



**ADAPTACIÓN DE UN INSTRUMENTO QUE MIDE LAS ORIENTACIONES DE META, EL CLIMA MOTIVACIONAL PERCIBIDO Y LA HABILIDAD FÍSICA PERCIBIDA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA. UN ESTUDIO PILOTO.**

**Jairo Flórez**

PhD Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. jairo.florez01@uptc.edu.co

**RESUMEN**

El estudio de la motivación en el ámbito de la educación física ha tenido como marco de referencia la perspectiva de la metas de logro, dentro de los modelos cognitivos-sociales. Esta perspectiva defiende que en los entornos de logro, los sujetos desarrollan una serie de procesos cognitivos que dirigen su actuación conductual y comportamental de cara a la consecución de objetivos y metas personales previamente establecidas; una de las principales necesidades desde el punto de vista motivacional es demostrar capacidad o competencia (J. G. NICHOLLS, 1984). Se han analizado variables desde el punto de vista cognitivo, emocional y afectivo en los entornos de logro, donde los individuos están motivados por la consecución de éxito, que consiste en demostrar determinada competencia o habilidad, este significado de lo que es habilidad puede variar para diferentes personas o culturas. En este estudio participaron 86 estudiantes (26 chicas y 60 chicos) de tres colegios de la zona metropolitana de Bucaramanga, Departamento de Santander, (Colombia). Estudiantes de secundaria, de 6º a 11º grado, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. Podemos concluir con este estudio que los instrumentos son aptos para evaluar las Orientaciones de Meta, el Clima Motivacional Percibido y la Habilidad Física Percibida en clases de Educación Física, en jóvenes estudiantes Colombianos.

**PALABRAS CLAVE:** motivación, orientaciones de meta, clima motivacional percibido, habilidad física percibida.

**Abstract**

The study of motivation in the field of physical education has as a reference the perspective of achievement goals within the social - cognitive models. This perspective argues that in achievement settings , subjects develop a set of cognitive processes that drive their behavioral and behavioral performance towards achieving pre-established goals and personal goals ; one of the main requirements from the motivational point of view is to demonstrate ability or competence (JG NICHOLLS , 1984).



Variables have been analyzed from the point of view: cognitive, emotional and affective atmospheres of achievement, where individuals are motivated by the achievement of success, which is to demonstrate particular competence or ability, , the meaning of what skill is, can vary for different people or cultures. In this study, 86 students (26 girls and 60 boys) from three schools in the metropolitan area of Bucaramanga, Santander Department, (Colombia) participated . Secondary school students , 6th through 11th grade , aged between 10 and 17 years. We can conclude from this study that the instruments are suitable for evaluating Goal Orientations , Perceived Motivational Climate and Perceived Physical Ability in PE classes in young Colombian students.

**KEYWORDS:** motivation, goal orientations, perceived motivational climate, perceived physical ability.

## Introducción

Cuando se habla de motivación, nos estamos refiriendo a tres dimensiones: *la dirección*; las razones que llevan al individuo a escoger una determinada actividad (o a evitarla); *la intensidad*; el mayor o menor esfuerzo que el individuo emplea en la actividad y *la duración*; el tiempo que puede mantener el interés y esfuerzo. Así, podemos decir que la motivación “*es aquello que inicia, mantiene y convierte en más o menos intensa la actividad de los individuos para alcanzar una meta*” (VAZQUEZ et al., 2001). Por otro lado, se hace necesario entonces hablar de las fuentes de la motivación que tradicionalmente se dividen en *intrínsecas* y *extrínsecas*, esto es, cuando la implicación en una tarea es debido a refuerzos internos (el propio interés por la actividad) o externos (premio/castigo, mandato de padres o profesores...) (CANTERA & DEVÍS, 2000).

En el plano deportivo y de la investigación Roberts (ROBERTS, 1995) define la motivación como: “*aquellos factores de la personalidad, variables sociales y/o cogniciones que entran en juego cuando una persona realiza una tarea para la cual es evaluada, entra en competencia con otros, o intenta lograr cierto nivel de maestría*”.

La motivación es realmente una cuestión principal dentro de la acción pedagógica. Todo profesor la quiere para sí, para sus estudiantes y sufre cuando falta. Tras algunas clases logradas o decepcionantes, surge una reflexión sobre lo que habría podido movilizar a los estudiantes, lo que habría podido frenar u obstaculizar su compromiso (BANDURA, 1986)(DEVÍS & PEIRÓ, 1992)(DEVÍS & PEIRÓ, 1993)(ESCARTÍ & GARCÍA-FERRIOL, 1994)(DUDA & WHITEHEAD, 1998)(DUDA, 2001).

Se utiliza el término motivación de forma global, donde dependiendo de otros factores

es percibida una clase como motivada o no motivada, mientras que por otro lado, nadie discutirá que la motivación es una realidad que afecta a personas en particular y que además, estas motivaciones pueden ser muy distintas en el mismo grupo (DEVÍS & PEIRÓ, 1992)(TORRE, CÁRDENAS, & GIRELA, 1997)(GUZMAN & GARCIA-FERRIOL, 2002).

En un principio el grupo de clase es por naturaleza un lugar de obligación y confrontación. El profesor llega con contenidos (objetivos y prácticas), que para él tienen un gran interés, pero para los estudiantes que están ahí no cubre sus propias expectativas y sus propias ideas (DUDA, 2001). Entonces, el profesor se encuentra en un dilema, tratando de transformar la obligación en motivación y la confrontación en relación (FLORENCE, BRUNELLE, & CARLIER, 2000)(DUDA, 2001)(IGLESIAS, GARCÍA, RAMOS, & DEL VILLAR, 2003)(CAPDEVILA, NIÑEROLA, & PINTANEL, 2004)(JIMÉNEZ, SANTOS-ROSA, GARCIA, IGLESIAS, & CERVELLO, 2004).

El estudio de la motivación en el ámbito de la educación física (E.F), ha sido una de las líneas de investigación más prolíficas en los últimos 20 años. Estas investigaciones han tenido como marco de referencia la perspectiva de la metas de logro, dentro de los modelos cognitivo-social, (J. G. NICHOLLS, 1984)(DUDA, 1992). Esta perspectiva defiende que en los entornos de logro, los sujetos desarrollan una serie de procesos cognitivos que dirigen su actuación conductual y comportamental de cara a la consecución de objetivos y metas personales previamente establecidas; una de las principales necesidades desde el punto de vista motivacional es demostrar capacidad o competencia (IGLESIAS et al., 2003). Desde el punto de vista de las diferencias personales en el entorno de la E.F, los sujetos pueden considerar que la

demostración de competencia se refiere a poseer mayor habilidad que los compañeros con los que se interactúa, o realizar las actividades en pro del mejoramiento personal (J. G. NICHOLLS, 1984). La perspectiva de las metas de logro considera que las señales del entorno también se relacionan con la concepción de habilidad y competencia que presentan los estudiantes (AMES, 1992).

En el ámbito de la educación física y del deporte se han realizado investigaciones que recientemente han estudiado los procesos cognitivos y los procesos motivacionales; y en gran medida se ha centrado su interés en la perspectiva de las metas de logro (J. G. NICHOLLS, 1984)(AMES, 1992)(ROBERTS, 1995). La gran mayoría de la literatura existente en educación física, tiene como referencia la perspectiva de las metas de logro que han analizado variables desde el punto de vista cognitivo, emocional y afectivo, postula que en los entornos de logro, los individuos están motivados por la consecución de éxito, que consiste en demostrar determinada competencia o habilidad, este significado de lo que es habilidad puede variar para diferentes personas o culturas (J. G. NICHOLLS, 1984). Así, los individuos tienden a asumir una de estas concepciones de habilidad o una combinación de las dos y actúan de acuerdo a ellas, las cuales han sido denominadas como "*orientación a la tarea y orientación al ego*" (J. G. NICHOLLS, 1984).

Una orientación a la tarea es una concepción de habilidad consistente en la búsqueda de la mejora en la ejecución de las actividades que desempeña, esforzándose por mejorar y convencido de que el éxito está en función de su mejora personal. Por otra parte, una orientación al ego es una concepción de habilidad que consiste en juzgar la competencia personal de forma comparativa, si se demuestra mayor habilidad que los demás miembros del grupo se muestran altos niveles de

satisfacción (PEIRÓ, 1999)(CASTILLO, BALAGUER, & DUDA, 2000)(LLANOS & TABERNERO, 2003). Se ha mostrado en el ámbito de la educación física que la orientación a la tarea se ha asociado a un mayor interés intrínseco de los estudiantes, mientras que la orientación al ego se ha relacionado con una búsqueda de recompensas extrínsecas (WALLING & DUDA, 1995)(VICIANA, 1999)(CERVELLO & SANTOS-ROSA, 2000)(GONZÁLEZ, TABERNERO, & MÁRQUEZ, 2000)(DUDA, 2001)(JINYAN, F., HUI, M., BILLINGS, R., LITCHFIELD, R., KAPLAN, 2008)(VICIANA, CERVELLO, RAMÍREZ, SAN MATÍAS, & REQUENA, 2003).

Numerosos trabajos se han realizado bajo la perspectiva de las metas de logro en la educación física (NEWTON & DUDA, 1993)(TREASURE, 1997)(DUDA, 2001). La probabilidad de utilizar un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego, depende tanto de factores disposicionales (orientaciones de meta) como de factores situacionales. Los factores situacionales son lo que se conoce en la teoría de las metas de logro como "*clima motivacional*" (AMES, 1992). El clima motivacional supone todo un conjunto de señales sociales y contextuales donde se definen las claves de éxito o fracaso; profesores, entrenadores, padres de familia e iguales estructuran la clase, la sesión y el hogar, apareciendo así distintas formas que van implícitas o explícitas a través de las cuales se define el éxito o el fracaso. Aquellos entornos o ambientes en donde se fomenta la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño en las tareas o actividades de la clase ayudan a que aparezca un estado de implicación al ego. Los ambientes que enfatizan un proceso de aprendizaje, la participación activa, el dominio de la tarea en forma individual y personalizada, tiende a fomentar la aparición de una implicación a la tarea (PEIRÓ, 1999)(CERVELLO & SANTOS-ROSA, 2000)(CERVELLO & JIMÉNEZ, 2001)(SMITH, BALAGUER, &

DUDA, 2006). Los sujetos que perciben un clima motivacional en sus clases orientado a la tarea, tienden a percibir la educación física como una actividad con un fin en sí misma, prefieren las tareas desafiantes y tienden a divertirse más en clase; mientras que aquellos que perciben un clima motivacional orientado al ego, tienden a percibir las clases de educación física como un medio para conseguir otras cosas como la aprobación social o estatus dentro del grupo (J. NICHOLLS, 1989)(ROBERTS, 1995)(CERVELLÓ, ESCARTÍ, & BALAGUÉ, 1999)(STUNTZ & WEISS, 2009). Según esta teoría podríamos plantear las clases de E.F de dos formas diferenciadas: clases con un clima implicado a la tarea o clases con un clima implicado al ego (AMES, 1992)(ANTUNES, SERPA, & CARITA, 1998)(LLANOS & TABERNO, 2003)(GILSON, CHOW, & EWING, 2008).

La habilidad física percibida se encuentra en un contexto más amplio como es la autoeficacia, definida como la creencia en las propias capacidades para ejecutar acciones requeridas y manejar situaciones eventuales, también como los juicios de cada individuo sobre sus capacidades donde organizará y ejecutará sus actos de modo que permitan alcanzar el objetivo deseado (BANDURA, 1986)(AYORA, GARCÍA-FERRIOL, & RUBIO, 1997).

## METODOLOGÍA

### Participantes

En este estudio participaron 86 estudiantes (26 mujeres y 60 hombres) de tres colegios (dos de tipo privado y uno de tipo público) de la zona metropolitana de Bucaramanga, Departamento de Santander, (Colombia). Todos estudiantes de secundaria, de 6° a 11° grado, con edades comprendidas entre los 10 y 17 años. La media de edad de la muestra es de 13,61 años (+/- 2,07).

### Procedimiento

Se estableció contacto telefónico con tres colegios de secundaria, del municipio de Bucaramanga, Departamento de Santander, (Colombia); uno de tipo público donde el nivel socio-económico de los estudiantes es medio-bajo y dos de tipo privado, donde el nivel socio-económico de los estudiantes es de medio a medio-alto. Se explicó lo que se pretendía hacer con el estudio, asegurando de antemano la confidencialidad del colegio como la de los estudiantes y el tratamiento científico que se iba a dar a los datos recolectados. Se concertó realizar el estudio en los tres colegios en las horas de clase de educación física, los estudiantes fueron escogidos, sin tener en cuenta su rendimiento académico ni deportivo y sin tener en cuenta el grado de escolaridad. No se tuvo en cuenta ningún criterio de inclusión. Se escogió un aula de clase para el proceso de administración de los cuestionarios y se hizo en grupos de 10 estudiantes. A todos los estudiantes se les explicó en qué consistía el estudio, cuál era su finalidad y para que se les requería, así como el carácter voluntario de su participación. Para recoger la información y poder alcanzar los objetivos formulados para el estudio, se utilizó una batería de cuestionarios. Esta batería de cuestionarios sufrió un proceso de tratamiento y ajuste a las características del estudio y de la muestra, las cuales explicaremos a continuación:

Como primera medida la muestra se dividió en dos grupos; el primer grupo (grupo A) conformado por 50 estudiantes, 16 mujeres y 34 hombres. Y el segundo grupo (grupo B) conformado por 36 estudiantes, 10 mujeres y 26 hombres.

Así mismo, el estudio se dividió en dos partes, en la primera parte del estudio se administraron los cuestionarios a los estudiantes pertenecientes al grupo A de la muestra; el investigador estuvo presente en todas las sesiones para dar las instrucciones correspondientes y poder aclarar cualquier duda.

Ya que hubo inconvenientes con la administración de los cuestionarios al grupo A, se dio inicio a la segunda parte del estudio donde se hicieron las modificaciones pertinentes para corregir las deficiencias encontradas y posteriormente se administraron de nuevo los cuestionarios, en este caso al grupo B de la muestra; con el objetivo de determinar errores o aciertos a aquellos ítems o forma de contestar que todavía los estudiantes no comprendieran. Con este grupo no se presentaron inconvenientes.

Los estudiantes en cualquier momento pueden preguntar al investigador sobre el significado de cada ítem y la forma de contestar. Cada estudiante recibió una batería de cuestionarios para que respondieran en forma individual recalando la sinceridad, honestidad y responsabilidad para contestar los cuestionarios.

Con el grupo A se llevó a cabo el ajuste de los cuestionarios y con el grupo B los cálculos relativos al clima motivacional, orientación de meta y habilidad física percibida (LLOYD & FOX, 1992).

**Material**

La batería consta de cinco cuestionarios, los cuales son:

Cuestionario para valorar las Orientaciones de Meta adaptado a la Educación Física, por Walling y Duda (WALLING & DUDA, 1995), TEOSQ; validado por Peiró y Sanchis, (PEIRÓ & SANCHIS, 2004). Consta de 16 ítems, midiendo la orientación a la tarea (8 ítems) y la orientación al ego (8 ítems).

Escala de Habilidad Física Percibida (RYCKMAN, ROBBINS, THORNTON, & CANTRELL, 1982). PPA. Compuesto por 10 ítems.

Para todos los cuestionarios los sujetos respondieron en una escala tipo Likert de

cinco puntos, que oscila entre el 1 (nada de acuerdo) y el 5 (muy de acuerdo).

**RESULTADOS**

Resultados de la segunda parte del estudio (Grupo B)

A continuación mostraremos los resultados obtenidos tras responder los diferentes cuestionarios que conformaban la batería de test del segundo grupo (Grupo B). Los valores que se ofrecen hacen referencia a la media de las puntuaciones de cada cuestionario, así como la desviación estándar (SD) de la misma, importante a la hora de valorar y tener en cuenta los resultados.

| ORIENTACION | N  | MEDIA | Sd  |
|-------------|----|-------|-----|
| TAREA       | 36 | 4,57  | ,38 |
| EGO         | 36 | 3,62  | ,88 |

**Tabla 1.** Media y desviación estándar del cuestionario de orientaciones de meta (TEOSQ) en clase de educación física.

| N  | MEDIA | SD  |
|----|-------|-----|
| 36 | 3,64  | ,76 |

**Tabla 2.** Media y desviación estándar del cuestionario de habilidad física percibida (PPA) en clase de educación física.

La siguiente tabla muestra la relación entre el sexo y las orientaciones de meta, aunque no se muestran diferencias significativas, los chicos tienen puntuaciones mas elevadas tanto en la orientación a la tarea como en el ego que las chicas.

| SEXO   | TAREA | P   | EGO  | P   |
|--------|-------|-----|------|-----|
| CHICOS | 4,60  | ,48 | 3,65 | ,73 |
| CHICAS | 4,50  |     | 3,53 |     |

**Tabla 3.** Relación entre el sexo y las orientaciones de meta.

A continuación se muestra la relación entre el tipo de colegio, si es público o privado y las orientaciones de meta, siendo los estudiantes del colegio privado los que tienen puntuaciones más elevadas tanto en la orientación a la tarea como en el ego que los estudiantes del colegio público.

| TIPO    | TAREA | P   | EGO  | P   |
|---------|-------|-----|------|-----|
| PUBLICO | 4,42  |     | 3,31 |     |
| PRIVADO | 4,61  | ,21 | 3,70 | ,27 |

**Tabla 4.** Relación entre el tipo de colegio y las orientaciones de meta.

La siguiente tabla muestra la relación entre el sexo y la habilidad física percibida en clases de educación física siendo los chicos los que se perciben mejor físicamente que las chicas existiendo diferencias estadísticamente significativas.

| SEXO      | HFP  | P       |
|-----------|------|---------|
| MASCULINO | 3,84 |         |
| FEMENINO  | 3,12 | ,0090 * |

**Tabla 5.** Relación entre el sexo y la habilidad física percibida.

No se encontraron diferencias significativas para la habilidad física percibida entre los estudiantes del colegio público y los estudiantes del colegio privado.

| TIPO DE COLEGIO | HFP  | P     |
|-----------------|------|-------|
| PUBLICO         | 3,41 |       |
| PRIVADO         | 3,71 | ,3397 |

**Tabla 6.** Relación entre el tipo de colegio y la habilidad física percibida.

A continuación se muestra la relación entre las orientaciones de meta y el grado de escolaridad, y se observa que en todos los grados hay mayor inclinación a una orientación a la tarea que al ego, siendo en los primeros grados de escolaridad donde

los estudiantes se muestran más inclinados hacia la tarea. Aunque se muestra una tendencia descendente a medida que avanzan en su promoción académica.

| GRADO | 6°   | 7°   | 8°   | 9°   | 10°  | 11°  |
|-------|------|------|------|------|------|------|
| TAREA | 4,80 | 4,32 | 4,70 | 4,50 | 4,43 | 4,45 |
| EGO   | 4,00 | 3,22 | 3,27 | 3,50 | 3,56 | 3,71 |

**Tabla 7.** Relación entre el grado de escolaridad con las orientaciones de meta.

En la tabla 8., se muestra la relación que existe entre la habilidad física percibida y el grado de escolaridad, donde los estudiantes se perciben mejor físicamente en los primeros grados de escolaridad, mostrando una tendencia descendente a medida que van avanzando en su promoción académica.

| GRADO | 6°   | 7°   | 8°   | 9°   | 10°  | 11°  |
|-------|------|------|------|------|------|------|
| HFP   | 3,77 | 3,72 | 3,66 | 3,60 | 3,45 | 3,57 |

**Tabla 8.** Relación entre el grado de escolaridad con la habilidad física percibida.

## DISCUSIÓN

Newton y Duda, (NEWTON & DUDA, 1993); Cervello y Santos-Rosa, (CERVELLO & SANTOS-ROSA, 2000), realizaron un estudio donde utilizaron el POSQ (Cuestionario de Percepción de Éxito), los resultados permiten observar que los objetivos prioritarios en clase de educación física es fomentar la participación activa de los estudiantes en las clases sin tener en cuenta su máximo rendimiento físico, el esfuerzo personal, la cooperación con sus compañeros; y para responder a estas demandas no es necesaria una alta orientación al ego. Los estudiantes no parecen presentar altos niveles de orientación al ego; aunque manejaron otro cuestionario, los resultados van acorde con los encontrados en este estudio.

Digelidis y Papaioannou (DIGELIDIS, N., PAPAIOANNOU, 1999); Cervello y Jiménez (CERVELLO & JIMÉNEZ, 2001); Cervelló y cols. (CERVELLO, SANTOS-ROSA,

JIMENEZ, NEREA, & GARCÍA, 2002) y Papaioannou (PAPAIOANNOU, SIMOU, KOSMIDOU, MILOSIS, & TSIGILIS, 2009), en sus estudios encontraron que una orientación de meta está en consonancia con el clima motivacional percibido, estos resultados van de acuerdo a los obtenidos en el ámbito deportivo, de forma que cuando se percibe un clima motivacional orientado a la tarea, tienden a mostrar mayor orientación a la tarea, inversamente, la percepción de un clima motivacional orientado al ego relaciona positivamente con una mayor orientación al ego, aunque en nuestro estudio no se hicieron estas relaciones, si podemos corroborar que los chicos en estas edades se muestran más orientados hacia la tarea que al ego en clases de educación física.

El *TEOSQ*, ha sido utilizado en muchos estudios, entre ellos destacan los de Peiró (PEIRÓ, 1999), Castillo y cols. (CASTILLO et al., 2000) y Lochbaum y cols. (LOCHBAUM, M., STEVENSON, S., HILARIO, D., SURLLES, J., HAVENAR, 2008), analizar las orientaciones de meta en grupos de estudiantes de secundaria en clases de educación física, y también en el ámbito deportivo como el de Balaguer y cols. (BALAGUER, GUIVERNAU, DUDA, & CRESPO, 1997) donde sus resultados muestran una alta orientación a la tarea y una baja orientación al ego, estos resultados también van acorde con los de nuestro estudio.

En un estudio realizado por Llanos y Tabernerero (LLANOS & TABERNERO, 2003); Jiménez y cols. (JIMÉNEZ et al., 2004); Colella y cols. (COLELLA, MORANO, ROBAZZA, & BORTOLI, 2009), analizaron las orientaciones de meta en clases de educación física, la muestra que manejaron es casi la misma que la de nuestro estudio, pero, para determinar las orientaciones de meta utilizaron la versión adaptada para al castellano del *POSQ*, (Cuestionario de Percepción de Éxito). Aun así, encontraron puntuaciones más altas en cuanto a la

orientación a la tarea que al ego, resultados encontrados también en nuestro estudio.

En la misma investigación y en función al grado de escolaridad no se encontraron diferencias significativas, aquellos estudiantes que están en los primeros años de escolaridad tienden a presentar mayores puntuaciones en la orientación a la tarea y a medida que van avanzando en su escolaridad van variando sus puntuaciones, resultados encontrados también en nuestro estudio, y en otros trabajos como el de Cervello y cols. (CERVELLÓ et al., 1999); Sit y Lindner (SIT & LINDNER, 2007); Smith y cols. (SMITH et al., 2006), en el campo deportivo; y el de Iglesias y cols. (IGLESIAS et al., 2003), en el plano educativo.

Peiró y Sanchis (PEIRÓ & SANCHIS, 2004), analizaron las propiedades psicométricas del *TEOSQ*, en su traducción al castellano aplicado a la educación física, sus resultados reproduce la estructura factorial de dos factores; donde afirman la validez del cuestionario en su versión al castellano aplicado a las clases de educación física. Estas puntuaciones van acorde a los resultados encontrados en nuestro estudio.

En cuanto a la habilidad física percibida, los resultados obtenidos en nuestro trabajo acogen diferencias significativas entre los chicos y las chicas, mostrándose los chicos con medias más altas que las chicas, resultados que coinciden con las siguientes investigaciones hechas por Jinyan y cols. (JINYAN, F., HUI, M., BILLINGS, R., LITCHFIELD, R., KAPLAN, 2008) y Wilson (WILSON, 2007).

Los estudiantes muestran puntuaciones medio-altas en su habilidad física percibida; relacionándolo con las orientaciones de meta, podemos decir que una inclinación orientada a la tarea en clase de educación física aumenta el interés en actividades que están relacionadas con el dominio de la tarea y la participación, y así basar su mejoría personal en la ejecución; mientras





que una orientación a ego se relaciona con la demostración de superior competencia sobre sus compañeros. Cervello y Santos-Rosa (CERVELLÓ & SANTOS-ROSA, 2000) también utilizaron un cuestionario de dos ítems para medir la habilidad en clase de educación física, los resultados parecen estar acordes con los de nuestro estudio.

Bortoli y Robazza (BORTOLI & ROBAZZA, 1997), en su estudio utilizaron el PPA de Ryckman y cols. (RYCKMAN et al., 1982), en jóvenes estudiantes de secundaria y sus resultados van acorde con los de nuestro estudio ya que son los chicos los que se perciben mejor físicamente que las chicas.

Dentro del marco deportivo (VILLAMARIN, MAURÍ, & SANZ, 1998)(SALGUERO, GONZALES-BOTO, TUERO, & MARQUEZ,

2003)(BOIS, SARRAZIN, BRUSTAD, TROUILLOUD, & CURY, 2005)(SALGUERO, 2004)(COLELLA, MORANO, BORTOLI, & ROBAZZA, 2008)(COLELLA et al., 2009) manifiestan que los chicos se perciben mejor físicamente que las chicas, teniendo en cuenta la edad de los mismos en cada estudio que es muy similar a la edad de los sujetos del nuestro; estos resultados que van en la misma línea con los encontrados en nuestro estudio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMES, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

ANTUNES, I., SERPA, S., & CARITA, I. (1998). Liderazgo y satisfacción en la educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 8(1), 59–73.

AYORA, D., GARCÍA-FERRIOL, A., & RUBIO, S. (1997). Factores del autoconcepto relacionados con el rendimiento de los adolescentes en educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 12, 59–73.

BALAGUER, I., GUIVERNAU, M., DUDA, J. L., & CRESPO, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología Del Deporte*, 11, 41–57.

BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A Social Cognitive Theory*. (Prentice-Hall, Ed.). Englewood Cliffs (NJ).

BOIS, J., SARRAZIN, P., BRUSTAD, R., TROUILLOUD, D., & CURY, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 1–17.



BORTOLI, L., & ROBAZZA, C. (1997). Italian version of the Perceived Physical Ability Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 187–192.

CANTERA, M., & DEVÍS, J. (2000). Physical activity levels of secondary School Spanish adolescents. *European Journal of Physical Education*, 5(1), 28–44.

CAPDEVILA, L., NIÑEROLA, J., & PINTANEL, M. (2004). Motivación y actividad física: el autoinforme de motivos para la práctica de ejercicio físico (AMPEF). *Revista de Psicología Del Deporte*, 13(1), 55–74.

CASTILLO, I., BALAGUER, I., & DUDA, J. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología Del Deporte*, 9, 37–50.

CERVELLÓ, E., ESCARTÍ, A., & BALAGUÉ, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología Del Deporte*, 8(1), 77–99.

CERVELLÓ, E., & JIMÉNEZ, R. (2001). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de educación física. In *La Enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar* (pp. 203–208). Cantabria: FEADDEF.

CERVELLÓ, E., & SANTOS-ROSA, F. (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio desde la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología Del Deporte*, 1(2), 51–70.

CERVELLÓ, E., SANTOS-ROSA, F., JIMENEZ, R., NEREA, A., & GARCÍA, T. (2002). Motivación y ansiedad en jugadores de tenis. *Revista Motricidad*, 9, 141–161.

COLELLA, D., MORANO, M., BORTOLI, L., & ROBAZZA, C. (2008). A physical self-efficacy scale for children. *Social Behavior & Personality: An International Journal.*, 36(6), 841.

COLELLA, D., MORANO, M., ROBAZZA, C., & BORTOLI, L. (2009). Body image, perceived physical ability, and motor performance in non overweight and overweight italian children. *Perceptual & Motor Skills*, 108(1), 209.

DEVÍS, J., & PEIRÓ, C. (1992). Ejercicio físico y salud en el currículo de la educación física: modelos e implicaciones para la enseñanza. In *Nuevas Perspectivas Curriculares en Educación Física: La Salud y los Juegos Modificados* (pp. 27–45). Barcelona: INDE.

DEVÍS, J., & PEIRÓ, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la educación física. *Revista de Psicología Del Deporte*, 4, 72–86.

DIGELIDIS, N., PAPAIOANNOU, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375–380.



DUDA, J. (1992). Motivation in Sport and Exercise. In G. . Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 55–91). Champaign: Human Kinetics.

DUDA, J. (2001). Ejercicio físico, motivación y salud. In J. Devis (Ed.), *La Educación física, el Deporte y la Salud en el siglo XXI* (pp. 271–281). Alcoy: Marfil.

DUDA, J., & WHITEHEAD, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In F. I. Technology (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21–48).

ESCARTÍ, A., & GARCÍA-FERRIOL, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la práctica y la motivación deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología Del Deporte*, 6, 35–52.

FLORENCE, J., BRUNELLE, J., & CARLIER, G. (2000). *Enseñar educación física en secundaria. Motivación, Organización y Control*. Barcelona: INDE.

GILSON, T., CHOW, G., & EWING, M. (2008). Defining Success in strength training using achievement goal orientations. *Journal of Sport Behavior*, 31(3), 220.

GONZÁLEZ, G., TABERNERO, B., & MÁRQUEZ, S. (2000). Análisis de los motivos para practicar fútbol y tenis en la iniciación deportiva. *Revista Motricidad*, 6, 47–66.

GUZMAN, J., & GARCIA-FERRIOL, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Revista Motricidad*, 9, 65–82.

IGLESIAS, D., GARCÍA, T., RAMOS, L., & DEL VILLAR, F. (2003). Un estudio confirmatorio de la validez situacional de la escala del clima motivacional en una clase de educación física. In S. Márquez (Ed.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pp. 81–87). León.

JIMÉNEZ, R., SANTOS-ROSA, F. J., GARCIA, T., IGLESIAS, D., & CERVELLO, E. (2004). Análisis de las relaciones entre los climas motivacionales, las orientaciones de meta y los otros significativos a través de la práctica de actividad física y deportiva extraescolar. *European Journal of Human Movement*, 11, 89–103.

JINYAN, F., HUI, M., BILLINGS, R., LITCHFIELD, R., KAPLAN, I. (2008). On the role of goal orientation traits and self-efficacy in the goal-setting process: distinctions that make a difference. *Human Performance*, 21(4), 354.

LLANOS, C., & TABERNERO, B. (2003). Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido y las creencias de éxito en las clases de educación física. In S. Márquez (Ed.), *Psicología de la Actividad Física y el Deporte: Perspectiva Latina* (pp. 39–45). León.

LLOYD, J., & FOX, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12–16.



LOCHBAUM, M., STEVENSON, S., HILARIO, D., SURLLES, J., HAVENAR, J. (2008). Achievement goal profiles for female exercise participation. *International Journal of Fitness.*, 4(2), 39.

NEWTON, M., & DUDA, J. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire : construct and predictive utility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 56.

NICHOLLS, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

NICHOLLS, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.

PAPAIOANNOU, A., SIMOU, T., KOSMIDOU, E., MILOSIS, D., & TSIGILIS, N. (2009). Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(4), 466.

PEIRÓ, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25–44.

PEIRÓ, C., & SANCHIS, J. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología Del Deporte*, 13(1), 25–39.

ROBERTS, G. (1995). *Motivación en el Deporte y el Ejercicio*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

RYCKMAN, R. M. ., ROBBINS, M. A., THORNTON, B. ., & CANTRELL, P. (1982). Development and validation of a Physical Self-Efficacy Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891–900.

SALGUERO, A. (2004). *Factores motivacionales que inciden en la práctica de la natación de competición y su relación con la habilidad física percibida y la deseabilidad social*. Universidad de León.

SALGUERO, A., GONZALES-BOTO, R., TUERO, C., & MARQUEZ, S. (2003). La Habilidad física percibida en la natación de competición. *Revista Motricidad*, 10, 53–69.

SIT, C., & LINDNER, K. (2007). Achievement goal profiles, perceived ability and participation motivation for sport and physical activity. *International Journal of Sport Psychology.*, 38(3), 283–303.

SMITH, A., BALAGUER, I., & DUDA, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sports Sciences*, 24(12), 1315.

STUNTZ, C., & WEISS, M. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(2), 255.



TORRE, E., CÁRDENAS, D., & GIRELA, M. (1997). Los hábitos deportivos extraescolares y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de bachillerato. *Revista Motricidad*, 3, 109–129.

TREASURE, D. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278–290.

VAZQUEZ, B., CAMERINO, O., GONZÁLEZ, M., DEL VILLAR, F., DEVIS, J., & SOSA, P. (2001). *Bases Educativas de la Actividad Física y el Deporte. Síntesis*. Madrid: Enseñanza y Bases Educativas.

VICIANA, J. (1999). La planificación del deporte escolar en el currículo de Educación Física. Los factores de progresión en las tareas, la motivación y la continuidad en la práctica extracurricular. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*.

VICIANA, J., CERVELLO, E., RAMÍREZ, J., SAN MATÍAS, J., & REQUENA, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la educación física y la preferencia de la complejidad de las tareas de clase. *Revista Motricidad*, 13, 41–56.

VILLAMARIN, F., MAURÍ, C., & SANZ, A. (1998). Competencia percibida y motivación durante la iniciación en la práctica del tenis. *Revista de Psicología Del Deporte*, 13, 41–56.

WALLING, M. D., & DUDA, J. L. (1995). Goals and their associations with belief about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140–156.

WILSON, K. (2007). Examining the relationship between attitudes toward unsportsmanlike behavior and achievement goal orientations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 214.