominado por Nicholls (1984) “criterio de habilidad de implicación en el yo” o “compromiso del yo”, por Dweck (1986) “meta de ejecución” y por Ames (1984) “meta centrada en la habilidad”. En 1989, Nicholls la renombra como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Diferentes concepciones de Habilidad.

Orientación adoptada	Criterios para juzgar la habilidad	Objetivos	Manifestación del Desarrollo de Habilidad	Determinante del desarrollo de habilidad
Tarea	Basada en el proceso de autocomparación	<ul style="list-style-type: none"> - Mejora personal. - Mejora a través del esfuerzo. - Aprender, a dominar la tarea. 	Modificable	Producto del Aprendizaje
Ego	Basada en la comparación con los demás	<ul style="list-style-type: none"> - Demostrar superioridad. - Aprobación social. - Ganar, puntuar más que otros. 	Estable	Producto de Bagaje innato

6.5.3.2. Niveles de Habilidad.

Dweck (1986), Dweck y Legget (1988) consideraban que la orientación hacia la tarea y la orientación hacia el ego son bipolares, mientras que autores como Duda (2001), Nicholls (1984) y Roberts (2003), apoyaron y defienden en la actualidad que estas perspectivas son ortogonales y se encuentran en relación a cómo el individuo construye su nivel de competencia en una situación particular.

Debido a que finalmente las dos orientaciones de metas (Ego y Tarea) se han mostrado ortogonales desde una perspectiva estadística (Nicholls, 1989), se estableció en esta teoría que cada individuo presenta las dos orientaciones, pudiendo variar en la intensidad del patrón motivacional (ego y tarea simultáneamente). Es decir, en los sujetos podemos encontrar cierto grado de ambas, expresado en las diferentes actividades físicas deportivas practicadas. La consideración de este hecho da lugar a distintas combinaciones de las dos orientaciones y sus intensidades, que interactúan entre sí (Hardy, 1997; White, 1998)

A la luz de los hallazgos de las investigaciones de aquellos autores que proponen las orientaciones como ortogonales, se considerará en esta investigación el hecho de que existen diferencias individuales en la construcción del concepto habilidad, o lo que es lo mismo, orientación a la tarea o al ego de cada individuo, fruto de las primeras experiencias de socialización así como de factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992). 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, 1989).

Como se puede apreciar en estas investigaciones, la orientación motivacional se corresponde con el concepto de habilidad que posee el sujeto, así, en el contexto de la educación física, que es el que nos ocupa en la siguiente investigación o en otros entornos de logro, lo que se entiende por habilidad puede variar de un individuo a otro. Dependiendo de la orientación motivacional que el sujeto posea, pueden darse diferentes tipos de concepciones de habilidad. Sin embargo esto no agota la forma en que un sujeto percibe su habilidad, después de todo en los contextos de logro la habilidad es finalmente contrastada con la consecución (éxito) o no de los objetivos derivados de las metas de logro que posee el sujeto.

Por eso, un aspecto importante según la teoría de las metas de logro es el **nivel de habilidad** percibida por los sujetos, esta consideración posibilita la comprensión de las conductas de logro que aparecen en el terreno deportivo, incluyendo el de la educación física (Roberts, 1992). Recordando las orientaciones de meta, comentadas anteriormente, la orientación motivacional a la tarea, implica que las personas califican su capacidad y competencia en base a un proceso de autocomparación. La conducta del individuo tiene como meta el mejoramiento de la actividad a la que se dedica. Mientras el sujeto perciba un mayor esfuerzo en el desarrollo de la tarea, mayor será la motivación en la mejora en esta. El individuo no percibe el fracaso como incompetencia, sino como falta de aprendizaje y de maestría de la tarea. La orientación motivacional orientada al ego en cambio, está caracterizada por un sujeto que evalúa su habilidad mediante la comparación de su habilidad con la de los demás. Las personas con esta orientación se perciben competentes y exitosas, si demuestran que son superiores a otros en un proceso de comparación social. Las actividades en que un sujeto orientado al ego percibe una alta

competencia son aquellas en que de lograr un éxito, indicará que es mejor que nadie, tal como ganar una competición.

6.5.3.3. Tipo de Orientación, Niveles de habilidad y sus consecuencias.

a) Orientación a la tarea - alta orientación al ego y alta habilidad percibida: Los sujetos que presenta este nivel de orientación a la tarea poseen patrones conductuales más adaptativos (Ames, 1992), como un mayor esfuerzo y persistencia ante las dificultades. Cabe destacar que estos patrones adaptativos, si bien se presentan en sujetos con una alta orientación a la tarea, no son exclusivos de estos, pues por lo que se concluye en diversas investigaciones estas son independientes de la orientación motivacional que poseen los sujetos (Nicholls, 1989). Por ejemplo, aquellos sujetos con altos niveles de habilidad percibida y orientación al ego también se esfuerzan al máximo para conseguir un objetivo.

b) Orientación a la tarea, baja percepción de habilidad: Los individuos que presentan un patrón conductual adaptativo, incluso si se llega a dar algún fracaso en la ejecución de una tarea, reconociendo que su habilidad no fue suficiente para lograrlo, pero por otro lado al conceptualizar la habilidad como modificable, se esfuerzan por aumentar sus niveles de habilidad a través de la práctica. Los problemas surgen cuando el sujeto presenta una elevada orientación al ego y una baja percepción de habilidad (Ver Tabla 2).

c) Orientación al ego y una baja percepción de habilidad, los sujetos que presentan esta combinación entre orientación y percepción de habilidad, tienden a escoger

actividades o tareas que demanden pocos esfuerzos, esto principalmente con el fin de obtener éxito fácilmente. Por otro lado pueden llegar a escoger tareas muy difíciles, guiados por su orientación hacia el ego, es decir escogen aquellas tareas que desde su concepción personal resultan más difíciles y que por lo tanto de ser logradas reforzarían su criterio de comparación con los demás.

Tabla 2. Orientaciones de meta y consecuencias en función de la percepción de habilidad

	ALTA Percepción de habilidad	BAJA Percepción de habilidad
Orientación a la TAREA	Manifestación de conducta de logro adaptativa	
Orientación al EGO	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de desafíos. - Uso de estrategias favorecedoras del proceso de aprendizaje. - Persistencia frente a los obstáculos. 	<p style="text-align: center;">Manifestación de conducta de logro no adaptativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evita desafíos. - La falta de habilidad se considera causa de fracaso. - Poca persistencia frente a los obstáculos.

Para aclarar los efectos de estas variables, se puede decir que los sujetos, dependiendo de la orientación que posean, pueden considerar el **desarrollo de la habilidad** de diferentes maneras: **estable o modificable, general o específica, innata o producto del aprendizaje** Estas consideraciones pueden estar reflejadas en las metas de logro que

manifiestan los sujetos (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Dweck y Leggett, 1988; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996). Así, los sujetos orientados a la tarea con un concepto de habilidad que perciben como modificable, consideran que esta habilidad (que puede ser específica), es posible de mejorar con el aprendizaje. Por el contrario, la habilidad concebida como entidad fija, innata y general se relacionaría con sujetos orientados al ego (Ver tabla 2).

6.5.3.4. El Desarrollo del concepto de habilidad. Niveles de Diferenciación.

Nicholls (1989) afirma que la diferenciación de habilidad depende de la edad de los niños. Entre los 7 y los 11 años se presentarían cambios importantes en la significación que dan a la información proveniente del contexto de un ambiente de logro, incluyendo las clases de educación física. De acuerdo a Nicholls (1989), una persona logra diferenciar apropiadamente su capacidad si: a) relaciona su capacidad con la habilidad y no con la suerte, b) la comparación social juega un papel importante para el individuo a la hora de juzgar su capacidad y la dificultad de la tarea y c) comprende que la noción de capacidad es distinta de la noción de esfuerzo.

a) Según Nicholls, la diferenciación entre habilidad y dificultad de la tarea aparece entre los 7 y los 11 años, implicando un cambio importante en el significado de la información obtenida a partir de la comparación social. Esta diferenciación se conseguiría a través de 3 niveles: 1) Nivel egocéntrico (antes de los 7 años), en el cual los niños evalúan la dificultad de la tarea de acuerdo a sus expectativas de éxito en la realización de ésta. Altas expectativas de éxito se asocian a la creencia de que la tarea es fácil, mientras que bajas expectativas de éxito se asocian a la creencia de que la tarea es difícil; 2) Nivel

objetivo (antes de los 7 años), los niños consideran la dificultad de la tarea de acuerdo a las características intrínsecas de la misma, independientemente de sus posibilidades objetivas de éxito (juzgan la capacidad percibida en función de la consecución o no de la tarea); 3) Nivel normativo (entre los 7 y 11 años) cuando los niños toman en cuenta la información proveniente de la comparación social. Esto se vuelve más evidente cuando una tarea lograda por la mayoría se considera fácil y una tarea que es realizada exitosamente por pocos se percibe como difícil.

b) La diferenciación entre habilidad y suerte. “Según la edad, los niños presentan diferentes niveles de percepción de que los resultados obtenidos son debidos a la habilidad o a la suerte. Sólo a partir de los 7 años los conceptos de habilidad y suerte están diferenciados uno del otro.” (Nicholls y Miller, 1985). Los niveles de diferenciación se relacionan con la persistencia en la tarea; mientras que aquellos sujetos que estaban en el mayor nivel de diferenciación, persistían durante más tiempo en tareas dependientes de la habilidad, los sujetos con menor nivel de diferenciación persistían significativamente menos que los sujetos con niveles de diferenciación más bajo en las tareas dependientes de la suerte

c) La diferenciación entre habilidad y esfuerzo se consigue a partir de los 11 años. Para definir la habilidad, ésta debe ser considerada, por una parte, en relación con los demás, y por otra, considerar que el esfuerzo es importante para mejorar los resultados, pero tomando en cuenta que la habilidad presente podría limitar los resultados obtenidos a partir del pese al esfuerzo. La posibilidad de utilizar una u otra concepción dependería tanto de factores personales como situacionales (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999). De esta manera, a partir de los 11 años, los niños consideran que habilidad es capacidad, encontrándose éstas claramente diferenciadas del esfuerzo. De poseerse una capacidad

alta, el esfuerzo influiría aumentando los resultados de la ejecución. Por el contrario, si la capacidad es baja, los resultados se van a encontrar determinados por ésta, independientemente del esfuerzo realizado.

c) Existe evidencia considerable que sugiere que los niños y las niñas difieren en sus patrones de metas de logro en contextos deportivos, siendo que los niños reportan generalmente una orientación al ego más alta que las niñas, especialmente en situaciones en donde existe un alto nivel de competición (White & Duda, 1994). Hallazgos similares han sido reportados en el contexto de las clases de educación física (Goudas & Biddle, 1994). En cuanto a los resultados por género en la percepción del clima motivacional, existen una serie de investigaciones previas que reportan el hecho de que los niños perciben el clima motivacional de las clases de educación física como implicantes al ego, mientras las niñas tienen una percepción de estas en términos de implicación a la tarea (Papaioannou & Kouli, 1999).

Estos resultados pueden ser explicados a partir de la importancia del proceso de socialización, en cuanto a la posibilidad de que los niños en su historia de socialización hayan recibido un mayor incentivo para desempeñarse mejor y por lo tanto vencer a los otros (White & Duda, 1998). Esto resulta especialmente importante en las sociedades latinoamericanas, en donde los hombres ocupan un papel preponderantemente dominante. Debido a la consistencia de estos resultados tanto en la orientación motivacional, así como en clima percibido, resulta relevante considerar esta diferencia dentro del estudio mediante un análisis comparativo entre los participantes en función de esta variable.

Nicholls (1989) definió dos tipos de orientaciones motivacionales, llamándolas **orientación motivacional al ego** y **orientación motivacional a la tarea**. Estas orientaciones motivacionales hacen referencia a la inclinación individual hacia un tipo u otro de implicación (ego o tarea) independientemente de la situación o contexto en el que el sujeto se encuentre.

Las investigaciones han concluido determinadamente (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989) la existencia de diferencias individuales en la orientación que los individuos muestran hacia el ego o hacia la tarea, las cuales son consecuencia de las primeras experiencias de socialización. Así es que, un individuo puede mostrar una baja orientación al ego y una elevada orientación a la tarea o al contrario, puede tener una baja orientación en ambas o bien, presentar una alta orientación tanto al ego como a la tarea. Recordando las orientaciones de meta, comentadas anteriormente, la orientación motivacional a la tarea, implica que las personas califican su capacidad y competencia en base a un proceso de autocomparación. La conducta del individuo tiene como meta el mejoramiento de la actividad a la que se dedica. Mientras el sujeto perciba un mayor esfuerzo en el desarrollo de la tarea, mayor será la motivación en la mejora en esta. El individuo no percibe el fracaso como incompetencia, sino como falta de aprendizaje y de maestría de la tarea. La orientación motivacional orientada al ego en cambio, está caracterizada por un sujeto que evalúa su habilidad mediante la comparación de su habilidad con la de los demás. Las personas con esta orientación se perciben competentes y exitosas, si demuestran que son superiores a otros en un proceso de comparación social. Las actividades en que un sujeto orientado al ego percibe una alta competencia son aquellas en que de lograr un éxito, indicará que es mejor que nadie, tal como ganar una competición. Como se señaló anteriormente, los problemas surgen

cuando el sujeto presenta una elevada orientación al ego y una baja percepción de habilidad (Tabla 2).

Tabla 2

Orientaciones de meta y consecuencias en función de la percepción de habilidad

	ALTA Percepción de habilidad	BAJA Percepción de habilidad
Orientación a la TAREA	Manifestación de conducta de logro adaptativa	
Orientación al EGO	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de desafíos. - Uso de estrategias favorecedoras del proceso de aprendizaje. - Persistencia frente a los obstáculos. 	<p style="text-align: center;">Manifestación de conducta de logro no adaptativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Evita desafíos. - La falta de habilidad se considera causa de fracaso. - Poca persistencia frente a los obstáculos.

6.5.3.5 Orientaciones motivacionales en el ámbito educativo.

A continuación presentaremos una revisión de las investigaciones acerca de las orientaciones de metas de logro, principalmente relacionadas a la educación física.

Nicholls y Thorkildsen (1988) trabajando con niños de 10 años, demostraron que la orientación al ego se relaciona con la creencia de que el éxito consiste en ser el mejor de la clase. Por el contrario, la orientación a la tarea se encontró relacionada positivamente con la creencia de que el éxito consiste en ayudar al resto, en interesarse por la tarea, el esfuerzo y el aprendizaje, además se encuentra relacionada de manera negativa con esperar dar una buena imagen al profesor.

Los estudios en el ámbito educacional han demostrado que la orientación a la tarea se correlaciona con las creencias de que la comprensión de la materia antes de su memorización, el trabajo arduo y la cooperación social son factores del éxito en las clases. Por su parte, la orientación al ego está relacionada con las creencias de que superar el desempeño de los demás y ser el mejor mediante el uso de trampas y engaños, son las causas que determinan el éxito en las clases (Roberts y Ommundsen, 1996; Spray, Biddle y Fox, 1999; Van Yperen y Duda, 1999; Walling y Duda, 1995).

Vlachopoulos y Biddle (1997) en una muestra de alumnos de Educación Física, encontraron que la orientación a la tarea se relaciona de manera positiva con la percepción de éxito de los sujetos y que dicha relación no se encuentra a su vez relacionada con la percepción de habilidad. Por otra parte, dicha relación no fue hallada con los estudiantes orientados al ego. En este caso es la percepción de habilidad la

variable moderadora de la relación entre la orientación al ego y las atribuciones personales de control.

6.5.4. Climas motivacionales.

Los elementos ambientales, condicionantes del estado de implicación, determinarán el **clima motivacional** (Ames, 1992; Maehr, 1984). Éste incluye en su totalidad el conjunto de señales contextuales y situacionales mediante las cuales los agentes sociales relacionados con los sujetos definen las claves del éxito y fracaso.

Según Ames (1992), los profesores, padres y grupo de pares conforman la clase, y el hogar, estructurando distintas señales en las que van implícitas o explícitas, las claves a través de las cuales se define el éxito y el fracaso. Nicholls (1989, 1992) se refiere al conjunto de señales que son percibidas en el entorno como clima *competitivo* y clima de *maestría*, mientras que Papaioannou (1994) los denominó como clima motivacional *orientado al rendimiento* y clima motivacional *orientado al aprendizaje*.

Butler (1987), pionero en estos estudios, encontró una relación entre altos niveles de implicación a la tarea en los estudiantes y comentarios centrados en aspectos relativos a la tarea. De igual manera, se generaban altos niveles de implicación al ego, al recibir los estudiantes, comentarios respecto a su rendimiento en comparación con respecto de los demás. En conclusión, los investigadores comprueban el hecho de que hacer énfasis en la comparación con otros aumenta la implicación al ego.

En ambientes cooperativos en cambio, los alumnos prestan ayuda a sus compañeros, dan sugerencias para la mejora del aprendizaje y se fomenta la responsabilidad dentro del grupo. Los juicios de los niños hacia su capacidad y sobre las percepciones de éxito están mucho más influenciadas por los resultados del grupo que por el rendimiento individual. En los contextos de aprendizaje en que no se encuentra marcadamente una tendencia competitiva existe la tendencia a realizar atribuciones de éxito relativas al esfuerzo la cual está asociada a una mayor satisfacción. En contraste, aquellas situaciones en las que se resalta la competición se crean atribuciones de logro en relación con la habilidad y la satisfacción se relaciona con esta. (Ames, 1984; Ames y Ames, 1981, 1984).

Ames y Archer (1988) en un estudio educacional encontró dentro del aula relaciones entre la percepción del clima motivacional implicate a la tarea y experiencias de logro. El resultado del estudio mostró una estrecha relación entre la percepción del clima implicate a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes. Los estudiantes con una percepción de sus experiencias como implicantes a la tarea, utilizaban estrategias efectivas de aprendizaje, se inclinaban a realizar tareas que representaran un reto, disfrutaban de la clase y sus creencias apuntaban a que el esfuerzo y el éxito covarían.

Ames y Archer (1990) un par de años después, en un estudio con los mismos individuos, intentaron comprobar si la percepción del clima motivacional de clase a largo plazo poseía influencia en las pautas motivacionales cuando a los individuos se les involucraba en una clase con un alto o bajo clima motivacional de maestría. Se compararon los patrones motivacionales de tres grupos de sujetos. El primer grupo se había encontrado durante dos años bajo un clima motivacional de maestría, el segundo grupo había estado todo un año bajo un clima motivacional de maestría y el tercer grupo jamás había participado en una clase con un clima motivacional de maestría. Según los resultados las puntuaciones

más altas en las variables motivacionales fueron logradas por los sujetos que habían estado durante dos años en un clima motivacional de maestría, seguidos por los sujetos que habían estado un año sometidos a dicho clima, finalmente los sujetos que jamás habían estado en este tipo de clima son los que obtuvieron las puntuaciones mínimas. La conclusión de esta investigación demuestra las relaciones existentes entre la duración del tiempo de exposición a estructuras de metas de maestría y la consolidación de patrones motivacionales más adaptativos.

Algunos estudios han analizado la interacción entre el clima motivacional percibido y las orientaciones de meta disposicionales, encontrando universalmente, que la percepción de un clima implicante a la tarea se relaciona positivamente con la orientación a la tarea, mientras que la percepción de un clima implicante al ego, se asocia a la orientación al ego (Peiró, 1999; White y Guest, 1999). A continuación se describe uno de estos trabajos.

Papaioannou (1995), centrado en la clase de Educación Física en alumnos secundarios, analizó la relación entre el clima motivacional percibido en las clases, las metas de logro de los estudiantes en las clases, las percepciones de trato del profesor hacia los individuos con alta o baja motivación hacia el logro y los niveles de motivación intrínseca y sintomatología ansiógena que los sujetos con alta o baja percepción de competencia mostraban cuando realizaban prácticas deportivas con sujetos con alta o baja capacidad. Los resultados mostraron que la percepción de competencia no se relaciona con la motivación intrínseca en situaciones en que los sujetos presentaron metas de logro orientadas al aprendizaje. Los sujetos percibieron que el profesor proporcionó un trato más positivo a los sujetos con alta motivación de logro en detrimento de los sujetos con baja motivación de logro. La percepción de trato diferencial se relacionó positivamente con la percepción de un clima motivacional que potenciase la comparación social y

relacionada de manera negativa con la percepción de un clima motivacional que favorece el desarrollo personal. La sintomatología ansiosa se mostró menos presente en sujetos con alta percepción de logro, mientras que dichos síntomas se presentaron con mayor cantidad en sujetos con una baja percepción de competencia.

Ian M. Taylor, Nikos Ntoumanis, Brett Smith (2006), a través de una investigación en la cual se aplicó entrevistas semiestructuradas a profesores, encontró una relación positiva entre el contexto social y las estrategias motivacionales de los educadores, concluyendo que la primera determina la segunda. Según estos hallazgos el estrato social de las instituciones juega un rol fundamental detrás del clima de la clase de educación física, pues los objetivos institucionales y las creencias del profesor matizarán la forma en que se lleva a cabo el desarrollo de la clase.

Todos estos estudios confirman una y otra vez, que las intervenciones no deben centrarse exclusivamente en los estudiantes sino también en los agentes socializadores como padres, entrenador, compañeros y educadores. En apartados posteriores, y a la luz de los hallazgos arrojados por esta investigación, se darán sugerencias de intervención que consideren las anteriores variables.

6.5.5. Orientaciones motivacionales, Clima Motivacional y diferencias por género.

Existe evidencia considerable que sugiere que los niños y las niñas difieren en sus patrones de metas de logro en contextos deportivos, siendo que los niños reportan generalmente una orientación y percepción del clima al ego más alta que las niñas, especialmente en situaciones en donde existe un alto nivel de competición (White & Duda,

1994). Diversos autores han sido explicado estos resultados a partir de la importancia del proceso de socialización, principalmente en términos de la posibilidad de que los niños en su historia de socialización hayan recibido un mayor incentivo para desempeñarse mejor y por lo tanto vencer a los otros, mientras que las niñas se les insta a participar en actividades colaborativas (White & Duda, 1998). Tales consideraciones resultan importantes en la mayor parte de las sociedades, incluyendo las latinoamericanas, pues en ellas el género ocupa un papel preponderante en los contextos deportivos, influyendo en la elección del tipo de actividad deportiva o física, y las metas que se promueven de forma diferencial según se trate de niños o niñas.

Resulta relevante por lo tanto considerar esta diferencias mediante un análisis comparativo entre los participantes en función de esta variable, pues si bien la tendencia general es que los hombres estén más inclinado al ego mientras las mujeres a la tarea en ambas variables (clima y orientación), existe un gran número de estudios que han encontrado evidencia de que tal relación no resulta totalmente clara, por ello, tal aspecto amerita una mayor investigación, más aún si consideramos las diferencias entre las muestras utilizadas. A continuación daremos cuenta de las investigaciones que han explorado estas diferencias, incluyendo población europea, latinoamericana y estadounidense.

6.5.5.1. Estudios que analizan las diferencias en la orientación motivacional según género.

Según Zúñiga (2005), en una investigación con mujeres, determinó que la principal orientación motivacional de las participantes fue hacia la tarea, resultados que

concuerdan con lo encontrado en la literatura que indica que las mujeres tienden a ser intrínsecamente motivadas y que suelen ser más orientadas a la tarea que los hombres (White, Kavussanu y Guest, 1998; Balaguer, Castillo y Tomás, 1996). Por otro lado, White y Duda (1994), encontraron que los hombres fueron menos orientados a la tarea que las mujeres, resultados que se relacionan con lo expuesto por Battista, (1990); Duda, (1989); Gill y cols. (1983) quienes indican que los hombres se orientan más al ego que las mujeres.

Por otro lado, White y Duda (1994), encontraron que los hombres fueron menos orientados a la tarea que las mujeres, resultados que se relacionan con lo expuesto por Battista, (1990); Duda, (1989); Gill y cols. (1983) quienes indican que los hombres se orientan más al ego que las mujeres. Otros estudios no han podido confirmar las diferencias entre la orientación de metas entre los sexos (Duda y Horn, 1993; White y Zellner, 1996). Por ejemplo, Etnier, Sindman y Hancock (2004), señalan que no encontraron diferencias en cuanto al sexo en orientación de metas al ego, sugiriendo que en la muestra de adultos con que trabajaron existen mujeres que tienen una orientación al ego tan alta como la de los hombres.

Igualmente, White y Duda (1994), hallaron que los hombres se mostraron tan altos en la orientación de metas al ego como las mujeres en estudiantes de educación física. Entonces, según estos autores, la tendencia general es que los hombres sean más orientados al ego mientras las mujeres a la tarea, sin embargo, se evidencia que no es clara la relación entre orientaciones de metas en cuanto al sexo, aspecto que amerita más investigación y se puede deber a las diferencias entre las muestras utilizadas.

6.5.5.2. Estudios que analizan el clima motivacional y las diferencias en función del género.

La mayoría de investigaciones que analizan la variable referente al género del alumno coinciden en afirmar que el género masculino percibe en mayor medida un clima motivacional de rendimiento frente al femenino (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1989; Kavussanu y Roberts, 1996) siendo, del mismo modo, mayor el impacto negativo que genera este tipo de clima en los chicos que en las chicas. Por el contrario, una minoría de estudios no han encontrado correlaciones positivas en la percepción de un determinado clima motivacional y el género del alumno (Jiménez et al., 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes, y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002).

En concreto, Jiménez (2004), en su estudio con una muestra de 500 alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 19 años, corroboró sus hipótesis planteadas al encontrar diferencias en función del género, y es más, obtuvo una puntuación media mayor en la relación entre el género masculino y la percepción de un clima de ego. Hallazgos similares han sido reportados en el contexto de las clases de educación física (Goudas & Biddle, 1994). En cuanto a los resultados por género en la percepción del clima motivacional, existe una serie de investigaciones previas que reportan el hecho de que los niños perciben el clima motivacional de las clases de educación física como implicantes al ego.

6.5.6. Estados de implicación motivacional.

Según la teoría de las metas de logro es posible encontrar una serie de elementos ambientales que al ser percibidos por los sujetos, afecta distintos niveles del individuo simultáneamente, a saber; cognitivos, afectivos y conductuales, así como las orientaciones motivacionales. De esta manera, en cada entorno en el que una persona se involucra, con el objetivo de perseguir el logro, ésta puede mostrar diferentes disposiciones motivacionales denominadas implicaciones motivacionales -al ego y a la tarea- (reciben las mismas denominaciones que las metas motivacionales). Se sigue, que el **estado de implicación** es el resultado de la interacción entre la orientación motivacional (ego o tarea) y las exigencias del contexto particular en que se encuentra el sujeto (orientadas al ego u orientadas a la tarea). (Ver figura 3)

Si el sujeto está en un estado de implicación a la tarea, entonces el objetivo de su conducta es el dominio de la tarea y al lograrlo sus sentimientos de competencia aumentarán. El demostrar la propia competencia con relación a los otros no es el objetivo. El nivel de dificultad de la tarea y la propia capacidad son evaluadas tomando como referencia los propios logros, la realización de tareas de elevada dificultad les da la oportunidad de realizar un gran esfuerzo, generando la oportunidad de generar sentimientos de competencia.

Por el contrario, cuando el sujeto se encuentra en un estado de implicación al ego, el objetivo es la comparación con los otros, tras lo cual persigue la demostración de una capacidad superior a los demás. El individuo se interesa por tareas en las cuales poca gente ha obtenido éxito, para de esta manera deducir una alta capacidad. Si el sujeto

fracasa en tareas fáciles y de bajo criterios normativos entonces aparecerán sentimientos de incompetencia (Duda y Whitehead, 1998).

En una investigación, Harwood, Hardy y Swain (2000) obtuvieron que los estados de implicación poseen una gran dificultad de cuantificación debido a la dificultad para identificarlos en un momento dado, además señalan que estos son estados de una naturaleza más subconsciente que consciente y además pueden estar implicados en el ego y en la tarea en el mismo momento. En otra línea investigativa, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) llegaron a la conclusión de que los estados de implicación son susceptibles de medición y además, los sujetos pueden intercambiarse de un estado de implicación a otro.

Para objeto de este estudio, se revisará teóricamente esta segunda línea de investigación, con la cual se aplicarán instrumentos que fueron diseñados para medir los estados de implicación en situaciones de logro instrumentos estandarizados capaces de medir los estados de implicación en situaciones de logro (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire TEOSQ, Duda y Nicholls 1989; Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire LAPOPECQ, Papaioannou, 1994).

Figura 3. Determinantes del estado de implicación motivacional.



Algunos autores han realizado mediciones del estado de implicación motivacional, para este fin aplican diversos instrumentos de medición, previamente al inicio de la clase (Harwood y Swain, 1998). Otros investigadores, Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán (2003) se inclinaron por medir el estado de implicación en la clase y una vez finalizada esta, obteniendo un registro de los distintos estados de implicación por los que el sujeto atraviesa. Según ellos es posible predecir el estado de implicación a partir de la orientación motivacional y por el clima situacional, comprobando nuevamente, que el estado de implicación es un resultante de la interacción entre el clima motivacional situacional y la orientación disposicional.

En cuanto a aquellas situaciones en las que el entorno no refuerza de manera clara alguna de estas dos orientaciones, la orientación motivacional determinará el estado final de implicación.

Muy por el contrario, aquellas situaciones en que las señales que se perciben en el ambiente enfatizan uno u otro tipo de orientación, los individuos mostrarán conductas de acuerdo a esas señales. Ciertamente la relevancia de las variables situacionales o de las variables disposicionales estará en función de la fuerza que adquieran las variables situacionales y de lo arraigadas que sean las predisposiciones individuales. Para objeto de nuestro trabajo, la investigación acerca de los estados de implicación, se tendrá en cuenta que su naturaleza modificable, toma especial relevancia como variable de intervención dentro de las clases de educación física. Así mismo, es relevante conocer el estado motivacional de alumnos de enseñanza básica, pues como distintas intervenciones han evidenciado en sus resultados, el cambio de la orientación de meta disposicional, mediante la intervención del clima motivacional, posee mayores efecto en niños y jóvenes (Treasure y Roberts, 2001).

6.5.7. El proceso dinámico de la motivación de logro.

Considerando la relación de los aspectos teóricos vistos anteriormente, se puede decir que las cogniciones y los afectos de los individuos pueden fluctuar en relación con las diferencias individuales tanto en la orientación de metas como de la percepción del clima motivacional. Estas variables han sido investigadas separadamente en múltiples trabajos. Una perspectiva interaccionista sobre la motivación de logro debería considerar la relación de ambas variables para conseguir una comprensión más precisa de las distintas conductas en situaciones de logro en los estudiantes y de la forma en que conciben la experiencia de realizar actividad física, por lo que la utilización de instrumentos de medida de ambas variables respectivamente (TEOSQ, LAPOPECQ), resulta ser una estrategia

acorde a esta interacción propuesta, lo que concuerda con la visión de autores como Swain (1996) y Treasure (1995).

El enfoque de nuestra investigación desde una visión interaccionista parte de los hallazgos de diversos estudios que consideran las variables situacionales y disposicionales en la motivación, en este lineamiento encontramos a Roberts (1992), el cual presenta un modelo en el que se enmarca la motivación de logro como un proceso interactivo. En la Figura 4 presentamos los elementos del modelo de Roberts (1992).

Figura 4. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1992).



El presente modelo, aplicable al ejercicio físico en general, propone que las conductas adaptativas o no, cambian en función de las variables de orientación motivacional, clima motivacional y la implicación resultante de cada situación, considerando además la influencia que ejerce la forma en que se percibe la habilidad. Lo que se propone desde el modelo es que en las situaciones que exigen el cumplimiento de tareas, el objetivo

principal que lleva a actuar a los individuos es el de demostrar su competencia, y la forma en que las personas responden depende de la magnitud de los elementos disposicionales y los situacionales. De acuerdo a la influencia que ejercen cada uno de estos elementos, las respuestas pueden variar, de ahí que algunas de estas conductas aparezcan como una interrogante en el modelo anteriormente expuesto. Estos interrogantes surgen de la incompatibilidad entre las orientaciones de metas, el clima motivacional y la percepción de habilidad. Si una persona que presenta un tipo de orientación a la tarea se encuentra en un clima motivacional implicante al ego, el modo en que perciba su habilidad en relación con las exigencias del medio lo llevará hacia modos de comportarse adaptados o poco adaptados para tal situación. Según la fuerza de estas variables, y para cada situación específica, la interrogante se despejaría hacia un u otro tipo de conducta.

Llevando esto al ámbito de la educación física, se observa que, en las situaciones en las cuales las claves del entorno no conllevan claramente a una u otra orientación, las disposiciones individuales del sujeto respecto a sus metas de logro serán las que actúen. Por el contrario, si las claves del medio se enfocan de forma concisa en un tipo de orientación en particular, los individuos se comportarán en función de las claves y estas conductas se darán de forma mucho más homogénea a nivel del grupo, predominando la influencia del clima por sobre las orientaciones individuales. Lo relevante de los factores situacionales o de las variables disposicionales, depende del grado de influencia de los primeros, y de lo arraigadas que estén las segundas en los sujetos. A partir de esto, es relevante para el presente estudio tomar en consideración el análisis de ambas variables.

La importancia de estudiar la población escolar pasa por el hecho de que estas modificaciones de la influencia de las orientaciones disposicionales a través de la modificación del clima motivacional, ha sido considerada por diversos estudios como más

efectiva en jóvenes que en adultos (Treasure, 2001; Treasure y Roberts, 1995). En el contexto de las clases de educación física aquellos alumnos que presenten patrones conductuales poco adaptativos, en términos de predisposiciones fuertemente arraigadas (orientación hacia el ego y una percepción de baja habilidad relacionada) deberán ser apoyados con las claves del entorno consistentes y planificadas en términos de facilitar una percepción del clima que implique hacia la tarea para poder modificarlas.

7. MÉTODO.

7.1. Tipo y diseño de investigación.

En esta investigación se presenta la descripción y correlación entre los puntajes obtenidos por el cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ) y los puntajes obtenidos por el Checklist de observación conductual elaborado por los investigadores, efectuado en las clases de educación física.

La investigación es de carácter no-experimental, de tipo descriptivo-correlacional, con diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por 129 alumnos de educación general básica pertenecientes a cuatro cursos de colegios públicos.

7.2. Muestra.

La muestra está compuesta por 129 estudiantes (91 niñas y 38 niños), de 4 escuelas (3 mixtas y una de niñas), escogidas aleatoriamente de la V región de Valparaíso. El rango de edad de la muestra se extiende entre los 10 y 11 años. Todos los participantes del presente estudio pertenecen a cursos de 6º de enseñanza general básica, quienes participan en clases educación física dos veces a la semana, con una duración de 45 minutos cada sesión.

7.3. Instrumentos.

a) Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ)

A través de los trabajos de Ames y Archer (1988) sobre el clima motivacional en el aula, Papaioannou (1994) desarrolló el denominado «Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire», cuestionario posteriormente validado al contexto español por Cervelló et al (2002).

Su fin es el de medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de educación física. Los ítems que componen esta escala van precedidos de la frase «En las clases de educación física...». La escala está compuesta por dos dimensiones que se puntúan en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Posee 27 ítems que miden la percepción del clima motivacional, con 2 factores de primer orden (clima orientado al aprendizaje y clima orientado al rendimiento) y 3 factores de segundo orden derivados del clima orientado al rendimiento (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). Los valores alfa de Cronbach para los distintos factores del LAPOPECQ: 0,80 (factor 1), 0,74 (factor 2), 0,66 (factor 3), 0,65 (factor 4) y 0,60 (factor 5) (Flores, 2008).

El LAPOPECQ muestra la ventaja adicional de incluir no sólo dos dimensiones de primer orden, sino también una serie de factores de segundo orden que permiten profundizar en las características del clima motivacional percibido. Este instrumento se ha utilizado para

analizar la relación entre las orientaciones de meta y el clima motivacional percibido en estudiantes griegos (Digelidis y Papaioannou, 1999), y la adaptación al castellano del mismo ha permitido identificar las relaciones entre los climas motivacionales y los otros significativos a través de la práctica de actividad física escolar y extraescolar (Jiménez y cols., Santos Rosa, García, Iglesias y Cervelló, 2004).

b) Cuestionario de orientación a la tarea y al ego en el deporte (TEOSQ).

El instrumento probablemente más utilizado para la medición de las orientaciones de metas en el ámbito deportivo, ha sido el “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)” creado por Duda (1989) y compuesto por dos factores denominados: orientación a la tarea y orientación al ego, constituidos cada uno de ellos por 8 ítems respectivamente. Los ítems son precedidos por la frase: “Me siento realmente exitoso en clase de educación física cuando...”, siendo las respuestas puntuadas en una escala tipo Lickert con valores que oscilaban desde 1 (totalmente en desacuerdo) hasta 5 (totalmente de acuerdo). Esta escala es una adaptación del instrumento diseñado originalmente por Nicholls et al. (1985) en el ámbito educativo y ha sido ampliamente validada tanto en el contexto deportivo (Duda, 1989, 1992; Duda, Olson, y Templin, 1991; Hanrahan y Biddle, 2002; Lochbaum y Roberts, 1993) como en el educativo (Guinn, Vicent, Semper, y Jorgensen, 2000; Spray, Biddle, y Fox, 1999; Xiang y Lee, 1998; Xiang, McBride, y Guan, 2004).

En la actualidad se cuenta con una versión española (Peiro & Sanchis, 2004) del TEOSQ, la cual está adaptada para medir las orientaciones motivacionales durante las clases de educación física (Walling & Duda, 1995) midiendo la disposición hacia la tarea y hacia el ego en torno a las metas de logro, las aseveraciones parten de la consigna “Me

siento más exitoso en las clases de ecuación física cuando”. Presenta el mismo sistema de respuesta y ha demostrado una consistencia interna satisfactoria en estudios previos. Los coeficientes alfa son de .84 y .90 para las subescalas de Tarea y Ego (Peiro & Sanchis, 2004), respectivamente. El modelo de dos factores se ve respaldado por un análisis factorial confirmatorio (Peiro & Sanchis, 2004).

Junto con aquellos instrumentos se utilizó un checklist basado en conductas propias de cada orientación.

c) Checklist conductual en las clases de educación física.

Construido como parte de la realización del presente estudio, este instrumento se encuentra constituido por 10 ítems correspondientes a conductas directamente observables a nivel individual, las cuales fueron seleccionadas de forma preliminar de entre una muestra de conductas observadas en un grupo de estudiantes de 6º básico mixto durante dos periodos completos de educación física (45 minutos cada uno). Los criterios para la inclusión de estas conductas fueron: 1) Su representatividad como manifestaciones conductuales de las orientaciones motivacionales descritas en la teoría de las metas de logro (TAREA, EGO), 2) Su objetividad, en términos de que resultan observables e identificables de forma independiente a los criterios del observador a cargo. De esta forma se presentan 5 conductas relacionadas a la orientación al EGO y 5 conductas relacionadas con la orientación a la TAREA, como componentes del presente checklist.

La aplicación de este instrumento se basa en el registro del número de veces que las conductas previamente definidas se presentan, siendo que posteriormente la aparición

de cada conducta es clasificada en función de 3 tipos de frecuencia 1) Siempre: la conducta aparece más de 3 veces (2 puntos), 2) A veces: la conducta aparece de 1 a 3 veces, 3) Nunca: la conducta no aparece. Finalmente, como se puede apreciar, a cada tipo de frecuencia se asocia un puntaje, el cual es susceptible de ser analizado y correlacionado con los resultados de la muestra en los otros instrumentos (TEOSQ, LAPOPECQ).

7.4. Procedimiento.

Tras recibir el permiso de la Administración de cada establecimiento, se llevó a cabo la obtención del consentimiento informado de todos los participantes estipulados en la muestra inicial (129 estudiantes), esto luego de que los investigadores dieran a conocer a los estudiantes las características del estudio, así como la voluntariedad y naturaleza anónima de la participación de cada uno. Junto con esta presentación informativa se dio espacio para la recepción de preguntas y/u objeciones provenientes de los propios participantes.

Luego de esto, el primer paso de la presente investigación fue la presentación y aplicación de ambos cuestionarios LAPOPECQ y TEOSQ, lo cual se llevó a cabo con cada curso dentro de una sala de clases al comienzo de la hora de educación física. En esta instancia, se procedió en primer lugar a explicar el procedimiento de completación de los cuestionarios y a su vez se dio a conocer los datos de identificación requeridos por escrito (edad y sexo). Durante cada periodo de completación se procuró atender cualquier duda que pudiesen tener los participantes en la relación a la interpretación de los cuestionarios. El tiempo promedio que demoraron los participantes de la muestra en contestar ambos cuestionarios fue de aproximadamente 30 minutos. Ambos cuestionarios fueron aplicados

a finales del año académico, asegurando el hecho de que el clima motivacional ya se encontraba establecido.

En cuanto a la aplicación de la observación conductual, esta fue llevada a cabo en dos instancias, con el propósito de lograr un mayor número de registros precisos a los que fuesen aplicables los criterios del checklist conductual. La primera instancia fue la observación (no participante) en vivo, siendo que en cada clase observada (1 clase por curso), 3 investigadores observaron directamente las respuestas de los participantes durante las clases de educación física, esto con el propósito de apreciar de forma general tanto el clima motivacional imperante en las clases, así como la orientación de los participantes a través de sus conductas manifiestas.

A esto se añaden grabaciones en video llevadas a cabo a la par con dichas observaciones, este material fue sometido a revisión posterior por parte de los investigadores, procediendo al registro de los checklist; para asegurar la confiabilidad de estas puntuaciones, los videos fueron analizados por los tres investigadores y la puntuación final sometida al acuerdo interjueces.

8. RESULTADOS

Previo a la presentación de los resultados, se explicarán a continuación los dos principales métodos utilizados en el análisis de los resultados obtenidos por la muestra en las variables de este estudio. Cabe aclarar que, en cuanto a la comparación entre subgrupos conformados a partir de la muestra, se procedió a utilizar solamente el primer método.

Como se pudo apreciar con anterioridad, cada instrumento consta de dos escalas, una de Tarea y otra de Ego. Por ello, en términos generales, cada escala de los instrumentos fue analizada de forma diferencial mediante el método correspondiente, a lo que se sumó una posterior comparación entre los resultados de las escalas de un mismo instrumento.

a) El primer método lo constituye la descripción diferencial de los estadísticos descriptivos, tanto de la escala Ego como de la escala Tarea de cada instrumento (TEOSQ, LAPOPECQ, Checklist conductual). Los estadísticos descriptivos empleados fueron la media y la desviación estándar de cada escala de los instrumentos. Posteriormente, por cada instrumento empleado se llevó a cabo una comparación entre los estadísticos descriptivos obtenidos en su escala Ego y los obtenidos en su escala Tarea.

b) El segundo método lo constituyó el establecimiento de un punto cut-off para cada escala (Ego, Tarea) de los instrumentos (TEOSQ, LAPOPECQ y Checklist conductual). Dichos puntos cut-off fueron conformados en cada escala a través de la suma entre la media de dicha escala y la desviación estándar presentada en la misma (media de la escala + 1 desviación estándar de la escala).

Los puntos cut-off finalmente fueron empleados para determinar si un sujeto presentaba o no una puntuación elevada y significativa en la escala descrita en cada caso. Finalmente en la presentación de resultados, esto se expresa en términos de porcentaje de sujetos que igualan o sobrepasan dicho punto de corte.

8.1. Descripción de los resultados del cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ)

En nuestra investigación hemos utilizado el Cuestionario de Orientación al Ego y la Tarea en el deporte (TEOSQ), un cuestionario que ha demostrado consistencia interna y validez en diferentes estudios anteriores. Sin embargo, para comprobar su validez en el contexto de la educación física en los colegios hemos procedido a realizar una validez concurrente mediante la correlación con otro instrumento, un checklist de conductas objetivas observadas en las clases de educación física.

Además de esta correlación interescala, también se calcularon estadísticos descriptivos de las dos dimensiones medidas por el cuestionario, se determinaron puntos de corte capaces de discriminar la población fuertemente orientada hacia una dimensión del cuestionario y la frecuencia de los individuos dividida en rangos.

A continuación realizamos una descripción de los datos obtenidos mediante la aplicación del TEOSQ.

8.2. Descripción de los resultados del cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ) en su dimensión ego y tarea.

Los resultados nos informan que 128 alumnos respondieron a este cuestionario, de los cuales se consideran válidos 128 cuestionarios.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos					
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TEOSQEGO	128	12,00	40,00	28,7813	6,24807
TEOSQTAREA	128	24,00	40,00	35,8594	3,92194
N válido (según lista)	128				

La tabla 1 refleja los estadísticos descriptivos en su dimensión Orientada a la Tarea, nos muestra que la media del grupo corresponde 35,8594 lo que es significativamente superior a la media de la dimensión Ego 28,7813. Puede apreciarse también que existe una mayor discrepancia en los datos de la dimensión Ego, con una desviación estándar de 6,24807, frente a una desviación estándar de 3.92194.

Considerando el porcentaje según su clasificación, es decir, si el puntaje obtenido sobrepasa el punto cut-off establecido en este estudio para el presente cuestionario (definido por la media más una desviación estándar), se observa que el porcentaje de alumnos que poseen una puntuación elevada y claramente orientada a la dimensión Tarea corresponden a un 14,7% (Tabla 2) del total de la muestra, mientras que para la dimensión Ego el porcentaje alcanzado es de 11,7% (Tabla 3) Tales resultados permiten

apreciar que los estudiantes presentan una mayor puntuación media de respuestas en la escala de Orientación a la Tarea.

En las Tablas 3 y 4 podemos observar la distribución de las puntuaciones de Orientación de los criterios de Tarea y Ego respectivamente. La tabla 3 que refleja los estadísticos descriptivos en su dimensión Orientada a la Tarea, nos muestra que la mayor frecuencia (64) se da en el intervalo 3. Es evidente también en el gráfico 1 cómo las mayores frecuencias se centran en el intervalo 3, mientras que el porcentaje de alumnos fuertemente Orientado a la Tarea (14,7%), esto es, que están por sobre el punto de corte, se encuentra en el intervalo 3, lo que refleja la baja Orientación a la tarea de estos alumnos.

Tabla 2

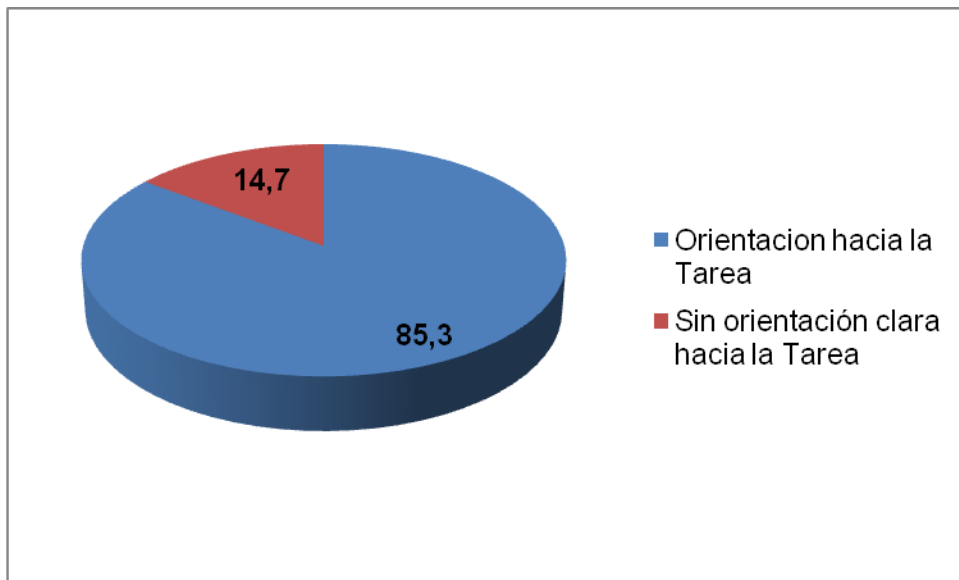
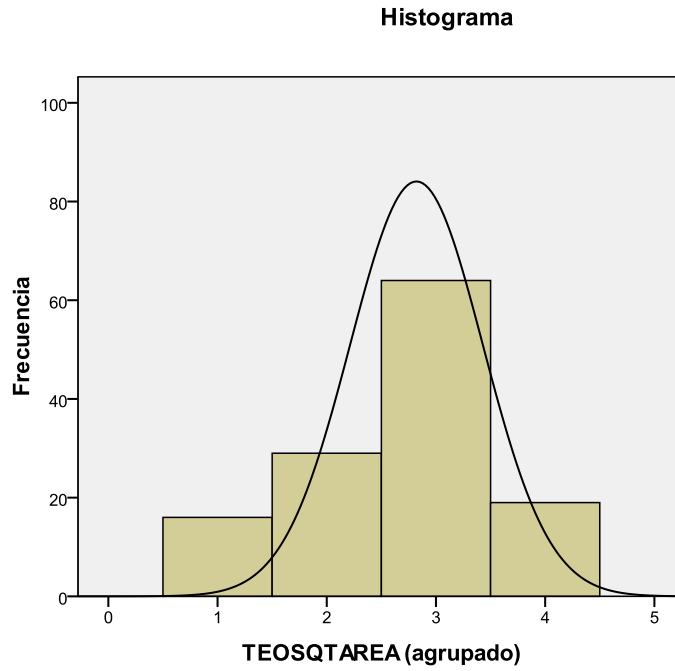
Estadísticos de la distribución. Orientación de los alumnos en su dimensión de la Tarea.

TEOSQ TAREA (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	16	12,4	12,5	12,5
	2	29	22,5	22,7	35,2
	3	64	49,6	50,0	85,2
	4	19	14,7	14,8	100,0
	Total	128	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		129	100,0		

Grafico 1

Histograma de frecuencias. Orientación de los alumnos en su dimensión de tarea.



Por otra parte, en la tabla 4, que refleja los estadísticos descriptivos en su dimensión Orientada al Ego, nos muestra que la mayor frecuencia (57) se da en el intervalo 3. En el

gráfico 2 se puede apreciar cómo las mayores frecuencias se centran en el intervalo 3. Mientras que el porcentaje de alumnos fuertemente orientados al Ego (11,6%), esto es, que están por sobre el punto de corte, se encuentran en el intervalo 4, lo cual refleja una baja fuerte Orientación al Ego de estos alumnos.

En base a los datos analizados en las tablas anteriores, la mayor parte de la muestra presenta altos puntajes en la escala tarea, aunque sólo un 14,7% de este total de alumnos se encuentra claramente diferenciado y con una marcada orientación disposicional hacia la tarea

Tabla 3

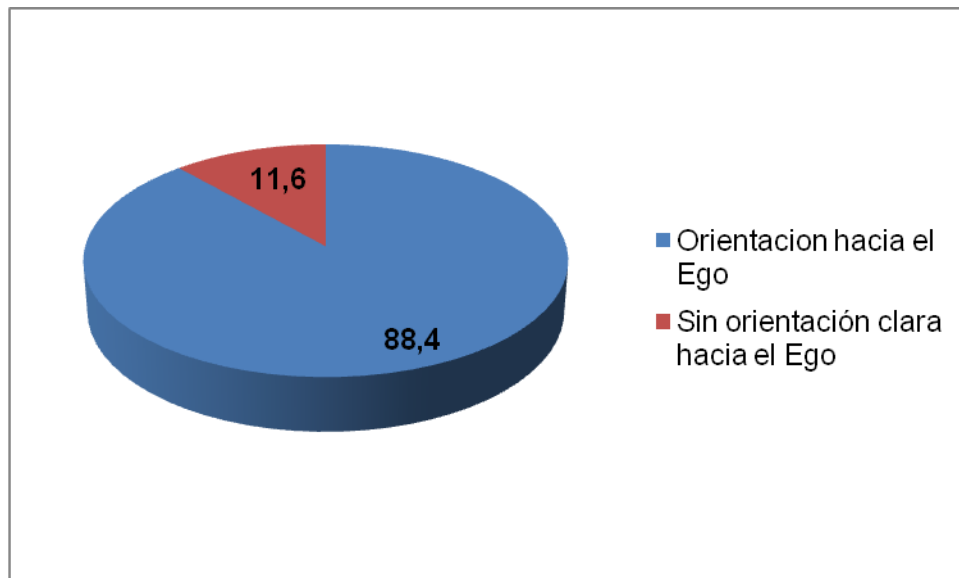
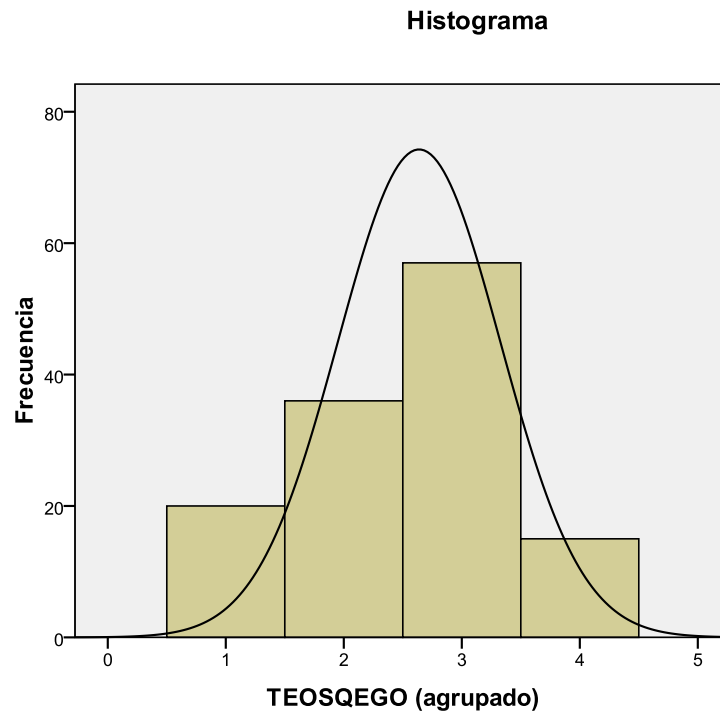
Estadísticos de la distribución. Orientación de los alumnos en su dimensión del Ego.

TEOSQ EGO (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	20	15,5	15,6	15,6
	2	36	27,9	28,1	43,8
	3	57	44,2	44,5	88,3
	4	15	11,6	11,7	100,0
	Total	128	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		129	100,0		

Grafico 2

Histograma de frecuencias. Orientación de los alumnos en su dimensión de la Tarea.



8.3. Descripción de los resultados del Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ).

Estos resultados dan cuenta de las respuestas de 128 alumnos de ambos sexos que respondieron a este cuestionario.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
LAPOPECQEGO	128	19,00	55,00	40,272	6,4250
LAPOPECQTAREA	128	31,50	58,00	47,433	5,3091
N válido (según lista)	128				

La tabla 4 que refleja los estadísticos descriptivos en su dimensión Orientada a la Tarea, nos muestra que la media del grupo corresponde 47,433 lo que es significativamente superior a la media de la dimensión Ego 40,272. Es evidente también en el gráfico 3 que existe una mayor discrepancia en los datos de la dimensión Ego, con una desviación estándar de 6,425, frente a una desviación estándar de 5,309.

Considerando el porcentaje según su clasificación, es decir, si el puntaje obtenido sobrepasa el punto cut-off establecido para el presente cuestionario (la media más una desviación estándar), se observa que el porcentaje de alumnos que poseen una

puntuación elevada en su orientada a la dimensión Tarea corresponden a un 14,9% (Tabla 6) del total de la muestra, mientras que para la dimensión Ego el porcentaje alcanzado es de 13,2% (Tabla 6). Tales resultados permiten apreciar que los alumnos presentan una mayor puntuación media de respuestas en la escala de Orientación a la Tarea, juntos con un porcentaje mayor de individuos altamente orientados en dicha dimensión en relación a la escala de Orientación al Ego. Esto quiere decir que la mayor parte de los estudiantes (un 14,9% del total de alumnos) presenta una marcada orientación hacia la tarea, frente a un 13,2% que se encuentra claramente orientado hacia el ego.

Tabla 5

LAPOPECQ EGO (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	19	14,7	14,8	14,8
	2	42	32,6	32,8	47,7
	3	50	38,8	39,1	86,7
	4	17	13,2	13,3	100,0
	Superior	128	99,2	100,0	
			,8		
Total		128	100,0		

Grafico 3

Histograma

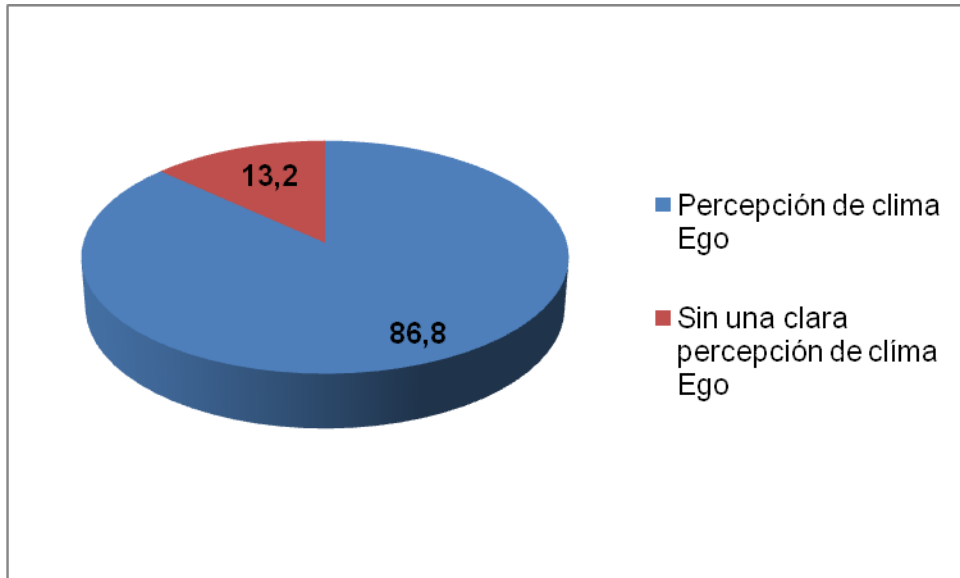
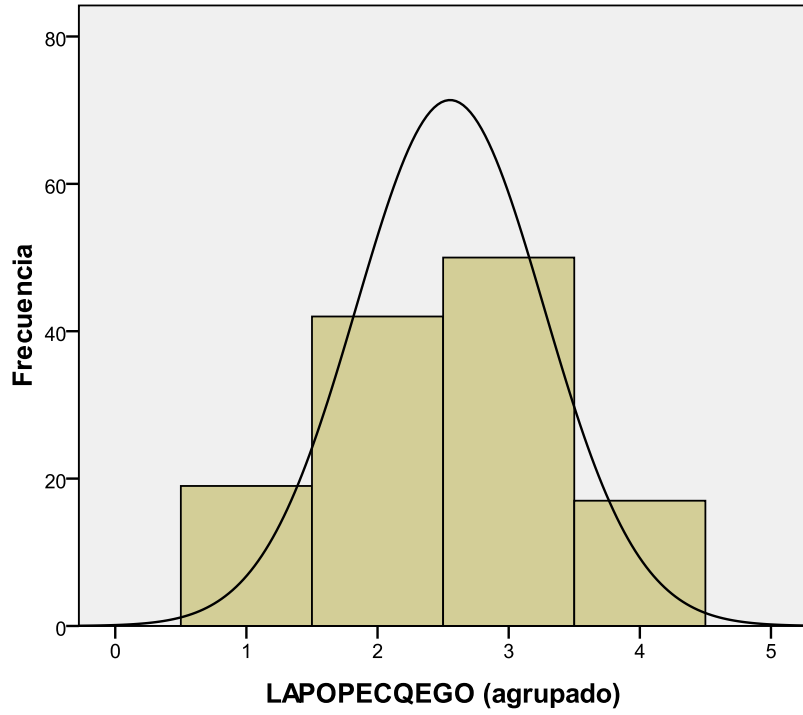


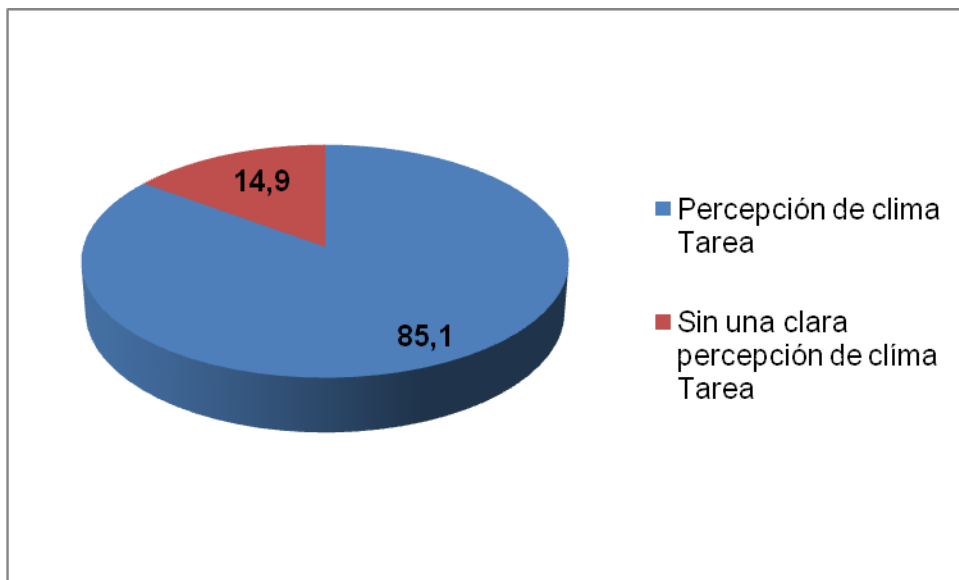
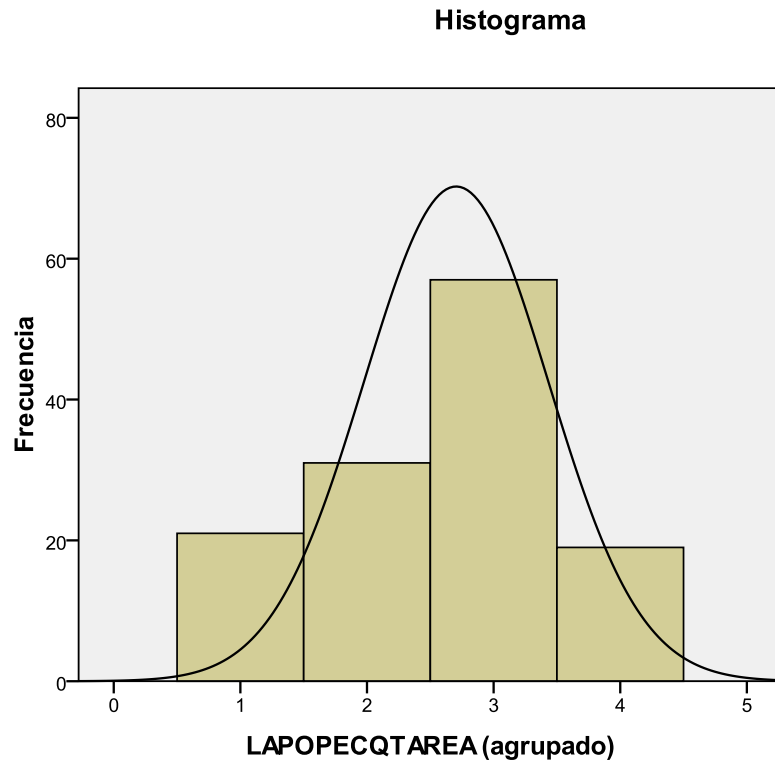
Tabla 6

LAPOPECQTAREA (agrupado)

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	21	16,3	16,4	16,4
2	31	24,0	24,2	40,6
3	57	44,2	44,5	85,2
Superior	19	14,9	14,8	100,0
Total	128	99,2	100,0	
		,8		
Total	128	100,0		

Grafico 4

Histograma de frecuencias. Clima en su dimensión Tarea



8.4. Descripción de los valores obtenidos en el checklist conductual.

En la tabla 7 es posible apreciar los estadísticos descriptivos del checklist de conductas observadas aplicado a la muestra, en sus dimensiones ego y tarea.

En la escala ego del instrumento se obtiene un mínimo de 2,00 y un máximo de 8,00 en el puntaje total de las conductas observadas en los alumnos. La media corresponde a 4,76 y la desviación típica es 1,43.

En la escala tarea del checklist, se encuentra un puntaje mínimo de 3,00 y un máximo de 10,50 en las conductas que se observaron durante las clases de educación física. La media es de 6,54 y la desviación típica corresponde a 1,28.

La escala tarea del checklist presenta una media más alta en comparación a la escala ego. De esta manera, la mayoría de los estudiantes exhiben conductas que tienden hacia una disposición motivacional orientada a la tarea.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
CHECKLISTEGO	128	2,00	8,00	4,7656	1,43348
CHECKLISTTAREA	128	3,00	10,50	6,5492	1,28768
N válido (según lista)	128				

Como puede observarse en la tabla 8, el punto de corte definido para el checklist de conductas observadas en su dimensión ego, agrupa al 11,6% de la población en el rango 4, el cual corresponde a una marcada orientación al ego en comparación al resto de los sujetos en estudio.

Tabla 8

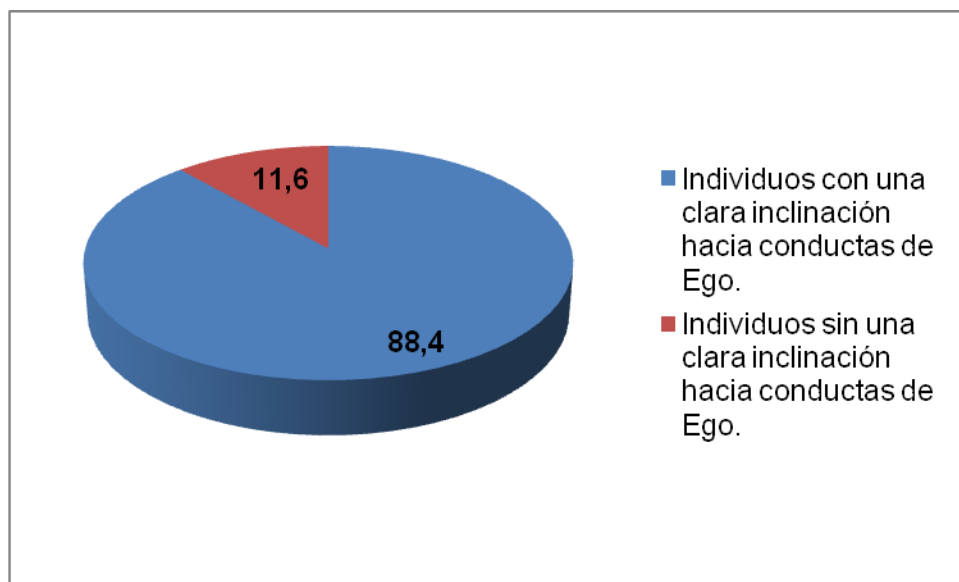
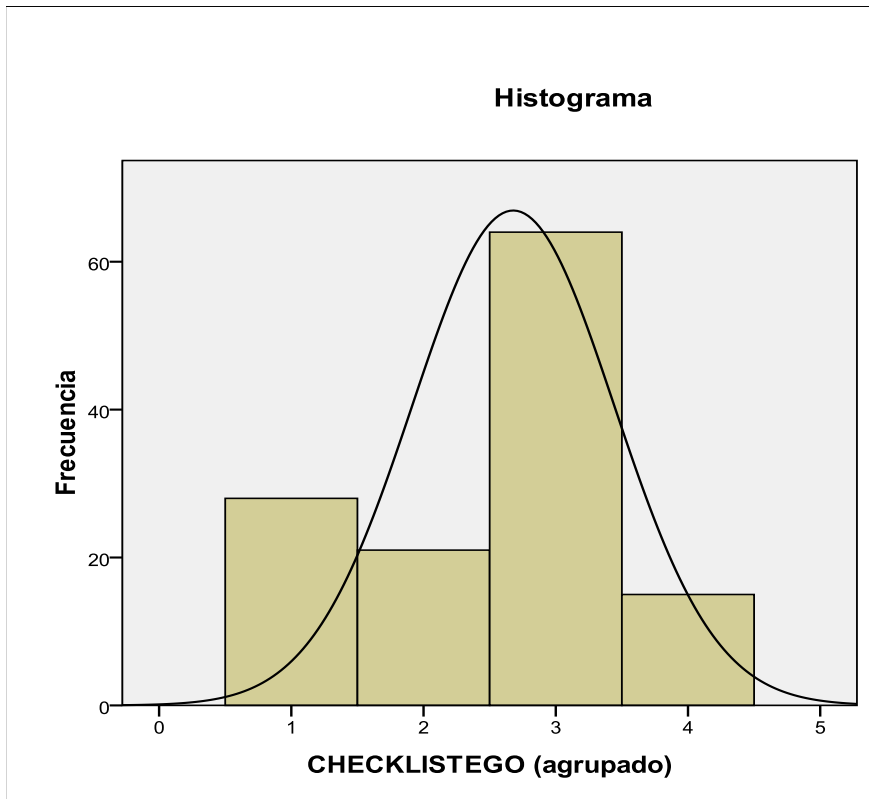
CHECKLIST EGO (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	21,7	21,9	21,9
	2	21	16,3	16,4	38,3
	3	64	49,6	50,0	88,3
	4	15	11,6	11,7	100,0
	Total	128	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		

CHECKLIST EGO (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	28	21,7	21,9	21,9
	2	21	16,3	16,4	38,3
	3	64	49,6	50,0	88,3
	4	15	11,6	11,7	100,0
	Total	128	99,2	100,0	
Perdidos Sistema		1	,8		
	Total	129	100,0		

Grafico 5



En su dimensión tarea, el 18,6% de los estudiantes de las clases de educación física se encuentra dentro del rango superior de orientación motivacional hacia la tarea, encontrándose claramente diferenciados por sobre el promedio. Es decir, mientras que la mayoría de la muestra se encuentra dentro de puntajes que tienden a la media, sólo un grupo menor sobresale por sus conductas en la ejecución de ejercicios físicos en relación al resto.

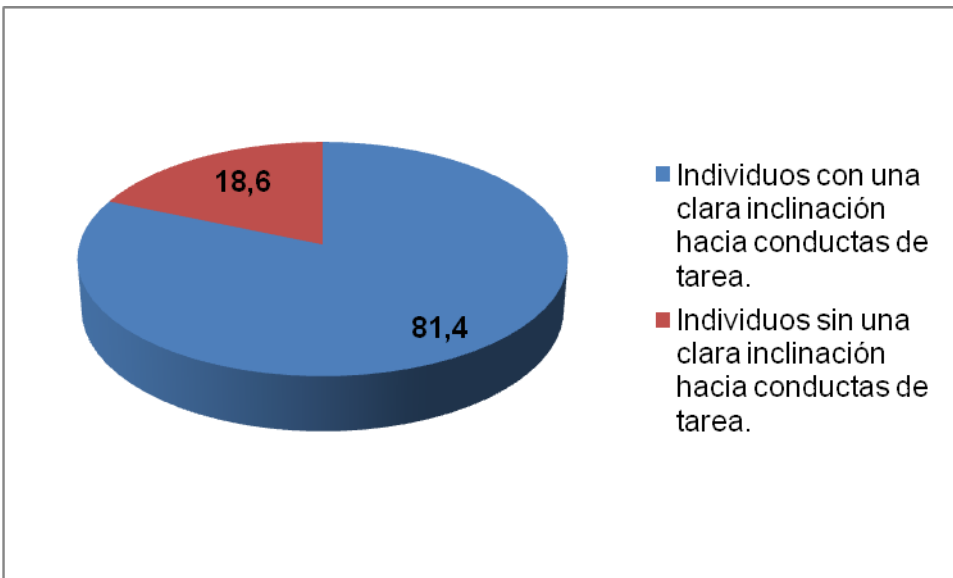
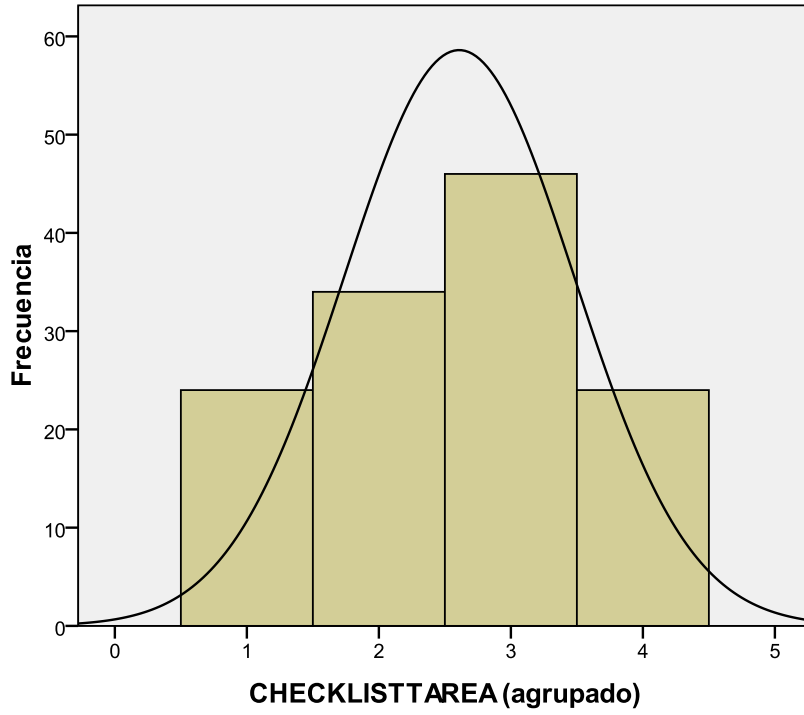
Tabla 9

CHECKLIST TAREA (agrupado)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	24	18,6	18,8	18,8
	2	34	26,4	26,6	45,3
	3	46	35,7	35,9	81,3
	4	24	18,6	18,8	100,0
	Total	128	99,2	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,8		
Total		129	100,0		

Grafico 6

Histograma



En base a los datos analizados en las tablas anteriores, la mayor parte de la muestra presenta altos puntajes en la escala tarea, aunque sólo un 18,6% de este total de alumnos se encuentra claramente diferenciado y con una marcada orientación disposicional hacia la tarea.

8.5. Descripción de las correlaciones entre las variables medidas por el TEOSQ y el Checklist conductual.

Este análisis constituye un punto importante dentro de la investigación, debido a que nos permite comprobar la relación existente entre las medidas de un instrumento de auto reporte que constituye el cuestionario TEOSQ, y una variable directamente observable como son las conductas evaluadas mediante el Checklist conductual. Si bien en este apartado no se hablará de las implicancias de estos resultados obtenidos, se describirá a continuación las correlaciones de las mediciones de ambos instrumentos.

En primer lugar, como se puede apreciar en términos generales en la tabla 10, existen correlaciones positivas y significativas entre estas medidas únicamente cuando se correlacionan las escalas Ego o las escalas de Tarea de ambos instrumentos; en el caso contrario, no se presentan correlaciones significativas en términos positivos o negativos. Para detallar aquellas correlaciones que resultan positivas y significativas se procederá a continuación a describir cada una de ellas.

Con respecto a la correlación de Pearson (detallada en rojo) alcanzada entre la escala Ego del TEOSQ y la escala Ego del CHECKLIST conductual, ésta se presenta con un valor de 0.418. Dicho valor constituye una correlación significativa, a un nivel del 0,01.

Tabla 10
Correlaciones entre el TEOSQ y el CHECKLIST conductual

Correlación de Pearson	TEOSQEGO	TEOSQTAREA	CHECKLISTEGO	CHECKLISTTAREA
TEOSQEGO	1	,063	,418**	,048
TEOSQTAREA	,063	1	,092	,416**
CHECKLISTEGO	,418**	,092	1	,061
CHECKLISTTAREA	,048	,416**	,061	1

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En términos estadísticos esto resulta relevante debido a que da cuenta de una fuerte relación entre las medidas de ambas escalas.

La correlación de Pearson (detallada en azul) entre la escala Tarea del TEOSQ y la escala Tarea del CHECKLIST conductual alcanza valores casi tan altos como la correlación anteriormente pronunciada, siendo que se presenta con un valor de 0,416, lo cual constituye de forma concluyente a un nivel del 0.01 que las medidas de ambas escalas poseen una fuerte relación.

Por otro lado y tal como se mencionó previamente, aquellas correlaciones (detalladas en verde) entre escalas dispares (entre escala Ego y Tarea de los instrumentos TEOSQ y Checklist conductual, no presentan correlaciones significativas. Siendo que entre la escala

Ego y la escala Tarea del TEOSQ existe una correlación del 0,063, la correlación entre escala Ego del TEOSQ y la escala Tarea del Checklist conductual es de 0,092, la correlación entre la escala Ego del Checklist conductual y la escala Tarea del Checklist conductual es de 0,061 y, finalmente, la correlación de la escala Tarea del Checklist conductual y la escala Ego del TEOSQ es de 0,048. Estos datos ponen de manifiesto una ausencia de relaciones significativas y, por ende, una independencia estadística relevante entre estas escalas.

8.6. Diferencias por sexo.

El análisis de las diferencias por sexo en las distintas variables estudiadas señala que los alumnos presentan puntajes medios de mayor magnitud que las alumnas, esto en cada dimensión de las variables. Sin embargo las diferencias encontradas serán analizadas en función de la magnitud de cada dimensión por sexo, lo que nos permite conocer de forma particular el modo en que las distintas medidas tomadas se ven afectadas en función al de esta variable. A continuación se presenta una tabla con los valores de las medidas de tendencia central de ambos cuestionarios y del Checklist conductual, específicamente las medias, junto con las desviaciones estándar asociadas a estas.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de las variables en función del género

MEDIDA	N	SEXO	Dimensión	Media	Desv. típ.
TEOSQ	40	M	EGO	30,225	6,561
	88	F	EGO	28,125	6,02450
	40	M	TAREA	35,950	3,686
	88	F	TAREA	35,818	4,04442
LAPOPECQ	40	M	EGO	41,425	5,904
	88	F	EGO	39,748	6,6138
	40	M	TAREA	48,112	5,613
	88	F	TAREA	47,125	5,168
CHECKLIST	40	M	EGO	5,050	1,413
	88	F	EGO	4,6364	1,431
	40	M	TAREA	6,6325	1,447
	88	F	TAREA	6,5114	1,215

La tabla 11 refleja que los alumnos poseen una orientación motivacional mayor en la dimensión de Ego, con una media de 30,225 en comparación a una media de 28,125 por parte de las alumnas; esta corresponde a la mayor diferencia por género en términos de las medias obtenidas. En cuanto a la orientación motivacional hacia la Tarea que poseen los individuos ocurre algo similar; la diferencia no llega a ser de la magnitud que en la variable anterior, pero nuevamente los hombres muestran una media mayor para esta variable (35,950) en relación a las mujeres (35,818).

La tabla 11 también nos muestra que la percepción de un clima motivacional implicante al Ego es mayor en los alumnos que en las alumnas, con una medias de 41,425 para los niños y de 39,748 para las niñas. En relación a la percepción de un clima motivacional implicante a la Tarea, se presenta una situación diferente, debido a que las medias dan cuenta de que los alumnos perciben un clima motivacional más orientado a la Tarea que las niñas, siendo que estas presentan una media de 47,125 en contraste con una media de 48,112 de las alumnas.

Por último, en cuanto a las diferencias en relación a las conductas registradas mediante el Checklist conductual, se evidencia que en relación a la dimensión Ego los alumnos presentan una media de 5,050, siendo mayor que la media alcanzada por las alumnas 4,6364. En cuanto a la dimensión Tarea de esta variable, se observa que los alumnos alcanzan nuevamente una media superior (6,632), frente a las alumnas cuya media posee una magnitud menor (6,511).

9. CONCLUSIONES

Tras la revisión de los resultados obtenidos en los trabajos utilizados como referencia, los cuales reconocen la necesidad de conocer el estado motivacional de los alumnos en las clases de educación física, así como la importancia de conocer la capacidad discriminativa de los instrumentos utilizados para esta tarea, nos propusimos como objetivo realizar una validación concurrente del cuestionario TEOSQ, con el fin de poder comprobar su capacidad discriminativa entre sus dos dimensiones de Orientación a la Tarea y Orientación al Ego.

Para este objetivo se desarrolló un Checklist de observación conductual mediante un estudio exploratorio no participativo de la práctica de actividad física durante una clase, con el fin de poder relacionar las Orientaciones motivacionales auto reportadas en el TEOSQ con las observaciones conductuales del Checklist.

De esta manera, para comprobar la validez concurrente de ambas escalas, llevamos a cabo un análisis de correlación entre la Orientación motivacional de los alumnos y el Checklist de observación conductual. Como indican Cervelló et al. (2006), consideramos que éste es uno de los elementos más importantes a tener en cuenta cuando se plantea dentro de los objetivos de la investigación, establecer la validez de las mediciones de un instrumento.

Los resultados obtenidos muestran cómo el TEOSQ, en su dimensión Ego y Tarea, correlaciona positivamente con el Checklist Ego y Tarea de manera significativa. Esta correlación es confirmada al hallarse relaciones positivas y significativas del cuestionario TEOSQ en su dimensión de orientación a la tarea y el puntaje del Checklist en su

dimensión tarea. Así mismo encontramos relaciones positivas y significativas del cuestionario TEOSQ en su dimensión de orientación al ego y el puntaje del Checklist en su dimensión ego.

Esto es ratificado por estudios anteriores (Castillo 2000) en los que se obtiene una relación positiva entre la orientación a la tarea y la práctica de deporte y actividad física. En definitiva, consideramos que este instrumento puede ser útil como una medida de evaluación de la disposición motivacional a la educación física, lo que permitiría en un futuro realizar trabajos de descripción de la motivación poblacional de forma que podamos tener una visión más amplia de la influencia de la disposición personal hacia la educación física y realizar intervenciones oportunas que permitan generar hábitos de vida saludables en los niños.

Por consiguiente, la investigación bibliográfica así como la revisión de diversos estudios y los resultados descriptivos sobre la población nacional de la presente investigación, han hecho patente la validez concurrente del TEOSQ, por lo cual se presenta como un instrumento apropiado para la medición de la disposición motivacional en una muestra chilena. Aún así, más estudios son necesarios con muestras de diferentes estratos sociales, género y culturas con el fin de corroborar o refutar los resultados obtenidos en esta investigación.

Otra arista de nuestra investigación se enfoca en la exploración del clima motivacional en las clases de educación física, para lo cual se utilizó el Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPEQC). Los hallazgos mostraron la existencia de una mayor percepción de un clima motivacional orientado a la tarea por parte de los alumnos, frente a una menor percepción de un clima

motivacional orientado al Ego. Estos corresponden con los postulados de la teoría de las metas de logro, así como con los resultados obtenidos en investigaciones del mismo corte (Flores, 2008; Jiménez 2006). Junto con esto se aprecia que, entre los estudiantes de la muestra, la dimensión de Tarea se encuentra relacionada significativamente con la presencia de una mayor orientación motivacional a la tarea; esto es similar a lo encontrado por Ntoumanis y Biddle (1998). A pesar de esta superioridad en la media presentada por los alumnos en la dimensión Tarea del clima motivacional, no debemos obviar la influencia del clima motivacional en su dimensión Ego, pues esta presenta de igual forma una relación significativa con la orientación motivacional hacia el Ego, similar a lo encontrado por Sicilia y Moreno (2006).

De este modo, si se toma en cuenta que ambos climas motivacionales presentan una relación importante con la forma en la cual los sujetos definen su desempeño y las metas que se fijan en las clases de educación física, es posible reconocer la importancia de considerar ambas dimensiones en ésta y en futuras investigaciones sobre la motivación de logro. Lo anterior se debe a que el sentido que dan los estudiantes a las actividades, el feedback del profesor, la relación con sus pares, su propio progreso y la mantención de la actividad física, suponen factores que son susceptibles de ser manejados a favor de una mayor adherencia y satisfacción en las actividades de ejercitación. Esto implica consecuencias tales como el aumento de la probabilidad de la incorporación de estas conductas como parte de un estilo de vida saludable, principalmente a partir de una socialización temprana enfocada en términos de cooperación y superación personal durante las clases de educación física, en lugar de su concepción como una instancia de demostración de habilidades superiores o excepcionales.

En este sentido, se reafirma la importancia de la mejora de las clases de educación física a partir de un trato personalizado por parte del profesor hacia los alumnos atendiendo su orientación motivacional hacia la actividad física en lugar de limitarse al cumplimiento de las horas destinadas al ejercicio físico. De esta manera, según lo evidenciado en las investigaciones (Ames 1995), es posible alcanzar una mayor efectividad de los programas de educación física frente a los niveles cada vez mayores de sedentarismo y obesidad asociada a éste.

Uno de los objetivos de esta investigación toma en cuenta la variable género como un elemento a analizar en las diferencias de los resultados obtenidos, en cuanto a orientaciones y percepción de clima motivacional por parte de los alumnos. En concordancia con estas investigaciones, y tras la realización del análisis en el presente estudio, han surgido diferencias significativas por género, siendo los varones quienes presentan una media estadística mayor en la orientación al ego que las niñas. Si tomamos en cuenta la similitud con estudios de otros países, y de otros continentes que han utilizado el instrumento TEOSQ, se hace presente el nivel transcultural de las diferencias que se generan entre ambos grupos. Para dar a una mayor comprensión de esto, podemos decir que los resultados de nuestra investigación son similares a los obtenidos por otras investigaciones con población europea, estadounidense y latinoamericana, los cuales también obtienen valores más altos en orientación al ego en los varones (Duda, Whitehead, 1998; Flores, 2007).

En el contexto latinoamericano se aprecian nuevamente la presencia de estas diferencias entre las puntuaciones de varones y niñas en esta variable socio cognitiva, la que ha sido considerada en diversos estudios llevados a cabo en la región. Si comparamos los resultados obtenidos con los hallazgos encontrados por Flores (2007) en una población

de niños colombianos de una edad similar a los estudiantes de la presente investigación, se puede apreciar nuevamente estas diferencias significativas en el factor Ego de las orientaciones motivacionales, presentando los varones puntuaciones más altas que las niñas. Cabe destacar que los datos encontrados en nuestro estudio son sensiblemente inferiores, pero similares a los encontrados por Flores, tanto en los valores del factor “orientación a la tarea” (35,950 para los varones frente a 36,265, y 35,818 para las mujeres frente a 36,437) como en los valores del factor “orientación al ego” (28,125 para los varones frente a 29,392, y 30,225 para las mujeres frente a 31,418). Sin embargo, a partir de esta comparación, se puede apreciar que las similitudes no son totales, debido a que en la dimensión Tarea de las orientaciones motivacionales encontramos que las niñas no presentan una mayor puntuación promedio. De hecho, son muy similares entre varones y niñas, lo que genera algunas contradicciones tanto con la investigación llevada a cabo por Flores, como con otras investigaciones latinoamericanas (Vargas, 2007, Ibáñez, 2003), las cuales señalan una diferencia importante, en la que las niñas presentan en promedio una mayor percepción de un clima motivacional implicado en esta dimensión.

Por otro lado los resultados encontrados en el cuestionario LAPOPECQ indicaron que los varones presentan puntuaciones más altas que las niñas, tanto como para el clima motivacional orientado al ego como en el clima motivacional orientado a la tarea. Nuestros resultados se presentan similares a los de la literatura de la teoría de las metas de logro en lo que se refiere a una percepción del clima motivacional más orientado al ego en los varones (Carl y Weigand, 2001; Cervelló 2000). Sin embargo, lo obtenido no resulta totalmente coincidente con los resultados de algunos estudios, en los cuales las niñas presentaron una puntuación media más elevada que los niños en la dimensión de clima

orientado a la tarea (Walling, Duda, 1993), siendo que los valores encontrados en el presente estudio por parte de las niñas en esta dimensión, fueron ligeramente inferiores.

Cabe destacar que, al analizar las diferencias en las distintas escalas del LAPOPECQ y del TEOSQ por género, se aprecia que la puntuación en la dimensión de la orientación al Ego es claramente superior en los varones; sin embargo, estas diferencias no existen para la dimensión Tarea. Dadas estas discrepancias con la literatura de la teoría de la motivación de logro, observadas en la dimensión Tarea de ambos cuestionarios, se hace necesario explorar la posibilidad de que los resultados obtenidos en esta muestra estén obedeciendo a la particularidad del contexto sociocultural en el cual se encuentran inmersos los estudiantes en las clases de educación física en Chile. Esto guardaría relación con el establecimiento de unas determinadas pautas de socialización, enseñanza y aprendizaje en el plano de las clases de educación física. Para ejemplificar esto, se puede señalar la conocida relación entre la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea y la percepción de un trato igualitario por parte del profesor o profesora de educación física (Cervelló, 2004; Theodorakis, 1999). Lo anterior nos advierte que resulta importante investigar aspectos objetivos y contextuales relacionados con la forma en que se llevan a cabo las clases de educación física, su estructuración, así como el grado en que se evidencian criterios diferenciales en las clases en relación al género de los alumnos. A partir de lo anterior, se sigue que un avance importante para la comprensión de los resultados, en cuanto a sus similitudes y diferencias por género, pasa por la exploración precisamente de aquellos aspectos propios del entorno y ambiente en el cual se desarrollan las clases de educación física.

Como se menciona anteriormente, en un primer momento se vuelve relevante observar si existen diferencias entre las disposiciones motivacionales y percepción del clima entre los

estudiantes – en este caso particular, las mujeres - pertenecientes a establecimientos mixtos y no mixtos, como consecuencia de una posible estructuración diferencial de las horas de clases de educación física, más ligada a las necesidades y características de cada grupo curso en particular. Como se ha observado en la investigación y en las observaciones realizadas durante la aplicación de los checklists, existen ciertas diferencias en cuanto a cómo se orienta una clase de educación física, dependiendo de los intereses y aptitudes que presenta cada grupo particular (hombres versus mujeres). Es por esto que en la presente investigación, se decide diferenciar entre mujeres de colegios mixtos y no mixtos como un análisis ad-hoc, dada las características de la muestra con la que se cuenta para este estudio.

A partir del análisis estadístico realizado sobre esta porción de la muestra, puede concluirse que la diferencia más sobresaliente entre ambos subgrupos corresponde a la orientación motivacional, específicamente en su dimensión Ego. No obstante, esta variable en su dimensión Tarea, así como las diferencias encontradas en las otras medias tanto de clima motivacional como las conductas analizadas mediante el checklist, no presenta diferencias significativas. Esto resulta similar a lo encontrado por Granda (2008), cuya investigación tomó como muestra a colegios mixtos y no mixtos (de ambos sexos), encontrándose una media más alta en las alumnas del establecimiento mixto en cuanto a la dimensión de Ego. En el caso de la presente investigación, los puntajes medios en ambos instrumentos en el colegio no mixto, aparecen ligeramente mayores a los del otro grupo, con excepción de la escala tarea de LAPOPECQ, donde se obtienen mayores puntajes medios en el grupo de mujeres que asisten a establecimiento no mixto.

10. REFERENCIAS.

10.1. Sitios Web

1. [1. medicina.uach.cl/.../Osorno%202007/OBESIDAD%20INFANTIL%20UN%20PROBLEMA%20DE%20](http://medicina.uach.cl/.../Osorno%202007/OBESIDAD%20INFANTIL%20UN%20PROBLEMA%20DE%20)

2. http://www.ego-chile.cl/paginas/ego_avances.htm#salud_9

4. <http://www.who.int/dietphysicalactivity/publications/en/>

5. <http://www.ego-chile.cl/paginas/ego.htm>

10.2. Referencias Bibliográficas.

1. Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C. Roberts (Ed.), Motivation in sport and exercise (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

2. Biddle, S. Wang, J., Ctzisarantis, N. Spray, C. (2003) Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. Journal of Sport Science, 21, 973-989.

3. Burton, S., y Weigand, D.A. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. European Journal of Physical Education.

4. Carr, S., 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.

5. Cervelló, E., Escartí, A., Guzmán, J. (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.
6. Cervelló, E., 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.
7. Duda J, Ntoumanis N (2003) Correlatos of achievement goal orientations in physical education, School of Sport and Exercise Sciences, The University of Birmingham, Edgbaston, Birmingham B152TT, UK.
8. Escarti, A., Cervelló, E., Guzmán, J. (1994). Relationship between the subjective perception of the achievement goal orientation of the "other significatives" and the own orientation: a spanish perspective. Comunicación presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Madrid.
9. Flores, Salguero, Marquez (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in Physical education classes among Colombian students. Department of Physical Education, University of Leon, University Campus, 24071 Leon, Spain.
10. Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
11. Moreno J , P. Hellín , G. Hellín , E. Cervelló, A. Sicilia (2008). Assessment of Motivation in Spanish Physical Education Students: Applying Achievement Goals and Self-Determination Theories; Physical Education and Sport Research Group, Murcia University, Spain.

12. Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.). Research on Motivation in Education: Vol. 1. Students Motivation. Academic Press, NY.

13. Nicholls, J.G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge, MA: Harvard University Press.

14. Nicholls, J.G., 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.

15. 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.

16. Weinberg, R. y D. Gould. Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico. Barcelona, Ariel S.A, 1996. 592 p.

17. Weiss, M.R., y Chaumenton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.). Advances in sport psychology, (p. 61-69), Champaign IL. Human Kinetics.

10.3. Bibliografía.

- Sampieri Hernández, Roberto; Metodología de la investigación, México: McGrawHill 1998.

- Johnmarshall Reeve; Motivación y Emoción, México: McGrawHill 2002

11. ANEXOS

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE ORIENTACIONES DE META DE EDUCACIÓN FÍSICA (TEOSQ).

CUESTIONARIO DE ORIENTACIONES DE META EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Instrucciones: A continuación encontrarás un cuestionario en el que se pretende que expreses que significado tiene para ti el éxito en las clases de educación física. No existen respuestas correctas o incorrectas. Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo marcando la puntuación que mejor represente tu opinión. Ten en cuenta que: si tu opción es NADA DE ACUERDO señala el 1; si es POCO DE ACUERDO señala el 2; si es ALGO DE ACUERDO señala el 3; si es DE ACUERDO señala el 4; y si es MUY DE ACUERDO señala el 5.

EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA SIENTO QUE TENGO ÉXITO CUANDO...

ITEM	PUNTUACIONES				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Cuando soy el/la único/a capaz de realizar un ejercicio.	1	2	3	4	5
2. Cuando soy capaz de esforzarme en la práctica de una habilidad.	1	2	3	4	5
3. Cuando lo puedo hacer mejor que mis compañeros / as.	1	2	3	4	5
4. Cuando aprendo una nueva habilidad.	1	2	3	4	5

5. Cuando los/las otros/as no lo pueden hacer tan bien como yo.	1	2	3	4	5
6. Cuando puedo hacer algo que no sabía hacer antes.	1	2	3	4	5
7. Cuando los/las demás fracasan y yo no.	1	2	3	4	5
8. Cuando aprendo una habilidad nueva gracias a mi esfuerzo.	1	2	3	4	5
9. Cuando le gano a los/las demás.	1	2	3	4	5
10. Cuando trabajo mucho.	1	2	3	4	5
11. Cuando consigo la puntuación mas alta.	1	2	3	4	5
12. Cuando algo hace que yo quiera practicar más.	1	2	3	4	5
13. Cuando soy el/la mejor.	1	2	3	4	5
14. Cuando aprender un ejercicio/habilidad me hace sentir mejor.	1	2	3	4	5
15. Cuando tengo mas habilidad que los/las demás.	1	2	3	4	5
16. Cuando puedo sacar lo mejor de mi mismo/a.	1	2	3	4	5

ANEXO 2: CUESTIONARIO DE CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (LAPOPECQ).

CUESTIONARIO PARA MEDIR EL CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (LAPOPECQ).

Instrucciones: 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.

EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (E.F.)...

ITEM	PUNTUACIONES				
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Algo de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. El profesor de E.F está más satisfecho cuando todos los estudiantes aprenden algo nuevo.	1	2	3	4	5
2. Durante la clase los estudiantes intentan sobresalir unos sobre los otros.	1	2	3	4	5
3. Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal los ejercicios que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros.	1	2	3	4	5
4. Es muy importante ganar sin esforzarse.	1	2	3	4	5
5. La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mi mismo.	1	2	3	4	5
6. El profesor de E.F. está más satisfecho cuando todos los estudiantes aprenden algo nuevo.	1	2	3	4	5

7. Los estudiantes intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros.	1	2	3	4	5
8. Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal los ejercicios que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos del profesor de E.F.	1	2	3	4	5
9. El profesor de E.F. se muestra completamente satisfecho con aquellos estudiantes que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo.	1	2	3	4	5
10. La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender como usar la E.F. para mejorar mi salud.	1	2	3	4	5
11. El profesor de E.F. insiste en que los errores de los estudiantes forman parte del aprendizaje.	1	2	3	4	5
12. Los estudiantes se sienten más satisfechos cuando intentan rendir más que los otros.	1	2	3	4	5
13. Los estudiantes se muestran preocupados por hacer mal aquellos ejercicios en los que no son especialmente buenos.	1	2	3	4	5
14. Los estudiantes se sienten más satisfechos cuando ganan con esfuerzo.	1	2	3	4	5
15. Me siento muy satisfecho cuando aprendo algo nuevo.	1	2	3	4	5
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.	1	2	3	4	5
17. Lo que más importa a un estudiante es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros.	1	2	3	4	5
18. Los estudiantes se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las	1	2	3	4	5

habilidades o juegos.					
19. Los estudiantes exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo.	1	2	3	4	5
20. Me siento muy satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades y juegos.	1	2	3	4	5
21. El profesor de E.F. está completamente satisfecho cuando todos los estudiantes mejoran sus habilidades.	1	2	3	4	5
22. Los estudiantes exitosos son aquellos que realizan las habilidades de la clase mejor que sus compañeros.	1	2	3	4	5
23. Los estudiantes se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros.	1	2	3	4	5
24. Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad.	1	2	3	4	5
25. El profesor de E.F. presta una atención especial si mis ejecuciones están mejorando.	1	2	3	4	5
26. Aprendo cosas divertidas.	1	2	3	4	5
27. El aprender hace que yo quiera practicar más.	1	2	3	4	5

ANEXO 3: CHECKLIST CONDUCTUAL

Pauta de observación Individual:

Observe atentamente las siguientes conductas de los alumnos en la clase de educación física. Marque con una X en el casillero según corresponda, en cada caso particular, de acuerdo al número de veces que la conducta es realizada.

Nº sujeto:

Escala Orientación al ego

Indicador conductual	Siempre (más de 3 veces) (2 punto)	A veces (1 a 3 veces) (1 punto)	Nunca (0 veces) (0 punto)
Persiste en el ejercicio tras recibir refuerzo positivo.			
Persiste en aquellos ejercicios en que muestra mayor dominio			
Se margina de actividades de grupo que no son evaluadas por el profesor.			

Se jacta de sus logros frente a otros al realizar ejercicios.			
Inhibe su conducta cuando el profesor evalúa como erróneo su desempeño			

Escala Orientación a la Tarea

Indicador conductual	Siempre (2 puntos)	A veces (1 punto)	Nunca (0 punto)
Se integra en actividades de grupo que no son evaluadas por el profesor			
Persiste autónomamente en actividades físicas con ausencia de evaluación o comentarios del profesor			

Ayuda a compañeros con más bajo rendimiento o dificultades en el ejercicio			
Se implica en tareas que el profesor plantea como un desafío			
Incorpora recomendaciones del profesor durante la ejecución de los ejercicios.			