

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO EN LA  
FORMACIÓN DEL MAESTRO DE EDUCACIÓN FÍSICA:  
ANÁLISIS DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN  
DOCENTE

LAURA ELVIRA MACAGNO

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2005

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 14 de Abril de 2005 davant un tribunal format per:

- D. Vicente Carratalá Deval
- D. Eduardo Cervelló Gimeno
- D. Jesús Viciano Ramírez
- Dña. Diana Pérez Martínez
- D. José Fernando García Pérez

Va ser dirigida per:

D. Ángel García Ferrior

D. José Francisco Guzmán Luján

©Copyright: Servei de Publicacions  
Ramón Gómez - Ferrer Sapiña

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-6215-2

Edita: Universitat de València

Servei de Publicacions

C/ Artes Gráficas, 13 bajo

46010 València

Spain

Telèfon: 963864115

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA  
Facultat de Ciències de l'Activitat Física i l'Esport  
Departament d'Educació Física i Esportiva

LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO EN  
LA FORMACIÓN DEL  
MAESTRO DE E.F.:  
Análisis de un  
Programa de Intervención Docente

**TESIS DOCTORAL**

*Presentada por:*  
**Laura Elvira Macagno**

*Dirigida por:*  
Dr. D. Ángel García Ferriol  
Dr. D. José Francisco Guzmán Luján

Valencia, Enero de 2005



*A Débora y a Bárbara,  
por todo.*

*A Fabián, por su comprensión y enorme,  
aunque limitada paciencia.*

Son muchas las personas a las que agradecer la compañía y apoyo recibidos para poder iniciar este trabajo, llevarlo a cabo y por fin, poder terminarlo.

Quiero comenzar expresando mi gratitud a mis directores de tesis, por la confianza y seguridad recibida, me enorgullece la tutorización de ambos, ha sido un privilegio. Al Dr. D. Ángel García Ferriol, agradecer su disposición, generosidad y esa pasión contagiosa por la Educación Física. Al Dr. D. José Francisco Guzmán Luján, agradecer su ayuda constante, las facilidades recibidas para seguir avanzando, su profesionalidad, dedicación y el enriquecimiento de estos años, tanto en lo académico como en lo personal.

También quiero agradecer, en esta oportunidad, a todos los maestros y profesores encontrados en el camino de mi vida, que despertaron en mí sentimientos especiales hacia la enseñanza y que me apoyaron para continuar hasta encontrarme donde estoy. Un reconocimiento a mi tutor de doctorado, el Dr. D. Luis Antolín, por su bondad y apoyo en momentos determinantes. Al Dr. D. Carlos Pablos, por sus palabras, necesarias sobre todo, para finalizar este trabajo.

Quiero expresar mi agradecimiento a los compañeros de EDETANIA, a los que de alguna manera me acompañaron durante todo este tiempo, a Amparo Bargues, Nacho Ballester, Florentino Huertas y Pedro Pérez, a mis compañeros de despacho, Ana Pablos, Víctor Sánchez, Eduardo Busso y Anabel Bastida, a todos gracias, por la ayuda y el ánimo de todos los días, por la amistad, por los momentos compartidos, esos que hacen que el trabajo de cada día sea más agradable.

Mi reconocimiento a la Universidad Católica de Valencia, muy especialmente a la promoción de Maestros Especialistas en Educación Física 2001-04, por que gracias a ellos pude aplicar mi Programa de Intervención y por haberse brindado a colaborar en las actividades que suponía el proyecto. Os deseo lo mejor que queráis imaginar para vuestra vida y que disfrutéis con la Educación física, por lo menos lo que yo disfruto con ella.

Gracias a mi amiga Mari Carmen Arroyo, por su ayuda desinteresada y por los momentos compartidos entre niños, artículos y ordenador.

Mi mayor gratitud a mi familia, a mi abuela Eulalia Domínguez, por haber estado siempre a mi lado, por su interés por lo que hago y por sus palabras. A mis padres, María del Carmen Macagno y Francisco Elvira, por haberme apoyado de manera incondicional, por que la educación que me disteis fue determinante para convertirme en la persona que soy, por vuestro cariño, por poder contar con vosotros siempre y por haberlo dado todo por vuestros hijos y nietos.

Especialmente a Débora, Bárbara y Fabián, gracias por la ternura y el amor de cada día, sabéis que he sufrido por el tiempo que hemos perdido, pero que, os lo aseguro, recuperaremos.

# ÍNDICE

---

ÍNDICE .....	6
ÍNDICE DE TABLAS.....	8
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	10
INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I – MARCO TEÓRICO.....	19
1.1. <b>La Motivación</b> .....	19
1.2. <b>La Teoría de las Metas de Logro</b> .....	21
1.2.1. Concepción y percepción de competencia (o habilidad).....	25
1.2.2. Orientaciones de Meta.....	31
1.2.3. Estados de implicación motivacional.....	38
1.2.4. Climas motivacionales.....	41
1.2.5. Percepción del clima motivacional, estado de implicación y satisfacción/concentración.....	54
1.2.6. Manipulación del clima motivacional.....	63
1.3. <b>Objetivos</b> .....	82
1.4. <b>Hipótesis</b> .....	82
CAPÍTULO II - MÉTODO.....	87
2.1. Participantes.....	87
2.2. Procedimiento.....	90
2.2.1. Diseño de la investigación.....	90
2.2.2. Elaboración y aplicación del Programa de Intervención Docente.....	92
2.2.3. Administración de los cuestionarios al grupo control.....	92
2.2.4. Administración de los cuestionarios al grupo experimental..	94
2.3. Instrumentos.....	95
CAPÍTULO III – PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE.....	99
3.1. Contexto de aplicación.....	100
3.2. Objetivos generales del Programa de Intervención Docente....	102
3.3. Contenido y estrategias del Programa de Intervención. Docente.....	104
3.3.1. Conceptos.....	104
3.3.2. Procedimientos.....	105
3.3.3. Actitudes.....	105
3.4. Actividades.....	106



I-	Aprendizaje y desarrollo motor.....	106
II-	Habilidades perceptivo motrices básicas.....	119
III-	Teoría y práctica del acondicionamiento físico.....	120
IV-	Didáctica de la Educación Física.....	124
3.5.	Metodología.....	127
3.6.	Temporalización.....	127
CAPÍTULO IV – RESULTADOS.....		131
4.1.	<b>Análisis estructural. Propiedades psicométricas de los instrumentos</b> .....	131
4.1.1.	Cuestionario de Orientación de Meta Disposicional en el Deporte que mide la percepción que los niños tienen de los criterios de éxito del maestro.....	132
4.1.1.1.	Análisis factorial.....	132
4.1.1.2.	Análisis de la consistencia interna.....	135
4.1.1.3.	Estadísticos descriptivos.....	138
4.1.2.	Cuestionario de Orientación de Meta Disposicional en el Deporte que mide la implicación motivacional en clase de Educación física.....	144
4.1.2.1.	Análisis factorial.....	144
4.1.2.2.	Análisis de la consistencia interna.....	147
4.1.2.3.	Estadísticos descriptivos.....	150
4.1.3.	Cuestionario de Satisfacción con la Práctica Deportiva.....	156
4.1.3.1.	Análisis factorial.....	156
4.1.3.2.	Análisis de la consistencia interna.....	158
4.1.3.3.	Estadísticos descriptivos.....	161
4.2.	<b>Análisis inferencial</b> .....	163
4.2.1.	La repercusión del Programa de Intervención Docente. Análisis en función del grupo y el sexo.....	164
4.2.2.	Análisis de las relaciones entre la percepción de los criterios de éxito del maestro, la implicación motivacional y el grado de satisfacción/concentración.....	178
4.2.2.1.	Efectos de la percepción de los criterios de éxito del maestro (Clima motivacional).....	178
4.2.2.2.	La satisfacción/concentración según la implicación motivacional.....	187
CAPÍTULO V – DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.		193
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		207

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Habilidad. Diferentes concepciones.....	28
<b>Tabla 2</b> Orientaciones de meta y consecuencias en función de la percepción de habilidad.....	34
<b>Tabla 3</b> Áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar un clima motivacional de maestría.....	66
<b>Tabla 4</b> Estudios de Intervención.....	80
<b>Tabla 5</b> Características de la muestra.....	91
<b>Tabla 6</b> Variables estudiadas e Instrumentos utilizados.....	99
<b>Tabla 7</b> Programa de Intervención Docente.....	128
<b>Tabla 8</b> Varianza total explicada.....	133
<b>Tabla 9</b> Análisis factorial con Rotación Varimax del TEOSQ-13 ítems, que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro .....	134
<b>Tabla 10</b> Coeficientes de consistencia interna del TEOSQ-13 ítems, que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro.....	135
<b>Tabla 11</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Ego del TEOSQ que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro.....	136
<b>Tabla 12</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Tarea del TEOSQ que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro.....	137
<b>Tabla 13</b> Descriptivos de la escala TEOSQ-13 que mide la percepción que los niños tienen de los criterios de éxito del maestro.....	138
<b>Tabla 14</b> Estadísticos de la distribución. Percepción de criterios de éxito del maestro orientados al ego.....	140
<b>Tabla 15</b> Estadísticos de la distribución. Percepción de criterios de éxito del maestro orientados a la tarea.....	141
<b>Tabla 16</b> Varianza total explicada.....	145
<b>Tabla 17</b> Análisis factorial con Rotación Varimax del TEOSQ-13 ítems, que mide la Implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física.....	146
<b>Tabla 18</b> Coeficientes de consistencia interna del TEOSQ-13 ítems, que mide la Implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación física.....	147
<b>Tabla 19</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Ego del TEOSQ que mide la implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física.....	148
<b>Tabla 20</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Tarea del TEOSQ que mide la Implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física.....	149

<b>Tabla 21</b> Descriptivos de la escala TEOSQ que mide la implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física.....	150
<b>Tabla 22</b> Estadísticos de distribución. Implicación motivacional orientada al ego.....	152
<b>Tabla 23</b> Estadísticos de distribución. Implicación motivacional orientada a la tarea.....	153
<b>Tabla 24</b> Varianza total explicada. Autovalores iniciales.....	157
<b>Tabla 25</b> Análisis de componentes principales del Cuestionario de Satisfacción/concentración en las clases de Educación Física.....	158
<b>Tabla 26</b> Coeficientes de consistencia interna del Cuestionario de satisfacción/concentración en las clases de Educación Física.....	159
<b>Tabla 27</b> Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la escala satisfacción/concentración.....	160
<b>Tabla 28</b> Descriptivos de la escala del Cuestionario de Satisfacción/concentración en las clases de Educación Física.....	161
<b>Tabla 29</b> Estadísticos de distribución. Satisfacción/concentración.....	162
<b>Tabla 30</b> Análisis de los efectos principales e interacción. Pruebas de los efectos Intersujetos.....	164
<b>Tabla 31</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función del grupo.....	167
<b>Tabla 32</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función del sexo.....	172
<b>Tabla 33</b> Estadísticos descriptivos de la variable Satisfacción/concentración en función del grupo y sexo.....	177
<b>Tabla 34</b> Análisis de los efectos principales e interacción. Prueba de los efectos intersujetos.....	179
<b>Tabla 35</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego.....	181
<b>Tabla 36</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea.....	183
<b>Tabla 37</b> Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego y la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea.....	186
<b>Tabla 38</b> Análisis de los efectos principales e interacción. Pruebas de los efectos intersujeto. Variable dependiente: satisfacción/concentración.....	188
<b>Tabla 39</b> Diferencias de medias en satisfacción/concentración según la implicación motivacional orientada al ego.....	189
<b>Tabla 40</b> Diferencias de medias en satisfacción/concentración según la implicación motivacional orientada a la tarea.....	190
<b>Tabla 41</b> Medias estimadas de satisfacción/concentración en función de la implicación motivacional orientada al ego y la implicación motivacional orientada a la tarea.....	191

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

---

<b>Gráfico 1</b> Determinantes del estado de implicación motivacional.....	39
<b>Gráfico 2</b> Concepto de Clima motivacional.....	46
<b>Gráfico 3</b> Características de los grupos experimental y control.....	91
<b>Gráfico 4</b> Características del alumnado de los grupos experimental y control.....	92
<b>Gráfico 5</b> Polígono de frecuencias, percepción criterios de éxito orientados al ego.....	143
<b>Gráfico 6</b> Polígono de frecuencias, percepción criterios de éxito orientados a la tarea.....	143
<b>Gráfico 7</b> Distribución de frecuencias, implicación motivacional ego.....	155
<b>Gráfico 8</b> Distribución de frecuencias, implicación motivacional tarea.....	155
<b>Gráfico 9</b> Distribución de frecuencias, satisfacción/concentración.....	163
<b>Gráfico 10</b> Percepción de criterios de éxito orientados al ego. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental..	168
<b>Gráfico 11</b> Percepción de criterios de éxito orientados a la tarea. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental..	169
<b>Gráfico 12</b> Implicación motivacional orientada al ego. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental.....	170
<b>Gráfico 13</b> Implicación motivacional orientada a la tarea. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental.....	170
<b>Gráfico 14</b> Satisfacción/concentración. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental.....	171
<b>Gráfico 15</b> Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego. Diferencia de medias en función del sexo.....	173
<b>Gráfico 16</b> Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea. Diferencia de medias en función del sexo.....	173
<b>Gráfico 17</b> Implicación motivacional orientada al ego. Diferencia de medias en función del sexo.....	174
<b>Gráfico 18</b> Implicación motivacional orientada a la tarea. Diferencia de medias en función del sexo.....	175
<b>Gráfico 19</b> Satisfacción/concentración. Diferencia de medias en función del sexo.....	176
<b>Gráfico 20</b> Satisfacción/concentración. Medias en función del grupo y sexo.....	177
<b>Gráfico 21</b> Implicación motivacional al ego, según la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego.....	182
<b>Gráfico 22</b> Satisfacción/concentración, según la percepción de los criterios de éxito orientados al ego.....	182

<b>Gráfico 23</b> Implicación motivacional a la tarea, en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea.....	184
<b>Gráfico 24</b> Satisfacción/concentración, en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea.....	184
<b>Gráfico 25</b> Implicación motivacional al ego, en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego y la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea...	187
<b>Gráfico 26</b> Satisfacción/concentración según la implicación motivacional al ego.....	189
<b>Gráfico 27</b> Satisfacción/concentración según la implicación motivacional a la tarea.....	190
<b>Gráfico 28</b> Satisfacción/concentración según la implicación motivacional al ego y a la tarea.....	192



# INTRODUCCIÓN

*“Ser capaz de prestar atención a uno mismo  
es requisito previo para prestar atención a los demás;  
el sentirse a gusto con uno mismo es la condición necesaria  
para relacionarse con otros”*

Erich Fromm

---

En la presente tesis doctoral se analizan los efectos de un Programa de Intervención Docente aplicado desde el plan de estudios de Magisterio, especialidad Educación Física y su repercusión sobre los ambientes motivacionales en clases de Educación física en Escuelas de Educación Primaria.

Son numerosos los estudios que demuestran que todos los alumnos no tienen los mismos intereses por las clases de Educación Física, así, mientras algunos vivencian experiencias de disfrute y satisfacción, otros experimentan la Educación Física como un sacrificio y una asignatura poco significativa. Los niños y adolescentes que tengan experiencias gratificantes, que les aporten satisfacción y diversión en el entorno educativo, mantendrán su interés y participación en las actividades físicas y deportivas no sólo en las clases de Educación Física, sino que éstas serán determinantes para la

práctica habitual de actividad física en el futuro, aspecto que posee un elevado reconocimiento en los últimos años.

Al comenzar la adolescencia es cuando el alumnado de Educación Física demuestra una menor participación en las actividades, siendo el alumnado con menos habilidades y las chicas adolescentes quienes pierden el interés por la asignatura (Busso, 2003; Lloyd y Fox, 1992; Papaioannou, 1995).

En las clases de Educación Física, el profesor ejerce una gran influencia en el alumnado, creando un ambiente o clima de clase con el que estimula y motiva. El alumno, por su parte, se implica en la clase, esforzándose y manteniendo el interés o de lo contrario, no se esfuerza, pierde el interés por participar e incluso llega a aborrecer la práctica de actividades físicas.

Esto pone de manifiesto la importancia de la motivación en el entorno educativo y la necesidad de ahondar en el estudio de ésta dentro del área de Educación Física, con el objeto de poder establecer actuaciones docentes que lleven a maximizarla. Este estudio no debe limitarse únicamente a la adolescencia, sino que debe ampliarse a otras edades como la preadolescencia, puesto que en ellas se plantean las bases motivacionales que serán determinantes en la Educación Secundaria. En esta línea, un estudio previo llevado a cabo por Elvira, Guzmán y García Ferriol (2003) confirmó, una vez más, la importancia en la creación por parte del maestro, en Educación Primaria, de un clima orientado a la tarea en clases de Educación Física.

El marco conceptual que se ha utilizado en este estudio es el de la perspectiva de las metas de logro, estudiada desde los años 80 por



diversos autores (Ames, 1984, 1992; Dweck, 1986; Maehr, 1984; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989, 1992)

Esta teoría ha sido explicada ampliamente en el contexto educativo, con la que se ha demostrado la relación que se establece entre los objetivos de logro de los sujetos, el clima motivacional percibido del contexto en el que se está inmerso y la influencia de los “otros significativos”, es decir, las personas que, desde los diferentes ámbitos en los que actúa el sujeto, emiten las señales que serán percibidas por dichos sujetos como las claves del éxito o el fracaso. En el ámbito de la Educación Física ha habido muchas intervenciones (Ames, 1992; Ames y Archer, 1989; Treasure, 1993; Treasure y Roberts, 2001) que sirven de precedente para el presente trabajo. Especialmente Treasure (1993) demostró que las disposiciones personales pueden quedar anuladas en los niños cuando los criterios y señales del entorno son lo suficientemente fuertes para pretender crear un clima motivacional de aprendizaje apropiado.

La teoría de metas de logro, así como la importancia de crear óptimos ambientes de aprendizaje ha tomado en los últimos años un gran auge, sin embargo, consideramos que el reflejo de este cuerpo de conocimientos sigue siendo escaso en las propuestas prácticas y de aplicación de los contenidos a desarrollar por la Educación Física. Así por ejemplo, los estudiantes de magisterio generalmente conocen los postulados de ésta y otras teorías de la motivación como un conjunto de conocimientos teóricos y no como una propuesta educativa práctica. En este sentido, ocurre que el valor pedagógico de unas estrategias y criterios de actuación docente pasen desapercibidas dentro de un gran entramado de teorías.

El fin último de este trabajo consiste en ofrecer un programa de intervención docente efectivo para formar maestros y profesores de Educación Física capaces de manipular los ambientes de aprendizaje de manera que el alumnado se interese por las clases, aprenda, comparta y disfrute.

En el primer capítulo desarrollaremos el marco teórico y los conceptos en los que se basa nuestro estudio, haremos una revisión del estado actual de la investigación, exponiendo los estudios más significativos, también planteamos los objetivos del trabajo y las hipótesis de las que hemos partido en la investigación.

El segundo capítulo está dedicado a describir las características de la muestra y el procedimiento seguido para llevar a cabo el estudio, así como también los instrumentos utilizados para medir las diferentes variables.

En el tercer capítulo exponemos el Programa de Intervención Docente para facilitar la creación de climas motivacionales orientados a la tarea. En él se expresan los objetivos, se detallan los contenidos, algunas actividades, la metodología empleada y la temporalización que condicionó la aplicación del programa.

En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos de los diferentes análisis. Un primer subapartado de análisis estructural recoge el análisis factorial, el análisis de consistencia interna y los estadísticos descriptivos de los instrumentos utilizados. Posteriormente se expone el análisis diferencial y dentro de este subapartado tenemos por una parte, los resultados de la repercusión de la intervención y por otra, el análisis de las relaciones entre las variables estudiadas.

En el quinto capítulo presentamos la discusión, las conclusiones de los resultados obtenidos y las posibles perspectivas de investigación y aplicación del estudio. Para finalizar, presentamos las referencias bibliográficas y a continuación los anexos en los que se incorporan los instrumentos de medida utilizados para recoger la información, así como los datos y resultados obtenidos tras el tratamiento.



# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

---

### 1.1. La motivación

El término motivación tiene su origen en el verbo latino *movere* que significa mover. Podemos considerarla como un constructo complejo, tal y como la define Liettman (1958) “... *proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará, u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación...*”

La psicología moderna considera a la motivación como la integración de dos dimensiones, por una parte la dimensión intensiva que hace referencia a los aspectos de energía, activación que emplean los sujetos, para realizar una actividad, por otra la dimensión

direcciona, referente a la orientaci3n que adoptan los sujetos hacia un objetivo o meta, y que indica la finalidad del comportamiento.

En el 1mbito educativo, el objetivo de la investigaci3n acerca de la motivaci3n se basa fundamentalmente en analizar estas dos dimensiones, es decir, la energetizaci3n y direcci3n de la conducta.

Los resultados del aprendizaje est1n influidos por diferentes factores, entre ellos la motivaci3n es un factor determinante. Los buenos resultados en el aprendizaje son atribuidos frecuentemente a una elevada motivaci3n por parte del alumnado y a un ambiente de aprendizaje motivante. Sin embargo, los fracasos escolares o acad1micos son el resultado de estudiantes con baja motivaci3n, generalmente vinculada a otros factores que desmotivan a los estudiantes. Seg1n Chen (2001) estudiar y comprender la motivaci3n en Educaci3n F1sica implica estudiar tambi1n algunos factores como son el aula, el curr1culo, los factores socioecon3micos y culturales, los cuales pueden actuar como determinantes de la motivaci3n.

Dentro del estudio de 1sta a lo largo del tiempo, Weinberg y Gould (1996) indican la existencia de diversas perspectivas en la investigaci3n:

- a) La primera se centra en el participante, considerando que la conducta es una funci3n de caracter1sticas individuales, lo que explica que algunas personas est1n m1s motivadas que otras debido a la propia personalidad y atendiendo a sus intereses y necesidades.
- b) La segunda se centra en la situaci3n, es decir, el nivel de motivaci3n que gu1a la conducta depende de la situaci3n concreta en la que se est1 actuando, dentro de esta perspectiva cabe

considerar, como parte de esa situación, la dinámica de una clase o el estilo del maestro.

- c) La tercera es la que integra las dos anteriores, considera a la motivación como el resultado de la interacción entre factores del participante y factores situacionales. Es la perspectiva interaccional, 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 a, 1989), que supone el marco teórico en el cual se desarrolla el presente estudio y que a continuación desarrollaremos con detalle.

## **1.2. La Teoría de las Metas de Logro**

La teoría de las metas de logro tiene su origen en las investigaciones de diversos autores en el ámbito escolar y se enmarca dentro de una perspectiva interaccional, como hemos comentado antes, dentro de las teorías cognitivo-sociales (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 a, 1989).

La idea básica de esta teoría es que las personas somos organismos intencionales, dirigidos por nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con éstos. El principal objetivo en los entornos de logro, como es el deporte o la escuela, consiste en mostrar competencia (Nicholls, 1984, 1989).

Las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para determinar si ésta percibe que ha conseguido el éxito o si ha fracasado. Las metas de logro están relacionadas con patrones motivacionales de adaptación e inadaptación (Ames, 1992; Escartí y Cervelló, 1994; Nicholls, 1989; Roberts, 1992) En los entornos de logro, el comportamiento se rige por las creencias sobre el logro, a su vez estas creencias están influenciadas por los objetivos de logro. Esta idea se refleja claramente en tres puntos a partir de los que se desarrolla la aportación teórica de la perspectiva de metas de logro (Weiss y Chaumeton, 1994) y que a continuación exponemos.

1- Las situaciones de logro se definen como aquellas situaciones en las que el sujeto debe demostrar su competencia según los requisitos de la situación. Atendiendo a la concepción de competencia o habilidad que tenga cada sujeto, pueden surgir distintas metas de logro con las que el sujeto responde en ese entorno de logro. Es decir, existe relación entre los objetivos de logro y lo que se considere por habilidad. Con respecto a lo que se entiende por competencia (o habilidad) podemos decir que existen dos concepciones bien diferenciadas:

a) Una en la que el sujeto juzga su nivel de habilidad teniendo en cuenta su dominio sobre la tarea y tomando



como referencia las propias ejecuciones anteriores, es decir, basada en criterios autorreferenciales.

b) Otra en la que el sujeto juzga su lo competente que es para realizar una tarea comparándose con otros sujetos, es una concepción de habilidad comparada.

Esta consideración de la perspectiva de metas de logro es la que la diferencia de las teorías clásicas de la motivación, las que conciben la percepción de habilidad como un constructo unidimensional (White, 1959)

2- La motivación de logro se entiende como un constructo multidimensional compuesto de disposiciones personales, sociales, contextuales y de desarrollo. Otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977, Mc. Clelland, 1961) la conciben como un constructo unitario.

3- Finalmente, las metas son los determinantes de la conducta, ya que los sujetos, de acuerdo con la consecución o no de esas metas, definen el éxito o el fracaso.

Por lo tanto, las metas, determinantes de las diferentes conductas de logro, fueron agrupadas por Maehr y Nicholls (1980) dando lugar a diferentes categorizaciones de éstas. Otra de las aportaciones que estos autores destacan es que las variaciones cualitativas en las metas producen variaciones cuantitativas en la motivación.

A continuación exponemos su categorización de las conductas de logro.

*Las conductas orientadas a la demostración de la capacidad* se caracterizan por la intención de generar percepciones favorables de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de demostrar alta capacidad y minimizar la probabilidad de demostrar baja capacidad. Los resultados atribuidos a alta capacidad son interpretados como éxito y generan expectativas de éxito en situaciones similares futuras. Contrariamente, los resultados atribuidos a la falta de capacidad, son percibidos subjetivamente como fracasos y generan expectativas de fracaso en situaciones similares futuras. Los individuos utilizan la información de la comparación social para juzgar su capacidad y para definir su ejecución como éxito o fracaso. Los sujetos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y menos capaces si se perciben menos capaces que los demás, es decir, utilizando un criterio normativo.

*Las conductas orientadas al dominio de la tarea* se centran más en el proceso de aprendizaje de la tarea que en el resultado final. Las conductas se guían por la aplicación de las estrategias más adecuadas para conseguir el dominio de la tarea. El sujeto para evaluar la ejecución toma como criterio la propia ejecución previa, sin considerar la ejecución de los demás. En estas conductas el éxito es igual al dominio de la tarea.

*Las conductas orientadas a la aprobación social* tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar intentos de virtuosismo y obtener por esto reconocimiento social. Los sujetos que

tienen como meta conseguir reconocimiento social se esfuerzan mucho, ya que generalmente el esfuerzo es bien recompensado socialmente. Se alcanza el éxito si se consigue aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente del resultado de la ejecución.

Posteriormente Nicholls (1984a), que profundizó en estos conceptos, sostiene que los sujetos pueden concebir su habilidad en relación a dos concepciones más o menos diferenciadas, o con dos perspectivas de meta, unos pueden estar más orientados hacia la tarea y otros a la consecución de mayor habilidad que los demás.

### **1.2.1. Concepción y percepción de competencia (o habilidad)**

Lo que se entiende como competencia en el deporte o en cualquier otro entorno de logro, puede variar de unos individuos a otros, de tal forma que según el criterio que se adopte para juzgar la competencia aparecerán lo que se conoce como diferentes tipos de orientación motivacional o de meta.

Siguiendo a Nicholls (1984a, 1989), la primera concepción u *orientación motivacional a la tarea*, supone que las personas juzgan lo capaces y competentes que son basándose en un proceso de autocomparación. La competencia en una actividad se percibe tomándose a sí mismo como punto de referencia. La conducta de una persona, en este caso, tiene como objetivo la mejora personal de esta actividad. El sujeto considera que cuanto más se esfuerce mayor será la mejora que se produzca en ésta. El fracaso no se percibe como

inadecuación o falta de competencia, sino como una falta de aprendizaje y de dominio de la tarea.

La segunda concepción de competencia u *orientación motivacional al ego* se caracteriza por que, en ella, el sujeto juzga su habilidad en función de la comparación social con los demás. En este caso, las personas se perciben como competentes y por tanto con éxito, si demuestran que son superiores a otras personas. Las fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada el ego serían, por ejemplo, puntuar más que nadie, recibir el título más importante o ganar una competición .

Diversos estudios (Ames,1992b; Duda, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Treasure, 1995a, 1995b) han demostrado que la orientación al ego y la orientación a la tarea son ortogonales entre sí, por lo que cuando medimos la orientación motivacional podemos encontrar sujetos orientados al ego y a la tarea simultáneamente.

Otro aspecto clave que no podemos olvidar en la comprensión de la perspectiva de las metas de logro es el nivel de habilidad percibida, lo cual nos ayudará a entender las conductas de logro que aparecen en el terreno deportivo (Roberts, 1992).

Los sujetos con una alta orientación a la tarea son aquellos que presentan patrones conductuales más adaptativos (Ames, 1992), consistentes en mayor esfuerzo ejercido y persistencia ante las dificultades. Así mismo, los sujetos que presentan altos niveles de habilidad percibida presentan estos patrones adaptativos, independientemente de su orientación motivacional (Nicholls, 1989). De hecho aquellos sujetos con altos niveles de habilidad percibida y

orientación al ego también se esfuerzan al máximo para conseguir dicho objetivo.

Los problemas pueden aparecer cuando los sujetos presentan altos niveles de orientación al ego y baja percepción de habilidad, lo que les hace elegir tareas muy fáciles en las que obtener éxito fácilmente, o muy difíciles al objeto de poder mantener intacto su sentimiento de competencia.

También, debemos mencionar que los sujetos 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, se ha relacionado a los sujetos orientados a la tarea con un concepto de habilidad como modificable, que puede mejorarse con el aprendizaje y puede ser específica. Por el contrario, el concepto de habilidad como entidad fija, innata y general se relaciona con sujetos orientados al ego (Tabla 1).

Concretamente en el contexto de la Educación Física, la percepción de habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los alumnos, relacionándose la concepción de habilidad como fija (estable, innata y general) con el incremento de los niveles de ansiedad y la reducción del estado de satisfacción en estudiantes orientados al ego. Mientras que, el concepto de habilidad como modificable (resultado del proceso de aprendizaje, específica y mejorable) se asocia a un elevado grado de satisfacción en las clases en el alumnado orientado a la tarea (Ommundsen, 2001).

**Tabla 1***Habilidad. Diferentes concepciones*

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

El concepto de habilidad (entendida como competencia o capacidad) se va desarrollando en relación al desarrollo de otros conceptos, como la dificultad, la suerte y el esfuerzo. Según Nicholls (1989), dependiendo de la edad de los niños, existen diversos niveles de diferenciación entre estos conceptos y el concepto de capacidad.

a) *La diferenciación entre habilidad y dificultad de la tarea aparecerá*, según Nicholls (1989), entre los 7 y los 11 años e implica un cambio importante en el significado de la información proveniente de la comparación social. Esta diferenciación se consigue en el tercer nivel de diferenciación según Nicholls (1989) denominado *Nivel Normativo*. Previo a este nivel existe un primer período denominado *Nivel egocéntrico*, en la que los niños, antes de los 7 años, evalúan la dificultad de la tarea de acuerdo a las expectativas de éxito en la realización de la tarea. Altas expectativas de éxito se asocian a la creencia de que la tarea es fácil, contrariamente, bajas expectativas de éxito se asocian a la creencia de que la tarea es difícil. En el segundo nivel, *denominado Nivel Objetivo*, los niños consideran la dificultad de la tarea de acuerdo a las características intrínsecas de la misma, independientemente de sus posibilidades objetivas de éxito. Consecuentemente, juzgan la capacidad percibida en función de la consecución o no de la tarea. Durante este período para evaluar la dificultad de la tarea, los niños no utilizan información proveniente de la comparación con los otros. A partir del tercer nivel, *Nivel Normativo*, es cuando los niños consideran la información proveniente de la comparación social, cuando una tarea realizada por muchos se considera fácil y una tarea que pocos consiguen realizar con éxito se percibe como difícil. La habilidad no se considera alta si se realiza una actividad que todos realizan, mientras que si se realiza una actividad en la que pocos han conseguido el éxito la capacidad se considera alta. La creencia social de que la habilidad es mostrarse superior a los demás, reduce la probabilidad de que aparezcan

juicios autorreferenciales como base de los sentimientos de competencia y logro, es así como afecta la información que los otros significativos (padre, madre, profesor, compañeros) ofrecen sobre la ejecución. Consecuentemente, cuando los niños quieren evaluar su capacidad tienden a compararse socialmente con otros, sin tener en cuenta su grado de dominio sobre la tarea. Este planteamiento hace también que los niños infravaloren las actividades en las que las comparaciones con los demás tienen resultados negativos, buscando satisfacción y logro en otras tareas que le permitan mantener elevado su sentimiento de competencia.

b) *La diferenciación entre habilidad y suerte* fue estudiada por Nicholls y Miller (1985) quienes propusieron a un grupo de niños dos tareas visuales diferentes. Una de las tareas era relativa a habilidad, mientras que la otra tarea dependía de la suerte. Los resultados demostraron que según la edad los niños presentaban diferentes niveles de percepción de que los resultados obtenidos eran debidos a la habilidad o a la suerte. Sólo en el cuarto nivel los conceptos de habilidad y suerte están diferenciados uno del otro. También se demostró que los niveles de diferenciación tienen relación con la persistencia en la tarea, aquellos sujetos que estaban en el mayor nivel de diferenciación, persistían durante más tiempo en tareas dependientes de la habilidad, mientras que en las tareas dependientes de la suerte, los sujetos con mayor nivel de diferenciación persistían significativamente menos que los sujetos con niveles de diferenciación más bajo.



c) *La diferenciación entre habilidad y esfuerzo* se conseguirá a partir de los 11 años. Existen dos consideraciones claves para definir la capacidad, por una parte considerarla en relación a los demás, por otra considerar que el esfuerzo es importante para mejorar los resultados, pero hasta el límite de la presente capacidad, es decir, la capacidad presente limita la influencia del esfuerzo. La posibilidad de utilizar una u otra concepción depende de factores personales como situacionales (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) A partir de los 11 años los niños consideran que habilidad es capacidad y estas están claramente diferenciadas del esfuerzo. Si la capacidad es alta el esfuerzo influye aumentando los resultados de la ejecución. Si la capacidad es baja los resultados estarán determinados por esta, independientemente del esfuerzo realizado. Tras la aparición del concepto de habilidad como capacidad, si existieran sentimientos de incompetencia, podrían tener efectos negativos en el sujeto y hacer que el fracaso en el futuro fuera inevitable, esto es debido a que la falta de capacidad significa una deficiencia personal en sujetos con una concepción parcialmente diferenciada del esfuerzo, ya que la necesidad de esforzarse mucho para conseguir un objetivo demuestra incompetencia. Baja percepción de capacidad en sujetos con concepciones diferenciadas entre capacidad y esfuerzo perjudica de forma más clara el rendimiento.

### **1.2.2. Orientaciones de meta**

Nicholls (1989) definió dos tipos de orientaciones motivacionales, llamándolas orientación motivacional al ego y

orientación motivacional a la tarea. Esta orientación motivacional se refiere a la propensión y disposición individual hacia un tipo u otro de implicación (ego o tarea) independientemente de la situación o contexto en el que el sujeto se encuentre.

Diversos estudios (Ames, 1992b; Duda, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Treasure, 1995a, 1995b) han demostrado que la orientación al ego y la orientación a la tarea son ortogonales entre sí, por lo que cuando medimos la orientación motivacional podemos encontrar sujetos orientados al ego y a la tarea simultáneamente. A pesar de ello Dweck (1986) los considera dicotómicos.

Muchos estudios han demostrado (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick y Nolen, 1985) que existen diferencias individuales en la orientación que los sujetos presentan hacia el ego o hacia la tarea, estas son el resultado de las primeras experiencias de socialización. Así es como, un sujeto puede presentar una baja orientación al ego y una elevada orientación a la tarea o viceversa, puede presentar una baja orientación en ambas o por el contrario, presentar una alta orientación tanto al ego como a la tarea.

Recordemos, las características de cada una de las orientaciones de meta, comentadas anteriormente al desarrollar el apartado de concepción y percepción de habilidad. La *orientación motivacional a la tarea*, supone que las personas juzgan lo capaces y competentes que son basándose en un proceso de autocomparación o autorreferencial. La conducta de una persona tiene como objetivo la mejora de la actividad que este desarrollando. El sujeto considera que cuanto más se esfuerce mayor será la mejora que se produzca en ésta. El fracaso no se

percibe como inadecuación o falta de competencia, sino como una falta de aprendizaje y de dominio de la tarea.

La *orientación motivacional al ego* se caracteriza porque, en ella, el sujeto juzga su habilidad en función de la comparación social con los demás. En este caso, las personas se perciben como competentes y por tanto con éxito, si demuestran que son superiores a otras personas. Las fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada el ego serían, por ejemplo, realizar la actividad mejor que nadie o ganar una competición .

Anteriormente, al mencionar la importancia que tiene la percepción de competencia (o habilidad) expresamos que los problemas pueden surgir cuando el sujeto presenta una elevada orientación al ego y una baja percepción de habilidad (Tabla 2). Refiriéndonos a los sujetos con estas características, algunos estudios indican que éstos presentan una tercera meta, denominada meta de *evitación del esfuerzo* (Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Cury, De Tonac y Sot, 1999; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, 2001). Anteriormente ya había sido nombrada esta meta por Duda y Nicholls (1992) y por Thorkildsen (1988), siendo Shaalvick (1997) quien la consideró como una dimensión más dentro de la orientación al ego; por tanto tendríamos que dentro de la orientación al ego, existe por una parte, la *orientación de evitación al ego* y por otra la *orientación de aproximación al ego*.

**Tabla 2**

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

	<b>Alta</b> Percepción de habilidad	<b>Baja</b> Percepción de habilidad
<b>Orientación a la Tarea</b>	Manifestación de conducta de logro <b>adaptativa</b>  - Búsqueda de desafíos.	
<b>Orientación al Ego</b>	- Uso de estrategias favorecedoras del proceso de aprendizaje. - Persistencia frente a los obstáculos.	Manifestación de conducta de logro <b>no adaptativa</b>  - Evita desafíos. - La falta de habilidad se considera causa de fracaso. - Poca persistencia frente a los obstáculos.

A continuación expondremos el estado de la investigación sobre las orientaciones de metas, fundamentalmente en el entorno educativo.

En un estudio llevado a cabo por Nicholls y Thorkildsen (1988) con niños de quinto grado, los resultados demostraron que la orientación al ego estaba relacionada con la creencia de que el éxito consistía en ser mejor que los compañeros. Por otra parte, la orientación a la tarea estaba relacionada positivamente con la creencia de que el éxito consistía en ayudar a los demás, en interesarse por las

tareas, en esforzarse e intentar aprender, sin embargo estaba relacionada negativamente con el deseo de causar buena impresión al profesor.

Nicholls (1989) sugirió que existe relación entre las metas de logro y las creencias acerca de los determinantes del éxito en los diferentes entornos de logro, esta relación fue conceptualizada como meta-creencias.

Posteriormente muchos estudios en el ámbito educativo han demostrado que la orientación a la tarea se relaciona con las creencias de que comprender la información antes que memorizarla, el trabajo duro y cooperar con los compañeros son factores que determinan el éxito en las clases. Sin embargo, la orientación al ego se relaciona con las creencias de que intentar superar a los demás y demostrar ser el mejor usando trampas y engaños, son las causas que determinan el éxito en las clases (Nicholls, Coob, Wood, Yackel y Patashnick, 1990; Roberts y Ommundsen, 1996; Spray, Biddle y Fox, 1999; Van Yperen y Duda, 1999; Walling y Duda, 1995).

Los resultados de un estudio llevado a cabo por Nicholls, Patashnick y Nolen (1985) mostraron que tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea correlacionaban positivamente con las dos percepciones de habilidad medidas. Los investigadores consideraron una medida general de percepción de habilidad (autorreferencial), en este caso se les preguntaba a los sujetos sobre su habilidad para practicar deporte y una medida normativa de habilidad, para ello se les preguntaba a los sujetos cuál creían que era su nivel de habilidad al compararse con los demás. Tanto una como otra percepción de habilidad correlacionaban de forma alta, sin embargo se

analizaron por separado ya que se consideraba que reflejaban dos concepciones distintas de lo que es habilidad.

Un estudio realizado por Vlachopoulos y Biddle (1997) sobre una muestra de 1070 estudiantes de Educación Física británicos, demostró que la orientación a la tarea estaba relacionada positivamente con la percepción de éxito de los estudiantes y que esta relación no estaba moderada por la percepción de habilidad. Por el contrario, esta relación no se halló con los estudiantes orientados al ego, siendo la percepción de habilidad la que moderaba la relación entre la orientación al ego y las atribuciones personales controlables. De tal manera que, orientación al ego y baja percepción de habilidad estaba asociada con atribuciones personales incontrolables y justamente lo contrario para sujetos con alta percepción de habilidad.

En otro estudio, Duda y Nicholls (1992) analizaron las relaciones entre las metas de logro y la percepción de habilidad en el ambiente educativo y deportivo. Utilizaron una medida normativa de habilidad y los resultados demostraron que en ambos ambientes las orientaciones al ego y a la tarea se asocian positivamente con la percepción de capacidad.

Resultados similares obtuvieron Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995), en su estudio se analizaron las relaciones entre las orientaciones de meta y la percepción de habilidad tanto autorreferencial como normativa. Una vez más los resultados muestran que tanto la orientación al ego como la orientación a la tarea correlacionaron de forma positiva con ambas percepciones de habilidad.

Cervelló y Santos-Rosa (2000) analizaron las relaciones entre las orientaciones de meta, el clima motivacional percibido, la percepción de habilidad, la preferencia por tareas con diferente grado de dificultad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración de los alumnos hacia las clases de Educación Física. El estudio se llevo a cabo con 280 estudiantes y los resultados demostraron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad autorreferencial y la percepción de un clima implicante a la tarea eran buenos predictores de la preferencia por tareas desafiantes, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al progreso personal y una elevada valoración de la Educación Física. Sin embargo, la orientación al ego, la percepción de habilidad normativa y la percepción de un clima motivacional implicante al ego, aparecieron como predictores por tareas fáciles, la preferencia por la evaluación comparativa del rendimiento y menor valoración de la Educación Física.

En lo que respecta a orientaciones de meta y género, Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995) expresan que las chicas habitualmente utilizan estrategias afectivas en la competición e intentan persistir más en tareas en las que tienen problemas, así como tienden a mejorar sus habilidades en los entrenamientos.

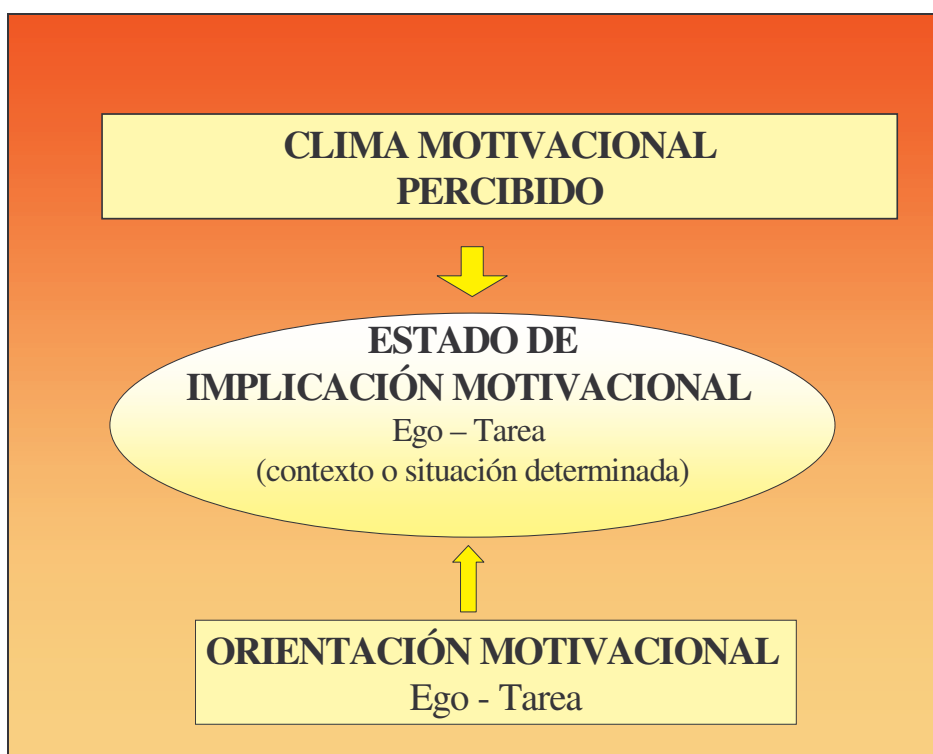
Son numerosos los estudios que han demostrado las diferencias por género en las orientaciones de meta, apuntando que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, de lo contrario, son las chicas las que tienden a estar más orientadas a la tarea que ellos (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Buchan y Roberts, 1991; Carr y Weigand, 2001; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Fontaiyne, Sarrazin, Famose,

2001; Gano-Overway y Duda, 2001; Jiménez, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994a; White, Kavussanu y Guest, 1998). También las chicas, opinan más que ellos que el éxito se debe al trabajo duro, mientras que los chicos opinan que las causas del éxito son más a la capacidad y a factores externos (Newton y Duda, 1993c; White y Duda, 1994a).

### **1.2.3. Estados de implicación motivacional**

La perspectiva de las metas de logro asume que existen una serie de factores situacionales que son percibidos por los sujetos y que afectan a diferentes aspectos tanto cognitivos, afectivos como conductuales, como es el caso de las orientaciones motivacionales. Así, para cada uno de los diferentes entornos en los cuales la persona se encuentra, ésta puede mostrar diferentes disposiciones motivacionales, denominadas en cada caso implicaciones motivacionales (al ego y a la tarea). Así, el *estado de implicación* es el resultado de la interacción entre el tipo de orientación motivacional y las demandas del contexto particular en que se encuentra el sujeto.





**Gráfico 1**

*Determinantes del estado de implicación motivacional*

Según Nicholls (1994b) y recordando lo comentado anteriormente, cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda, puede utilizarse en cada caso una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada a la hora de evaluar la ejecución. Así, cuando se interpreta la realización de una tarea determinada nos estamos basando en dos estados motivacionales diferentes. Esta implicación en una concepción de habilidad indiferenciada fue bautizada por el autor como *estado de implicación a la tarea*, mientras que una concepción de habilidad diferenciada, fue denominada como *estado de implicación al ego*.

Cuando el individuo se encuentra en un estado de implicación a la tarea, la meta de su comportamiento es dominar la tarea y el conseguirlo aportará un aumento de los propios sentimientos de

competencia. La demostración de competencia relativa a los demás no es el objetivo. La dificultad de la tarea y la capacidad son juzgadas de forma autoreferencial, el interés por tareas desafiantes les permite ejercer gran esfuerzo ofreciéndoles la oportunidad de aprender y obtener sentimientos de competencia.

En cambio, cuando el individuo se encuentra en un estado de implicación al ego, el objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás. El interés se centra en tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder presumir de alta capacidad. Las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia (Duda y Whitehead, 1998).

Según Harwood, Hardy y Swain (2000) los estados de implicación son difíciles de medir debido a la dificultad para declararlos en un momento dado, añaden también que son estados más subconscientes que concientes y que se puede estar implicado al ego y a la tarea en el mismo momento. Dando respuesta a esto, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) opinaron que los estados de implicación pueden medirse y que los sujetos pueden pasar de un estado de implicación a otro.

Muchos autores han medido el estado de implicación motivacional, utilizando diferentes instrumentos de medida, inmediatamente antes de la clase, entrenamiento o competición (Hall y Kerr, 1997; Hall, Kerr y Matthews, 1998; Harwood y Swain, 1998; Swain y Harwood, 1996; Williams, 1998). Sin embargo, Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez y Guzmán (2003) optaron por medir el estado de implicación a posteriori, pudiendo registrar los diferentes estados de

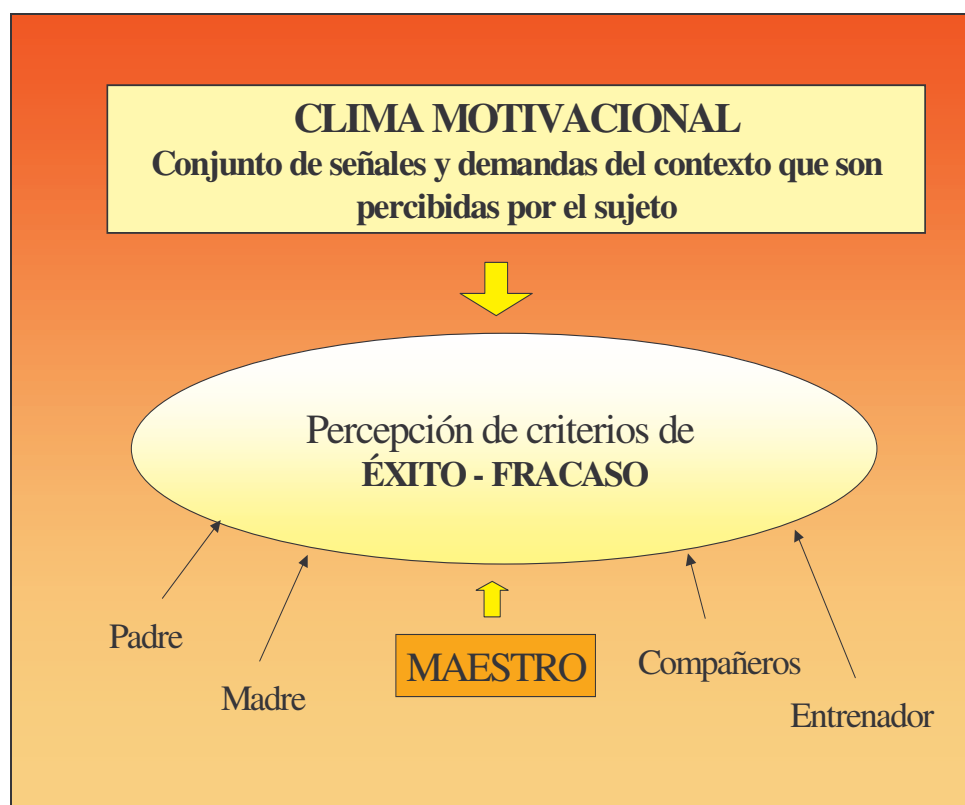
implicación por los que ha pasado el sujeto. Añaden que el estado de implicación puede ser predicho tanto por la orientación motivacional como por el clima situacional percibido; corroborándose una vez más, que el estado de implicación es el resultado del clima motivacional situacional y de la orientación disposicional del individuo.

En una situación en la que no se premie claramente una u otra orientación, las disposiciones individuales, es decir, la orientación motivacional será la que determine el estado de implicación. Contrariamente, cuando las señales que se perciben en el entorno enfatizan uno u otro tipo de orientación, los sujetos actuarán de acuerdo a esas señales, siendo sus comportamientos mucho más homogéneos que en el caso hipotetizado anteriormente. Lo cierto es que la relevancia de las variables situacionales o de las variables disposicionales dependerá de la fuerza que tomen las variables situacionales y de lo arraigadas que estén las predisposiciones individuales. La modificación del efecto de la orientación de meta disposicional a través de la manipulación del clima motivacional, obtendrá un mayor efecto en niños y jóvenes que en adultos (Treasure y Roberts, 1995, 2001).

#### **1.2.4. Climas motivacionales**

Los factores situacionales, condicionantes del estado de implicación, determinan, tal y como se conoce en la teoría de las metas de logro, el *clima motivacional* (Ames, 1992; Maehr, 1984). Éste supone todo el conjunto de señales contextuales y situacionales a través de las cuales los agentes sociales relacionados con los sujetos definen las claves de éxito y fracaso.

Como aparece en los trabajos de Ames (1992), los profesores, entrenadores, padres e iguales estructuran la clase, el entrenamiento y el hogar, apareciendo distintas señales en las que van implícitas o explícitas, las claves a través de las cuales se define el éxito y el fracaso. Algunos autores como Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) denominaron al conjunto de señales que son percibidas en el entorno como clima *competitivo* y clima de *maestría*, otros autores, sin embargo nos hablan de clima motivacional *implicante al ego* y clima motivacional *implicante a la tarea* (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 2001a y 2001b; Duda y Hall, 2001; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; Kavussanu y Roberts, 1996; Roberts, 2001). Mientras que Papaioannou (1994) se refiere al clima motivacional *orientado al rendimiento* y clima motivacional *orientado al aprendizaje*.



**Gráfico 2**

*Concepto de Clima Motivacional*

Considerando lo anteriormente citado, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames y Maehr (2001) expresan que lo que es posible medir y valorar es la interpretación subjetiva que los sujetos realizan del ambiente en el que están inmersos, es decir, *la percepción del clima motivacional*.

Algunos autores consideran que los diferentes climas están significativa y negativamente relacionados (Kavussanu y Roberts, 1996; Walling, Duda y Chi, 1993), mientras que otros como Ames y Archer (1988) Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand (1995) y Papaioannou (1994) encuentran que ambos climas motivacionales son independientes, es decir, ortogonales entre sí.

Estas señales que conforman el clima motivacional pueden manipularse para crear diferentes climas motivacionales, de modo que los factores situacionales tomen fuerza y de esta manera poder influir sobre el estado de implicación motivacional de los sujetos. Posteriormente desarrollaremos el tema de la manipulación de los climas motivacionales, uno de los pilares fundamentales sobre el que se basa nuestro estudio.

Uno de los primeros estudios que analizó las relaciones entre variables situacionales y la implicación motivacional fue el que llevó a cabo Butler (1987). En este estudio, el investigador halló que altos niveles de implicación a la tarea en los estudiantes surgían cuando los comentarios que recibían los sujetos estaban centrados en aspectos relativos a la tarea (qué ejecutaban bien, qué había que mejorar). Por otra parte, altos niveles de implicación al ego aparecían cuando los estudiantes recibían comentarios respecto a su rendimiento ligado a su posición relativa respecto a los demás. Por tanto, los resultados sustentan la creencia de que el énfasis en la comparación social aumenta la implicación al ego.

En el ámbito educativo y concretamente al referirnos al clima motivacional que crean los profesores en las escuelas, se ha llegado a la conclusión de que las actitudes positivas y los niveles de logro de los niños aumentan cuando éstos perciben que el profesor es entusiasta, posee buenos conocimientos sobre lo que enseña, ofrece confianza y es respetuoso con sus alumnos (Frazier, 1985; Trickett y Moos, 1973; Walberg, 1968).

En las estructuras cooperativas, los alumnos se centran en ayudar a los compañeros, sugerir recursos para mejorar el aprendizaje

y fomentar la responsabilidad dentro del grupo. Los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y sobre las percepciones de éxito son más influenciadas por los resultados grupales que por el rendimiento personal. En las situaciones de aprendizaje no competitivas hay una tendencia a realizar atribuciones de éxito relativas al esfuerzo y esta percepción de esfuerzo esta asociada a una mayor satisfacción. En cambio, en las situaciones en las que se enfatiza la competición se tienden a crear atribuciones de éxito relativas a la posesión de habilidad y la satisfacción se relaciona con ésta pero no con el esfuerzo. (Ames, 1984<sup>a</sup>, 1984b; Ames y Ames, 1981, 1984b; Ames, Ames y Felker, 1977).

Un estudio llevado a cabo por Ames y Archer (1988) en el ámbito educativo demostró las relaciones entre la percepción del clima motivacional implicante a la tarea en el aula y algunas experiencias relacionadas con el logro. En primer lugar debieron identificar cuáles eran las dimensiones teóricas que definían un entorno que implicaba a la tarea en la escuela. Posteriormente, se elaboró un cuestionario compuesto por tantas sub-escalas como dimensiones teóricas se estudiaron. Se identificaron 8 dimensiones que eran:

- 1- *Cómo era definido el éxito* (éxito definido en función del progreso individual y la mejora)
- 2- *Qué se evaluaba* (evaluación del esfuerzo)
- 3- *Cómo es evaluado el individuo* (a través del esfuerzo y el progreso personal)
- 4- *Cómo se interpretan los errores* (como parte del aprendizaje)

- 5- *Por qué se practica la actividad* (para desarrollar nuevas tareas)
- 6- *Qué hace sentirse satisfecho* (esfuerzo exitoso, desafío, mejora personal)
- 7- *Cuál es el foco de actuación del individuo* (aprendizaje de las tareas)
- 8- *Cuál es el foco de actuación del docente* (mejora, aprendizaje).

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

Dos años más tarde, Ames y Archer (1990) en otro estudio con los mismos sujetos, pretendieron descubrir si la percepción del clima motivacional de clase a largo plazo tenía influencia en los patrones motivacionales cuando a los sujetos se les sometía a una clase con alto clima motivacional de maestría o en una clase con bajo clima motivacional de maestría. Se compararon los patrones motivacionales de tres grupos de sujetos. El primer grupo había estado sometido en clase durante dos años a un clima motivacional de maestría, el segundo grupo había estado durante un año sometido a un clima motivacional de maestría y el tercer grupo no había estado nunca en una clase con un clima motivacional de maestría. Los resultados mostraron que las



mayores puntuaciones en las variables motivacionales (uso de estrategias efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas desafiantes, actitudes positivas hacia el aprendizaje y atribuciones de éxito relativas al esfuerzo) fueron obtenidas por los sujetos que habían estado durante dos años sometidos al clima motivacional de maestría, seguidos por los sujetos que habían estado durante un año sometidos a dicho clima, siendo los sujetos que no habían sido nunca sometidos a este tipo de clima los que obtuvieron las menores puntuaciones. Concluyeron que existen relaciones entre la duración de la exposición a estructuras de metas de maestría y la aparición de patrones motivacionales más adaptativos.

Con respecto a las diferencias por género, existen algunos estudios que no encuentran diferencias de la percepción del clima motivacional en función del género (Jiménez, Cervelló, Julián, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002), mientras que, en general la investigación ha demostrado que los chicos perciben más un clima motivacional implicante al ego que las chicas. Además, el impacto negativo que surge con el clima que implica al ego, es mayor también en los chicos que en las chicas (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988, 1989b; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanisy Biddle, 1999a; White y Duda, 1994a; White, Kavussanu y Guest, 1998).

Existen estudios que han analizado las relaciones entre el clima motivacional percibido y las orientaciones de meta disposicionales, encontrando de forma general, que la percepción de un clima implicante a la tarea se ha relacionado positivamente con la orientación a la tarea, mientras que la percepción de un clima implicante al ego, se ha asociado a la orientación al ego (Ames y Archer, 1988; Duda y

Nicholls, 1992; Ebbeck y Becker, 1994; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Peiró, 1999; White, 1996, 1998; White y Guest, 1999). A continuación describimos los trabajos más relevantes.

Papaioannou (1995), en el campo de la Educación Física y con una muestra de alumnos de Educación Secundaria, examinó las relaciones entre el clima motivacional percibido en las clases, las metas de logro que adoptaban los estudiantes en las clases, las diferentes percepciones de trato por parte del profesor hacia los sujetos con alta o baja motivación hacia el logro y los niveles de motivación intrínseca y ansiedad que los sujetos con alta o baja percepción de competencia manifestaban cuando practicaban con sujetos con alta o baja capacidad. El estudio fue realizado sobre una muestra de 1393 sujetos en clases de Educación Física. Los resultados demostraron que la percepción de competencia no estuvo relacionada con la motivación intrínseca cuando los sujetos presentaron metas de logro altamente orientadas al aprendizaje. Cuando apareció una negativa orientación de meta hacia el aprendizaje, la motivación intrínseca disminuyó tanto para aquellos sujetos que se percibieron con baja capacidad cuando practicaban con sujetos altamente motivados hacia el logro como para los sujetos con alta percepción de capacidad que ejecutaban con sujetos poco motivados hacia el logro. Los sujetos percibían que el profesor proporcionaba un trato mucho más positivo a los sujetos con alta motivación de logro que hacia los sujetos con baja motivación de logro. Esta percepción de trato diferencial estuvo positivamente relacionada a la percepción de un clima motivacional que potenciase la comparación social y negativamente asociada con la percepción de un clima motivacional que favoreciese el progreso personal. Con respecto a la ansiedad, los sujetos con alta percepción de competencia

presentaron menor ansiedad que los sujetos con una baja percepción de competencia.

Escartí, Cervelló y Guzmán, (1996) analizaron, con una muestra formada por 75 atletas de edades comprendidas entre los 14 y 18 años, las relaciones existentes entre las percepciones de criterios de éxito deportivo de los entrenadores, padres y amigos y la orientación motivacional de los deportistas. Los resultados indicaron la existencia de relaciones altamente significativas entre la orientación al ego de los sujetos y la percepción de la orientación al ego del entrenador, de los amigos deportistas del padre y de la madre, mientras, que la orientación de los sujetos a la tarea mostró relación con la percepción de la orientación a la tarea de los amigos deportistas y del entrenador.

Peiró (1999) analizó, en una muestra de 228 alumnos/as entre 13 y 15 años, las relaciones de meta de adolescentes alumnos de Educación Física y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos (profesor, padre y madre). Los resultados mostraron una relación consonante entre las orientaciones de meta adoptadas por el alumnado y sus percepciones del clima motivacional creado por sus adultos significativos. También existieron relaciones entre las orientaciones de meta adoptadas por el alumnado, ego o tarea, y sus percepciones del grado en que sus adultos significativos definían el éxito en actividades deportivas. Destacó una alta orientación a la tarea en ambos grupos (alumnos y alumnas).

White y Guest (1999) examinaron las diferencias por género en las orientaciones de meta y la percepción del clima motivacional establecido por los otros significativos. El estudio se realizó en una muestra de 110 sujetos participantes en deporte escolar y en clases de

Educación Física. Los resultados mostraron que las chicas percibían en mayor medida que los chicos que su mejor amigo/a valoraba la diversión en el aprendizaje de nuevas habilidades físicas. Los chicos tendieron a estar más orientados al ego que las chicas. Los análisis de regresión mostraron que las chicas orientadas a la tarea percibían que su madre valoraba un clima motivacional de aprendizaje/diversión cuando aprendían nuevas habilidades físicas y que el clima motivacional creado por su entrenador en la actividad extraescolar estaba orientado a la tarea. Sin embargo estas clases fueron percibidas como orientadas al ego en aquellas que puntuaron más alto en orientación al ego que en orientación a la tarea. En cuanto a los chicos, los resultados mostraron que aquellos que estaban orientados al ego creían que su mejor amigo/a generaba un clima motivacional propicio para la preocupación, ya que con los comentarios que el mejor amigo/a realizaba durante la ejecución de una nueva habilidad física en la que tenía dificultades aumentaba los problemas en el desarrollo de la tarea. Contrariamente, los chicos que presentaban una mayor orientación a la tarea que al ego, percibieron que el clima motivacional en el deporte extraescolar estaba orientado a la tarea, que el padre enfatizaba un clima motivacional para la preocupación, mientras que la percepción de este clima propicio para la preocupación generado por la madre tuvo una relación negativa.

Ebbeck y Becker (1994) en un estudio que realizaron sobre una muestra de 166 futbolistas, con edades entre 10 y 14 años, encontraron que las puntuaciones altas en orientación a la tarea y especialmente al ego de los padres, estaban relacionadas con una alta orientación al ego de los deportistas, mientras que las puntuaciones altas de los padres en

orientación a la tarea, estaban positivamente relacionadas con orientación a la tarea de los deportistas.

White (1996) en un estudio con 204 jugadoras de Voleibol analizó las relaciones entre la orientación de meta disposicional y las percepciones del clima motivacional que generaban los padres. Los resultados mostraron que las percepciones de éxito sin esfuerzo estaban relacionadas significativamente con la orientación al ego y las percepciones de un clima de aprendizaje-diversión estaban asociadas a la orientación a la tarea.

También White, pero en el año 1998, realizó un estudio con 279 adolescentes de diversos deportes para analizar las orientaciones de tarea y de ego en las percepciones del clima motivacional percibido en los padres. Los deportistas que puntuaron alto en tarea y bajo en ego percibían un clima de maestría, mientras que los deportistas con alta orientación al ego y baja orientación a la tarea percibían un clima de rendimiento.

Otro estudio (Carr, Weigand y Hussey, 1999) analiza la influencia que ejercen los compañeros, además de los padres y profesores, sobre las orientaciones de meta de los estudiantes en Educación Física. Los resultados indican que tanto los padres, como los profesores y los compañeros modulan por medio del clima motivacional las orientaciones de meta adoptadas por los sujetos.

También Carr y Weigand (2001) basándose en los resultados de un estudio anterior (Carr, Weigand y Jones, 2000) en el que analizan el rol que ejercen los padres, compañeros y profesores, realizan un nuevo estudio en el que añaden como otro significativo al héroe deportivo. El estudio se realizó con una muestra de 266 chicos y chicas estudiantes

de Educación Física del Reino Unido. Los resultados demostraron que la orientación a la tarea de los estudiantes se relacionaba con el clima motivacional implicante a la tarea creado por los padres, compañeros, profesor y héroe deportivo. Igualmente, la orientación al ego de los estudiantes se relacionaba a la percepción de un clima motivacional implicante al ego creado por los mismo otros significativos.

Un reciente estudio (Xiang, McBride y Bruene, 2003) analizó las relaciones entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos. El estudio se llevó a cabo con jóvenes estudiantes de Educación Física (n = 102) de ambos sexos. Los resultados mostraron que la creencia del padre en la competencia de su hijo/a, se relaciona con el esfuerzo y persistencia en la tarea a realizar.

Con respecto a las relaciones entre la percepción del clima motivacional y el estado de concentración, variable analizada en nuestro estudio junto a la satisfacción, existe un estudio (Papaioannou y Kouli, 1999) en el que se analizó la relación entre las orientaciones motivacionales, la percepción del clima motivacional y el estado de ansiedad y el flow en estudiantes. Los resultados revelan que ni las metas de logro ni el clima motivacional se relacionan con la ansiedad cognitiva, sin embargo, cuando el profesor enfatiza en la orientación hacia el aprendizaje existe una correlación negativa con la ansiedad somática, mientras que el énfasis del profesor en un clima que implique al ego se relaciona positivamente con la ansiedad somática. Con respecto al estado de flow, tanto la orientación disposicional a la tarea como la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea correlacionan de manera positiva con dicho estado de concentración, experiencia autotélica y pérdida de conciencia.

Un estudio examinó las relaciones entre las orientaciones de meta, la percepción del clima y la competencia percibida de niños con dificultades de movimiento. Causgrove Dunn (2000) realizó el estudio sobre una muestra de 65 niños de 4° a 6° grado con edades comprendidas entre 9 y 12 años con dificultades de movimiento. A 111 niños sin dificultades de movimiento se los utilizó para realizar los análisis preliminares que confirmaban la validez y fiabilidad de los instrumentos utilizados en el estudio. Los instrumentos incluían una medida de la percepción de competencia en una situación específica, una versión modificada del Cuestionario de Orientación Meta en el Deporte (TEOSQ, Duda, 1989) y una versión modificada del Cuestionario de Motivación Percibida en Deporte (PMCSQ Sheifrid, 1992). Los resultados del análisis de la ecuación estructural apoyaban por lo general el modelo de relaciones de las hipótesis basadas en postulados de la teoría de metas de logro de Nicholl (1989). Tal como se predijo, la tendencia disposicional para adoptar metas que implicaran a la tarea estaba relacionada de forma positiva con la percepción de un clima situacional con énfasis en la mejora personal, así como en el aprendizaje y también relacionada con la percepción de competencia. Los hallazgos sugieren que las clases de Educación Física que enfatizan un clima motivacional de maestría podrían resultar efectivos para provocar una mayor competencia percibida en niños con dificultades de movimiento.

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 trataremos la manipulación de las estructuras situacionales y expondremos estudios

que indican el efecto que las intervenciones provocan en la percepción del clima motivacional y como consecuencia en las metas de logro que adoptan, como en las respuestas afectivas, cognitivas y conductuales.

### **1.2.5. Percepción del clima motivacional, estado de implicación motivacional y satisfacción/concentración**

Existe un gran cuerpo de conocimientos que refleja, de forma general, que la orientación a la tarea se asocia a patrones afectivos y conductuales más positivos consistentes en desempeñar un mayor esfuerzo en el deporte, y presentar una mayor persistencia, interés, diversión y satisfacción con la práctica deportiva, frente a la orientación al ego que se relaciona con patrones menos adaptativos (Ames, 1992; Cervelló, 1999; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 1992; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Treasure y Roberts, 1994).

Desde el punto de vista motivacional, las personas tendemos más a perseverar en aquellas actividades que son divertidas e interesantes (Duda, 1993). Muchos estudios han analizado cómo diferentes variables influyen en los niveles de satisfacción, diversión y motivación intrínseca (Duda y Nicholls, 1992; Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992; Hom, Duda, y Miller, 1993; Lochbaumy y Roberts, 1993; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Treasure y Roberts, 1994). Nicholls (1989) y Dweck (1985) consideran que desde la perspectiva de las metas de logro, la orientación y el estado de implicación a la tarea debería estar asociada a mayores niveles de



motivación intrínseca, mientras que la orientación y el estado de implicación al ego debería disminuir tales niveles.

En nuestro trabajo, hemos considerado que al utilizar el Cuestionario de Diversión y Aburrimiento con la Práctica Deportiva (Duda y Nicholls, 1992) aparte de medir el grado de satisfacción o diversión y aburrimiento, también estábamos midiendo el grado de concentración experimentado durante las clases. Los ítems 3- *Estoy con la cabeza en otra parte* y 4- *Normalmente me concentro en las cosas que estoy haciendo*, son muy claros y hacen alusión al estado de concentración.

Con respecto al constructo de diversión, podemos decir que ha generado cierta discusión y muchos términos en la literatura anglosajona (enjoyment, liking, mood, satisfaction, feeling good, fun), se han utilizado para expresar una respuesta positiva ante una experiencia que genera sentimientos de placer, disfrute y diversión.

Con relación a la motivación, “enjoyment” se ha utilizado para indicar la motivación intrínseca (Csikszentmihalyi, 1975), sin embargo Scanlan y Lewthwaite (1986) expusieron que diversión y motivación intrínseca no poseen el mismo constructo. La diversión puede derivar de una fuente intrínseca como extrínseca, puede ser el producto de ambas. Algo puede ser divertido sin ser intrínsecamente motivador (Scanlan y Simons, 1992).

En nuestro estudio y debido a la variable estudiada como *satisfacción/concentración*, debemos también hacer mención al concepto de concentración, que podemos definir tal como lo hicieron Guallar y Pons (1994) como “... *habilidad para dirigir y mantener la atención hacia el aspecto requerido de la tarea que se esté realizando*.”

*Estar concentrado es atender únicamente a aquellos aspectos relevantes de la actividad que se realice y no prestar atención a otros estímulos que no son importantes en esa actividad”.*

Dentro del cuerpo de investigaciones que han analizado estas variables junto a otras, nos interesan especialmente las relaciones entre la percepción del clima motivacional, la implicación motivacional y la satisfacción y concentración, a continuación realizamos una revisión de estudios que las analizan.

Duda y Nicholls (1992) estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción intrínseca en la escuela y en el deporte, la satisfacción intrínseca fue definida como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentaban cuando hacían deporte. Para medir el grado de satisfacción/diversión y aburrimiento diseñaron el Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva (CDPD). Para el caso de la escuela se encontró una relación positiva entre la orientación a la tarea y la diversión con la práctica escolar y una relación negativa con el aburrimiento con dicha práctica. En el caso del deporte se obtuvieron los mismos resultados. La orientación al ego se relacionó positivamente con el aburrimiento en el caso de la escuela, no encontrándose relaciones significativas con ninguno de los factores en el caso del deporte.

Duda, Fox, Biddle y Armstrong (1992) llevaron a cabo una investigación con una muestra de niños Británicos de 10 a 11 años de edad. Los resultados indicaron que la orientación a la maestría se relacionó con un sentido de cooperación y con la creencia de que el esfuerzo es la base del éxito. Así mismo, esta orientación también se relacionó positivamente con la diversión en el deporte y negativamente

con el aburrimiento. Por el contrario, una orientación al ego se encontró relacionada con la creencia de que la habilidad, factores externos o tácticas engañosas son las causas del éxito en deporte. Los sujetos con puntuaciones altas en orientación al ego tendían a considerar más aburrido el deporte que los que obtenían puntuaciones bajas en este factor.

Duda, Chi, Newton, Walling y Catley (1995) analizaron las relaciones anteriores en una muestra de 107 estudiantes universitarios participantes en cursos de tenis, encontraron, que una alta orientación a la tarea y baja orientación al ego estaba asociada a un mayor disfrute e interés por las clases. Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995) estudiaron la relación entre las metas de logro y la satisfacción con el deporte. La satisfacción se midió con un solo factor de 5 ítems que expresaba el gusto por el deporte. Los resultados mostraron que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la satisfacción deportiva. En el caso de la orientación al ego también se encontró relación positiva con la satisfacción, aunque esta relación no fue muy significativa en el caso de las chicas.

Spray, Biddle y Fox (1999) analizaron la relación entre la orientación de metas de logro y las causas de éxito en deporte y el grado de diversión y aburrimiento sobre una muestra de 171 adolescentes. Los resultados obtenidos relacionaron positivamente a la orientación a la tarea con la diversión y con la obtención del éxito gracias al trabajo duro. Cervelló y Santos Rosa (2001) en un estudio con 323 deportistas recreacionales encontraron relaciones entre la orientación al ego y un menor grado de satisfacción y mayor grado de aburrimiento en la práctica deportiva, contrariamente la orientación a la tarea se asoció a una mayor diversión con la práctica del deporte.

Existen otros estudios que consideran que los determinantes de la satisfacción y la diversión pueden variar dependiendo de la meta de logro adoptada (Lochbaum y Roberts, 1993; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; Treasure y Roberts, 1994). Por ejemplo, los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les ofrece la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen la aprobación de sus otros significativos, mientras que los sujetos orientados a la tarea se sienten más satisfechos con las experiencias deportivas que les informan acerca del dominio de las técnicas deportivas y también con aquellas experiencias que les informan sobre la consecución de aprobación social por parte de sus otros significativos. En este sentido, Cervelló (1996) opina que los criterios que cada sujeto considera sobre lo que es tener éxito en deporte y actividad física pueden condicionar la mayor o menor satisfacción con la experiencia deportiva.

Lochbaum y Roberts, (1993) midieron, en alumnos de Educación Secundaria en clases de Educación Física, la satisfacción / diversión en la práctica competitiva a través de dos factores denominados satisfacción personal, definida como la satisfacción derivada del logro de maestría personal sobre la actividad y satisfacción con la habilidad normativa, definida, como hemos apuntado en apartados anteriores, como la capacidad derivada de la demostración de mayor capacidad que los demás. Los resultados demostraron que una perspectiva de meta orientada a la tarea se encontraba positivamente asociada a la satisfacción personal, mientras que una alta orientación al ego y baja orientación a la tarea se relacionó tanto con la satisfacción personal como con la satisfacción de mostrar mayor habilidad normativa.

En general, los diferentes estudios revisados indican, ya sea en el entorno escolar como en el deportivo, relaciones positivas entre la orientación motivacional a la tarea y la satisfacción / diversión y entre la orientación motivacional al ego y el aburrimiento; y relaciones negativas entre la orientación motivacional a la tarea y el aburrimiento y entre la orientación motivacional al ego y la satisfacción / diversión.

Uno de los estudios más interesantes es el que llevaron a cabo Ntoumanis y Biddle (1999a) en el que realizaron un meta-análisis con 41 muestras independientes. Los resultados mostraron que las relaciones entre las orientaciones de meta y el afecto no fueron demasiado relevantes, sin embargo, la relación entre la orientación a la tarea y el afecto positivo hacia la actividad física fue significativa y positiva. Esta relación fue más fuerte en el ámbito educativo que en el recreacional y deportivo.

Ommundsen (2001) realizó un estudio con una muestra de 217 estudiantes de Educación Física noruegos en el que analizó las respuestas afectivas. Los resultados obtenidos demuestran que la orientación al ego se correlaciona con la ansiedad, mientras que la orientación a la tarea se correlaciona con la satisfacción y el aprendizaje en las clases de Educación Física.

Con una muestra de 169 adolescentes participantes en competiciones “amateur” internacionales Walling, Duda y Chi (1993) obtuvieron resultados que mostraron que las percepciones de un clima motivacional orientado a la tarea estaban relacionadas positivamente con la satisfacción por ser parte del equipo y negativamente con las dificultades durante la ejecución, también mostraron que la percepción de un clima de maestría entre los jugadores estaba relacionado

positivamente con la diversión. Contrariamente, la percepción de un clima motivacional orientado al ego estuvo positivamente relacionado con el miedo al fracaso y con la aparición de sentimientos de ejecución inadecuados y negativamente relacionados con la satisfacción por ser parte del equipo.

Concretamente en clases de Educación Física en las que se practicaban aspectos técnicos relacionados con el fútbol, Treasure (1993) encontró que un clima motivacional en la clase orientado a la tarea, estuvo relacionado con actitudes positivas hacia las clases y entre otras con la satisfacción y el interés por las actividades que se realizaban, mientras que se asoció negativamente con el aburrimiento experimentado en la clase. La orientación de un clima motivacional orientado al ego estuvo relacionado con pocas actitudes positivas hacia las clases, con poca satisfacción e interés hacia las clases y con gran aburrimiento entre otras variables.

También Treasure (1997), indicó la existencia de una fuerte relación entre la percepción del clima motivacional y los procesos motivacionales adaptativos que se dan en las clases de Educación Física. Las correlaciones canónicas de su estudio mostraron que los estudiantes que percibieron un alto clima motivacional de tarea y moderado de ego, manifestaban actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, la creencia de que la capacidad y el esfuerzo son las causas del éxito y también alto nivel de satisfacción. Contrariamente, los estudiantes que tuvieron una percepción de alto clima motivacional de ego y bajo de tarea, mostraron actitudes negativas hacia las clases, atribuyeron a la habilidad la causa del éxito y manifestaron sentimientos de aburrimiento.

Igualmente Theeboom, Knoop y Weiss (1995) en un estudio con niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 12 años indicaron que un clima motivacional hacia la maestría ofrecía más experiencias positivas a la hora de aprender tareas nuevas y que los niños en un clima motivacional de maestría sentían más diversión, una competencia percibida más alta y una motivación intrínseca más alta.

En general, los resultados de estos estudios indican que los sujetos que se ven inmersos en un clima motivacional implicante a la tarea muestran mayores niveles de diversión y satisfacción con la práctica, frente a los sujetos que perciben del entorno un clima implicante al ego, que suelen presentar menores niveles de satisfacción y diversión y mayores niveles de aburrimiento.

Por último, existen estudios que han analizado simultáneamente las relaciones entre clima motivacional, orientación motivacional y diversión.

Seifriz, Duda y Chi (1992) fueron los primeros en analizar el clima motivacional percibido y ciertas respuestas motivacionales. La muestra estuvo compuesta por 105 adolescentes que practicaban el baloncesto. Para medir la percepción del clima motivacional diseñaron el Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ). Por otra parte, se midieron las orientaciones de meta disposicionales, las causas que los sujetos creían que eran determinantes del éxito deportivo y la motivación intrínseca. Los resultados mostraron que los sujetos que percibieron que su entrenador fomentaba una atmósfera orientada a la tarea, presentaban mayores niveles de diversión y creían que el esfuerzo y la cooperación con los compañeros eran las causas de éxito en baloncesto. Por el contrario la percepción de un clima

orientado al ego estuvo relacionado con la creencia de que la posesión de una mayor capacidad que los demás era la clave. Los índices de motivación intrínseca fueron predichos de forma más consistente por las orientaciones de meta disposicionales de los sujetos antes que por el clima motivacional que percibían.

También, un estudio en el ámbito de la Educación Física demostró el papel predictor de la percepción del clima motivacional y las orientaciones de meta disposicionales sobre la motivación intrínseca y la autoeficacia. Kavussanu y Roberts (1995) realizaron el estudio sobre una muestra de 285 estudiantes participantes en clases de tenis de la asignatura de Educación Física. Los resultados mostraron que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea estuvo positivamente relacionado con la aparición de mayor diversión, esfuerzo y autoeficacia en las diferentes ejecuciones y negativamente relacionada con la tensión. La percepción de un clima motivacional orientado al ego se asoció positivamente con la tensión. Las orientaciones de meta disposicionales se mostraron como mejores predictores de los niveles de motivación intrínseca, mientras que la percepción del clima motivacional predijo mejor la autoeficacia para la ejecución de los diferentes golpes.

Ommundsen, Roberts y Kavussanu (1998) mostraron que el clima motivacional percibido estuvo relacionado positivamente con la orientación motivacional de los individuos y también lo relacionaron con la satisfacción e interés. Concluyendo que la percepción de orientación al ego era el único indicador de satisfacción e interés, la relación es negativa.



Un estudio demostró el papel predictor de la percepción de los criterios de éxito de los otros significativos en el nivel de diversión y aburrimiento. Calvo (2001) realizó el estudio sobre una muestra de 84 jugadoras de voleibol de alto nivel. Los resultados mostraron que el nivel de diversión en la situación de deporte en general se puede predecir únicamente a través de la percepción de los criterios de éxito de las compañeras orientados a la tarea. En la situación de entrenamiento, la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea tanto del entrenador como de las compañeras del equipo predice de forma significativa la diversión. En situación de competición, la única variable que predice la diversión es la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea de las compañeras de equipo. Con respecto al aburrimiento, en el caso del deporte en general, se puede predecir negativamente a través de la percepción de los criterios de éxito orientados a la tarea y positivamente a través de los criterios de éxito orientados al ego de las compañeras. En situación de entrenamiento se puede predecir el aburrimiento positivamente a través de la implicación al ego y negativamente a través de la percepción de los criterios de éxito deportivo orientados al ego de las compañeras. En la situación de competición los resultados demuestran que el aburrimiento se puede predecir a través de la implicación al ego en competición.

#### **1.2.6. Manipulación del clima motivacional en el contexto educativo**

Sabemos, después del desarrollo de apartados anteriores, que el estar inmerso en un tipo de estructura motivacional u otra es determinante para el sujeto. Cuando más concretamente nos referimos al ámbito educativo esta afirmación toma fuerza, ya que parece ser

que, considerando el proceso dinámico de la motivación, la manipulación será más efectiva en niños y jóvenes que en adultos (Treasure y Roberts, 1995, 2001).

En la construcción de un clima motivacional, que será percibido por los niños como implicante a la tarea o implicante al ego, Epstein (1988, 1989) opina que el profesor juega un papel activo y determinante en la calidad de la motivación. Por ello se hace necesario desarrollar estrategias y prácticas de enseñanza que posibiliten a los maestros y profesores crear climas motivacionales de implicación a la tarea. En general, los estudios revisados sugieren que debe fomentarse un clima motivacional de implicación en la tarea en el contexto educativo por ser el más favorecedor para el desarrollo de diferentes variables motivacionales. Incluso, algunos estudios han demostrado que cuando los sujetos son sometidos a climas motivacionales de implicación al ego, éstos disminuyen su interés intrínseco en tareas cognitivas, el interés por la práctica físico-deportiva y los niveles de diversión y satisfacción entre otras variables (Butler, 1987; Deci y Ryan, 1980; Escartí y Gutierrez, 2001).

Epstein (1988, 1989) opina que el clima motivacional contextual está definido por un conjunto de variables interdependientes o rasgos estructurales. Fue quien denominó con el acrónimo TARGET (task, authority, recognition, grouping, evaluation, time) las estructuras o dimensiones que conforman el contexto de logro.

Posteriormente, Ames y Maehr (1989) desarrollaron un programa de intervención docente en el aula que facilitó con éxito un clima motivacional de implicación en la tarea.

Continuando con el enfoque de Epstein (1988,1989), y con el propósito de analizar las influencia de las estructuras situacionales Ames (1992) sugiere una serie de aspectos que describen las áreas de actuación y las estrategias de motivación que deben ser empleadas para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir un clima motivacional que sea percibido por los sujetos implicante a la tarea. Estos principios y estrategias de tarea fueron agrupadas, como lo había hecho Epstein, en seis áreas del entorno de aprendizaje.

Según cada una de estas áreas del TARGET, Ames sugiere, para un clima de maestría o orientado a la tarea, que las *tareas* deben ser desafiantes y variadas, con respecto a la *autoridad* los sujetos deben tomar decisiones y roles de liderazgo, el *reconocimiento* debe ser privado y basado en el propio progreso, el *agrupamiento* debe favorecer el aprendizaje cooperativo y la interactividad, la *evaluación* basada en la mejora individual en la actividad, finalmente el *tiempo* debe ajustarse a las necesidades personales (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Áreas de actuación y estrategias motivacionales para desarrollar un clima motivacional de maestría (Ames, 1992a) p.173*

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

Con el objetivo de incrementar la posibilidad de que los niños desarrollen patrones de motivación adaptativos, sobre todo en niños académica y motivacionalmente de riesgo, Ames (1992b) intentó manipular el clima motivacional de modo que la percepción del clima, por parte de los niños, fuese de maestría. Para ello utilizó las estrategias mencionadas en las dimensiones del TARGET. Los resultados revelaron que los niños que habían sido sometidos a un clima motivacional de maestría, tenían mayor motivación intrínseca y más actitudes positivas que el grupo control.

En el ámbito de la Educación Física, Treasure (1993) llevó a cabo un estudio considerado de los más interesantes, en el que manipuló las estructuras de metas situacionales en las clases utilizando las áreas y estrategias propuestas por Epstein (1988, 1989) en un principio y posteriormente por Ames y Archer (1989). Analizó los efectos de la manipulación del clima motivacional sobre algunos aspectos conductuales, afectivos y cognitivos relacionados con la experiencia de las clases de Educación Física. Los sujetos que conformaron la muestra fueron 114 niños, heterogéneos en cuanto a raza y experiencia previa deportiva. Después de los análisis de orientación de meta, de la percepción de capacidad y de las actitudes hacia la actividad, los niños fueron asignados a una estructura situacional implicante en la tarea u implicante al ego. Durante las clases los niños desarrollaban habilidades de fútbol. La intervención se centró en cinco dimensiones del clima motivacional: la estructura de la clase, el sistema de recompensas, la forma de agrupamiento, el procedimiento de evaluación y el tiempo concedido para el desarrollo de las habilidades.

En la estructura situacional implicante al ego, los niños practicaban siempre las mismas tareas, la comunicación y las recompensas fueron dosificadas de forma controlada y los estudiantes no podían intervenir en las decisiones sobre el contenido y desarrollo de las clases. Las recompensas y el reconocimiento fueron públicos y basados en la demostración de superior rendimiento. En cuanto al agrupamiento, los niños fueron asignados a grupos competitivos con alto nivel de comparación social, de acuerdo al nivel de capacidad de cada niño. Los niños fueron evaluados comparando sus resultados con los del resto del grupo. El tiempo de práctica de las tareas estaba limitado y el profesor dedicaba la mayor parte del tiempo a los niños que manifestaban ser más competentes.

En cuanto al grupo de niños que estuvieron en un ambiente de implicación a la tarea, hubo una amplia diversidad en las tareas que debían realizar y en la manera de agrupación. Los niños estuvieron activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones sobre los aspectos del proceso de aprendizaje. Las recompensas se presentaron de manera privada a los niños y estuvieron basadas en criterios de mejora personal y esfuerzo realizado. Las tareas fueron practicadas de forma individual o en grupos cooperativos. La evaluación fue también individualizada, y basada en el progreso manifestado en el logro de objetivos personales. Se llevaron a cabo controles individuales en la realización de las tareas, para que pudiesen comprobar el nivel de su progreso y el resultado del esfuerzo realizado en las habilidades. Tanto el tiempo dedicado a la realización de las tareas como la complejidad, fueron coherentes con la capacidad de cada niño y el tiempo que el entrenador dedicaba a cada uno era el mismo para todos, independientemente de la habilidad futbolística.

Una vez acabada la intervención, que tuvo una duración de 10 clases de Educación Física, se analizaron nuevamente las orientaciones de meta de los niños y la percepción de capacidad, así como las conductas de logro que manifestaron y las respuestas cognitivas y afectivas sobre las clases. Especialmente, se midió la preferencia por tareas desafiantes, la satisfacción y el interés durante las clases, las actitudes hacia el profesor y sus clases y las creencias sobre los determinantes de éxito en el fútbol.

Los resultados revelaron que los niños con alta capacidad que estuvieron incorporados a la situación motivacional que implicaba al ego, aumentaron de forma significativa su percepción de capacidad, sin embargo, los niños con baja capacidad disminuyeron sus percepciones de capacidad tras la intervención. Los niños que estuvieron en la situación de implicación a la tarea y se percibían con alta capacidad aumentaron sus percepciones de capacidad, igualmente aumentaron tal percepción los niños que previamente a la intervención se percibieron como poco capaces.

Un estudio idéntico al que realizó Treasure (1993) fue el llevado a cabo años más tarde por Burton y Weigand (2002). En el estudio también se manipuló el clima motivacional, en clases de Educación Física, de acuerdo a las dimensiones del TARGET. El contenido que se trataba eran las habilidades futbolísticas y la diferencia con el anterior estudio es que este tuvo una duración de cinco semanas. Los resultados obtenidos fueron los mismos que en el estudio de Treasure (1993)

A pesar de los estudios que revelan que tanto las orientaciones de metas de logro disposicionales como las percepciones del clima

motivacional son determinantes en ciertas respuesta motivacionales (Kavussanu y Roberts, 1995; Seifriz, Duda y Chi, 1992), el estudio llevado a cabo por Treasure (1993) nos demuestra que las metas de logro disposicionales pueden quedar anuladas en niños cuando los criterios y señales del entorno son significativas en pretender crear un clima motivacional apropiado.

Theeboom, Knoop y Weiss (1995), llevaron a cabo una intervención que tuvo una duración de 14 sesiones (3 semanas) sobre una muestra de niños y niñas de edades comprendidas entre 8 y 12 años. Los resultados indicaron que un clima motivacional hacia la maestría ofrecía más experiencias positivas a la hora de aprender tareas nuevas y que los niños en un clima motivacional de maestría sentían más diversión, una competencia percibida más alta y una motivación intrínseca más alta.

Swain (1996) pretendía analizar si la tendencia a ejercer poco esfuerzo estaba determinada por la orientación de meta. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 96 chicos en clases de Educación Física de Educación Secundaria, éstos debían recorrer 30 metros en sprint. Para realizar la actividad, había tres condiciones diferentes: realizarla de forma individual, en equipo pero con rendimiento individual o en equipo sin determinar el rendimiento individual. Los resultados demostraron que los chicos que presentaban una orientación baja a la tarea y alta al ego mostraban menores rendimientos en la tercera condición experimental, es decir, en correr en equipo sin determinar el rendimiento individual. Los chicos con una alta orientación a la tarea y baja al ego mostraron implicarse significativamente en las tres condiciones, corroborando así el efecto de las orientaciones de metas sobre la evidencia de ejercer esfuerzo.



Un estudio, también en el marco de la Educación Física, fue el que llevó a cabo Solmon (1996) con el que demostró que aquellos sujetos que se encontraban inmersos en un clima implicante a la tarea demostraron mayor voluntad para persistir en tareas de elevada dificultad que aquellos que estuvieron en la condición de clima motivacional implicante al ego, además, éstos atribuyeron el éxito a la capacidad normativa.

Otro estudio experimental más reciente, en el ámbito de la Educación Física fue el que realizaron Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué (2001) con una muestra de 115 estudiantes de un colegio público, de entre 11 y 12 años seleccionados al azar. Pretendieron examinar la relación entre el clima motivacional estructurado por el profesor y la motivación intrínseca durante las clases, la autoconfianza y la ansiedad previas a la competición y el estado de ánimo pre y post-competitivo. Los estudiantes participaron en 12 clases de iniciación al atletismo y finalmente en una competición deportiva celebrada para la ocasión. Las clases tenían una duración de una hora y un mismo profesor preparado especialmente para manipular el clima motivacional en cada grupo intervino sobre ellos. Existieron dos grupos, uno fue sometido a un clima motivacional implicante a la tarea, mientras que el otro a un clima motivacional implicante al ego.

El procedimiento para la manipulación del clima motivacional estuvo basado en las dimensiones del TARGET y en modelos de programas de intervención desarrollados previamente por otros investigadores (Epstein, 1988, 1989; Treasure, 1993; Treasure y Roberts, 1995). Para el clima motivacional de implicación al ego el profesor propuso a los alumnos el aprendizaje de tareas cerradas. Utilizó un método analítico, caracterizado por la descomposición del

movimiento en partes para su aprendizaje, a partir de la reproducción de un modelo inicial. Este tipo de tareas admiten poca variedad y su aprendizaje se fundamentó en la repetición de elementos idénticos para que la ejecución pudiera ser comparada con la de los otros. Todas las decisiones importantes fueron tomadas por parte del profesor: qué se iba a hacer, cómo y cuándo se harían. Se utilizó para ello métodos de enseñanza deductivos, fundamentalmente el mando directo. Se concedió a los alumnos premios, de tal modo que invitasen a la comparación social, recompensado de forma pública y notoria aquellos logros en los alumnos más destacados. Se provocó que los niños trabajasen competitivamente, ya que la competición generaba procesos de comparación entre iguales. Se evaluó públicamente las habilidades de los niños en comparación con las habilidades de los demás. Finalmente, se controló el ritmo de enseñanza y el tiempo asignado a cada tarea, siendo rígido con la temporalización del aprendizaje de las habilidades y estableciendo la duración de la implicación personal del alumno.

Para crear el clima motivacional implicante a la tarea el profesor utilizó tareas abiertas o predominantemente perceptivas que fueron presentadas de un modo global. Los alumnos tuvieron que resolver problemas en un contexto cambiante, también diferentes y variadas tareas, buscando la plasticidad de ajuste y la consecución de sus propias metas a corto plazo y de forma realista. De este modo tuvieron menos oportunidades de cotejar su ejecución con la de los demás, desarrollando el sentido de su propia habilidad, que no dependió de la comparación social. En todo momento el profesor tuvo en cuenta los intereses de los estudiantes, que participaron activamente en la toma de decisiones. Se valió de métodos inductivos, fundamentalmente el

descubrimiento guiado y la resolución de problemas. Se premió de manera privada los progresos individuales, al objeto de proporcionar percepciones autoreferenciadas. Se establecieron pequeños grupos cooperativos, procurando que nunca rivalizasen entre sí. Se evaluó privadamente la mejora personal, el progreso hacia metas individuales, la participación y el esfuerzo de manera autoreferencial. Para finalizar, se permitió a los alumnos participar en la toma de decisiones referidas al ritmo de enseñanza-aprendizaje y al tiempo asignado a cada actividad.

Los resultados revelaron que el clima de maestría se relacionó con la diversión, la competencia percibida, el compromiso y la entrega en las clases de Educación Física, la ansiedad somática pre-competitiva y el vigor post-competitivo. El clima de ejecución se relacionó con la autoconfianza y el vigor pre-competitivo y la tensión post-competitiva.

Los autores pusieron de manifiesto que es posible influir en la motivación de los niños en un tiempo relativamente corto, aunque las variaciones que se puedan dar en la orientación de meta personal no dependen sólo del número de interacciones que se produzcan sino de la calidad de las mismas. Añadieron que los profesores de Educación Física pueden y deben jugar un papel significativo en el desarrollo integral de sus alumnos proporcionando ambientes estimulantes.

En un estudio de intervención realizado por Escartí y Gutiérrez (2001) se analizó la influencia de un clima implicante a la tarea frente a otro implicante al ego en clases de Educación Física. Los resultados demostraron que los estudiantes que estaban en situación de percibir un clima motivacional implicante a la tarea mostraron mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca y mayor intención de

práctica de actividad física y deportiva. Contrariamente, los estudiantes que estaban en una situación de clima implicante al ego mostraron un aumento de la tensión, una disminución de la diversión y del interés por la práctica físico-deportiva.

Continuando con la misma línea de investigación, con el fin de analizar las influencias de un clima motivacional implicante al ego y otro implicante a la tarea, Treasure y Roberts (2001) llevaron a cabo un estudio con 96 sujetos expuestos a las dos condiciones de tratamiento durante las clases de Educación Física. El experimento duró 2 semanas y los resultados indicaron que los sujetos que estuvieron sometidos al clima implicante a la tarea tenían la creencia de que el éxito se debía al esfuerzo, también mostraron mayor nivel de satisfacción. Los alumnos sometidos a un clima implicante al ego tenían la creencia de que el engaño era la causa del éxito, también obtuvieron una relación negativa con la preferencia por tareas desafiantes.

Un interesante estudio llevado a cabo por Christodoulidis, Papaioannou y Digelidis (2001) analizó la influencia de un programa de intervención que se aplicó en estudiantes griegos de Educación Física durante un año. El grupo experimental recibió clases con un clima motivacional de implicación a la tarea, el grupo control participó de las clases en un ambiente motivacional tradicional. Los resultados mostraron que los alumnos que recibieron clases con clima motivacional de tarea demostraron actitudes más positivas hacia el esfuerzo, mayor aplicación del esfuerzo, también mayor participación deportiva unido a un incremento en el consumo de frutas, a la vez, todo unido a un aumento en la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea y a la disminución de la percepción de clima

implicante al ego. El resultado más interesante que aporta el estudio es que tras la intervención, a los 10 meses, los efectos de la manipulación habían desaparecido.

Otro estudio en el que se realizó una intervención durante 10 sesiones es el que realizaron Todorovich y Curtner-Smith (2002), estos basaron el estudio en uno anterior (Todorovich y Curtner-Smith, 2001). Utilizaron para la manipulación las dimensiones del TARGET en clases de Educación Física. La muestra estuvo compuesta por 27 chicas y 45 chicos ( $n = 72$ ) con una media de edad de 11 años, a diferencia del estudio anterior estos eran de 6º grado y los anteriores de 3º grado. Se dieron clases en las que se enseñaban habilidades de hockey, a un grupo con clima implicante al ego y al otro un clima implicante a la tarea, ninguno de los grupos tenía experiencia previa en el deporte. Al grupo control, también durante diez sesiones se les enseñaba béisbol. Los resultados demuestran que existe una influencia del clima motivacional implicante a la tarea y al ego sobre las orientaciones de meta disposicionales a la tarea y al ego respectivamente en los adolescentes y niños.

Morgan y Carpenter (2002) también manipularon el clima motivacional en sesiones de atletismo durante las clases de Educación Física. Pretendieron comprobar las respuestas cognitivas y afectivas resultantes de haber estado implicados en un clima motivacional de tarea. El estudio se realizó sobre una muestra de 153 chicos y chicas de Enseñanza Secundaria, de los que la mitad fueron sometidos a un clima implicante a la tarea bajo la estructura de enseñanza de las áreas de TARGET, el resto de los alumnos asistieron a las clases con estructura tradicional. Los resultados revelaron que el grupo experimental incrementó significativamente su orientación de meta a la

tarea, la preferencia por tareas desafiantes, así como las actitudes positivas y los sentimientos de satisfacción hacia las clases de Educación Física.

También, Todorovich y Curtner-Smith (2003) manipularon el clima motivacional durante 30 clases de educación Física. La muestra estaba formada por 80 sujetos de ambos sexos. Los resultados corroboran, una vez más, que un clima motivacional implicante a la tarea refuerza la orientación disposicional a la tarea, mientras que un clima motivacional implicante al ego refuerza la orientación disposicional al ego, no se hallaron diferencias en función del sexo.

Un estudio llevado a cabo por Hebert, Lanin, Solmon y Melinda (2000) examinó cómo influían las progresiones de las tareas sobre la creencia de la calidad de la práctica de los estudiantes, así como sobre las cogniciones relacionadas con la tarea. La muestra estuvo compuesta por 81 estudiantes Universitarios matriculados en clases de tenis, realizaron prácticas con el fin de cumplir una de 3 condiciones, dos de ellas caracterizadas por secuencias de tareas en las que aumentaba progresivamente el nivel de dificultad y la tercera implicaba la práctica de la tarea de criterios. Se recogieron los datos sobre la práctica de las pruebas de estos estudiantes así como tres cogniciones relacionadas con la tarea: motivación, autoeficacia y percepción de éxito. Los resultados indicaron que la práctica y las creencias relacionadas con la tarea variaban con respecto al nivel de habilidad inicial, así como la condición bajo la cual practicaban los estudiantes. Las condiciones que implicaban instrucciones con aumento progresivo de los niveles de dificultad dieron como resultado unos ejercicios más apropiados y de más éxito y también potenciaron la motivación y autoeficacia de los estudiantes.

Viciano, Cervelló, Ramírez, San Matías y Requena (2003) realizaron un estudio en el que pretendían analizar la influencia de la aplicación de diferentes tipos de feedback afectivo (positivo-negativo-neutro) en clases de Educación Física. La muestra estuvo compuesta por 21 sujetos de entre 14 y 16 años que se dividieron en tres grupos. El grupo experimental recibiría feedback afectivo-negativo, el segundo grupo afectivo-positivo y el grupo control un feedback neutro en el aprendizaje de habilidades acrobáticas. El análisis demostró que los sujetos del primer grupo (feedback afectivo-negativo) presentaban significativos y mayores niveles de un clima implicante al ego que los del segundo grupo (feedback afectivo-positivo). Los sujetos que recibieron feedback positivo percibieron mayor clima motivacional implicante a la tarea que los otros dos grupos. Referente a la valoración de las clases de educación física, los sujetos que recibieron feedback positivo tuvieron una valoración más positiva de las clases que los que recibieron feedback negativo.

Un reciente estudio analiza la influencia de un programa de intervención de Educación en el Deporte. El estudio fue realizado por Wallhead y Ntoumanis (2004), con chicos y chicas estudiantes de Educación Física. Los resultados mostraron que los estudiantes que estuvieron bajo la influencia del programa de intervención demostraron un incremento en la percepción del clima motivacional implicante en la tarea, mayor diversión, mayor percepción de esfuerzo, de competencia y autonomía que el grupo control, el cual participó en un programa de enseñanza tradicional del deporte.

En un estudio llevado a cabo por Julián, Ramos, Iglesias y Fuentes (2003) se manipuló el clima motivacional en el contexto de la clase de educación física. El trabajo fue realizado con cuatro alumnos

en formación inicial pertenecientes a la especialidad de Educación Física de la Universidad de Zaragoza. Se utilizaron el Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en las clases de Educación Física (Jiménez, Julián, Santos-Rosa, Fenoll, García y Cervelló, 2002), el Cuestionario de Percepción del Clima Situacional en clases de Educación Física (Cervelló, Jiménez y Julián, 2001) y el Cuestionario de Percepción de Diversión (Nicholls y Duda, 1992). Los resultados mostraron cómo en 6 sesiones de intervención se produjo un descenso en las variables ego, sin obtener modificaciones significativas en las variables tarea.

Un estudio realizado por Woods, Karp y Escamilla (2000) confirma la necesidad de llevar a cabo proyectos de intervención que impliquen a los futuros profesores de educación Física desde las Universidades. Los investigadores examinaron los efectos de un proyecto de investigación de un profesor universitario sobre el conocimiento que obtenían profesores en prácticas con respecto a sus estudiantes así como del proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 26 profesores de Educación Física no graduados matriculados en un curso sobre metodologías, de 15 semanas de duración. Los estudiantes en prácticas dieron clases en colegios de secundaria locales utilizando diferentes estrategias de enseñanza. Los estudiantes llevaron a cabo los cometidos de investigación del profesor con respecto a sus estudiantes así como los métodos para contestar y clarificar cuestiones. Los resultados demostraron que los estudiantes en prácticas manifestaban una frustración inicial al elaborar su propia base de conocimiento pero apreciaban la investigación del profesor como un medio para aprender con respecto a los alumnos y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Las



cuestiones sobre los estudiantes fueron más refinadas durante el período del estudio. Los hallazgos sugieren que implicar a estudiantes en prácticas en la investigación estructurada de un profesor potencia el conocimiento de los estudiantes universitarios sobre sus alumnos y el aprendizaje.

La revisión realizada en cuanto a estudios con un corte experimental sobre la manipulación del ambiente de aprendizaje, pone de manifiesto que la motivación del alumno se da en un contexto determinado y que la interpretación que él mismo haga de ese contexto originará, no sólo una orientación de meta, sino que influirá en creencias, sentimientos, autopercepciones, habilidades y conocimientos. Los educadores deberían ser sensibilizados en esta línea y formados de modo que sepan qué estrategias y cómo aplicarlas con el fin de obtener ambientes óptimos para el aprendizaje, la socialización y finalmente, para la consecución de una formación integral del alumnado.

En la tabla 4 presentamos a modo de resumen los estudios de intervención que hemos considerado más relevantes.

**Tabla 4**  
*Estudios de Intervención*

<b>Autores y año del estudio</b>	<b>Variables analizadas</b>
Ames (1992b)	<p><i>Percepción del clima motivacional de maestría</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor motivación intrínseca</li> <li>- Actitudes positivas hacia el aprendizaje</li> </ul>
Treasure (1993)	<p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento percepción capacidad (niños con alta P.C.)</li> <li>- Disminución percepción capacidad (niños con baja P.C.)</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento percepción de capacidad (niños con alta P.C. y niños con baja P.C.)</li> </ul>
Burton y Weigand (2002)	<p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento percepción de capacidad (niños con alta P.C. y niños con baja P.C.)</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento percepción capacidad (niños con alta P.C.)</li> <li>- Disminución percepción capacidad (niños con baja P.C.)</li> </ul>
Theeboom, Knoop y Weiss (1995)	<p><i>Percepción clima motivacional de tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento percepción de competencia</li> <li>- Mayor motivación intrínseca</li> <li>- Aprendizaje de nuevas tareas</li> <li>- Mayor diversión</li> </ul>
Swain (1996)	<p><i>Orientación de meta: baja tarea-alto ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor rendimiento en condición de equipo sin determinar rendimiento individual</li> </ul> <p><i>Orientación de meta: alta tarea-bajo ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elevada implicación en tres condiciones: rendimiento individual, equipo con rendimiento individual, equipo sin determinar rendimiento individual</li> </ul>
Solmon (1996)	<p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Menor persistencia en tareas c/ elevada dificultad</li> <li>- Éxito atribuido a la capacidad normativa</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor persistencia en tareas c/ elevada dificultad</li> </ul>
Cecchini, González, Carmona,	<p><i>Clima motivacional de maestría</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diversión</li> <li>- Aumento competencia percibida</li> <li>- Compromiso y entrega en clases de E.F.</li> <li>- Ansiedad somática pre y post-competitiva</li> </ul>

<p>Arruza, Escartí y Balagué (2001)</p>	<p><i>Clima motivacional de ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vigor pre-competitivo</li> <li>- Tensión post-competitiva</li> <li>- Autoconfianza</li> </ul>
<p>Escartí y Gutiérrez (2001)</p>	<p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación motivacional a la tarea</li> <li>- Motivación intrínseca</li> <li>- Mayor intención de práctica de actividad física y deportiva</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación motivacional al ego</li> <li>- Tensión</li> <li>- Disminución diversión e interés por la práctica</li> </ul>
<p>Treasure y Roberts (2001)</p>	<p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éxito atribuido al esfuerzo</li> <li>- Mayor satisfacción</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éxito atribuido al engaño</li> <li>- Preferencia por tareas desafiantes (relación negativa)</li> </ul>
<p>Christodoulidis, Papaioannou y Digelidis (2001)</p>	<p><i>Clima motivacional de tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento percepción clima implicante a la tarea</li> <li>- Disminución percepción clima implicante al ego</li> <li>- Actitudes positivas hacia el esfuerzo</li> <li>- Mayor aplicación del esfuerzo</li> <li>- Mayor participación deportiva</li> <li>- Consumo de frutas</li> </ul>
<p>Todorovich y Curtner-Smith (2002)</p>	<p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientaciones de meta al ego</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientaciones de meta a la tarea</li> </ul>
<p>Morgan y Carpenter (2002)</p>	<p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación de meta tarea</li> <li>- Preferencia por tareas desafiantes</li> <li>- Actitud positiva hacia las clases</li> <li>- Satisfacción</li> </ul>
<p>Todorovich y Curtner-Smith (2003)</p>	<p><i>Clima motivacional implicante a la tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación de meta a la tarea</li> </ul> <p><i>Clima motivacional implicante al ego</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientaciones de meta al ego</li> </ul>
<p>Hebert, Lanin, Solmon y Melinda (2000)</p>	<p><i>Condición de aprendizaje con aumento progresivo de los niveles de dificultad</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Éxito e idoneidad de los ejercicios</li> <li>- Mayor motivación y autoeficacia</li> </ul>
<p>Woods, Karp y Escamilla (2000)</p>	<p><i>Implicación en la investigación de un profesor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valoración de la investigación llevada a cabo</li> <li>- Mayor conocimiento sobre alumnos y aprendizaje</li> </ul>

Viciano, Cervelló, Ramírez, San Matías y Requena (2003)	<p><i>Feedback afectivo-negativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor percepción clima implicante al ego</li> <li>- Valoración menos positiva de las clases de E.F.</li> </ul> <p><i>Feedback afectivo-positivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mayor percepción clima implicante a la tarea</li> <li>- Valoración más positiva de las clases de E.F.</li> </ul>
Wallhead y Ntoumanis (2004)	<p><i>Clima motivacional de tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción del clima motivacional implicante a la tarea</li> <li>- Diversión</li> <li>- Mayor percepción de esfuerzo</li> <li>- Mayor competencia percibida</li> <li>- Mayor autonomía percibida</li> </ul>
Julián, Ramos, Iglesias y Fuentes (2003)	<p><i>Clima motivacional de tarea</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disminución percepción clima implicante al ego</li> <li>- Disminución percepción clima situacional de ego</li> <li>- Mayor diversión</li> </ul>

### 1.3. Objetivos

En los apartados desarrollados anteriormente hemos podido diferenciar entre la percepción de climas motivacionales de tarea y climas motivacionales de ego, asumiendo que los sujetos perciben factores situacionales y demandas de un contexto en particular que afectan los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales y determinan el estado de implicación motivacional. Esta implicación motivacional supone un conjunto de señales que definen las claves del éxito o el fracaso y que son percibidas por los alumnos. A su vez, estas señales pueden ser manipuladas por los maestros y profesores con el fin de crear un clima motivacional determinado.

Partiendo de estos supuestos teóricos que conforman el entramado de la Teoría de las Metas de logro y considerando la

importancia en el establecimiento de climas motivacionales en los que el alumnado se implique en la tarea, el principal propósito de este trabajo ha sido elaborar un programa de intervención docente que permita a los alumnos de magisterio de la especialidad de Educación Física crear, en las clases de Educación Primaria, climas motivacionales orientados a la tarea. También, hemos querido analizar las relaciones que existen entre la percepción que tienen los alumnos, de los criterios de éxito del maestro (alumno en prácticas), la implicación motivacional de estos alumnos en las clases de Educación Física y la repercusión que éstas tienen sobre la satisfacción/concentración.

A partir de estas consideraciones nuestra investigación se plantea con los siguientes objetivos generales:

- a) Diseñar un programa de intervención docente que capacite al alumnado de magisterio de la especialidad de Educación Física para crear climas motivacionales de tarea.
- b) Aplicar dicho programa durante los tres cursos que duran los estudios de magisterio favoreciendo la formación integral del alumnado y la adquisición de recursos suficientes que le permita manipular climas motivacionales.
- c) Estudiar las repercusiones que la formación de los maestros tiene sobre la percepción de los climas motivacionales por parte de los alumnos de Educación Primaria.

- d) Valorar el efecto del clima motivacional percibido por el alumno sobre su implicación motivacional.
- e) Analizar el efecto de la percepción de los criterios de éxito del maestro y la implicación motivacional sobre el grado de satisfacción/concentración en clase de Educación Física.

#### **1.4. Hipótesis**

Esta investigación se basa en las hipótesis que hacen referencia a la demostración de las diferencias entre las percepción de climas motivacionales del grupo experimental y del grupo control como resultado de la aplicación de un programa de intervención docente.

##### **Hipótesis N ° 1**

La aplicación de un programa de intervención docente en magisterio para crear climas motivacionales de tarea producirá en los alumnos de 6° de Educación Primaria del grupo experimental una mayor percepción de los criterios de éxito hacia la tarea, mayor implicación a la tarea y mayor Satisfacción/concentración que los alumnos del grupo control.

##### **Hipótesis N ° 2**

2.1. Los alumnos con baja percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego obtendrán un mayor nivel de implicación

motivacional orientada a la tarea y de satisfacción/concentración y un menor nivel de implicación motivacional orientada al ego.

Los alumnos con alta percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego, obtendrán una mayor implicación motivacional orientada al ego y un menor nivel de implicación motivacional orientada a la tarea y de satisfacción/ concentración.

2.2. Los alumnos con baja percepción de los criterios de éxito orientados a la tarea mostrarán un menor nivel de implicación motivacional orientada a la tarea y de satisfacción/concentración.

Los alumnos con alta percepción de los criterios de éxito orientados a la tarea, mostrarán un mayor nivel de implicación motivacional orientado a la tarea y de satisfacción/concentración.

### Hipótesis N ° 3

Los alumnos con alta implicación motivacional orientada a la tarea obtendrán mayor nivel de satisfacción/concentración que los alumnos con baja implicación motivacional a la tarea.

Los alumnos con baja implicación motivacional orientada al ego mostrarán mayores niveles de satisfacción /concentración que los alumnos con alta implicación motivacional al ego.





# CAPÍTULO II

## MÉTODO

---

Este segundo capítulo está dedicado a describir las características de la muestra y el procedimiento seguido para llevar a cabo el estudio, así como también los instrumentos utilizados para medir las diferentes variables.

### **2.1. Participantes**

El estudio se realizó sobre una muestra formada por 35 alumnos de Magisterio de la Especialidad de Educación Física. El grupo control estuvo formado por 18 alumnos, de los que 10 eran alumnos y 8 alumnas. Un grupo similar, 17 alumnos de una promoción inmediatamente posterior, fue el grupo experimental de la muestra (n= 9 alumnas y n = 8 alumnos).

Los efectos de la intervención con el Programa Docente se midieron a través de los cuestionarios administrados a 730 niños y niñas de diferentes colegios, públicos y privados, donde los alumnos y alumnas de 3º curso de Magisterio, participantes del estudio, realizaron

sus prácticas. Del total de niños, 377 recibieron clases de alumnos de Magisterio pertenecientes al grupo control y 354 estuvieron sometidos a una intervención del maestro (alumno de prácticas perteneciente al grupo experimental).

Los niños y niñas de los diferentes colegios pertenecían al 6° curso de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 11 y 12 años.

La técnica de muestreo empleada, tanto con el grupo control como con el grupo experimental, fue de tipo no probabilístico, se seleccionó a participantes disponibles de 3° curso que estuvieran haciendo prácticas e impartiendo clases en 6° curso de Educación Primaria y que se ofrecieran voluntariamente a pasar en los respectivos cursos los cuestionarios.

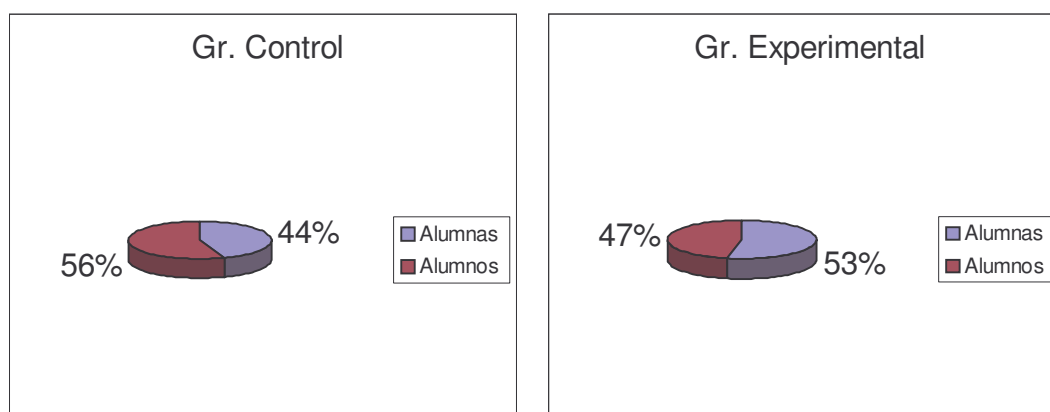
De los 107 alumnos de magisterio (grupo mañana y grupo tarde) que recibieron como parte de su formación el Programa de Intervención Docente para facilitar la creación de climas motivacionales de tarea, fueron seleccionados al azar 17 (grupo experimental), quienes pasaron en los respectivos cursos los cuestionarios.

En la tabla 5 y el gráfico 3 se muestran las características cuantitativas y la distribución por sexos de la muestra.

**Tabla 5**

*Características de la muestra*

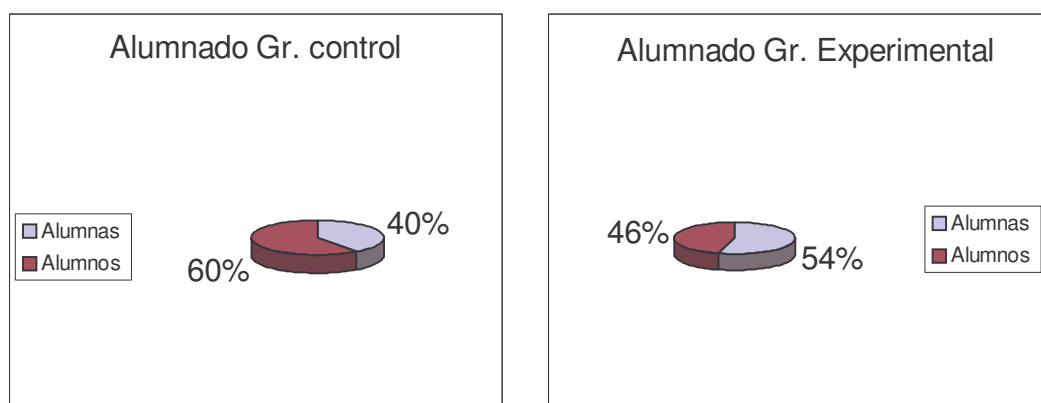
<b>Grupo experimental</b>	<b>n</b>	<b>Grupo control</b>	<b>n</b>
Maestros	8	Maestros	10
Maestras	9	Maestras	9
Alumnos	162	Alumnos	226
Alumnas	192	Alumnas	151



**Gráfico 3**

*Características de los grupos experimental y control*

Los datos de la muestra revelan que el tamaño del alumnado del grupo experimental ( $n = 354$ ) y del grupo control ( $n = 377$ ) es similar. Sin embargo, la distribución por sexo muestra que existen diferencias entre el grupo de alumnos ( $n = 162$  en el grupo experimental y  $n = 226$  en el grupo control) y alumnas ( $n = 192$  en el grupo experimental y  $n = 151$  en el grupo control). Podemos observarlo en el gráfico 4.



**Gráfico 4**

*Características del alumnado de los grupos experimental y control.*

*Distribución por sexo*

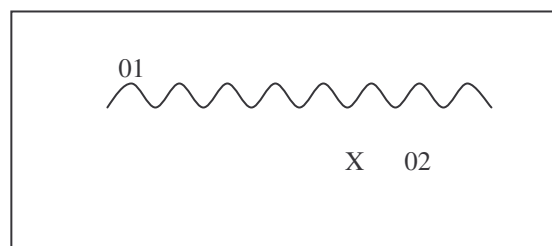
## **2.2. Procedimiento**

### **2.2.1. Diseño de la investigación**

Nuestro estudio se centra en el análisis de la influencia de un Programa de Intervención Docente realizado sobre alumnos de Magisterio sobre la percepción del clima motivacional y el grado de satisfacción/concentración de alumnos de Educación Primaria en clases de Educación Física organizadas por estos alumnos de Magisterio. Para valorar el impacto de la intervención educativa creímos oportuno utilizar un diseño cuasiexperimental de cohortes, este diseño nos permite estudiar cómo el Programa de Intervención Docente afecta a un grupo, cohorte experimental y compararlo con otro grupo del curso anterior en el que no se produjo la intervención, cohorte de control.

El término cohorte, se utiliza para indicar un grupo de personas que pertenecen a alguna institución formal o informal (familiar, social, educativa, etc.) que se encuentran sometidos durante un mismo período de tiempo a las mismas circunstancias y que van cambiando de un nivel a otro. En las investigaciones con cohortes se utilizan conjuntos de sujetos que cada cierto período de tiempo pasan por un determinado programa y en un determinado momento temporal se introducen cambios (Fontes, García, Garriga, Pérez-Llantado y Sarriá, 2001)

El diseño de la investigación queda claramente reflejado en la tabla 2, en la que la línea ondulada representa que el grado de equivalencia entre los grupos es limitada. Los subíndices indican el momento temporal de la única medida en cada uno de los grupos, la primera realizada a un grupo (control) y una segunda medida, realizada posteriormente en el grupo en el que se ha introducido el tratamiento (experimental)



**Gráfico 5**

*Diseño cuasiexperimental de cohortes*

### **2.2.2. Elaboración y aplicación del Programa de Intervención Docente.**

A continuación, elaboramos un programa de intervención docente, según la Teoría de la Metas de Logro, de orientación a la tarea, con la finalidad de que el alumnado de magisterio tuviera una formación en la que se integren conceptos, actitudes y estrategias metodológicas que favorezcan la creación de climas motivacionales orientados a la tarea en su futura acción docente.

A efectos metodológicos el contenido del programa se distribuyó en diferentes asignaturas y durante los tres cursos que duran los estudios de magisterio. En el siguiente capítulo se describe el programa de intervención y detalla su aplicación.

El programa se desarrolló durante los cursos 2001-2002, 2002-2003, y 2003-2004 en la Escuela de Magisterio Edetania, actualmente Universidad Católica de Valencia, con alumnos de la especialidad de Educación Física (promoción 2001-2004), tanto en el turno mañana como en el de tarde.

### **2.2.3. Administración de los cuestionarios al grupo control**

Durante el mes de febrero del año 2003 se pasaron los cuestionarios a alumnos de 6º curso de Educación Primaria que tenían como maestros (en período de prácticas) a alumnos de tercer curso de magisterio de la promoción 2000-2003, una promoción inmediatamente anterior a la promoción sometida a intervención.

Tras una reunión en la que se expuso la necesidad de colaboración por parte de algunos de los estudiantes para llevar a cabo un estudio y se explicó en general qué deberían hacer (pasar unos cuestionarios), los estudiantes se ofrecieron voluntariamente. Se les entregaron los cuestionarios que debían ser cumplimentados por alumnos y alumnas de 6º curso a quienes ellos/as les estaban dando clases durante sus prácticas.

Se les explicó cómo debían rellenarse los cuestionarios y que cualquier tipo de respuesta era válida y confidencial, pudiendo contestar libremente, la identidad tampoco estaría reflejada en los cuestionarios, en cuanto a los nombres del estudiante, de los niños, ni del colegio.

Los cuestionarios debían rellenarse durante la última semana de prácticas y así dar la oportunidad a que en ellos estuviesen reflejadas hasta las últimas clases que el maestro/a (alumno/a de prácticas) había preparado. Era importante también que los cuestionarios no se entregasen a los niños para llevar a casa, sino que se debían cumplimentar en el aula durante unos momentos dedicados exclusivamente a ello, el alumno de magisterio estaría allí para aclarar cualquier duda y quedaba a su criterio el que los cuestionarios se rellenasen en dos días o en dos momentos diferentes en caso de que los niños y las niñas tuvieran dificultades para mantener la atención y responder con responsabilidad durante el tiempo requerido.

Una vez cumplimentados los cuestionarios se entregarían lo antes posible a la responsable del estudio.

#### **2.2.4. Administración de los cuestionarios al grupo experimental**

En el mes de febrero de 2004 se pasaron los cuestionarios a los participantes del grupo experimental, niños y niñas de 6° de Educación primaria que tenían en clases de Educación Física como maestro (en período de prácticas) a alumnos de magisterio de la promoción sometida a la intervención.

Se realizó una reunión en la que se expuso la necesidad de pasar unos cuestionarios, los estudiantes se ofrecieron voluntariamente. Se les entregaron los cuestionarios que debían ser cumplimentados por alumnos y alumnas de 6° curso a quienes ellos/as les estaban dando clases durante sus prácticas.

Con el mismo procedimiento utilizado con el grupo control un año antes, se les explicó cómo debían rellenarse los cuestionarios y que cualquier tipo de respuesta era válida y confidencial, pudiendo contestar libremente, la identidad tampoco estaría reflejada en los cuestionarios, en cuanto a los nombres del estudiante, de los niños, ni del colegio.

Los cuestionarios debían rellenarse durante la última semana de prácticas y así dar la oportunidad a que en ellos estuviesen reflejadas hasta las últimas clases que el maestro/a (alumno/a de prácticas) había preparado. Era importante también que los cuestionarios no se entregasen a los niños para llevar a casa, sino que se debían cumplimentar en el aula durante unos momentos dedicados exclusivamente a ello, el alumno de magisterio estaría allí para aclarar cualquier duda y quedaba a su criterio el que los cuestionarios se rellenasen en dos días o en dos momentos diferentes en caso de que los



niños y las niñas tuvieran dificultades para mantener la atención y responder con responsabilidad durante el tiempo requerido. Una vez cumplimentados los cuestionarios se entregarían lo antes posible al responsable del estudio.

### 2.3. Instrumentos

La percepción del clima motivacional se midió a través de la percepción que tienen los niños de los criterios de éxito del maestro. Para ello se utilizó el TEOSQ (Cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte) (Duda, 1989; Duda y Nicholls, 1992) El cuestionario consta de 13 ítems, seis pertenecen a la orientación al ego y siete a la orientación a la tarea. Las respuestas quedan reflejadas en una escala tipo Likert en la que cada ítem tiene un rango de respuesta del 1 al 5 (1= totalmente en desacuerdo a 5= totalmente de acuerdo). Se les pidió a los alumnos de Educación Primaria que respondiesen el cuestionario utilizando el enunciado “Para mi profesor de Educación Física tengo éxito cuando...”

El mismo cuestionario fue utilizado para medir la implicación motivacional de los niños en las clases de Educación Física, la pregunta inicial del cuestionario era “Cuando estoy en clase de Educación Física, siento que tengo éxito...” En este caso haciendo referencia a un contexto específico, las clases de Educación Física. La pregunta introductoria se refiere a una medida evocada, en la que de manera global se recuerda, cuándo sentían que tenían éxito mientras estaban en clase de Educación Física.

El Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva (CDPD) fue elaborado por Duda y Nicholls (1992) y consideramos que mide la Satisfacción/concentración que perciben los sujetos en la práctica deportiva. Consta de ocho ítems, cinco para el factor satisfacción/diversión y tres para el factor aburrimiento. Cervelló (1996) unificó los factores satisfacción/diversión y aburrimiento de la versión original en un único factor, al que denominó diversión. Recientemente Busso (2003) utilizó el cuestionario empleando la factorización en la que unifica también los dos factores, obteniendo un único factor al que denominó diversión. En este estudio el cuestionario ha sido adaptado al contexto educativo y a la edad de los participantes, para facilitar la comprensión de cada uno de los ítems. El instrumento fue utilizado para medir el grado de satisfacción/concentración de los niños en las clases de Educación Física. La pregunta inicial del cuestionario era “Cuando estoy en clase de Educación Física...”

Los ítems que inicialmente fueron introducidos en el factor aburrimiento (3, 5 y 8) se consideraron como ítems inversos del factor diversión que nosotros denominamos *Satisfacción/concentración*, puesto que no se limitan a evaluar la diversión sino también el grado de inmersión en la actividad.

**Tabla 6**  
*Variables estudiadas e Instrumentos utilizados*

<b>VARIABLES</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<i>Percepción que los alumnos tienen de los criterios de éxito de su maestro.</i>	Medida evocada del TEOSQ (Cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte) al contexto de la clase de Educación Física según los criterios de éxito del maestro.
<i>Estado de implicación motivacional de los alumnos de Educación Primaria en las clases de Educación Física</i>	Medida evocada con adaptación del TEOSQ al contexto de la clase de Educación Física (Cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte)
<i>Satisfacción/concentración de los alumnos de Primaria en las clases de Educación Física.</i>	Medida evocada con adaptación del CDPD al contexto de la clase de Educación Física (Cuestionario de Diversión con la Práctica Deportiva)



# CAPÍTULO III

## PROGRAMA DE INTERVENCIÓN DOCENTE

---

A partir de los resultados obtenidos en un estudio previo en el que se analizó el papel predictor de la percepción de los criterios de éxito del maestro y la implicación motivacional sobre la diversión y el aburrimiento en las clases de educación física (Elvira, L.; Guzmán, J. y García Ferriol, A. 2003), en el que pudimos comprobar que la percepción de los criterios de éxito que los niños y niñas tienen del maestro de Educación Física es una variable predictora del nivel de diversión/satisfacción y aburrimiento en las clases de Educación Física, elaboramos un Programa de Intervención, según la Teoría de las Metas de Logro de orientación a la tarea, para aplicar en la Escuela de Magisterio. Concretamente lo que se pretende es que los futuros maestros sean capaces de crear climas motivacionales orientados a la tarea en las clases de Educación Física en primaria.

A efectos metodológicos hablamos de un programa de intervención ya que su fundamentación pedagógica es única, sin embargo el contenido del programa se aplica desde diferentes asignaturas y durante los tres cursos de los estudios de magisterio.

### **3.1. Contexto de aplicación**

El programa de Intervención se desarrolló durante los cursos 2001-2002, 2002-2003 y 2003-2004 en la Escuela Universitaria de Magisterio Edetania, recientemente Universidad Católica de Valencia, con alumnos de la especialidad de Educación Física. Los estudios de la especialidad de Educación Física se imparten en el mencionado centro desde el año 1993. El nuevo plan de estudios implantado desde el año 1999 incluye asignaturas comunes a todas las especialidades (91,5 créditos), asignaturas obligatorias para la especialidad (54 créditos), asignaturas optativas (18 créditos) y las prácticas como maestros generalistas y de especialidad (32 créditos). El alumno debe cursar un total de 198 créditos para ser diplomado en Magisterio.

El programa de Intervención se aplicó de forma integrada en asignaturas obligatorias de la especialidad, de 1º, 2º y 3º curso. Fueron escogidas las asignaturas Aprendizaje y desarrollo motor (6 créditos), Habilidades perceptivo-motrices (4,5 créditos), Teoría y práctica del acondicionamiento físico (6 créditos) y Didáctica de la Educación Física (6 créditos)

Escogimos dichas asignaturas por diferentes motivos: primero, son asignaturas en las que se pueden incorporar los contenidos teóricos, metodológicos y su aplicación acerca de la motivación, la teoría de las metas de logro y los climas motivacionales, integrándolos con los contenidos a desarrollar en los niños desde la asignatura de Educación Física en Educación Primaria. En segundo lugar, son asignaturas obligatorias que están directamente relacionadas con los temas que se pretende desarrollar con el programa de intervención. Tercero, las asignaturas escogidas pertenecen a 1º, 2º, y 3º curso, a lo

largo de sus estudios el alumnado ha ido asimilando conceptos de manera progresiva y adquiriendo recursos que le van a permitir llevar a cabo uno de los propósitos más importantes del programa, la manipulación del clima motivacional en clases de Educación Física.

Por otra parte, cada una de las asignaturas cuenta, como hemos mencionado antes, con una carga lectiva importante, sumando entre todas un total de 245 horas, lo que facilita el planteamiento de los contenidos teóricos así como su aplicación práctica y la vivencia de éstos a través de las diferentes actividades. Para finalizar, en estas asignaturas tuvimos la oportunidad de intervenir directamente a través de una de las personas responsable del presente programa y de la intervención.

Es importante también destacar que todos los estudios Universitarios de Ciencias de la Actividad Física y Educación Física, sean superiores o a nivel diplomatura incluyen dentro de sus estudios las asignaturas seleccionadas, lo que ofrece la oportunidad de realizar, en un contexto similar, nuevas intervenciones en el futuro.

Las asignaturas seleccionadas fueron cursadas tanto por el grupo control como por el grupo experimental. El grupo control pertenece a una promoción inmediatamente anterior a la que recibe en su formación el programa de intervención para facilitar la creación de climas motivacionales de tarea.

En el grupo control y durante el transcurso de las diferentes asignaturas se desarrollaron contenidos específicos de forma teórica así como se ejemplificaron de forma práctica metodologías y estrategias de actuación docente en relación con la futura transferencia al ámbito

escolar. Concretamente, la motivación se trató en Aprendizaje y desarrollo motor de una forma teórica, con un tratamiento teórico-práctico en Didáctica de la Educación física y de manera eminentemente práctica con supuestos en las asignaturas Habilidades perceptivo motrices y Teoría y práctica del acondicionamiento físico. A pesar de estas consideraciones, en ninguna de las asignaturas se desarrolló la motivación desde la Teoría de las metas de logro, ni se planteó como objetivo el análisis de los climas motivacionales, por lo que tampoco se consideró en las clases prácticas un planteamiento metodológico específico en ese sentido.

### **3.2. Objetivos generales del programa de intervención**

En el grupo experimental, el programa de intervención para facilitar la creación de climas motivacionales orientados a la tarea, se incluyó en las asignaturas Aprendizaje y desarrollo motor, Habilidades perceptivo-motrices básicas, Teoría y práctica del acondicionamiento físico y Didáctica de la educación física. Se planteó con la finalidad de que el alumnado tenga una formación en la que se integren conceptos, actitudes y estrategias metodológicas que favorezcan la creación de climas motivacionales orientados a la tarea en su futura acción docente.

A partir de estas consideraciones se plantearon una serie de objetivos que se muestran a continuación.



a) Conceptualizar la motivación, el clima motivacional, las orientaciones motivacionales (ego y tarea) y la implicación motivacional.

b) Mostrar la influencia de los otros significativos (madres, padres, maestros, etc.) en la percepción de los criterios de éxito, en la orientación y la implicación motivacional de niños y niñas, a través de diversos estudios de investigación.

c) Propiciar el conocimiento y análisis de las áreas del T.A.R.G.E.T. como principios que permiten la manipulación de contextos generando implicación a la tarea.

d) Brindar la posibilidad de experimentar clases prácticas con un clima motivacional orientado a la tarea y poder compararlo con una clase de clima motivacional orientado al ego.

e) Fomentar el análisis de actividades y la adaptación de éstas siguiendo los criterios del T.A.R.G.E.T.

f) Valorar la necesidad de climas motivacionales de tarea en clases de Educación Física, motivando a elaborar sesiones y unidades didácticas capaces de crear climas motivacionales de tarea.

g) Ofrecer los recursos necesarios para que los futuros maestros de Educación Física sean capaces de crear climas motivacionales de aprendizaje orientados a la tarea.

h) Facilitar el análisis y la crítica de la propia experiencia docente, durante las prácticas de enseñanza, favoreciendo su adaptación y mejora.

### **3.3. Contenidos y estrategias del programa de intervención**

Los contenidos del programa de intervenciones se desarrollaron en cuatro asignaturas impartidas a los grupos de mañana y tarde de la especialidad de Educación Física de la Escuela de Magisterio Edetania, recientemente Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir (grupo experimental)

Aunque se trate de diferentes asignaturas durante 1º, 2º y 3º curso, la progresión y complementariedad de éstas hace que los contenidos del programa de intervención puedan desarrollarse desde diferentes parcelas dentro del campo de la Educación Física y a la vez de forma integrada con los contenidos básicos de cada una de las asignaturas, es decir, en condiciones difícilmente mejorables.

A continuación describimos los contenidos del programa

#### **3.3.1. Conceptos:**

1. La motivación
2. La teoría de las metas de logro
3. El clima motivacional
4. La orientación e implicación motivacional (ego- tarea)
5. Los climas motivacionales, la diversión y el aburrimiento
6. El maestro de Educación Física como responsable del clima motivacional
7. Las áreas del T.A.R.G.E.T. según Carol Ames.

8. Sugerencias para crear climas motivacionales orientados a la tarea en educación física.

### **3.3.2. Procedimientos:**

9. Análisis de los criterios de éxito, de ego o de tarea, en diferentes actividades y juegos populares.

10. Vivencia práctica de diversas actividades de desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices y capacidades físicas, en las que se percibía un clima motivacional orientado a la tarea.

11. Experimentación y contraste entre sesiones en las que los criterios de éxito eran de tarea y sesiones con idénticas actividades en las que los criterios de éxito eran de ego.

12. Creación, adaptación y aplicación de actividades de desarrollo de las habilidades motrices básicas y mejora de la condición física, coherentes con la creación de un clima motivacional de tarea.

13. Diseño de una unidad didáctica de desarrollo de las habilidades motrices básicas y las capacidades perceptivo-motrices, en la que se contemplen las áreas y criterios del T.A.R.G.E.T.

### **3.3.3. Actitudes:**

14. Reflexión y análisis de los criterios de éxito que son percibidos por los niños y niñas de las actividades planteadas.

15. Valoración del alcance y repercusión que puede tener en los niños y niñas la percepción de los criterios de éxito y del clima motivacional (ego – tarea).

### 3.4. Actividades

#### I- APRENDIZAJE Y DESARROLLO MOTOR

1- Objetivos: a, b, c	Contenidos: 1,2,3,4,5,6,7,8
-----------------------	-----------------------------

Para introducir al tema de la motivación, la profesora expuso el constructo que supone y las perspectivas dentro de su estudio según diversos autores (Lietzman,1958, Weimberg y Gould, 1996), haciendo hincapié en el factor destacado que supone en el proceso de aprendizaje y de aprendizaje motor. Cabe mencionar que los alumnos habían estado desarrollando el tema de la motivación en la asignatura de Bases psicológicas de la Educación. Posteriormente se hizo una introducción a la teoría de las metas de logro. Se explicaron las concepciones de competencia (o habilidad), los conceptos de clima motivacional, orientación e implicación motivacional. También la relación de estos con los sentimientos de diversión y/o aburrimiento.

La profesora también intentó explicar con ejemplos claros la repercusión que puede tener, sobre la implicación motivacional de los niños y niñas, la percepción de los criterios de éxito de “los otros significativos”, enfatizando en el papel del maestro de Educación Física. (- Tienes que hacerlo mejor que Juan, debes superarlo. – Lo más importante es que lo intentes, practica y conseguirás hacerlo mejor que ahora).

Tras estas explicaciones se pidió a los alumnos que pusieran ejemplos de criterios de éxito que pueden plantear a los niños los padres, entrenadores, monitores, maestros; criterios de éxito de tarea o de ego referidos a actividades motrices y prácticas deportivas.

También se explicaron las áreas del TARGET según Ames, C. y se dieron en base a ello sugerencias y criterios de actuación docente.

2- Objetivos: b	Contenidos: 4,5,6
-----------------	-------------------

En pequeños grupos, el alumnado comentó algunos resúmenes de artículos de estudios que se habían realizado sobre climas motivacionales en deportes y educación física. (Ames y Archer, 1988; Duda y Nicholls, 1992; Ebbeck y Becker, 1994; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Peiró, 1999; White, 1996, 1998; White y Guest, 1999)

3- Objetivos: c, d, f, g	Contenidos: 10, 14, 15
--------------------------	------------------------

En esta asignatura “Aprendizaje y desarrollo motor”, fundamentalmente teórica, aparte de ejemplificar los contenidos teóricos también brindamos al alumnado la oportunidad de vivenciar los contenidos tratados en el aula de una forma significativa, facilitando también el análisis de su propia experiencia.

Se realizaron cuatro sesiones prácticas en las que se experimentó el proceso de aprendizaje de una habilidad concreta, saltar con la cuerda. Con estas cuatro sesiones, en las que se incluía la evaluación del aprendizaje, se pretendió alcanzar una serie de objetivos planteados por la asignatura y que están expresados en las fichas de cada una de las clases; a efectos prácticos los objetivos específicos del programa aparecen en **negrita** en cada una de las sesiones.

Como objetivo inherente al programa de intervención, se pretendía que el alumnado vivencie situaciones de aprendizaje en un

ambiente o clima motivacional de tarea, para que esto fuera posible las clases se plantearon considerando unos criterios básicos como son:

- Las tareas eran planteadas por la profesora de un modo global, dejando cierta libertad para que los alumnos las realizaran de acuerdo a sus posibilidades. Los alumnos debían implicarse con interés en los ejercicios propuestos, restando las posibilidades de comparación con otros compañeros y compañeras. En reiteradas ocasiones se planteaban dos o tres ejercicios con diferente nivel de dificultad a la vez, el alumnado practicaba aquel que prefería, proponiéndose retos o disfrutando con aquel que se sentía más cómodo.

- El alumnado se debía implicar de manera activa, en la toma de decisiones y en la organización de la propia práctica, según los planteamientos de la profesora. Las responsabilidades debían ser compartidas entre la profesora y cada alumno/a.

- El reconocimiento se realizaba a cada uno de los alumnos de forma privada, valorando en todos los casos los progresos y mejoras personales. Era importante asegurar el reconocimiento a todos y cada uno de los alumnos y alumnas, para que esto fuera posible era necesario considerar el criterio citado anteriormente y la actitud de la profesora acercándose a cada alumno para efectuar el feedback más apropiado.

- La organización de las actividades que variaba entre ejercicios individuales y en pequeños grupos debía evitar las comparaciones y las rivalidades. Todas las actividades grupales y de parejas fueron cooperativas, favoreciendo el contacto social positivo, en las actividades individuales debía valorarse la mejora personal.

- La evaluación debía ser privada, valorando la participación, el esfuerzo y las mejoras personales. El alumno debía percibir que la evaluación final no era lo más importante, sí el proceso gracias al que se pueden observar las mejoras. Se debían ofrecer oportunidades de autoevaluación y análisis de la propia ejecución.

- El tiempo dedicado a cada actividad debía ser flexible, los alumnos decidían entre comenzar a practicar los nuevos ejercicios propuesto por la profesora o continuar con la práctica de los propuestos anteriormente.

Estos criterios caracterizaron las sesiones prácticas que a continuación se detallan.

## Clase práctica N°1

## Objetivos:

**- Identificar los criterios de éxito y relacionarlos con climas motivacionales de ego o tarea.**

- Experimentar la necesidad de la participación cognitiva para realizar y controlar algunos movimientos (primeras fases del proceso de aprendizaje motor)

- Familiarizarse con instrumentos de evaluación.

**- Percibir un clima de clase en el que todos y todas disfrutan, realizando cada uno los ejercicios dentro de sus posibilidades.**

## Materiales:

- Cuerdas - Música.

Contenido: Habilidad motriz disociada

## Actividades

## Gráfic/organiz.

## Crit. de éxito

Actividades	Gráfic/organiz.	Crit. de éxito
<p><b>FASE INICIAL</b></p> <p>Explicación de las consideraciones al realizar actividades con la cuerda.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Longitud apropiada.</li> <li>- Dinámica de la clase, favoreciendo las recuperaciones debido a la intensidad de la actividad.</li> <li>- Progresión para el aprendizaje básico de la habilidad.</li> <li>-</li> </ul>		
<p><b>P. PRINCIPAL/DESARROLLO</b></p> <p>Individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saltar en el sitio.</li> <li>- Saltar con diferentes desplazamientos: adelante, atrás, laterales.</li> <li>- Girar.</li> <li>- Saltar con y sin rebotes.</li> <li>- Enlazar ejercicios realizados anteriormente.</li> </ul>		<p>El alumno debe ser capaz de saltar a la cuerda y practicar algunas de las opciones sugeridas. Los alumnos deberán demostrar una actitud de cooperación en la consecución de los ejercicios, respetando las propias limitaciones y las del compañero.</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el sitio probar diferentes posibilidades: con un pie, con el otro, alternar, piernas juntas, separadas, separar sólo una pierna, luego la otra, apoyar punta, talón. Rotar caderas.</li> </ul> <p>Por parejas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saltar cruzando la cuerda con el compañero.</li> <li>- Igual a la anterior, con desplazamientos adelante, atrás, girando.</li> </ul> <p>En grupos de cuatro- cinco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Las mismas actividades que por parejas.</li> </ul> <p>Por parejas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Uno salta y el otro observa. Evaluación cualitativa de la ejecución de la habilidad, siguiendo los criterios del instrumento de evaluación proporcionado por la profesora.</li> </ul>		<p>El alumno deberá observar a su compañero y objetivamente cumplimentar la planilla de evaluación cualitativa.</p>
<p><b>VUELTA A LA CALMA/FINAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estiramientos.</li> <li>- Relajación, recorrido corporal.</li> <li>- Puesta en común.</li> <li>- Manifestación de las sensaciones de la propia vivencia.</li> </ul>		<p>El alumno deberá realizar los estiramientos sugeridos y manifestar las percepciones sobre la clase.</p>

## Clase Práctica N°2

## Objetivos:

- Descubrir el efecto motivador de un audiovisual.
- Identificar las diferentes fases del proceso de aprendizaje.
- Enlazar pasos y habilidades con la cuerda creativamente.
- **Reconocer los criterios de éxito planteados por la profesora, valoración del trabajo personal y la participación.**
- **Percibir un clima de clase en el que todos y todas disfrutan, realizando cada uno los ejercicios dentro de sus posibilidades.**

## Materiales:

- Cuerdas. – Música. – Vídeo.

Contenido: Habilidad motriz disociada

## Actividades

Gráficos/organiz. Crit. de éxito

<p>ANIMACIÓN</p> <p>Visualización de un vídeo, en el que pueden observar la variedad de posibilidades que ofrece la habilidad de saltar con la cuerda.</p>		<p>El alumno deberá observar las imágenes, posteriormente reconocerlo como un recurso motivador.</p>
<p>P. PRINCIPAL/DESARROLLO</p> <p>Individualmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saltar con diferentes desplazamientos: adelante, atrás, laterales, girar.</li> <li>- En el sitio probar diferentes posibilidades: con un pie, con el otro, alternar, piernas juntas, separadas, separar sólo una pierna, luego la otra, apoyar punta, talón. Rotar caderas.</li> <li>- Saltar con la cuerda hacia atrás.</li> <li>- Al saltar cruzar la cuerda, hacia delante, atrás.</li> <li>- Combinar, unir diferentes ejercicios.</li> </ul>		<p>El alumno deberá participar y practicará algunas de las opciones sugeridas.</p>

<p>Por parejas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugar a “te invito” (dos saltan con una misma cuerda)</li> <li>- Uno salta sin cuerda en el sitio, el otro con cuerda se desplaza saltando e incorpora a su compañero.</li> </ul> <p>En pequeños grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unos alineados saltan sin cuerda en el sitio, otro con cuerda se desplaza saltando e incorpora a sus compañeros.</li> </ul> <p>En gran grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Toda la clase formando un corro salta sin cuerda en el sitio, otros con cuerdas se desplazan por dentro del corro saltando e incorporando a sus compañeros.</li> </ul>		<p>Los alumnos deberán demostrar una actitud de cooperación en la consecución de los ejercicios, respetando las propias limitaciones y las del compañero.</p>
<p><b>VUELTA A LA CALMA/FINAL</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estiramientos. Masaje grupal.</li> <li>- Puesta en común, reflexión sobre la evolución en el proceso de adquisición de las habilidades, análisis de los elementos de motivación, percepciones propias del clima motivacional.</li> </ul>		<p>El alumno deberá manifestar las vivencias y sensaciones percibidas durante la clase.</p>

## Clase Práctica N°3

## Objetivos:

- Utilizar de manera libre y creativa las habilidades adquiridas saltando a la cuerda.
- Organizar su propio trabajo, elaborando y practicando una serie de ejercicios enlazados a modo de coreografía.
- Disfrutar con la realización de habilidades que ya se dominan.
- **Experimentar el progreso individual que se consigue gracias al esfuerzo, la práctica y la persistencia.**
- **Percibir un clima motivacional orientado a la tarea y relacionarlo con criterios de éxito de valoración de la participación y los progresos personales.**

## Materiales:

- Cuerdas. – Música.

Contenido: Habilidad motriz disociada

## Actividades

Gráficos/organiz. Crit. de éxito

Actividades	Gráficos/organiz.	Crit. de éxito
<p>ANIMACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicación de la dinámica de la clase, en la que el trabajo será en cierta medida libre y organizado por el propio alumno.</li> <li>- Establecimiento de los criterios en la elaboración de la “coreografía”, el alumnado tiene libertad para escoger los ejercicios y el modo de realizarlo, individualmente, por parejas o tríos.</li> </ul>		<p>El alumno escuchará los criterios planteados.</p>

<p>P. PRINCIPAL/DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Calentamiento autónomo con la cuerda, realizando los ejercicios de clases anteriores.</li> <li>- Nuevas sugerencias por parte de la profesora: dobles (pasar la cuerda dos veces durante un salto) Dejando la cuerda en el suelo cogerla tras realizar una voltereta o voltereta lateral y comenzar a saltar. Girar el propio cuerpo sin que cambie el sentido de la cuerda mientras se salta. Diferentes pasos con elevaciones de rodillas al frente y a los lados.</li> <li>- Trabajo autónomo,(individual, parejas o tríos) elaboración y práctica de una serie de ejercicios enlazándolos a modo de coreografía.</li> </ul>		<p>El alumno deberá participar con autonomía, de manera creativa y demostrando ser consciente de las propias limitaciones.</p> <p>El alumno deberá reconocer que con la práctica y persistencia conseguirá mejorar las propias ejecuciones.</p>
<p>VUELTA A LA CALMA/FINAL</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estiramientos, cada uno los realiza con autonomía.</li> <li>- Puesta en común sobre el clima motivacional generado en la clase, debido al trabajo libre.</li> </ul>		<p>El alumno ser capaz de realizar los estiramientos apropiados con autonomía. El alumno deberá manifestar su percepción sobre el clima motivacional de la clase.</p>

## Clase Práctica N°4

## Objetivos:

- Vivenciar la fase de automatización de alguna habilidad.
- Sentir satisfacción por controlar el propio cuerpo en la ejecución de algunos ejercicios.
- **Valorar la importancia de la evaluación privada y del progreso personal, evitando las comparaciones, para conseguir una implicación a la tarea.**
- Reconocer que la profesora valora la participación, el esfuerzo y entrega (con sus aportaciones y comentarios de manera privada pasando por al lado de cada uno de los alumnos durante toda la clase) no dando excesiva importancia a la evaluación final.

Materiales: – Cámara de vídeo                                  Contenido: Habilidad motriz disociada  
 - Cuerdas –Música – Planillas de evaluación

Actividades	Gráficos/organiz.	Criterio de éxito
<b>ANIMACIÓN</b> - Calentamiento autónomo.		El alumno realizará el calentamiento con autonomía.
<b>P. PRINCIPAL/DESARROLLO</b> - Práctica de la coreografía. La profesora irá pasando emitiendo el reconocimiento apropiado a cada alumno/a y grabando las ejecuciones de manera muy discreta, en ningún caso se pedirá que se preparen para la filmación, por el contrario se tomarán imágenes espontáneas de la práctica. - Por parejas: uno realiza la coreografía y otro observa y valora según la planilla de evaluación cualitativa. En caso de ser parejas o tríos dos o tres observarán y evaluarán. Los alumnos tienen libertad para decidir quién les evalúa.		El alumno deberá participar con autonomía, demostrando ser consciente de las propias limitaciones y respetando las de los compañeros y compañeras. El alumno deberá ser capaz de observar a su compañero y valorar la ejecución animando y respetando las limitaciones.
<b>VUELTA A LA CALMA/FINAL</b> - Estiramientos. - Análisis y reflexión acerca de todos los aspectos experimentados en las sesiones prácticas: progreso en el proceso de aprendizaje, transferencias, feedback, reconocimiento, recursos motivadores, tiempo dedicado a los ejercicios, evaluación, clima motivacional, etc.		El alumno deberá manifestar un juicio crítico sobre el desarrollo de las clases prácticas experimentadas.

4- Objetivos: c, e	Contenidos: 7, 9, 14, 15
--------------------	--------------------------

Los alumnos y alumnas organizados en grupos de cuatro filmaron una clase de Educación Física en Primaria en un centro donde un alumno de tercer curso estaba realizando sus prácticas. En realidad el trabajo consistía en grabar una clase impartida por un alumno de tercero en su período de prácticas de enseñanza y posteriormente realizar un análisis de los criterios de éxito utilizados y del clima motivacional al visualizar la clase en vídeo, siguiendo una ficha de observación y análisis proporcionada por la profesora. La actividad requería una elevada organización y en algunos casos solicitud de permisos, sin embargo con el esfuerzo y buena voluntad por parte de todos los implicados, los alumnos de 1º curso se desplazaron a los centros acordados y en el horario idóneo para realizar la grabación (los alumnos del turno mañana realizarían la actividad por la tarde y los del grupo de la tarde por la mañana) En el caso de que no fuera posible la realización de la actividad en el centro determinado, se realizaría en cualquier otro propuesto por el grupo. A la vez los alumnos de 3º curso debían acceder a que grabasen sus clases, aspecto que no costó demasiado, sabiendo éstos que era parte de una actividad que les enriquecería y formaba parte de su formación (desde la asignatura Didáctica de la Educación Física se detallará la implicación del alumnado de prácticas en esta actividad).

*Material para el alumnado.* En la siguiente ficha el alumno/a debía señalar las características de cada actividad y transcribir el criterio de éxito planteado por el maestro.

**ANÁLISIS DE UNA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ACUERDO A CRITERIOS DE EGO/TAREA Y SEGÚN LAS ÁREAS DEL TARGET**

<b>Contenidos:</b>		<b>Espacio/instalación Materal:</b>				
<b>Objetivos:</b>						
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TAREA</b>	<b>AUTORI- DAD</b>	<b>RECONOCI- MIENTO</b>	<b>AGRUPACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
	Variedad. Reto personal Implicación activa. Objetivos a corto plazo.	Implicación en desiciones.  Desarr. Autocontrol Autodirección.	Mejora  Progreso individual  Oportunidad para que cualquiera obtenga recompensa.	Flexible  Heterogénea.  Posibilita agrupamientos variados (2, 3, 4 niños)	Los criterios son autorreferenciales (personal, dominio tarea) Autoevaluación Posibilita eval. privada	Flexible Según posibilidades de los alumnos. Permite el progreso. Permite que el alumno organice su práctica.
	Intervenciones/criterios profesor TAREA			Intervenciones/criterios profesor EGO		



## II- HABILIDADES PERCEPTIVO-MOTRICES BÁSICAS

1- Objetivos: d, g	Contenidos: 9, 10, 11, 14, 15
--------------------	-------------------------------

Los alumnos experimentaron prácticamente, durante toda la asignatura, ejemplos de clases de Educación Física en las que se buscaba la mejora de las habilidades motrices básicas y el desarrollo de las capacidades perceptivo motrices y en las que el clima motivacional percibido era de tarea. Estas sesiones prácticas fueron diseñadas por la profesora de la asignatura, quien cuidó con esmero que tanto los criterios de éxito planteados como el clima motivacional que se crease en las clases fuesen de tarea. Al finalizar la parte práctica en cada sesión, se realizaba una puesta en común, comentando los diferentes contenidos tratados de forma práctica, las diferentes percepciones que se habían tenido durante la práctica y se aportaban sugerencias de adaptación de actividades o variantes tras el análisis de las realizadas. También, la profesora también estimulaba una reflexión sobre la implicación motivacional por parte de los alumnos en cada actividad y los criterios de éxito (casi siempre de tarea) que se planteaban.

2- Objetivos: f, g, h	Contenidos: 8, 12
-----------------------	-------------------

Los alumnos y alumnas, en grupos de 4-5 personas, diseñaron sesiones siguiendo los principios del T.A.R.G.E.T. con las que se pretendía crear un clima motivacional orientado a la tarea. Las sesiones debían desarrollar los contenidos inherentes a la asignatura, es decir, las capacidades perceptivo motrices y las habilidades motrices básicas. Las

sesiones debían ser diseñadas para aplicar en Educación Primaria preferentemente en el primer y segundo ciclo. Posteriormente las sesiones se aplicaron, a modo de ejemplificación, al resto de la clase. Al final de cada sesión se hacía una puesta en común y una crítica constructiva de su desarrollo, tal como fue comentado en la actividad anterior. Al finalizar la asignatura los alumnos se aseguraron un dossier de todas estas sesiones, en las que los criterios de éxito eran de tarea. Debemos tener en cuenta que el contenido de esta asignatura es fundamental para el trabajo docente en Educación Física en Primaria especialmente en primer y segundo ciclo, con lo que la formación del alumnado de magisterio en esta importante parcela de la Educación Física quedaba garantizada.

3- Objetivos: e, f, g, h	Contenidos: 8, 12, 13
--------------------------	-----------------------

El alumnado, en parejas o individualmente diseñó una unidad didáctica sobre el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices siguiendo las áreas del T.A.R.G.E.T. con la finalidad de que al aplicarla se crearan, en las clases de Educación Física, climas motivacionales orientados a la tarea.

### III- TEORÍA Y PRÁCTICA DEL ACONDICIONAMIENTO FÍSICO

1- Objetivos: d, e, g	Contenidos: 10, 11, 14, 15
-----------------------	----------------------------

Durante esta asignatura los alumnos experimentaron prácticamente ejemplos de actividades en las que se buscaba la mejora de la condición física de una forma global y a través de juegos. Estas

actividades prácticas fueron diseñadas por la profesora de la asignatura, que pretendió que tanto los criterios de éxito utilizados como el clima motivacional que se crease durante esas actividades fuese de tarea. En esta asignatura en la que se pretendió la mejora de las capacidades físicas (resistencia, fuerza, velocidad, flexibilidad), a veces no resultaba fácil diseñar actividades en las que el criterio de éxito fuera autoreferencial, evitando las comparaciones y la implicación al ego. Se fomentó el análisis y la reflexión en este aspecto, rompiendo en muchos casos con ideas preconcebidas e incluso erróneas sobre lo que es el tratamiento de la condición física y la salud en Educación Primaria. En este sentido, el alumno también pudo contrastar clases en las que los criterios de éxito fueron de tarea con otras en las que los criterios fueron de ego.

2- Objetivos: f, g, h	Contenidos: 8, 12
-----------------------	-------------------

El alumnado, organizado en grupos de 4-5 personas, diseñó actividades y juegos siguiendo los criterios del T.A.R.G.E.T. con las que se pretendía crear un clima motivacional orientado a la tarea. Los juegos debían desarrollar los contenidos inherentes a la asignatura, es decir las capacidades físicas, con un enfoque global y sobre todo lúdico, para aplicar en el tercer ciclo de Educación Primaria. Los alumnos se organizaron para obtener un dossier de todos los juegos, en los que los criterios de éxito eran de tarea. El contenido de esta asignatura y concretamente los juegos que se desarrollaron con los que se pretendía crear un clima motivacional de tarea es fundamental para el trabajo docente en el tercer ciclo de Educación Física en Primaria. La formación del alumnado de magisterio en lo que respecta a la mejora de la condición

física y la salud con este tipo de actividad tomaba un enfoque muy claro de climas motivacionales de tarea, lo que aseguraba en gran parte que en el periodo de prácticas este alumnado tuviera los recursos necesarios para trabajar con los niños y niñas de tercer ciclo de Educación Primaria estos contenidos y en un clima de tarea. Esto es determinante, ya que en nuestro estudio la muestra está conformada por niños y niñas de 6° de Primaria.

### *Material para el alumno*

En la siguiente ficha el grupo de alumnos proponía una actividad o juego de elevada orientación a la tarea, para verificarlo debían rodear los criterios de las dimensiones del TARGET que cumplía la actividad propuesta. Cuantos más criterios cumpliera la actividad, más apropiada sería para crear un clima motivacional implicante a la tarea.

**ACTIVIDAD CON ELEVADA ORIENTACIÓN A LA TAREA SEGÚN LAS ÁREAS DEL TARGET**

**Contenido:** C. Física: - Resistencia - Fortalec. Muscular - Velocidad - Flexibilidad  
 C. perceptivo motriz: - Coordinación -Equilibrio - Esquema corporal  
 - Org. Temporal - Org. Espacial.

Actividad apta para: Animación- Desarrollo- Vuelta a la calma.

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TAREA</b>	<b>AUTORIDAD</b>	<b>RECONOCIMIENTO</b>
	Variedad. Reto personal	Implicación en decisiones.	Mejora Progreso individual
	Implicación activa. Objetivos a corto plazo.	Desarr. Autocontrol Autodirección.	Oportunidad para que cualquiera obtenga recompensa.
	<b>AGRUPACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
	Flexible Heterogénea.  Posibilita agrupamientos variados (2, 3, 4 niños)	Los criterios son autorreferenciales (personal, dominio tarea) Autoevaluación Posibilita eval. privada	Flexible Según posibilidades de los alumnos. Permite el progreso. Permite que el alumno organice su práctica.
<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TAREA</b>	<b>AUTORIDAD</b>	<b>RECONOCIMIENTO</b>
	Variedad. Reto personal	Implicación en decisiones.	Mejora Progreso individual
	Implicación activa. Objetivos a corto plazo.	Desarr. Autocontrol Autodirección.	Oportunidad para que cualquiera obtenga recompensa.
	<b>AGRUPACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
	Flexible Heterogénea.  Posibilita agrupamientos variados (2, 3, 4 niños)	Los criterios son autorreferenciales (personal, dominio tarea) Autoevaluación Posibilita eval. privada	Flexible Según posibilidades de los alumnos. Permite el progreso. Permite que el alumno organice su práctica.

#### IV- DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

En esta asignatura y justo antes de que el alumnado de magisterio comenzase con las practicas de enseñanza en los Colegios respectivos, se recordó la importancia de la creación de climas motivacionales orientados a la tarea. Fue necesaria una clase en la que se retomó el tema de la teoría de metas de logro y se pasaron imágenes de un audiovisual para favorecer la toma de conciencia por parte del alumnado de la responsabilidad que muy pronto tendrían en la educación de niños y niñas.

1- Objetivos: e, f	Contenidos: 5, 6, 8, 9, 11, 14, 15
--------------------	------------------------------------

Se visualizaron dos vídeos, en el primero se podía observar una clase de educación física en la que el clima motivacional que predominaba era de orientación a la tarea, según se podía apreciar. El otro vídeo era de un par de actividades en las que los criterios de éxito que el profesor había utilizado eran de ego, la comparación que hacían los niños entre las propias ejecuciones y las de los compañeros era evidente. Con esta visualización se sensibilizó nuevamente al alumnado en el tema y se aprovechó para comentar las actividades que voluntariamente podrían realizar durante en período de prácticas.

2- Objetivos: e, h	Contenidos: 8, 9
--------------------	------------------

Se presentó al alumnado una ficha de análisis de actividad y se ejemplificó con un par de actividades en la que los criterios de éxito eran de tarea. Los alumnos y alumnas de magisterio tendrían ese modelo para

diseñar y en muchos casos adaptar las actividades que muy pronto aplicarían en el colegio con los niños.

### ACTIVIDAD CON ELEVADA ORIENTACIÓN A LA TAREA SEGÚN LAS ÁREAS DEL **TARGET**

<p><b>Contenido:</b> C. Física: - Resistencia - Fortalec. Muscular - Velocidad - Flexibilidad</p> <p>C. perceptivo motriz: - Coordinación -Equilibrio - Esquema corporal - Org. Temporal</p> <p>- Org. Espacial.</p>
<p>Actividad apta para: <b>Animación- Desarrollo- Vuelta a la calma.</b></p>

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TAREA</b>	<b>AUTORIDAD</b>	<b>RECONOCIMIENTO</b>
<p>- Entre toda la clase, intentar golpear el pelotón a fin de llevarlo a la meta, el pelotón no debe tocar el suelo.</p> <p>- Ahora, en dos grupos, cada grupo con su pelotón. Debemos mantener el pelotón en el aire sin que caiga y llegaremos a la meta coincidiendo con la finalización de la canción.</p>	<p>Variedad.</p> <p>Reto personal</p> <p>Implicación activa.</p> <p>Objetivos a corto plazo.</p>	<p>Implicación en decisiones.</p> <p>Desarr. Autocontrol</p> <p>Autodirección.</p>	<p>Mejora</p> <p>Progreso individual</p> <p>Oportunidad para que cualquiera obtenga recompensa</p>
	<b>AGRUPACIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN</b>	<b>TIEMPO</b>
	<p>Flexible</p> <p>Heterogénea.</p> <p>Posibilita agrupamientos variados (2, 3, 4 niños)</p>	<p>Los criterios son autorreferenciales (personal, dominio tarea)</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Posibilita eval. privada</p>	<p>Flexible</p> <p>Según posibilidades de los alumnos.</p> <p>Permite el progreso.</p> <p>Permite que el alumno organice su práctica.</p>

<b>ACTIVIDAD</b>	<b>TAREA</b>	<b>AUTORI- DAD</b>	<b>RECONOC I-MIENTO</b>
<p>- En gran grupo, en el suelo y unidos por alguna parte del cuerpo, representar la serpiente más larga que podamos.</p> <p>- Ahora, la cabeza de la serpiente debe tocar un extremo del espacio de juego y la cola el otro, sin romperse a lo largo del cuerpo. (Ej: las paredes laterales del gimnasio).</p>	<p>Variedad. Reto personal</p> <p>Implicación activa. Objetivos a corto plazo.</p>	<p>Implicación en decisiones. Desarr. Autocontrol Autodirección</p>	<p>Mejora Progreso individual Oportunidad para que cualquiera obtenga recompensa</p>
<p>- Ahora, los extremos de la serpiente deben unirse, no se puede romper la serpiente.</p>	<p>AGRUPACIÓN</p> <p>Flexible Heterogénea. Posibilita agrupamientos variados (2, 3, 4 niños)</p>	<p>EVALUACIÓN</p> <p>Los criterios son autorreferenciales (personal, dominio tarea) Autoevaluación Posibilita eval. privada</p>	<p>TIEMPO</p> <p>Flexible Según posibilidades de los alumnos. Permite el progreso. Permite que el alumno organice su práctica.</p>

3- Objetivos: b, c, e, f, g, h	Contenidos: 6, 8, 9, 12, 13, 14, 15
--------------------------------	-------------------------------------

Durante el período de prácticas el alumnado llevaría a cabo una unidad didáctica y estaría en situación de maestro, organizando e impartiendo clases de Educación Física en diferentes cursos de Primaria. Algunas de estas clases se grabarían, dando la oportunidad al alumnado de que pudiera analizar su propia labor docente y observar el clima motivacional que predominaba en las clases que ellos mismos impartían, así como también, comprobar los criterios de éxito que los niños y niñas debían alcanzar. En muchos casos las clases de los alumnos de prácticas fueron grabadas por alumnado de 1º curso de magisterio. Esta actividad exigía gran coordinación, como se comentó en las actividades de la asignatura Aprendizaje y desarrollo motor. El objetivo principal era que



los alumnos y alumnas en prácticas pudieran visualizar los detalles de una clase que ellos mismos habían impartido y poder analizar, reflexionar y hacer una autocrítica que permitiera modificar o evitar actitudes y posturas, siempre procurando un clima motivacional orientado a la tarea.

### **3.5. Metodología**

Como podemos observar en el desarrollo de las actividades, la metodología fue variada, en algunos casos se impartieron clases magistrales, como exposiciones por parte de la profesora, sobretudo en la presentación de la teoría de metas de logro. Algunas actividades se llevaron a cabo utilizando la asignación de tareas, pretendiendo una metodología que potencie la creatividad y la resolución de problemas, como en el caso del diseño de actividades y unidades didácticas. También, se pretendió una metodología en la línea del constructivismo, favoreciendo el análisis y la reflexión, así como la toma de decisiones por parte del alumnado.

### **3.6. Temporalización**

El Programa de intervención se aplicó durante los tres cursos que duran los estudios de Magisterio. Como se ha comentado anteriormente los contenidos del programa fueron integrados en cuatro asignaturas obligatorias de la especialidad. La dedicación otorgada a cada uno de los contenidos y la relación de asignaturas desde las que se trataron la vemos reflejada en la siguiente tabla.

**Tabla 7***Programa de Intervención Docente*

Curso	ASIGNATURAS	CONTENIDOS	DEDICACIÓN
1º	Aprendizaje y desarrollo motor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivación</li> <li>- La teoría de las metas de logro</li> <li>- El clima motivacional</li> <li>- La orientación e implicación motivacional</li> <li>- Los climas motivacionales, la diversión y el aburrimiento</li> <li>- El maestro de Educación Física como responsable del clima motivacional</li> <li>- Las áreas del T.A.R.G.E.T. según Carol Ames.</li> <li>- Vivencia práctica de una unidad didáctica de aprendizaje de una habilidad, “cuerdas”, en la que el clima motivacional percibido era de tarea.</li> </ul>	6 sesiones
2º	Didáctica de las habilidades perceptivo-motoras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis de los criterios de éxito, de ego o de tarea, en diferentes actividades y juegos populares.</li> <li>- Vivencia práctica de diversas actividades y una unidad didáctica de desarrollo de las habilidades perceptivo-motrices, en las que se percibía un clima motivacional orientado a la tarea.</li> <li>- Experimentación y contraste de las sesiones en las que los criterios de éxito eran de tarea y las mismas sesiones, con idénticas actividades en las que los criterios de éxito eran de ego.</li> </ul>	7 sesiones organizadas por la profesora 10 sesiones desarrolladas por los grupos de alumnos y alumnas. Tiempo de elaboración y diseño de las sesiones y la unidad didáctica.

Capítulo III - Programa de Intervención Docente

2°	Teoría y práctica del acondicionamiento físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creación, adaptación y aplicación de actividades de desarrollo de las habilidades motrices básicas y mejora de la condición física, coherentes con la creación de un clima motivacional de tarea.</li> <li>- Diseño de una unidad didáctica de desarrollo de las habilidades motrices básicas y las capacidades perceptivo-motrices, en la que se contemplen las áreas y criterios del T.A.R.G.E.T.</li> </ul>	4 sesiones
3°	Didáctica de la educación física	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexión y análisis de los criterios de éxito que son percibidos por los niños y niñas al plantear actividades.</li> <li>- Valoración del alcance y repercusión que puede tener en los niños y niñas la percepción de los criterios de éxito y del clima motivacional (ego – tarea).</li> <li>- El maestro de Educación Física como responsable del clima motivacional</li> <li>- Las áreas del T.A.R.G.E.T. de Carol Ames.</li> <li>- Análisis de las propias clases de Educación física impartidas a los niños.</li> </ul>	1 sesión común  1 sesión en pequeños grupos para análisis de las sesiones.

DEDICACIÓN TOTAL DEL PROGRAMA: 29 clases(43 y ½ horas) más las horas personales de elaboración de trabajos



# CAPÍTULO IV

## RESULTADOS

---

### **4.1. Análisis estructural. Propiedades psicométricas de los instrumentos**

En nuestra investigación hemos utilizado cuestionarios que han demostrado consistencia interna y validez en numerosos estudios anteriores, sin embargo, para comprobar su validez y fiabilidad en el contexto de la Educación Física escolar y con la muestra de niños y niñas de 11-12 años, hemos procedido a analizar las características psicométricas de los mismos. Para ello se utilizaron Análisis factoriales con rotaciones varimax.

También se calcularon los Estadísticos descriptivos de las escalas, los coeficientes de consistencia interna de las escalas y de los factores que lo componen, así como la consistencia interna de los ítems.

#### **4.1.1. Cuestionario de la orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ) que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro.**

##### **4.1.1.1. Análisis factorial**

Se realizó un Análisis factorial confirmatorio para determinar la estructura de la escala TEOSQ, que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro. Presentamos los resultados del análisis factorial con rotación ortogonal (varimax) con 2 factores. Para que una variable pudiese ser considerada como importante se requirió un peso mínimo de ,35.

El análisis factorial demuestra que existen dos factores que denominamos *percepción de criterios de éxito de Ego* y *percepción de criterios de éxito de Tarea*, con autovalores mayores a 1.00 (3,252 para el factor ego y 2,942 para el factor tarea). Los dos factores explican en conjunto, el 47,647% de la varianza, siendo el factor ego el que más varianza explica 25,017%, frente al factor Tarea que explica un 22,629% de la misma.

**Tabla 8**  
*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,252	25,017	25,017	3,252	25,017	25,017	3,189	24,534	24,534
2	2,942	22,629	47,647	2,942	22,629	47,647	3,005	23,112	47,647
3	,917	7,057	54,704						
4	,825	6,345	61,049						
5	,765	5,884	66,933						
6	,724	5,573	72,506						
7	,665	5,113	77,618						
8	,569	4,381	81,999						
9	,535	4,117	86,116						
10	,515	3,959	90,075						
11	,487	3,745	93,820						
12	,434	3,336	97,156						
13	,370	2,844	100,000						

**Tabla 9**

*Análisis factorial con Rotación Varimax del TEOSQ-13 ítems, que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro*

<i>“Para mi profesor de Educación Física tengo éxito cuando...”</i>	<b>Ego</b>	<b>Tarea</b>
(4) Cuando los otros/as no pueden hacerlo tan bien como yo.	<b>,801</b>	-,027
(3) Cuando puedo hacerlo mejor que mis amigos/as.	<b>,786</b>	,049
(11) Cuando soy el/la mejor.	<b>,781</b>	-,003
(1) Cuando soy el único/a que puede realizar una habilidad o jugar bien.	<b>,661</b>	-,034
(9) Cuando soy el/la que más puntúa o el/la que gana.	<b>,639</b>	,054
(6) Cuando otros/as entorpecen el juego y yo no.	<b>,633</b>	,075
(8) Cuando trabajo y me esfuerzo mucho.	-,059	<b>,716</b>
(7) Cuando aprendo una tarea nueva a base de esforzarme.	-,085	<b>,715</b>
(12) Cuando aprender una habilidad me hace sentir realmente bien.	,121	<b>,676</b>
(13) Cuando lo hago lo mejor que puedo.	-,075	<b>,675</b>
(10) Cuando lo que aprendo me hace querer ir y practicar más.	-,005	<b>,668</b>
(2) Cuando aprendo una habilidad nueva y esto me motiva a practicar más.	,058	<b>,631</b>
(5) Cuando aprendo algo que es divertido de hacer.	,194	<b>,462</b>
<b>Autovalores</b>	3,252	25,017
Porcentaje de varianza	2,942	22,629



#### 4.1.1.2. Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor Ego y el coeficiente Alpha para los ítems del factor Tarea. El coeficiente Alpha para los ítems del factor Ego tiene un valor .8074, mientras que de .7676 para los ítems del factor Tarea, ver en la siguiente tabla.

**Tabla 10**

*Coefficientes de consistencia interna del TEOSQ-13 ítems, que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro*

---

Coeficiente ALPHA Items EGO	.8074
Coeficiente ALPHA Items TAREA	.7676

---

Asimismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (ver tablas 11 Y 12).

**Tabla 11**

*Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Ego del TEOSQ que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro*

Item	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-ítem	Alpha sin el ítem
1	13,1766	27,3864	,4989	,7920
3	13,0897	26,2559	,6446	,7616
4	13,3152	26,1155	,6678	,7571
6	13,0924	27,5588	,4854	,7948
9	12,9348	25,0651	,4971	,8002
11	13,1345	25,4826	,6519	,7581

La media varía desde el 12,9348 del ítem 9 “*Cuando soy el/la que más puntúa o el/la que gana*” y el 13,3152 del ítem 4 “*Cuando los otros/as no pueden hacerlo tan bien como yo*”, siendo la menor dispersión de respuesta, también la que corresponde al ítem 9 “*Cuando soy el/la que más puntúa o el/la que gana*” con un valor de 25,0651 y mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 6 “*Cuando otros/as entorpecen el juego y yo no*” (varianza sin el ítem 27,5588), y es el ítem 1 “*Cuando soy el único/a que puede realizar una habilidad o jugar bien*” el que presenta menor correlación con el resto de los ítems (.4989). Mientras que el ítem que mayor correlación presenta con el resto es el 4

“*Cuando los otros/as no pueden hacerlo tan bien como yo*” con un valor de .6678.

**Tabla 12**

*Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Tarea del TEOSQ que mide la percepción que tienen los alumnos de los criterios de éxito del maestro*

Item	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-ítems	Alpha sin el ítem
2	25,2554	14,7510	,4803	,7403
5	25,4538	15,0237	,3394	,7742
7	25,1603	14,4940	,5417	,7281
8	25,0489	14,5554	,5444	,7279
10	25,3438	14,4218	,5031	,7355
12	25,3641	13,9625	,5355	,7284
13	24,9742	15,0592	,5030	,7368

La media sin el ítem varía desde 24,9742 del ítem 13 “*Cuando lo hago lo mejor que puedo*” hasta el 25,4538 del ítem 5 “*Cuando aprendo algo que es divertido de hacer*”, demostrando a la vez, menor correlación con el resto de ítems con un valor de ,3394. La mayor dispersión de respuesta la demuestra el ítem 13 “*Cuando lo hago lo mejor que puedo*” (Varianza sin el ítem 15,0592) y observamos que la menor dispersión de respuesta corresponde al ítem 12 “*Cuando aprender una habilidad me*

*hace sentir realmente bien*” con un valor de varianza sin el ítem de 13,8625 y el ítem que presenta mayor correlación con el resto de la escala es el ítem 8 “*Cuando trabajo y me esfuerzo mucho*” (,5444).

#### 4.1.1.3. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos se ofrecen en la tabla 13. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y las puntuaciones separadas de los ítems de los factores Ego y Tarea. Se calcularon la media y la desviación típica.

**Tabla 13**

*Descriptivos de la escala TEOSQ-13 que mide la percepción que los niños tienen de los criterios de éxito del maestro*

	Items Ego	Items Tarea
Media	2,6247	4,2047
STD. DEV.	1,4031	,9642
Máximo	2,8139	4,4592
Mínimo	2,4334	3,9796
Variables	6	7
Nº de Casos	736	736

Los resultados nos informan que 736 alumnos respondieron a este cuestionario. Siendo notablemente mayores las puntuaciones de percepción de los criterios de éxito para el factor de Orientación a la

Tarea (MD = 4,2047) que para el factor de Orientación al Ego (MD = 2,6247). Estas medias indican que los alumnos en general tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems de la escala de Orientación a la Tarea y bajo con los de la escala de Orientación al Ego.

En las tablas 14 y 15 podemos observar la distribución de las puntuaciones de percepción de los criterios de éxito de ego y de tarea respectivamente. La tabla 14 nos muestra que la mayor frecuencia (61) se da en la puntuación 3, sin embargo en el gráfico 5 se puede apreciar cómo las mayores frecuencias se centran en puntuaciones menores a 3, lo que demuestra baja y moderada percepción de criterios de éxito del maestro orientados al ego por parte de los alumnos. Contrariamente, en la tabla 15, percepción de criterios de éxito del maestro orientados a la tarea, observamos la mayor frecuencia (93) en la puntuación 5. Es evidente también en el gráfico 6 cómo las mayores frecuencias se centran en las mayores puntuaciones (75- 4,43; 70- 4,71) lo que refleja la alta percepción de criterios de éxito de tarea por parte de los alumnos.

**Tabla 14**

*Estadísticos de la distribución. Percepción de criterios de éxito del maestro orientados al ego*

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	42	5,7	5,7	5,7
1,17	17	2,3	2,3	8,0
1,33	43	5,8	5,8	13,9
1,50	26	3,5	3,5	17,4
1,67	45	6,1	6,1	23,5
1,83	32	4,3	4,3	27,9
2,00	48	6,5	6,5	34,4
2,17	32	4,3	4,3	38,7
2,33	42	5,7	5,7	44,4
2,50	30	4,1	4,1	48,5
2,67	43	5,8	5,8	54,3
2,83	36	4,9	4,9	59,2
3,00	61	8,3	8,3	67,5
3,17	43	5,8	5,8	73,4
3,33	34	4,6	4,6	78,0
3,50	37	5,0	5,0	83,0
3,67	27	3,7	3,7	86,7
3,83	20	2,7	2,7	89,4
4,00	12	1,6	1,6	91,0

4,17	18	2,3	2,3	93,3
4,33	16	2,2	2,2	95,5
4,50	10	1,4	1,4	96,9
4,67	6	,8	,8	97,7
4,83	5	,7	,7	98,4
5,00	11	1,5	1,5	100,0
Total	736	100,0	100,0	

**Tabla 15**

*Estadísticos de la distribución. Percepción de criterios de éxito del maestro orientados a la tarea*

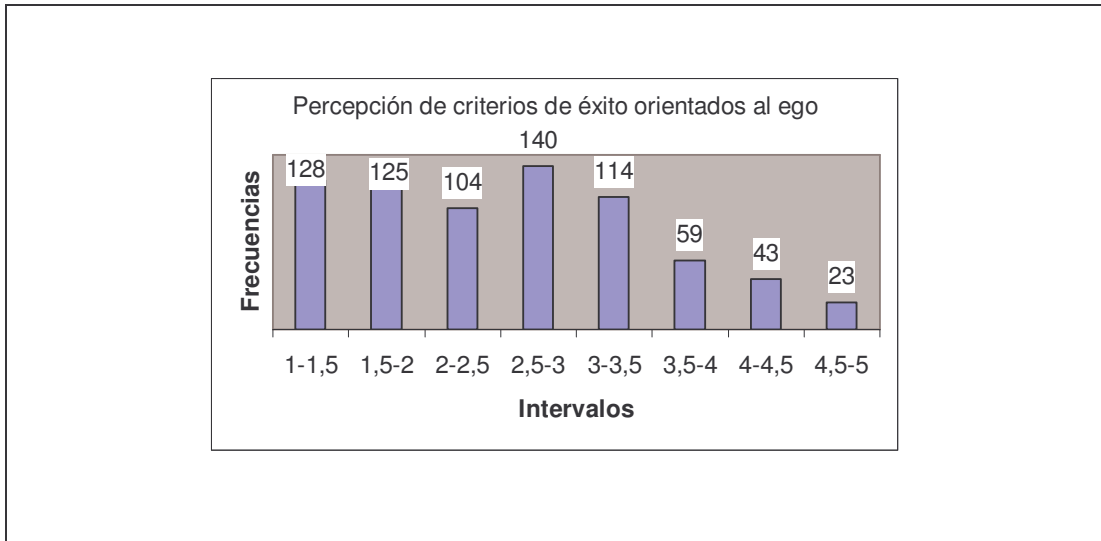
Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,43	1	,1	,1	,1
1,86	2	,3	,3	,4
2,14	1	,1	,1	,5
2,29	1	,1	,1	,7
2,43	2	,3	,3	1,0
2,57	5	,7	,7	1,6
2,71	7	1,0	1,0	2,6
2,86	10	1,4	1,4	3,9
3,00	19	2,6	2,6	6,5
3,14	11	1,5	1,5	8,0
3,29	15	2,0	2,0	10,1

---

3,43	25	3,4	3,4	13,5
3,57	27	3,7	3,7	17,1
3,71	43	5,8	5,8	23,0
3,86	49	6,7	6,7	29,6
4,00	56	7,6	7,6	37,2
4,14	55	7,5	7,5	44,7
4,29	60	8,2	8,2	52,9
4,43	75	10,2	10,2	63,0
4,57	61	8,3	8,3	71,3
4,71	70	9,5	9,5	80,8
4,86	48	6,5	6,5	87,4
5,00	93	12,6	12,6	100,0
Total	736	100,0	100,0	

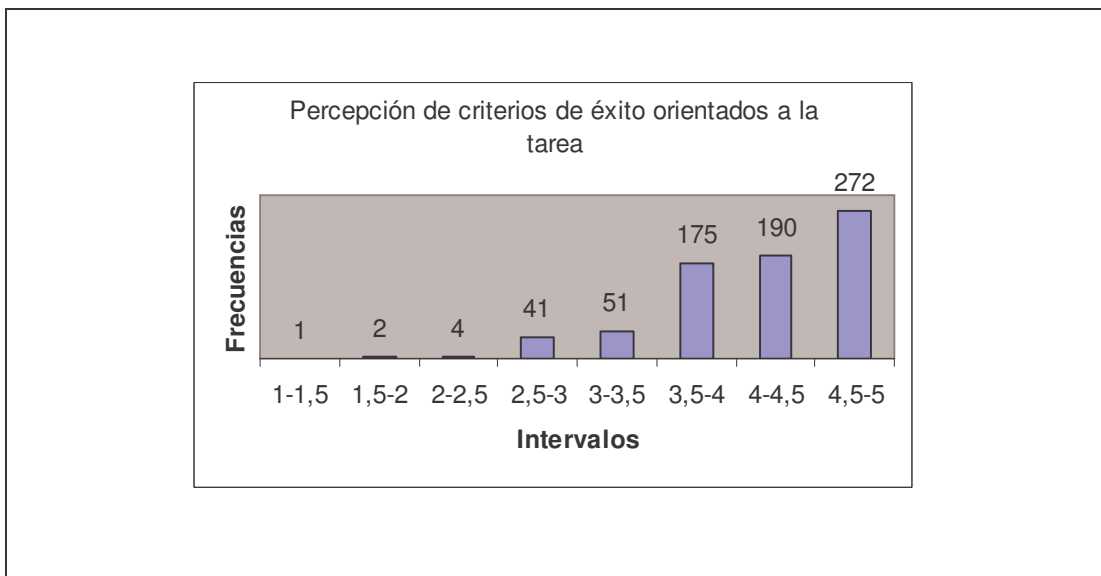
---





**Gráfico 5**

*Polígono de frecuencias, percepción criterios de éxito orientados al ego*



**Gráfico 6**

*Polígono de frecuencias, percepción criterios de éxito orientados a la tarea*

#### **4.1.2. Cuestionario de la Orientación de meta disposicional en el deporte (TEOSQ) que mide la implicación motivacional de los alumnos en clase de Educación Física.**

##### **4.1.2.1. Análisis factorial**

Se realizó un Análisis factorial para determinar la estructura de la Escala TEOSQ, que mide la implicación motivacional de los alumnos de educación primaria en clases de Educación Física. Presentamos los resultados del análisis factorial confirmatorio con rotación ortogonal (varimax) para 2 factores. Para que una variable pudiese ser considerada como importante se requirió un peso mínimo de ,35.

El análisis factorial demuestra que existen dos factores denominados *Implicación motivacional al Ego* y *Implicación motivacional a la Tarea*, con autovalores mayores a 1.00 (3,756 para el factor ego y 3,189 para el factor tarea). Los dos factores explican en conjunto, el 53,417% de la varianza, siendo el factor Ego el que más varianza explica (28,890%), frente al factor Tarea que explica un 24,528% de la misma.

**Tabla 16**  
*Varianza total explicada*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,756	28,890	28,890	3,756	28,890	28,890	3,582	27,555	27,555
2	3,189	24,528	53,417	3,189	24,528	53,417	3,362	25,863	53,417
3	,888	6,830	60,248						
4	,705	5,425	65,672						
5	,640	4,919	70,592						
6	,638	4,912	75,503						
7	,541	4,164	79,667						
8	,532	4,089	83,757						
9	,492	3,788	87,544						
10	,478	3,674	91,218						
11	,460	3,541	94,759						
12	,385	2,963	97,722						
13	,296	2,278	100,000						

**Tabla 17**

*Análisis factorial con Rotación Varimax del TEOSQ-13 ítems, que mide la Implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física*

	<b>Ego</b>	<b>Tarea</b>
“Al practicar y aprender habilidades físicas y deportivas tengo éxito ...”		
(11) Cuando soy el/la mejor.	<b>,831</b>	,063
(9) Cuando soy el/la que más puntúa o el/la que gana.	<b>,804</b>	,009
(3) Cuando puedo hacerlo mejor que mis amigos/as.	<b>,793</b>	,064
(4) Cuando los otros/as no pueden hacerlo tan bien como yo.	<b>,765</b>	-,039
(1) Cuando soy el único/a que puede realizar una habilidad o jugar bien.	<b>,758</b>	,095
(6) Cuando otros/as entorpecen el juego y yo no.	<b>664</b>	-,008
(7) Cuando aprendo una tarea nueva a base de esforzarme.	-,002	<b>,740</b>
(8) Cuando trabajo y me esfuerzo mucho.	,018	<b>,732</b>
(2) Cuando aprendo una habilidad nueva y esto me motiva a practicar más.	,050	<b>,725</b>
(13) Cuando lo hago lo mejor que puedo.	-,029	<b>,699</b>
(10) Cuando lo que aprendo me hace querer ir y practicar más.	,078	<b>,681</b>
(12) Cuando aprender una habilidad me hace sentir realmente bien.	-,012	<b>,671</b>
(5) Cuando aprendo algo que es divertido de hacer.	,072	<b>,576</b>
<b>Autovalores</b>	<b>3,756</b>	<b>28,890</b>
Porcentaje de varianza	<b>3,189</b>	<b>24,528</b>

#### 4.1.2.2. Análisis de la consistencia interna

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha para los ítems del factor Ego y el coeficiente Alpha para los ítems del factor Tarea. El coeficiente Alpha para los ítems del factor Ego tiene un valor ,8633, mientras que de ,8151 para los ítems del factor Tarea. (ver tabla 18)

**Tabla 18**

*Coeficientes de consistencia interna del TEOSQ-13 ítems, que mide la Implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación física*

---

Coeficiente ALPHA Items EGO	,8633
Coeficiente ALPHA Items TAREA	,8151

---

Asimismo, se llevó a cabo un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (ver tablas 19 y 20)

**Tabla 19**

*Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Ego del TEOSQ que mide la implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física*

Item	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-ítems	Alpha sin el ítem
1	14,0272	28,0510	,6463	,8421
3	14,1510	27,7878	,6849	,8353
4	14,2993	28,2672	,6456	,8422
6	14,3306	29,5023	,5384	,8609
9	14,1061	27,4029	,6947	,8333
11	14,1537	26,6780	,7328	,8260

La media varía desde el valor 14,0272 del ítem 1 “*Cuando soy el único/a que puede realizar una habilidad o jugar bien*” y el valor 14,3306 del ítem 6 “*Cuando otros/as entorpecen el juego y yo no*”, siendo la mayor dispersión de respuesta también la que corresponde al ítem 6 (varianza sin el ítem 29,5023) y el que presenta menor correlación con el resto de los ítems (,5384). Mientras que el ítem que mayor correlación presenta con el resto de los es el 11 “*Cuando soy el/la mejor*” con un valor de ,7328.

**Tabla 20**

*Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la subescala Tarea del TEOSQ que mide la Implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física*

Item	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-ítems	Alpha sin el ítem
2	25,3505	16,2770	,5969	,7834
5	25,3791	16,6928	,4494	,8099
7	25,2405	16,1122	,6005	,7825
8	25,1875	16,2151	,5924	,7840
10	25,3940	16,1629	,5513	,7910
12	25,3111	16,5901	,5383	,7932
13	25,1617	16,4161	,5561	,7902

La media varía desde el valor 25,1617 del ítem 13 “*Cuando lo hago lo mejor que puedo*” hasta el valor 25,3940 del ítem 10 “*Cuando lo que aprendo me hace querer ir y practicar más*”, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 5 “*Cuando aprendo algo que es divertido de hacer*” (varianza sin el ítem 16,6928) y el que menos correlación presenta con el resto de la escala, con un valor de ,4494. El ítem con menor dispersión es el 7 “*Cuando aprendo una tarea nueva a base de esforzarme*”, demostrando una varianza sin el ítem de 16,1122, el mismo ítem presenta la mayor correlación con el resto de la escala (,6005).

### 4.1.2.3. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos se ofrecen en la tabla 21. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario, la puntuación de los ítems y las puntuaciones separadas de los ítems de los factores Ego y Tarea. Se calcularon la media, la desviación típica y máximo y mínimo.

**Tabla 21**

*Descriptivos de la escala TEOSQ que mide la implicación motivacional de los alumnos en las clases de Educación Física*

	Items Ego	Items Tarea
Media	2,8356	4,2148
STD. DEV.	1,3533	,9634
Máximo	2,9864	4,3424
Mínimo	2,6830	4,1101
Variables	6	7
Nº de Casos	735	736

Los resultados nos informan que 736 alumnos de 6º de Educación Primaria respondieron a este cuestionario, habiendo perdido 1 en la subescala ego. Siendo notablemente mayores las puntuaciones en el factor de Implicación con la Tarea (MD = 4,2148) que en el factor de Implicación al Ego (MD = 2,8356). Estas medias indican que los alumnos tienen un moderado grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en



los ítems de la escala de Ego y alto con las contenidas en los ítems de la escala de Tarea. Considerando que el rango de respuesta es de 0 a 5.

En las tablas 22 y 23 podemos observar la distribución de las puntuaciones de la implicación motivacional orientada al ego y orientada a la tarea respectivamente. La tabla 22 nos muestra que la mayor frecuencia (53) se da en la puntuación 3 y las menores puntuaciones en el intervalo de 4,50 a 5, en el gráfico 7 se puede apreciar cómo las mayores frecuencias se centran en puntuaciones cercanas a 3, lo que demuestra moderada implicación motivacional orientada al ego por parte de los alumnos. Contrariamente, en la tabla 23, implicación motivacional orientada a la tarea, observamos la mayor frecuencia (125) en la puntuación 5. Es evidente también en el gráfico 8 cómo las mayores frecuencias se centran en las mayores puntuaciones, lo que refleja un elevado porcentaje de alumnos que demuestran alta implicación motivacional orientada a la tarea.

**Tabla 22**  
*Estadísticos de distribución.*  
*Implicación motivacional orientada al ego*

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	53	7,2	7,2	7,2
1,17	12	1,6	1,6	8,8
1,33	23	3,1	3,1	12,0
1,50	26	3,5	3,5	15,5
1,67	29	3,9	3,9	19,5
1,83	23	3,1	3,1	22,6
2,00	27	3,7	3,7	26,3
2,17	30	4,1	4,1	30,3
2,33	24	3,3	3,3	33,6
2,50	29	3,9	3,9	37,6
2,67	42	5,7	5,7	43,3
2,83	41	5,6	5,6	48,8
3,00	58	7,9	7,9	56,7
3,17	55	7,5	7,5	64,2
3,33	37	5,0	5,0	69,3
3,50	41	5,6	5,6	74,8
3,67	45	6,1	6,1	81,0
3,83	20	2,7	2,7	83,7
4,00	30	4,1	4,1	87,8
4,17	27	3,7	3,7	91,4

	4,33	18	2,4	2,4	93,9
	4,50	10	1,4	1,4	95,2
	4,67	14	1,9	1,9	97,1
	4,83	7	1,0	1,0	98,1
	5,00	14	1,9	1,9	100,0
Perdidos	Total Sistema	735	99,9	100,0	
		1	,1		
Total		736	100,0		

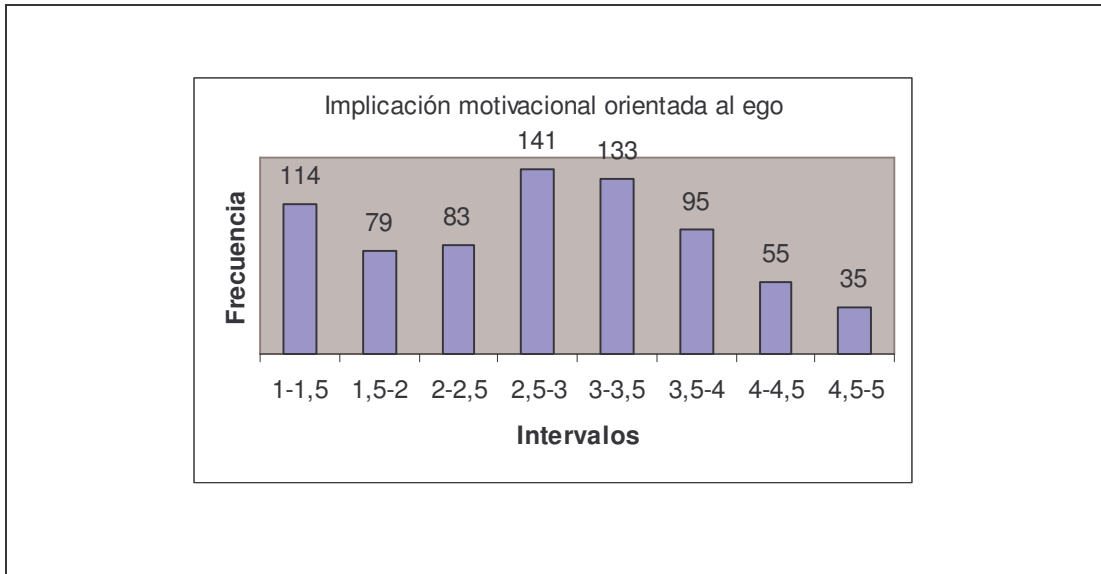
**Tabla 23**  
*Estadísticos de distribución*  
*Implicación motivacional orientada a la tarea*

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,00	1	,1	,1	,1
1,71	1	,1	,1	,3
1,86	1	,1	,1	,4
2,00	2	,3	,3	,7
2,29	2	,3	,3	1,0
2,43	5	,7	,7	1,6
2,57	7	1,0	1,0	2,6
2,71	9	1,2	1,2	3,8
2,86	8	1,1	1,1	4,9
3,00	6	,8	,8	5,7

---

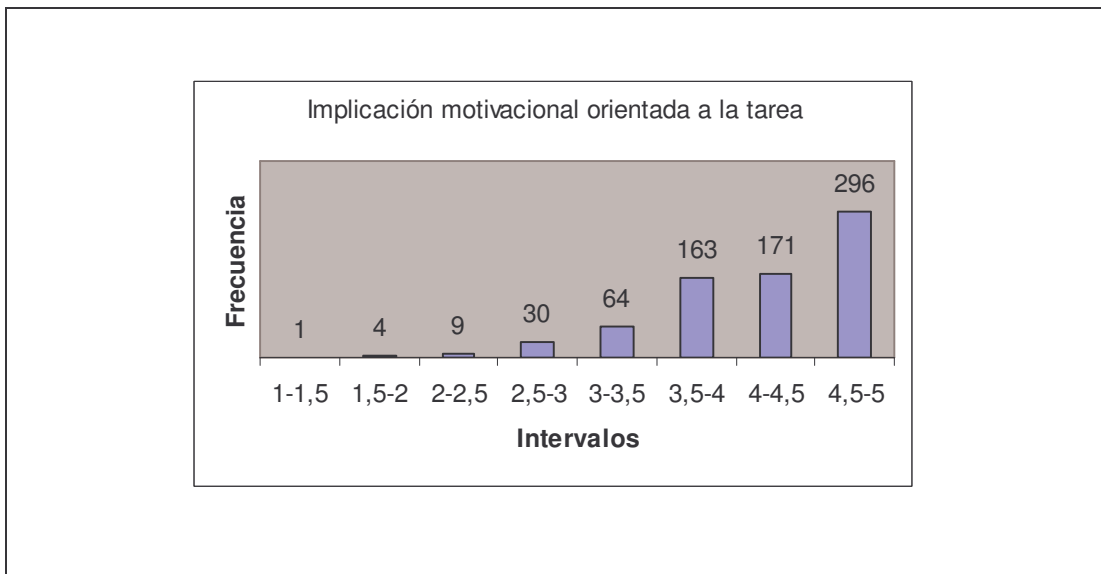
3,14	14	1,9	1,9	7,6
3,29	27	3,7	3,7	11,3
3,43	23	3,1	3,1	14,4
3,57	29	3,9	3,9	18,3
3,71	41	5,6	5,6	23,9
3,86	45	6,1	6,1	30,0
4,00	48	6,5	6,5	36,5
4,14	59	8,0	8,0	44,6
4,29	54	7,3	7,3	51,9
4,43	58	7,9	7,9	59,8
4,57	66	9,0	9,0	68,8
4,71	62	8,4	8,4	77,2
4,86	43	5,8	5,8	83,0
5,00	125	17,0	17,0	100,0
Total	736	100,0	100,0	

---



**Gráfico 7**

*Distribución de frecuencias, implicación motivacional ego*



**Gráfico 8**

*Distribución de frecuencias, implicación motivacional tarea*

### **4.1.3. Cuestionario de Satisfacción en la Práctica Deportiva (CDPD) que mide el grado de satisfacción/concentración en las clases de Educación Física**

#### **4.1.3.1. Análisis factorial**

Hemos llevado a cabo un Análisis factorial que demuestra la existencia de un factor que hemos denominado *Satisfacción/concentración*, con autovalor inicial mayor a 1.00 (2,876). El factor explica el 35,944 % de la varianza. Presentamos los resultados del análisis factorial, en la tabla 24 se presenta la varianza total explicada y en la tabla 25 se muestra el análisis de componentes principales. Para que una variable pudiese ser considerada como importante se requirió un peso mínimo de .35, los valores reflejan que el ítem con más peso es el 8 “*Normalmente deseo que se acabe pronto la clase*” con un valor de ,670, mientras que el ítem 6 “*Normalmente siento que el tiempo pasa muy de prisa*” es el que menor peso refleja (.462)

**Tabla 24**

*Varianza total explicada. Autovalores iniciales*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	2,876	35,944	35,944	2,876	35,944	35,944
2	1,102	13,770	49,714			
3	,920	11,499	61,214			
4	,806	10,079	71,292			
5	,686	8,576	79,869			
6	,615	7,689	87,557			
7	,543	6,783	94,341			
8	,453	5,659	100,000			

**Tabla 25***Análisis de componentes principales del Cuestionario de Satisfacción/concentración en las clases de Educación Física*

Quando estoy en clase de Educación Física...	Satisfacción/ concentración
(-8) Normalmente deseo que se acabe pronto la clase.	,670
(2) Suelo encontrar interesante hacer educación física.	,659
(7) Normalmente me da placer hacer las actividades de educación física.	,634
(-3)Estoy con la cabeza en otra parte, pensando otras cosas.	,613
(4) Normalmente me concentro en las cosas que estoy haciendo.	,609
(-5) Normalmente me aburro.	,608
(1) Me suelo divertir haciendo cosas.	,509
(6) Normalmente siento que el tiempo pasa muy de prisa.	,462
Autovalores	2,876
Porcentaje de varianza	35,944

**4.1.3.2. Análisis de la consistencia interna**

La consistencia interna del cuestionario se determinó a través del coeficiente Alpha, que para el único factor Satisfacción/concentración tiene un valor de ,7369. (Ver tabla 26)



**Tabla 26**

*Coefficiente de consistencia interna del Cuestionario de  
satisfacción/concentración en las clases de Educación Física*

---

Coefficiente ALPHA Items Satisfacción/concentración	,7369
---	-------

---

Se llevó a cabo también, un análisis estadístico de los ítems de la escala calculando la media, la desviación típica, correlación de cada uno de los ítems con el resto de la escala y coeficiente Alpha sin el ítem (ver tabla 27).

**Tabla 27**

*Análisis estadístico de la consistencia interna de los ítems de la escala satisfacción/concentración*

Item	Media sin el ítem	Varianza sin el ítem	Correlación ítem-ítems	Alpha sin el ítem
1	29,2201	24,3025	,3404	,7261
2	29,3995	22,6266	,4791	,7032
4	29,6807	22,3401	,4437	,7078
7	29,4212	22,4890	,4596	,7055
5 inv.	29,5666	21,0595	,4541	,7055
8 inv.	29,4606	20,4393	,5210	,6904
3 inv.	29,8505	20,6470	,4583	,7052
6	29,6793	22,6453	,3175	,7340

La media sin el ítem varía desde el 29,2201 del ítem 1 “*Me suelo divertir haciendo cosas*” y el 29,8505 del ítem 3 “*Estoy con la cabeza en otra parte, pensando otras cosas*”, siendo la mayor dispersión de respuesta la que corresponde al ítem 1 “*Me suelo divertir haciendo cosas*” (varianza sin el ítem 24,3025). La menor dispersión de respuesta corresponde al ítem 8 “*Normalmente deseo que se acabe pronto la clase*” con un valor de 20,4393 de varianza sin el ítem, el mismo ítem refleja la mayor correlación con el resto de ítems (,5210), en este caso el ítem ha sido invertido para formar parte del único componente de la escala. El ítem 6 “*Normalmente siento que el tiempo pasa muy de prisa*” es el que menos correlación tiene con el resto de la escala.

### 4.1.3.3. Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos se ofrecen en la tabla 28. Hemos estudiado la puntuación total del cuestionario y la puntuación de los ítems. Se calcularon la media, la desviación típica y máximo y mínimo.

**Tabla 28**

*Descriptivos de la escala del Cuestionario de Satisfacción/concentración en las clases de Educación Física*

Media	4,2193
STD. DEV.	,9752
Máximo	4,5340
Mínimo	3,9035
VARIABLES	8
Nº de Casos	736

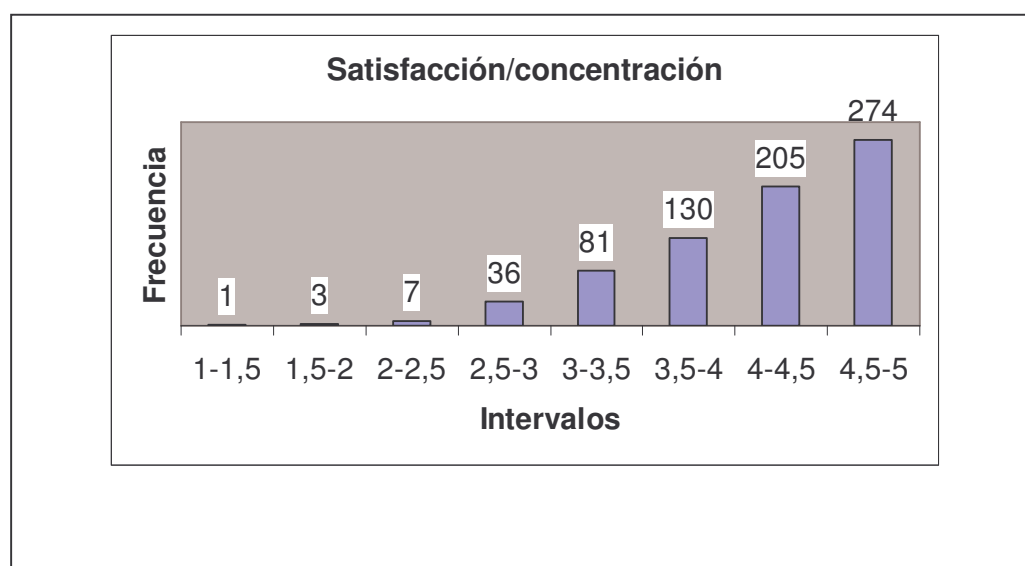
Los resultados nos informan que 736 alumnos de 6º de Educación Primaria respondieron a este cuestionario de satisfacción/concentración. Siendo elevada la puntuación de la media (MD = 4,5340). Esta media indica que los alumnos tienen un alto grado de acuerdo con las afirmaciones contenidas en los ítems 1 *“Me suelo divertir haciendo cosas”*, 2 *“Suelo encontrar interesante hacer Educación Física”*, 4 *“Normalmente me concentro en las cosas que estoy haciendo”*, 7 *“Normalmente me da placer hacer las actividades de Educación Física”*, 6 *“Normalmente siento que el tiempo pasa muy de prisa”* y de desacuerdo con los ítems 3 *“Estoy con la cabeza en otra parte, pensando*

*otras cosas”, 5 “Normalmente me aburro” y 8 “Normalmente deseo que se acabe pronto la clase”*

En la tabla 29 podemos apreciar la distribución de las puntuaciones, en el gráfico 9 observamos cómo las mayores frecuencias se centran en la mayor puntuación, lo que refleja en general un elevado nivel de satisfacción/concentración en clases de Educación Física.

**Tabla 29**  
*Estadísticos de distribución.*  
*Satisfacción/concentración.*

Válidos	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1,50	1	,1	,1	,1
1,63	1	,1	,1	,3
2,00	3	,4	,4	,7
2,13	1	,1	,1	,8
2,25	3	,4	,4	1,2
2,50	3	,4	,4	1,6
2,63	4	,5	,5	2,2
2,75	7	1,0	1,0	3,1
2,88	7	1,0	1,0	4,1
3,00	16	2,2	2,2	6,3
3,13	9	1,2	1,2	7,5
3,25	25	3,4	3,4	10,9
3,38	21	2,9	2,9	13,7
3,50	26	3,5	3,5	17,3
3,63	30	4,1	4,1	21,3
3,75	35	4,8	4,8	26,1
3,88	25	3,4	3,4	29,5
4,00	40	5,4	5,4	34,9
4,13	43	5,8	5,8	40,8
4,25	55	7,5	7,5	48,2
4,38	38	5,2	5,2	53,4
4,50	69	9,4	9,4	62,8
4,63	54	7,3	7,3	70,1
4,75	64	8,7	8,7	78,8
4,88	62	8,4	8,4	87,2
5,00	94	12,8	12,8	100,0
Total	736	100,0	100,0	



**Gráfico 9**  
*Distribución de frecuencia, Satisfacción/concentración*

#### 4.2. Análisis inferencial

En esta segunda parte del capítulo de resultados se realizan los análisis con el fin de comprobar cómo se diferencian y relacionan las variables de nuestro estudio. En primer lugar se presenta un análisis en función de los grupos, grupo control y grupo experimental, para comprobar la repercusión que el Programa de Intervención Docente tuvo sobre las diferentes variables. También se expone un análisis en función del sexo.

Posteriormente, se realizó un análisis multivariable que relaciona las variables percepción de criterios de éxito del maestro (orientados al ego, orientados a la tarea), implicación motivacional (orientada al ego, orientada a la tarea) y satisfacción/concentración.

#### 4.2.1. La repercusión del programa de intervención docente. Análisis en función del grupo (experimental y control) y el sexo

Se realizó un análisis de varianza multivariado, tomando como variables independientes el grupo (control y experimental) y el sexo del alumnado. Las variables dependientes consideradas fueron la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego, la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea, la implicación motivacional orientada al ego, la orientación motivacional orientada al ego, la orientación motivacional orientada a la tarea y la satisfacción/concentración.

**Tabla 30**  
*Análisis de los efectos principales e interacción.*  
*Pruebas de los efectos intersujetos*

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	77,845(b)	3	25,948	28,522	,000
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	19,822(c)	3	6,607	18,064	,000
	Implicación motivacional orientada al ego	52,867(d)	3	17,622	17,305	,000
	Implicación motivacional orientada a la tarea	11,414(e)	3	3,805	8,995	,000
	Satisfacción/concentración	9,483(f)	3	3,161	7,527	,000
Intercept	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	4801,266	1	4801,266	5277,556	,000
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	12591,949	1	12591,949	34424,784	,000

Capítulo IV - Resultados

	Implicación motivacional orientada al ego	5622,456	1	5622,456	5521,187	<b>,000</b>
	Implicación motivacional orientada a la tarea	12655,206	1	12655,206	29920,446	<b>,000</b>
	Satisfacción/concentración	12777,908	1	12777,908	30425,364	<b>,000</b>
GRUPO	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	51,124	1	51,124	56,196	<b>,000</b>
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	18,002	1	18,002	49,216	<b>,000</b>
	Implicación motivacional orientada al ego	26,578	1	26,578	26,099	<b>,000</b>
	Implicación motivacional orientada a la tarea	9,795	1	9,795	23,158	<b>,000</b>
	Satisfacción/concentración	6,370	1	6,370	15,168	<b>,000</b>
SEXO	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	15,878	1	15,878	17,453	<b>,000</b>
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	3,667	1	3,667	10,025	<b>,002</b>
	Implicación motivacional orientada al ego	17,841	1	17,841	17,520	<b>,000</b>
	Implicación motivacional orientada a la tarea	2,009	1	2,009	4,750	<b>,030</b>
	Satisfacción/concentración	,366	1	,366	,871	,351
GRUPO * SEXO	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	,431	1	,431	,474	,491
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	,156	1	,156	,428	,513
	Implicación motivacional orientada al ego	,571	1	,571	,561	,454
	Implicación motivacional orientada a la tarea	,901	1	,901	2,131	,145
	Satisfacción/concentración	1,711	1	1,711	4,075	<b>,044</b>
Error	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	660,480	726	,910		
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	265,557	726	,366		
	Implicación motivacional orientada al ego	739,316	726	1,018		
	Implicación motivacional orientada a la tarea	307,070	726	,423		
	Satisfacción/concentración	304,902	726	,420		

Total	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	5740,083	730
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	13195,000	730
	Implicación motivacional orientada al ego	6636,417	730
	Implicación motivacional orientada a la tarea	13312,347	730
	Satisfacción/concentración	13334,781	730
Total corregida	Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	738,324	729
	Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	285,380	729
	Implicación motivacional orientada al ego	792,183	729
	Implicación motivacional orientada a la tarea	318,484	729
	Satisfacción/concentración	314,385	729

Los resultados del análisis indican que es significativo el efecto de la interacción de grupo y sexo sobre la satisfacción ( $F = 4,075$  es de  $,044$ ). Por otro lado, los valores demuestran que existen diferencias estadísticamente significativas en los efectos del grupo sobre el resto de variables (criterios de éxito del maestro orientados al ego  $F = 56,196$ ,  $p < ,001$ ; criterios de éxito del maestro orientados a la tarea,  $F = 49,216$ ,  $p < ,001$ ; implicación motivacional orientada al ego,  $F = 26,099$ ,  $p < ,001$ ; implicación motivacional orientada a la tarea,  $F = 23,158$ ,  $p < ,001$ ; y satisfacción/concentración,  $F = 15,158$ ,  $p < ,001$ ); así como del sexo sobre el resto de variables, excepto la satisfacción (criterios de éxito del maestro orientados al ego  $F = 17,453$ ,  $p < ,001$ ; criterios de éxito del maestro orientados a la tarea,  $F = 10,025$ ,  $p = ,002$ ; implicación



motivacional orientada al ego,  $F = 17,520$ ,  $p < ,001$ ; implicación motivacional orientada a la tarea  $F = 4,750$ ,  $p = ,030$ ).

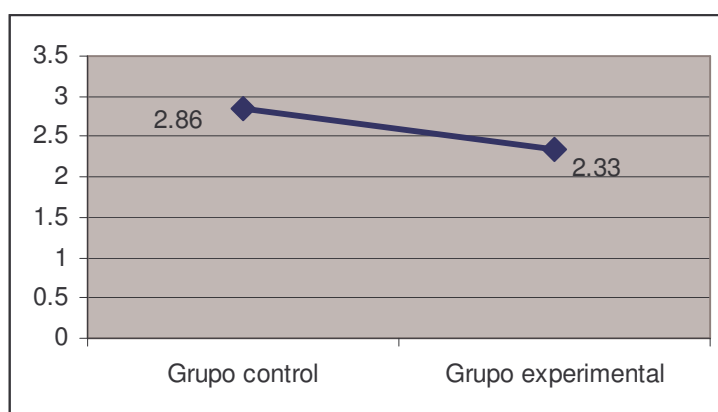
A continuación analizamos los valores obtenidos en las diferencias estadísticamente significativas. Comenzamos exponiendo los valores de las variables dependientes obtenidas en función del grupo.

**Tabla 31**  
*Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función del grupo*

Variable dependiente	grupo experimental	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	Grupo control	2,864	,050	2,765	2,962
	Grupo experimental	2,328	,051	2,228	2,428
Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea	Grupo control	4,045	,032	3,983	4,107
	Grupo experimental	4,363	,032	4,299	4,426
Implicación motivacional orientada al ego	Grupo control	3,002	,053	2,898	3,106
	Grupo experimental	2,616	,054	2,510	2,722
Implicación motivacional orientada a la tarea	Grupo control	4,097	,034	4,030	4,164
	Grupo experimental	4,332	,035	4,263	4,400
Satisfacción/concentración	Grupo control	4,140	,034	4,073	4,207
	Grupo experimental	4,329	,035	4,261	4,397

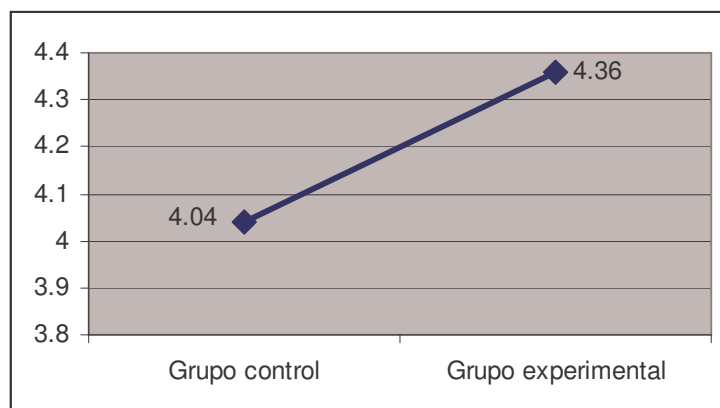
En la tabla 31 podemos observar las medias de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego tanto del grupo control

como del grupo experimental, estas reflejan que en el grupo control la percepción de criterios de ego es mayor que en el grupo experimental, con unos valores de 2,864 frente a 2,328 respectivamente. Sin embargo, la percepción de criterios de éxito del maestro orientados a la tarea es mayor en el grupo experimental respecto al grupo control, con unas medias de 4,363 para el grupo experimental y 4,045 para el grupo control. Los gráficos 10 y 11 muestran cómo en el grupo experimental es menor la percepción de criterios de éxito orientados al ego y mayor la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea.



**Gráfico 10**

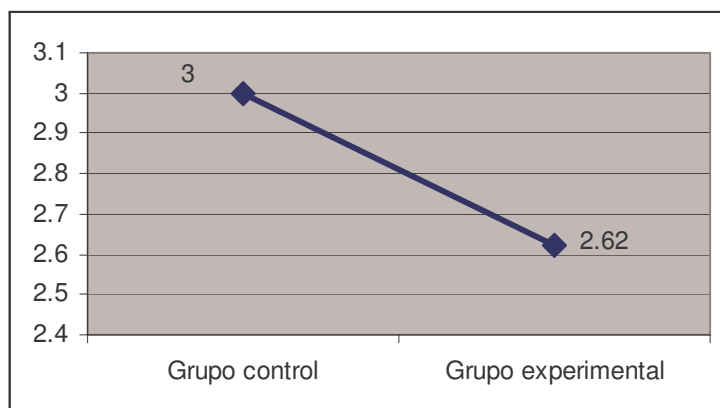
*Percepción de criterios de éxito orientados al ego. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental*



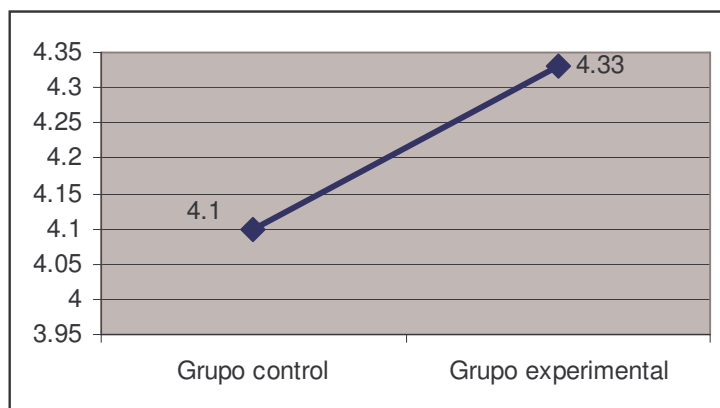
**Gráfico 11**

*Percepción de criterios de éxito orientados a la tarea. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental*

La tabla 31 también refleja que la implicación motivacional orientada al ego es mayor en el grupo control que en el grupo experimental, con medias equivalentes a 3,002 y 2,616 respectivamente. La implicación motivacional orientada a la tarea es mayor en los alumnos del grupo experimental, con una media de 4,332, frente al grupo control que muestra un valor de 4,097 de media. Una vez más, tal como ocurrió con las variables percepción de los criterios de éxito, los alumnos del grupo experimental muestran una menor implicación motivacional orientada al ego y una mayor implicación motivacional orientada a la tarea (gráficos 12 y 13).

**Gráfico 12**

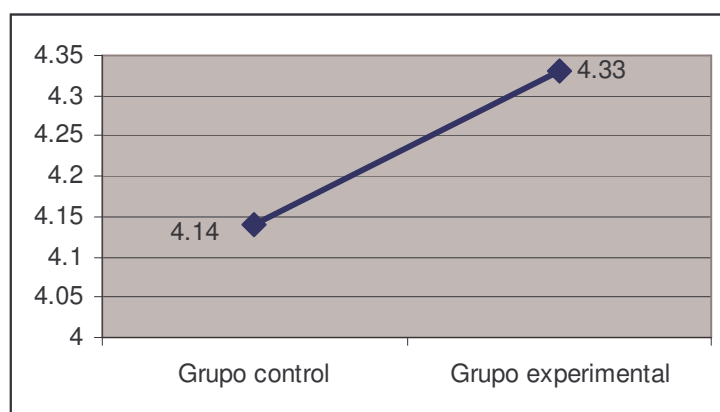
*Implicación motivacional orientada al ego. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental*

**Gráfico 13**

*Implicación motivacional orientada a la tarea. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental*

Con respecto a la variable satisfacción/concentración, podemos observar (tabla 31 y gráfico 14) que el grupo experimental muestra un

mayor nivel de satisfacción/concentración, con una media de 4,329, respecto al grupo control que posee una media de 4,140.



**Gráfico 14**

*Satisfacción/concentración. Diferencia de medias entre el grupo control y el grupo experimental*

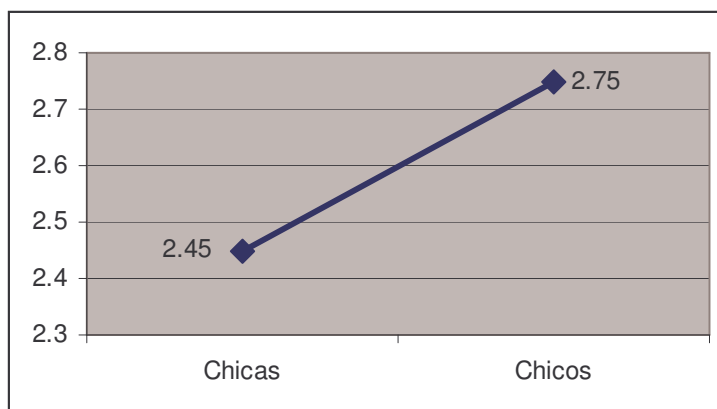
**Tabla 32**

*Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función del sexo*

Variable dependiente	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego	Chicas	2,447	,052	2,345	2,549
	Chicos	2,745	,049	2,649	2,842
Percepción criterios de éxito maestro orientados a la tarea	Chicas	4,132	,033	4,067	4,197
	Chicos	4,276	,031	4,214	4,337
Implicación motivacional orientada al ego	Chicas	2,651	,055	2,543	2,759
	Chicos	2,967	,052	2,865	3,069
Implicación motivacional orientada a la tarea	Chicas	4,161	,035	4,092	4,231
	Chicos	4,268	,033	4,202	4,333
Satisfacción/concentración	Chicas	4,257	,035	4,188	4,327
	Chicos	4,212	,033	4,147	4,278

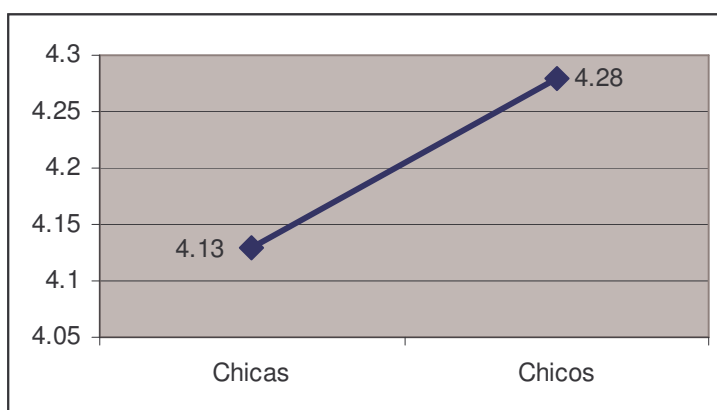
La tabla 32 refleja que los chicos tienen una mayor percepción de criterios de éxito orientados al ego, con una media de 2,745 frente a una media de 2,447 de las chicas. En el caso de la percepción de los criterios de éxito orientados a la tarea ocurre algo similar, la diferencia no llega a ser de la magnitud que en la variable anterior pero nuevamente los alumnos muestran una media mayor para esta variable (4,276) que las

alumnas (4,132). Los gráficos 15 y 16 muestran cómo en el grupo de alumnos es mayor la percepción de criterios de éxito orientados al ego como la percepción de criterios de éxito orientados a la tarea.



**Gráfico 15**

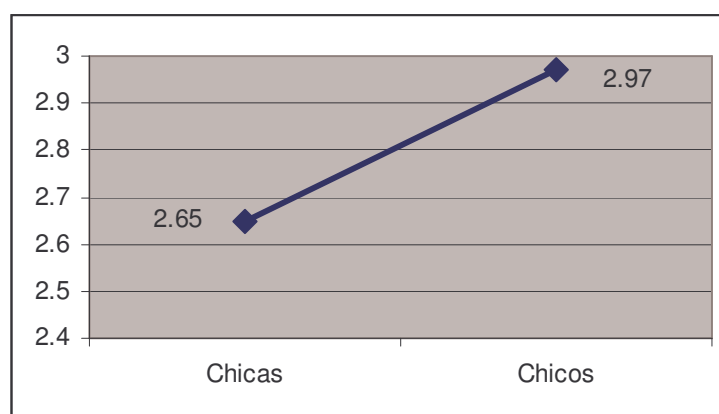
*Percepción criterios de éxito del maestro orientados al ego.  
Diferencia de medias en función del sexo*



**Gráfico 16**

*Percepción criterios de éxito del maestro orientados a la tarea.  
Diferencia de medias en función del sexo*

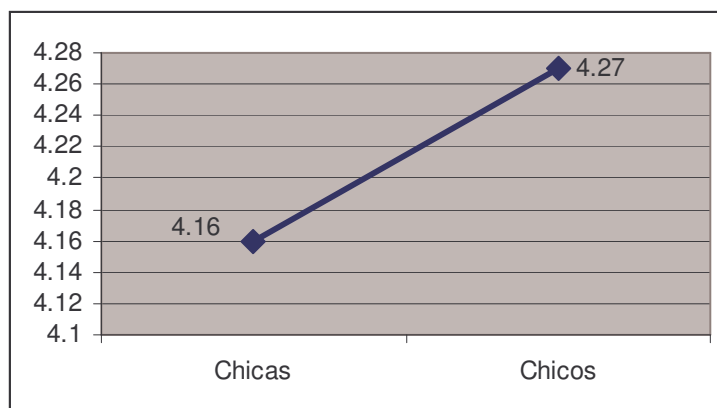
La tabla 32 también nos muestra que la implicación motivacional en clases de Educación Física orientada al ego es mayor en los alumnos que en las alumnas, con medias de 2,967 para los chicos y 2,651 para las chicas. Refiriéndonos a la implicación motivacional orientada a la tarea, igualmente, las medias explican que los alumnos se implican más a la tarea que las alumnas, mostrando 4,268 y 4,161 de medias respectivamente (Gráficos 17 y 18).



**Gráfico 17**

*Implicación motivacional orientada al ego. Diferencia de medias en función del sexo*

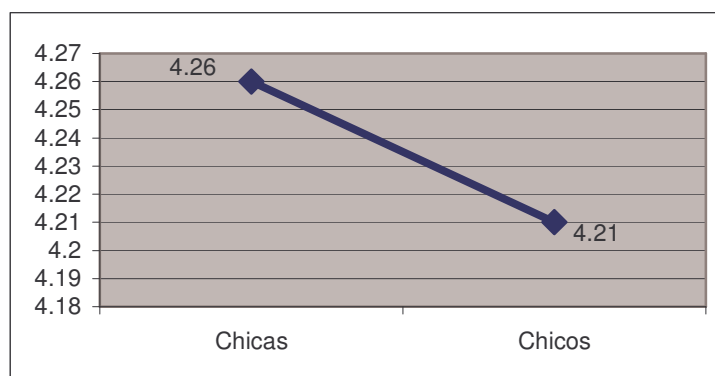




**Gráfico 18**

*Implicación motivacional orientada a la tarea. Diferencia de medias en función del sexo*

A pesar de las diferencias significativas tanto en la percepción de criterios de éxito del maestro como en la implicación motivacional entre alumnos y alumnas, la tabla 30 nos muestra que las diferencias de satisfacción/concentración entre alumnos y alumnas no son estadísticamente significativas. Asumiendo la no significatividad, podemos observar en la tabla 32 y gráfico 19 las medias, 4,257 para alumnas y 4,212 para alumnos, si bien la diferencia no es significativa muestran que tanto los alumnos como las alumnas poseen un grado elevado de satisfacción/concentración en clases de Educación Física, siendo superior en las alumnas.

**Gráfico 19**

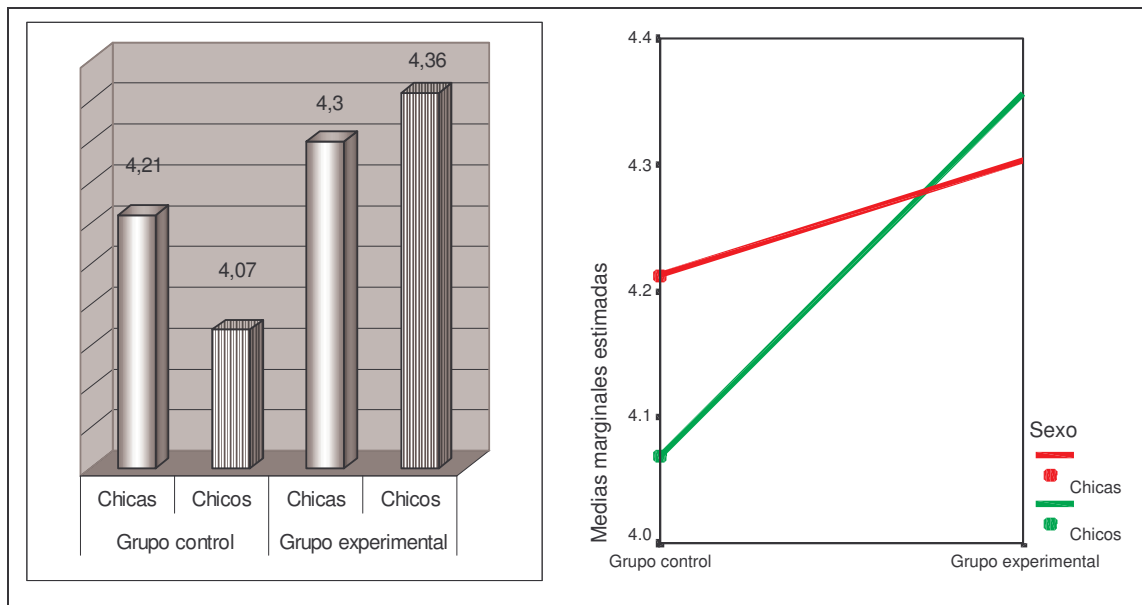
*Satisfacción/concentración. Diferencia de medias en función del sexo*

Ya hemos comentado anteriormente (Tabla 30) que el efecto de la interacción grupo x sexo es significativo sobre la variable satisfacción/concentración, en la que la significatividad del estadístico  $F = 4,075$  es de ,044.

Como podemos apreciar (Tabla 33 y Gráfico 20) en el grupo control las chicas tienen un mayor nivel de satisfacción/concentración frente a los chicos, con medias de 4,212 y 4,069 respectivamente. En el grupo experimental no existen prácticamente diferencias entre alumnos y alumnas, siendo un poco mayor la satisfacción/concentración en los chicos (MD = 4,356), sin embargo, la diferencia de satisfacción/concentración es considerable entre los chicos del grupo experimental y los del grupo control, siendo mayor en los del grupo experimental (MD = 4,356) que en los del grupo control (MD = 4,069)

**Tabla 33**  
*Estadísticos descriptivos de la variable Satisfacción/concentración en función del grupo y sexo*

Variable dependiente	Grupo	Sexo	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
Satisfacción/ concentración	Grupo control	Chicas	4,212	,053	4,108	4,315
		Chicos	4,069	,043	3,984	4,153
	Grupo experimental	Chicas	4,303	,047	4,211	4,395
		Chicos	4,356	,051	4,256	4,456



**Gráfico 20**  
*Satisfacción/concentración.*  
*Medias en función del grupo y sexo*

#### **4.2.2. Análisis de las relaciones entre la percepción de los criterios de éxito del maestro, la implicación motivacional y el grado de satisfacción/concentración**

##### **4.2.2.1. Efectos de la percepción de los criterios de éxito del maestro (Clima motivacional)**

En este apartado del capítulo de resultados se realizó un análisis de varianza multivariado tomando como variables independientes la percepción de criterios de éxito del maestro orientados al ego y orientados a la tarea y como variables dependientes la implicación motivacional orientada al ego y orientada a la tarea y la satisfacción/concentración en clases de Educación Física.

Previamente al análisis se factorizaron las variables percepción de los criterios de éxito del maestro a la tarea y percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego empleando la mediana.

**Tabla 34**  
*Análisis de los efectos principales e interacción.*  
*Pruebas de los efectos intersujeto*

Fuente	Variable dependiente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	Implicación motivacional orientada al ego	272,984(b)	3	90,995	126,522	,000
	Implicación motivacional orientada a la tarea	99,987©	3	33,329	109,121	,000
	Satisfacción/concentración	28,882(d)	3	9,627	24,333	,000
Intercept	Implicación motivacional orientada al ego	5961,325	1	5961,325	8288,832	,000
	Implicación motivacional orientada a la tarea	12511,397	1	12511,397	40962,872	,000
	Satisfacción/concentración	12615,553	1	12615,553	31886,094	,000
Perc. crit. EGO	Implicación motivacional orientada al ego	252,399	1	252,399	350,945	<b>,000</b>
	Implicación motivacional orientada a la tarea	,723	1	,723	2,366	,124
	Satisfacción/concentración	8,123	1	8,123	20,532	<b>,000</b>
Perc. crit. TAREA	Implicación motivacional orientada al ego	,079	1	,079	,110	,740
	Implicación motivacional orientada a la tarea	97,469	1	97,469	319,118	<b>,000</b>
	Satisfacción/concentración	22,214	1	22,214	56,146	<b>,000</b>
Perc. EGO						
* Perc. TAREA	Implicación motivacional orientada al ego	6,654	1	6,654	9,252	<b>,002</b>
	Implicación motivacional orientada a la tarea	,319	1	,319	1,043	,307
	Satisfacción/concentración	,272	1	,272	,687	,408
Error	Implicación motivacional orientada al ego	525,735	731	,719		
	Implicación motivacional orientada a la tarea	223,271	731	,305		
	Satisfacción/concentración	289,216	731	,396		
Total	Implicación motivacional orientada al ego	6708,583	735			
	Implicación motivacional orientada a la tarea	13387,245	735			
	Satisfacción/concentración	13410,859	735			
Total corregida	Implicación motivacional orientada al ego	798,718	734			
	Implicación motivacional orientada a la tarea	323,258	734			
	Satisfacción/concentración	318,098	734			

Los resultados del análisis indican que es significativo el efecto de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego sobre la implicación motivacional al ego ( $F = 350,945$  ;  $p = ,000$ ) y sobre la satisfacción/concentración ( $F = 20,532$ ;  $p = ,000$ ), también es significativo el efecto de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea sobre la implicación motivacional a la tarea ( $F = 319,118$ ;  $p = ,000$ ) y sobre la satisfacción concentración ( $F = 56,146$ ;  $p = ,000$ ). También es significativo el efecto de la interacción entre la percepción de criterios ego x percepción de criterios tarea sobre la implicación motivacional al ego ( $F = 9,252$ ;  $p = ,002$ ).

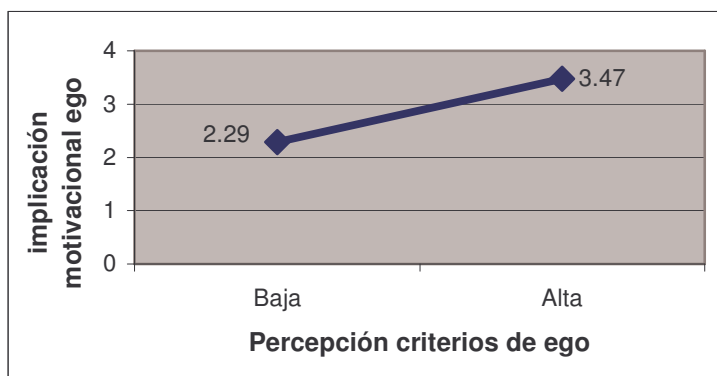
Seguidamente analizamos los valores de las variables dependientes en función de las variables independientes, en aquellos casos en los que las diferencias fueron significativas. En primer lugar exponemos los valores en función de la percepción del clima motivacional orientado al ego.

**Tabla 35**

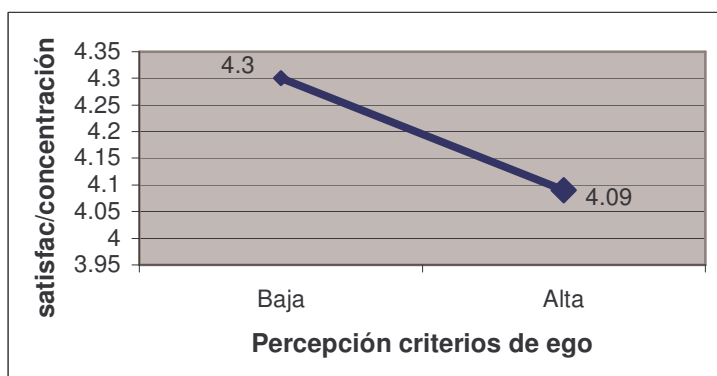
*Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego*

Variable dependiente	Factor de percepción de Criterios del maestro orientados al ego	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Implicación motivacional orientada al ego	Baja	2,289	,043	2,205	2,372
	Alta	3,474	,047	3,382	3,566
Implicación motivacional orientada a la tarea	Baja	4,206	,028	4,152	4,261
	Alta	4,143	,031	4,083	4,203
Satisfacción/concentración	Baja	4,298	,032	4,236	4,360
	Alta	4,085	,035	4,017	4,154

Observando la tabla 35 y atendiendo a la significatividad del efecto sobre las variables (tabla 34) las medias reflejan que los alumnos con alta percepción de los criterios de éxito orientados al ego se implican más al ego (MD = 3,474) respecto de los alumnos con baja percepción de criterios orientados al ego (MD = 2,289). Sin embargo, los alumnos con baja percepción de criterios de éxito de ego son los que más disfrutan, mostrando una media de satisfacción/concentración de 4,368 frente a la media de 4,016 que muestran los alumnos con alta percepción de criterios de éxito de ego (gráfico 22)

**Gráfico 21**

*Implicación motivacional al ego, según la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego*

**Gráfico 22**

*Satisfacción/concentración, según la percepción de los criterios de éxito orientados al ego*



**Tabla 36**

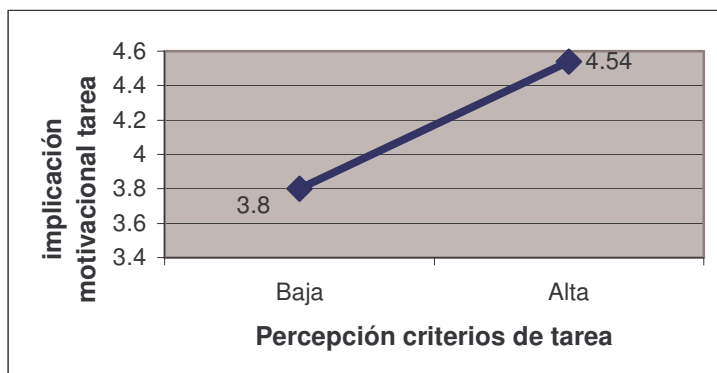
*Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea*

Variable dependiente	Factor de percepción de criterios de éxito	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Implicación motivacional orientada al ego	Del maestro orientados a la tarea				
	Baja	2,871	,047	2,778	2,964
	Alta	2,892	,042	2,809	2,975
Implicación motivacional orientada a la tarea	Baja	3,806	,031	3,745	3,867
	Alta	4,543	,027	4,489	4,597
Satisfacción/concentración	Baja	4,016	,035	3,947	4,085
	Alta	4,368	,031	4,306	4,429

Como se aprecia en la tabla 36 los alumnos con una elevada percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea muestran una mayor implicación motivacional a la tarea (MD = 4,543) que aquellos con baja percepción de criterios de tarea (MD = 3,806). La diferencia de medias es estadísticamente significativa y considerable (ver Gráfico 23).

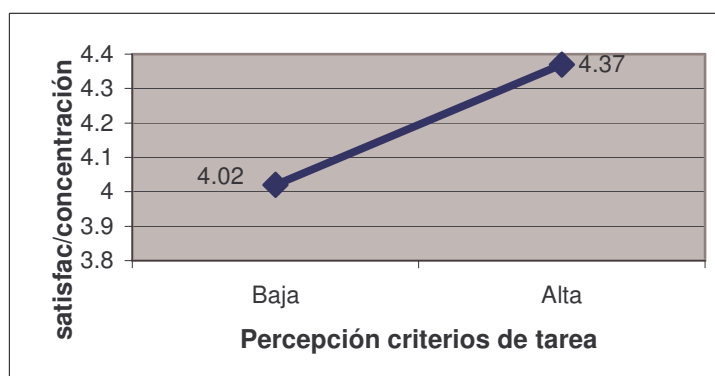
Con respecto a la satisfacción/concentración, las medias muestran que los alumnos con alta percepción de los criterios de éxito de tarea son

los que presentan mayor nivel de satisfacción/concentración, con una media de 4,368 frente a la media de 4,016 que muestran los alumnos con baja percepción de criterios de éxito orientados a la tarea (Gráfico 24).



**Gráfico 23**

*Implicación motivacional a la tarea, en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea*



**Gráfico 24**

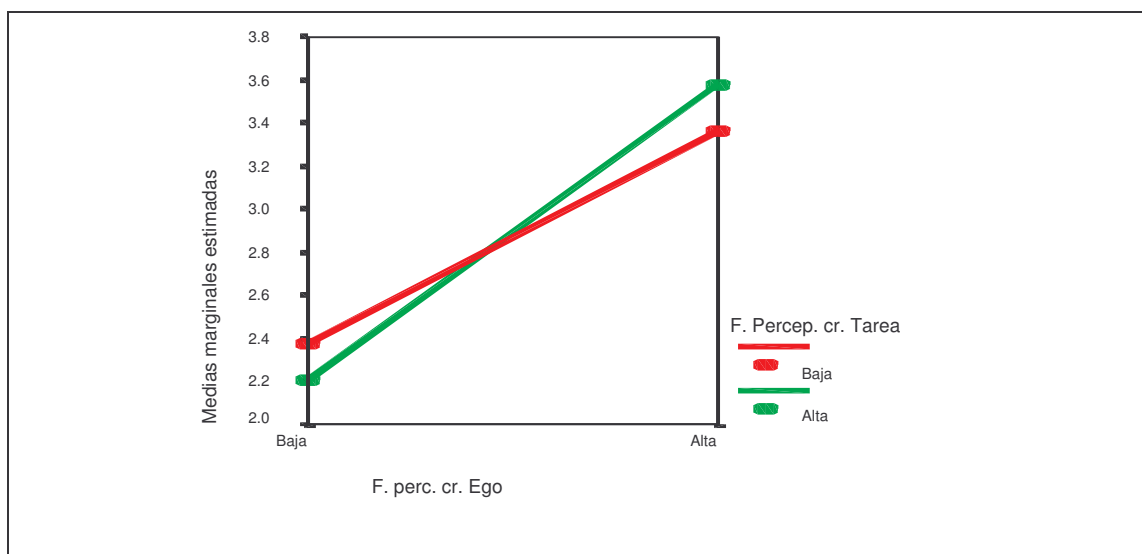
*Satisfacción/concentración, en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea*

Anteriormente hemos expresado que el efecto de la interacción entre percepción de criterios de éxito del maestro orientados al ego x percepción de criterios de éxito del maestro orientados a la tarea no es significativo sobre la Implicación motivacional a la tarea, ni sobre la satisfacción/concentración, sin embargo, si observamos los valores de las medias podemos apreciar que la mayor implicación a la tarea y la mayor satisfacción/concentración en clases de Educación Física la muestran los alumnos con baja percepción de criterios de ego y elevada percepción de criterios de tarea, con medias de 4,596 y 4,455 respectivamente. Por otra parte, sí que es significativa la interacción entre la percepción de los criterios de éxito orientados al ego x percepción de criterios de éxito orientados a la tarea sobre la implicación motivacional al ego. En la tabla 37 podemos apreciar las medias, las que demuestran que los alumnos con mayor implicación motivacional al ego son aquellos que muestran una alta percepción de criterios de éxito del maestro tanto al ego como a la tarea (MD = 3,581), seguidos por los que muestran alta percepción de criterios de ego y baja de tarea (MD = 3,368). Mientras que la menor implicación al ego la demuestran los alumnos con baja percepción de criterios de éxito de ego y alta de tarea (MD = 2,203).

**Tabla 37**

*Estadísticos descriptivos de las variables dependientes en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego y la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea*

Variable Dependiente	Factor de percepción de criterios	Factor de percepción de criterios	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
	del maestro orientados al ego	del maestro orientados a la tarea			Límite inferior	Límite superior
Implicación motivacional orientada al ego	Baja	Baja	2,374	,062	2,253	2,496
		Alta	2,203	,058	2,088	2,317
	Alta	Baja	3,368	,071	3,227	3,508
		Alta	3,581	,061	3,462	3,700
Implicación motivacional orientada a la tarea	Baja	Baja	3,817	,040	3,737	3,896
		Alta	4,596	,038	4,521	4,670
	Alta	Baja	3,795	,047	3,704	3,887
		Alta	4,490	,040	4,412	4,568
Satisfacción/ concentración	Baja	Baja	4,142	,046	4,051	4,232
		Alta	4,455	,043	4,370	4,539
	Alta	Baja	3,890	,053	3,786	3,994
		Alta	4,281	,045	4,192	4,369



**Gráfico 25**

*Implicación motivacional al ego, en función de la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados al ego y la percepción de los criterios de éxito del maestro orientados a la tarea*

#### **4.2.2.2. La satisfacción/concentración según la implicación motivacional**

Para establecer las relaciones entre la implicación motivacional y la satisfacción/concentración se aplicó un análisis de varianza univariante, utilizando como variables independientes la implicación motivacional al ego y a la tarea y como variable dependiente la satisfacción/concentración. Para ello factorizamos las variables independientes en altas y bajas utilizando la mediana. A continuación se presenta (tabla 38) la prueba de los efectos Intersujetos en la que la satisfacción/concentración es la variable dependiente. Podemos observar en los resultados del análisis que el efecto de la implicación motivacional

sobre la variable es estadísticamente significativa, siendo en todos los casos  $p < 0,05$ .

**Tabla 38**

*Análisis de los efectos principales e interacción.*

*Pruebas de los efectos intersujeto. Variable dependiente:  
satisfacción/concentración*

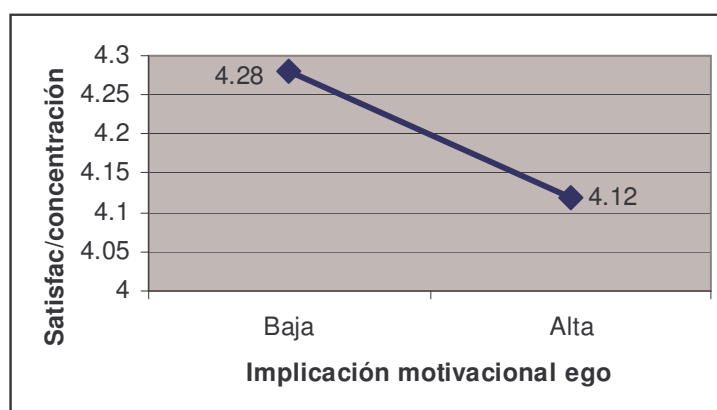
Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	36,345(b)	3	12,115	32,400	,000
Intersección	11709,656	1	11709,656	31316,066	,000
Implicación motivacional al ego	4,241	1	4,241	11,342	<b>,001</b>
Implicación motivacional a la tarea	28,982	1	28,982	77,509	<b>,000</b>
Implicación motivacional al ego* Implicación motivacional a la tarea	1,537	1	1,537	4,110	<b>,043</b>
Error	251,647	673	,374		
Total	12435,688	677			
Total corregida	287,992	676			

En la tabla 39 y el gráfico 26 podemos apreciar que, según los valores de las medias, 4,284 para la baja implicación motivacional al ego y 4,124 para la alta implicación motivacional al ego, los alumnos que mayor satisfacción/concentración demuestran son los que menos se implican motivacionalmente al ego.

**Tabla 39**

*Diferencias de medias en satisfacción/concentración según la implicación motivacional orientada al ego*

Factor de implicación motivacional al ego	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Baja	4,284	,033	4,220	4,347
Alta	4,124	,035	4,056	4,192



**Gráfico 26**

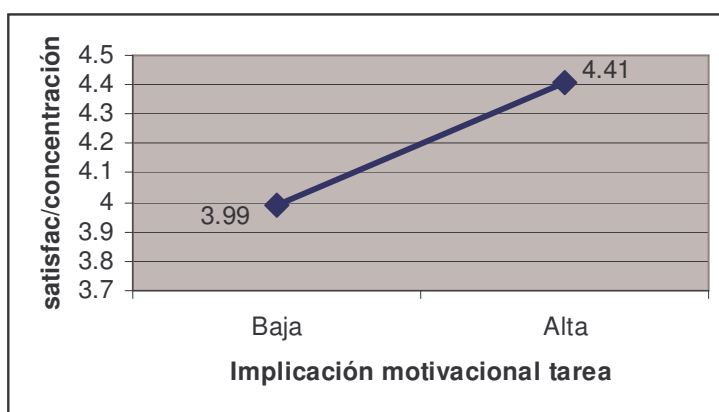
*Satisfacción/concentración según la implicación motivacional al ego*

Tal como podemos observar en la tabla 40 los alumnos con alta implicación motivacional a la tarea muestran un elevado nivel de satisfacción/concentración, con una media de 4,413. Sin embargo, una baja implicación motivacional a la tarea de los alumnos refleja un nivel moderado de satisfacción/concentración (MD = 3,994).

**Tabla 40**

*Diferencias de medias en satisfacción/concentración según la implicación motivacional orientada a la tarea*

Factor de implicación motivacional a la tarea	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
			Límite inferior	Límite superior
Baja	3,994	,036	3,924	4,065
Alta	4,413	,031	4,351	4,474



**Gráfico 27**

*Satisfacción/concentración según la implicación motivacional a la tarea*

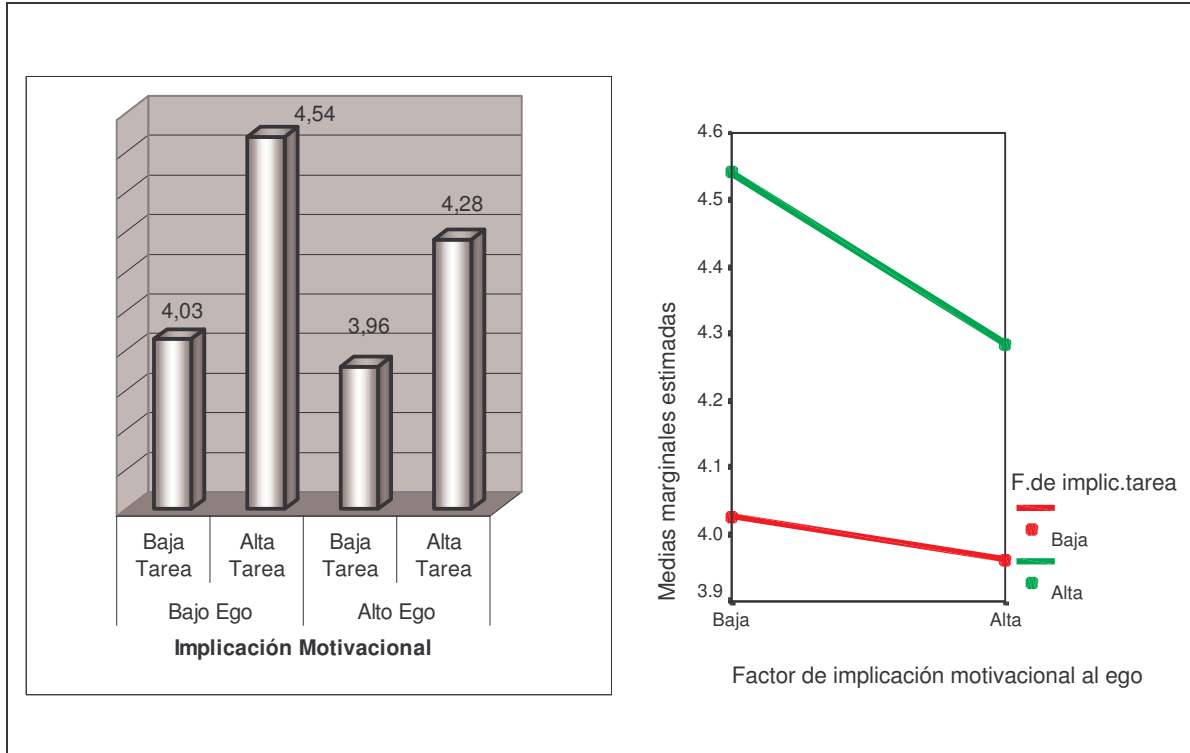


**Tabla 41**

*Medias estimadas de satisfacción/concentración en función de la implicación motivacional orientada al ego y la implicación motivacional orientada a la tarea*

Factor de implicación motivacional al ego	Factor de implicación motivacional a la tarea	Media	Error típ.	Intervalo de confianza al 95%.	
				Límite inferior	Límite superior
Baja	Baja	4,026	,049	3,930	4,122
	Alta	4,541	,043	4,456	4,625
Alta	Baja	3,963	,052	3,860	4,065
	Alta	4,285	,045	4,195	4,374

Observando la tabla 41 y el gráfico 28, podríamos resumir expresando que el nivel de satisfacción/concentración es de moderado a elevado en todos los alumnos y alumnas. Sin embargo, debemos resaltar que quienes mayor satisfacción perciben son los alumnos con baja implicación motivacional al ego y alta implicación motivacional a la tarea, con una media de 4,541, seguidos de los que manifiestan una elevada implicación tanto al ego como a la tarea (MD = 4,285). Por el contrario, los que menos satisfacción manifiestan en las clases de Educación Física, son los alumnos con una elevada implicación motivacional al ego y una baja implicación a la tarea (MD = 3,963), que como comentábamos anteriormente es un nivel moderado.



**Gráfico 28**

*Satisfacción/concentración según la implicación motivacional al ego y a la tarea*

# CAPÍTULO V

## DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y PROSPECTIVAS

---

En este quinto capítulo vamos a comenzar realizando una discusión de los resultados, cotejándolos con diferentes estudios ya comentados en el primer capítulo, el marco teórico. Para finalizar presentaremos las conclusiones finales y las implicaciones para el futuro.

La primera hipótesis de nuestro trabajo hacía referencia a que la aplicación de un Programa de Intervención Docente en magisterio para favorecer la creación de climas motivacionales de tarea produciría en los alumnos de 6º curso de Educación Primaria del grupo experimental una mayor percepción de los criterios de éxito hacia la tarea, mayor estado de implicación a la tarea y mayor satisfacción/concentración que en los alumnos del grupo control.

Los resultados confirman plenamente esta hipótesis, se demostró que los alumnos del grupo experimental tuvieron mayor percepción de los criterios de éxito de su maestro orientados a la tarea que los alumnos del grupo control no sometidos al programa de intervención docente. Además, confirmando la hipótesis, los niños sometidos a la intervención

demonstraron menor percepción de criterios de éxito del maestro orientados al ego y menor estado de implicación al ego que los niños del grupo control.

La confirmación de esta primera hipótesis demuestra el efecto positivo de la intervención, corroborando que aquellos alumnos de magisterio que fueron formados de una forma integral para crear climas motivacionales de tarea, fueron capaces de manipular el clima motivacional de tal manera que la percepción de los criterios de éxito, determinante del clima motivacional percibido, fue la esperada. Muchos estudios previos confirman la necesidad de desarrollar estrategias y prácticas de enseñanza que faciliten al profesor crear climas motivacionales de implicación en la tarea (Ames, 1992; Maehr y Midgley, 1991; Roberts, 1994; Roberts y Trasure, 1992; Treasure y Roberts, 1994). El profesor juega un papel activo en la construcción del clima motivacional y por tanto en la calidad de la motivación (Epstein, 1988, 1989). Nuestros resultados son similares a los obtenidos por Treasure y Roberts (2001) quienes tras un período de intervención, consiguieron aumentar la percepción de clima motivacional orientado a la tarea y reducir la percepción de clima motivacional orientado al ego en los grupos estudiados. Así mismo, también son concordantes con los resultados obtenidos por Cecchini, et al. (2001) que tras un estudio realizado con niños, obtuvieron resultados que confirman que el profesor de Educación Física puede influir en la motivación de los niños en un tiempo relativamente corto, ya que las estrategias del *target*, son válidas para la construcción de un clima motivacional de implicación a la tarea.

En la misma línea, un reciente estudio llevado a cabo por Julián, et al. (2003) manipuló el clima motivacional durante 6 sesiones y confirmó que los docentes a partir de la aplicación del programa de intervención consiguieron descender la percepción del clima motivacional orientado al ego. En relación a la percepción de clima orientado a la tarea, los responsables del estudio justifican que en su estudio no hubo cambios significativos debido al alto nivel de partida de esta orientación en el alumnado en formación inicial. En nuestro trabajo tanto el grupo control como el grupo experimental los alumnos mostraron que la percepción de criterios de éxito del maestro orientados a la tarea es considerablemente alto, lo que demuestra que en general los niños manifiestan una elevada percepción de climas motivacionales de tarea, aún así nuestros resultados reflejan, a diferencia del estudio comentado, un mayor nivel de percepción de criterios de éxito orientados a la tarea en el grupo experimental.

También Wallhead y Ntoumanis (2004) tras la aplicación de un programa de intervención obtuvieron el efecto de aumento de la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y mayor diversión entre otras variables.

Los alumnos del grupo experimental demostraron menor implicación motivacional al ego y mayor implicación motivacional a la tarea y nivel de satisfacción/concentración que los alumnos del grupo control. Los resultados coinciden en cierta forma con los obtenidos por Treasure (1993) que al examinar los efectos de la manipulación del clima motivacional encontró, entre otros resultados, que los sujetos sometidos a una situación orientada al ego experimentaron menor satisfacción que los

sujetos que estuvieron en una situación orientada a la tarea. Igualmente Theeboom, De Knop y Weiss (1995) mostraron que los sujetos sometidos a una estructura situacional orientada a la tarea, presentaron mayores niveles de diversión que los que estuvieron expuestos a una situación orientada al ego. Más reciente y con una muestra, en cuanto a edad, similar a la de nuestro estudio (media de edad = 11,7) Cecchini, et al. (2001) obtuvieron resultados similares, demostrando que tras una intervención, el clima de maestría estaba asociado al disfrute, a la competencia percibida y al esfuerzo en las clases de Educación Física.

Otra apreciación de los resultados que se obtuvieron es que en el grupo control las chicas manifestaron un mayor nivel de satisfacción/concentración frente a los chicos. En el grupo experimental no existieron prácticamente diferencias entre alumnos y alumnas, sin embargo, la diferencia de satisfacción/concentración fue notable entre los chicos del grupo experimental y los del grupo control, siendo mayor en los del grupo experimental, por lo que podemos deducir que la intervención ha generado un mayor efecto en los chicos, en cuanto a satisfacción/concentración se refiere.

Con respecto a las variables estudiadas según el sexo, a diferencia de estudios que no hallaron diferencias por género (Jiménez, Cervelló, Julián, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002) los resultados de nuestro estudio demuestran que los chicos fueron quienes mostraron una mayor percepción de criterios de ego en las clases de educación física y una mayor implicación al ego que las chicas, y como si esto fuera poco, también manifestaron una percepción de criterios de tarea mayor que las chicas y se implicaron

también más que ellas en la tarea. Sin embargo, fueron las chicas las que demostraron divertirse y estar más concentradas que los chicos en las clases de Educación Física. Con respecto a esta conclusión, cabe recordar lo expresado al discutir la primera hipótesis, los chicos del grupo experimental mostraron mayor diferencia en cuanto a satisfacción/concentración que las chicas del mismo grupo al compararlos con los chicos y chicas del grupo control respectivamente, es decir mientras que en el grupo control las chicas manifestaron mayor estado de satisfacción y concentración, en el grupo experimental fueron los chicos.

Ya hemos comentado en el marco teórico que la investigación ha demostrado que en general los chicos perciben más un clima motivacional implicante al ego que las chicas (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988, 1989b; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999a; White y Duda, 1994a; White, Kavussanu y Guest, 1998). En nuestro estudio los resultados también lo confirman y como consecuencia, en el grupo control los chicos manifestaron menos satisfacción. Sin embargo, es posible considerar que los chicos del grupo experimental al ser expuestos a un clima menos motivante al ego hayan aumentado el nivel de satisfacción hasta superar el alcanzado por las chicas.

Una vez más, queda de manifiesto el efecto positivo de la intervención, confirmando que los alumnos de magisterio que fueron formados para crear climas motivacionales de tarea, pueden influir en la motivación de los niños en un tiempo relativamente corto y que los criterios planteados, tomando como base las áreas del *target*, son idóneos para la construcción de climas motivacionales orientados a la tarea.

La segunda hipótesis hacía referencia a la influencia de la percepción de los criterios de éxito del maestro sobre la implicación motivacional y el grado de satisfacción/concentración. Planteábamos que una baja percepción de los criterios de éxito del maestro de ego, así como una alta percepción de los criterios de tarea mostraría una mayor implicación motivacional a la tarea y un mayor nivel de satisfacción/concentración que la percepción alta de criterios de ego y baja de tarea. Después de realizar un análisis multivariado la hipótesis se confirma. En primer lugar, los alumnos con alta percepción de los criterios de éxito orientados al ego se implicaron más al ego que los alumnos con baja percepción de criterios orientados al ego. No existieron diferencias significativas en cuanto a la implicación hacia la tarea. Los resultados demostraron que tanto los alumnos que presentan baja como alta percepción de los criterios de éxito de ego disfrutaban en clases de Educación Física, sin embargo, los alumnos con baja percepción de criterios de éxito de ego fueron los que mayor nivel de satisfacción y concentración expresaron.

En segundo lugar, los alumnos con alta percepción de criterios de éxito de tarea de su maestro, presentaron alta implicación motivacional a la tarea. No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la implicación al ego. Así mismo, los alumnos que percibieron una alta percepción de criterios de éxito de su maestro orientados a la tarea, también mostraron mayor satisfacción y concentración en clases de Educación Física, incluso más que aquellos niños que tenían una baja percepción de los criterios de éxito de ego. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Papaioannou y Kouli (1999) quienes encontraron



relaciones positivas entre la percepción de un clima implicante a la tarea y el estado de concentración.

Al comentario sobre estos resultados podemos añadir también, que los alumnos que demostraron mayor implicación motivacional al ego fueron aquellos que tuvieron gran percepción de criterios de éxito del maestro tanto al ego como a la tarea, seguidos por los que mostraron elevada percepción de criterios de ego y baja de tarea, mientras que la menor implicación al ego la demostraron los alumnos con baja percepción de criterios de éxito de ego y alta de tarea.

Por otra parte, podemos resumir en que la mayor implicación a la tarea y el mayor estado de satisfacción y concentración en clases de Educación Física la manifestaron los niños con baja percepción de criterios de ego y alta percepción de criterios de tarea. Contrariamente a los resultados obtenidos por Ommundsen, Roberts y Kavussannu (1998) quienes obtuvieron que el único indicador de satisfacción e interés era la percepción de orientación al ego, evidentemente de manera negativa.

Estos resultados confirman nuevamente las relaciones, estudiadas ya por muchos autores (Duda, Fox, Biddle y Amstrons, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Hom, Duda y Muller, 1993; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Goudas, 1998; Walling, Duda y Chi, 1993), entre la orientación de meta y la implicación motivacional a la tarea con la diversión.

Basándonos en estos resultados debemos resaltar la importancia de la creación por parte del profesor y maestro de un clima motivacional adecuado, pues va a ser éste el que medie entre los procesos formativos

(intervención) y los efectos motivacionales y emocionales sobre el alumnado.

La última hipótesis del estudio se refería a los efectos de la implicación motivacional sobre el grado de satisfacción/concentración. Por una parte, planteábamos que los alumnos con alta implicación motivacional a la tarea obtendrían mayor nivel de satisfacción/concentración que los alumnos con baja implicación motivacional a la tarea. Esta primera parte de la hipótesis se confirma, ya que los resultados corroboran que los alumnos que mostraron mayor estado de satisfacción y concentración fueron los que manifestaron una elevada implicación motivacional a la tarea. De todas formas los alumnos con baja implicación motivacional a la tarea reflejaron un nivel moderado de satisfacción y concentración.

La segunda parte de la hipótesis planteaba que los alumnos con baja implicación motivacional al ego mostrarían mayores niveles de satisfacción/concentración que los alumnos con alta implicación motivacional al ego. En este caso los resultados también corroboran la hipótesis y podemos afirmar que los alumnos que mayor satisfacción y concentración demostraron fueron los que menos se implicaron motivacionalmente al ego, por el contrario los que más se implicaron al ego experimentaron menor estado de satisfacción y concentración. Sin embargo, asumiendo lo anterior y observando los valores de los resultados hay que reconocer que todos manifestaron un elevado nivel de satisfacción/concentración.

Podemos añadir también que en el análisis que se efectuó para conocer el nivel de satisfacción/concentración según la interacción entre alta o baja implicación motivacional al ego y alta o baja implicación motivacional a la tarea, los resultados demostraron que si bien el nivel de satisfacción y concentración en clases de Educación Física es de moderado a elevado en todos los alumnos y alumnas, quienes mayor satisfacción/concentración demostraron fueron los alumnos con baja implicación motivacional al ego y alta implicación motivacional a la tarea. Los que les siguen a este primer grupo son los alumnos que manifestaron elevado estado de implicación tanto a la tarea como al ego. Para terminar, los alumnos que menos nivel de satisfacción y concentración demostraron en las clases de Educación Física fueron los que manifestaron elevada implicación motivacional al ego y baja implicación a la tarea.

A partir del análisis de los resultados obtenidos podemos concluir en que:

La aplicación del programa de intervención docente ha servido para que los alumnos del grupo experimental tengan una mayor percepción de los criterios de éxito de su maestro orientados a la tarea y una menor percepción de los criterios de éxito orientados al ego.

Así mismo, la aplicación del programa de intervención docente ha servido para que los alumnos del grupo experimental tengan una menor implicación motivacional al ego y una mayor implicación motivacional a la tarea, así como un mejor estado de satisfacción y concentración en clases de Educación física.

La percepción del clima motivacional ha demostrado su importancia a la hora de determinar la motivación y estado emocional del alumnado, puesto que los alumnos con baja percepción de criterios de éxito orientados al ego se implican menos al ego y presentan mayores niveles de satisfacción/concentración que los que presentan una alta percepción de criterios de éxito de ego, éstos se implican más al ego y demuestran menos satisfacción/concentración en las clases de Educación Física.

Así mismo, los alumnos con alta percepción de los criterios de éxito de tarea se implican más a la tarea y presentan un mayor nivel de satisfacción/concentración que los alumnos con baja percepción de los criterios de éxito de tarea. Por último, todos los alumnos manifiestan un estado de satisfacción y concentración en clases de Educación Física. Los alumnos con baja implicación motivacional al ego y elevada implicación a la tarea son los que mayor nivel de satisfacción/concentración presentan, por el contrario los que menos satisfacción y concentración expresan son los alumnos con elevada implicación motivacional al ego y baja implicación motivacional a la tarea.

Consideramos que los resultados de este estudio pueden tener prospectivas en el enfoque educativo de los planes de estudio en el ámbito universitario. La formación tanto de maestros como de licenciados en Educación Física debería contemplar la necesidad de capacitar a los futuros educadores en una línea de actuación docente capaz de captar el interés, mantener la motivación y generar estados de satisfacción en el alumnado. Bien demostrado está que los climas motivacionales orientados a la tarea son los que se relacionan positivamente con mayores niveles de

capacidad percibida, autoconfianza, satisfacción y que esos climas motivacionales se pueden manipular. Uno de los objetivos fundamentales de nuestro estudio fue el diseñar un programa de intervención que forme a esos futuros maestros para manipular climas motivacionales orientándolos a la tarea, los resultados han demostrado que el programa provocó el efecto esperado, por lo que creemos que puede ser utilizado como recurso válido a aplicar en posteriores promociones e incluso en la formación de licenciados en Ciencias de la Actividad Física y el deporte.

Hemos podido corroborar que el Programa de Intervención Docente es efectivo en cuanto a la construcción de un ambiente óptimo de aprendizaje y lo hemos conseguido midiendo la lectura que los niños hacen del clima motivacional (percepción del los criterios de éxito del maestro) y asumiendo que un clima motivacional implicante en la tarea es el más idóneo en el contexto educativo. Pero sería interesante para el futuro analizar el efecto del programa de intervención, diseñado en el presente trabajo, sobre la capacidad de los estudiantes de magisterio para facilitar el aprendizaje con el fin de que los niños mejoren la calidad de sus habilidades, es decir progresen en el proceso de la adquisición de habilidades, envueltos en un clima motivacional orientado a la tarea. ¿Cuáles serían las diferencias en el proceso de aprendizaje de habilidades (duración, calidad, dificultades, creatividad) entre un clima de implicación a la tarea creado por un educador formado con el Programa de Intervención Docente para crear climas motivacionales de tarea y un ambiente tradicional de enseñanza-aprendizaje de habilidades motrices?

También creemos que, si bien en nuestro estudio no hubo análisis sobre las diferencias en la manipulación del clima motivacional según el

sexo, es uno de los temas que en el futuro deberían abordarse con profundidad. (Si son los niños, los que demuestran percibir criterios de éxito e implicarse más al ego que las niñas, ¿son los futuros docentes, los que por naturaleza manipulan las clases a la tarea? ¿Sobre quienes provoca mayor efecto la formación en la manipulación de climas motivacionales? ¿Realmente es el medio social el que presiona más a los chicos que a las chicas hacia el ego? ¿Existe discriminación en el trato a los alumnos, mostrándose los maestros más orientados a la tarea con las chicas y más al ego con los chicos?)

Con respecto al programa de intervención docente, creemos que es el mayor aporte de este trabajo, ha demostrado ser eficaz y constituye un planteamiento posible de desarrollar en contextos similares. En el diseño del programa de intervención docente se consideraron las estrategias derivadas del TARGET, los criterios y procedimientos sugeridos por algunos autores (Epstein, 1988, 1989; Ames y Maehr, 1989; Treasure, 1993; Treasure y Roberts, 1995; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001) pero a estos también añadimos los criterios que, estando en sintonía con la Teoría de Metas de Logro, atiende a las necesidades educativas de todos los niños y niñas. En la actualidad ya está bastante asumida la necesidad de integrar de manera efectiva a todos los niños y niñas independientemente de sus problemas o déficit, no sólo por la aportación, que en este caso ofrece la Educación Física, a la educación integral de la persona sino por la experiencia formativa y social a la que todos tenemos derecho. Por todo ello, consideramos que nuestro Programa de Intervención Docente es un planteamiento prometedor para el futuro, mejorable suponemos en

algunos aspectos, pero capaz de sensibilizar y ofrecer recursos a los futuros maestros y profesores para poder dar una respuesta adecuada a la atención pedagógica que pretenden los actuales planes de estudios, en los que el factor integración tiene un papel protagonista. Conseguir una integración real o captar el interés de niños y adolescentes en los tiempos que corren no es una tarea fácil. No nos estamos refiriendo únicamente a los alumnos y alumnas con “necesidades educativas especiales”, nos referimos en particular a cada niño o adolescente, que sin ser un niño o un adolescente con problemas, es ante todo una persona con necesidades, todos las tenemos y estas necesidades deben atenderse. Evidentemente no lo conseguiríamos con clases de Educación Física en las que el clima motivacional dominante es de ego, lo conseguimos con un ambiente de clase en el que los niños y adolescentes juegan, trabajan, se esfuerzan, comparten, se perciben competentes, se sienten recompensados y por todo esto, sobre todo, disfrutan.

Los contenidos que conforman la teoría de metas de logro, estudiada ya desde hace más de una década, están presentes en los planes de estudio tanto de maestros especialistas como de licenciados en Educación Física desde asignaturas como pueden ser Psicología del deporte, Sociología, Desarrollo y aprendizaje motor. Sin embargo, consideramos que es necesario abordar estos contenidos de manera interdisciplinar, es decir, desde otras asignaturas más prácticas, didácticas, incluso desde los deportes. La enseñanza de los deportes, en el contexto universitario también debería contemplar la enseñanza de las estrategias sugeridas para manipular el clima motivacional, no de una forma exclusiva, pero sí incluyendo los recursos necesarios para que los

futuros docentes puedan enseñar deportes en el contexto educativo asegurándose la participación activa y la implicación motivacional orientada a la tarea por parte del alumnado. Así es, como al diseñar nuestro programa de intervención docente, creímos determinante que los contenidos teóricos de la teoría de metas de logro debían ser integrados en el desarrollo de otras asignaturas más prácticas y así ofrecer la oportunidad al alumnado a asimilar, experimentar y posteriormente aplicar una forma de enseñar que marca un estilo docente. A diferencia de otros estudios en los que también se realizaron intervenciones (Epstein, 1988, 1989; Treasure y Roberts, 2001; Cechini, Gonzalez, Carnona, Arruza, Escartí y Balague, 2001; Julián, Ramos, Iglesias y Fuentes, 2003) nuestro trabajo cuenta con una formación desde diferentes asignaturas y durante tres años previos a la actuación profesional del maestro. Aceptamos la dificultad de plantear una formación integral en este sentido, sobre todo cuando la diversidad de intereses dentro del contexto universitario marcan más las diferencias, mientras unos siguen empeñados en que los deportes y el rendimiento son las metas prioritarias, otros apuestan por que las desigualdades por habilidad o género no sean las razones por las que nuestros niños y adolescentes se nieguen a participar en clases de Educación Física. Aún así, insistimos en que deben llevarse a cabo las intervenciones necesarias con la finalidad de que todos aquellos que se dediquen en un futuro a la enseñanza sean capaces de crear climas motivacionales de implicación a la tarea y captar así, el interés y entusiasmo de nuestros niños y adolescentes.



# REFERENCIAS

## BIBLIOGRÁFICAS

---

- ALLEN, J. B. (2003) Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4) [Http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP)
- AMES, C. (1984a) Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- AMES, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: a cognitive-motivational analysis. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation* (pp. 177-108). New York: Academic Press.
- AMES, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123- 148). Greenwich, ct: JAI Press.

- AMES, C. (1990) *Achievement goals and classroom structure: Developing a learning orientation in students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- AMES, C. (1992a). Classroom: goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-671
- AMES, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.) *Motivational in sport and exercise* (pp. 161-176) Champaign, IL: Human Kinetics.
- AMES, C. Y AMES, R. (1981) Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for casual attributions and effect. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- AMES, C., AMES, R. Y FELKER, D. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.
- AMES, C. Y ARCHER, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- AMES, C. Y ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- AMES, C. Y ARCHER, J. (1990) *Longitudinal effects of mastery goal structure on student's learning strategies a motivation*. Manuscrito sin publicar.

- AMES, C. Y MAEHR, M.L. (1989) *Home and school cooperation in social and motivational development*. Manuscrito sin publicar. Project funded by U.S. Office of Educación, Office of Special Education and rehabilitative Services, Contract No. DE-H023T80023.
- ATKINSON, J. W. (1977) Motivational for acievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behabior*. Hisdale, NJ: Erlbaum.
- BALAGUER, I., TOMÁS, I., CASTILLO, I., MARTÍNEZ, V., BLASCO, I. Y ARANGO, C. (1994). *Healthy lifestylesvand physical activity*. 8<sup>th</sup>. Conference of the European Health Psychology Society, Alicante.
- BANDURA, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review*, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1982) Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- BANDURA, A. (1986) Social foundations of thought and action: *A social cognitive theoory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BIDDLE, S. (1999) motivation and perceptions of control: Tracing its development and plotting its future in exercise and sport psychology. *Journal of sport and exercise Psychology*, 21, 1-23.
- BIDDLE, S. (2001) Enhancing motivation in Physical Education. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in sport and excercise* (pp. 101-127) Champaign, IL: Human Kinetics.

- BIDDLE, S., CURY, F., GOUDAS, M., SARRAZIN, P., FAMOSE, J.P. Y DURAND, M. (1995) Developmen to scales to measure perceived physical education climate: A cross-national proyect. *Britsh Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- BIDDLE, S., DUDA, J.L., PAPAIOANNOU, A. Y HARWOOD, C. (2001) Physical education, positivism, and optimistic claims from achievement goal theorists: a response to Pringle (2000). *Quest*,53, 457-470.
- BIDDLE, S., FOX, K. Y BOUTCHER, S. (2000) *Physical activity and psychological well-being*. London. Routledge.
- BIDDLE, S., SOOS, I. Y CHATZISARANTIS, N. (1999) Predicting phisical activity intentions using a goal perspectives approach: A stady of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- BIDDLE, S. WANG, J., CHATZISARANTIS, N. Y SPRAY, C. (2003) Motivation for physical activity in young people: entitiy and incremental beliefs about atheletic ability. *Journal of Sport Science*, 21, 973-989.
- BIDDLE, S. WANG,J. KAVUSSANU, M. Y SPRAY, C. (2003) Correlatess of achivement goal orientations in physical activity: A sistematic review y of research. *European Journal of Sport Science*, 3 (5), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>.

- BUTLER, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- BUCHAN, F. Y ROBERTS, G. (1991) *Perceptions of success of children in sport*. Manuscrito sin publicar. University of Illinois.
- BURTON, S. Y WEIGAND, D.A. (2002) Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Physical Education*, 2 (1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJPE>
- BUSSO, E. (2003) Aspectos de la habilidad motriz en la Educación Física Escolar. Tesis Doctoral sin publicar. Universidad de Valencia.
- BUTLER, R. (1987) Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- BUTLER, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- BUTLER, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non competitive conditions: A developmental study. *Child development*, 60, 562-570.

- CALVO, R. (2001) *Perfil motivacional y relación con los otros significativos en el clima motivacional de las jugadoras de voleibol de alto nivel español*. Tesis sin publicar. Universidad de Granada.
- CARPENTER, P. Y BARRY, Y. (1987) Relationship between Achievement goals and the perceived purposes of soccer for semiprofessional and amateur players. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 302-311.
- CARPENTER, P. Y MORGAN, K. (1999) Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- CARR, S., Y WEIGAND, D.A. (2001) Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*. 7 (3), 305-328.
- CARR, S., WEIGAND, D.A. Y HUSSEY, W. (1999) The relative influence of parents, teachers, and peers on children's and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in PE. *Journal of Sport Pedagogy*, 5 (1), 28-51.
- CARR, S. WEIGAND, D.A. Y JONES, J. (2000) The relative influence of parents, peers, and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*. 6 (2), 34-55.

- CARVER; C. Y SCHEIER, M. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.
- CAUSGROVE DUNN, J. (2000) Goal orientations, percepciones of the motivational climate and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 17, 1-19.
- CECCHINI, J. (2002) Repercusiones del clima motivacional en la experiencia deportiva del alumnado. *Tándem*. 7, 75-85.
- CECCHINI, J., GONZÁLEZ, C., CARMONA, A., ARRUZA, J., ESCARTÍ, A. Y BALAGUÉ, G. (2001) The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre-and poost-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- CERVELLÓ, E. (1996) *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- CERVELLÓ, E. (1999) El abandono deportivo: Análisis conceptual y estrategias para disminuir la incidencia del abandono deportivo. *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 12 (3) 5-17.

- CERVELLÓ, E. (2001). El abandono deportivo. Modelos y Teoría. Ponencia presentada en el Simposium sobre Motivación Deportiva. Santiago de Compostela. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología.
- CERVELLÓ, E., CALVO, R., UREÑA, A., MARTÍNEZZ, M. Y GUZMÁN, J. (2003) *Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in Spanish females profesional volleyball players*. Manuscrito en revisión.
- CERVELLÓ, E., ESCARTÍ, A. Y BALAGUË, 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), 7-19.
- CERVELLO, E., ESCARTÍ, A. Y 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.
- CERVELLÓ, E., JIMÉNEZ, R., FENOLL, A., RAMOS, L., DEL VILLAR, F. Y SANTOS-ROSA, F. (2002) A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11 (2), 43-64.



- CERVELLÓ, E. Y SANTOS-ROSA, F.J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del deporte*. 9 (1-2), 51-70.
- CERVELLÓ, E. Y SANTOS-ROSA, F.J. (2001) Motivation in Sport: An achievement goal perspective in Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- CRESPO, M., BALAGUER, I. Y ATIENZA, F. (1995) *Propiedades psicométricas y análisis factorial de la adaptación al tenis del cuestionario de orientación al ego y a la tarea en deporte. (TEOSQ)* Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, Valencia.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975) *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- CURTNER-SMITH, M.D., Y TODOROVICH, J. (2002) The Physical Education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 652-660.
- CURY, F. BIDDLE, S., FAMOSE, J., GOUDAS, M., SARRAZIN, P. Y DURAND, M. (1996) Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315

- CURY, F., DE TONAC, A. Y SOT, V. (1999) An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bilek (Eds.) *Psychology oof sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10<sup>th</sup>. European Congress on Sport Psychology FEPSAC* (pp. 153-155) Prague: Charle University of Prague Press.
- CHEN, A. (2001) A theoretical conceptualization for motivation research in Phisical Education: A integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- CHISTODOULIDIS, T. PAPAIOOANNOU, A. Y DIGELIDIS, N. (2001) Motivational climate and attitudes towards exercise in greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), [http:// humankinetics.com/products/journal/index.cfmm?id=EJSS](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfmm?id=EJSS)
- DECI, E. (1975) *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- DECI, E. Y RYAN, R. (1988) The empirical exploration of intrinsic motivation processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, (vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- DECI, E. Y RYAN, R. (1985) *Intrinsic Motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- DUBOIS, P. (1981). The youth sport coach as an agent of socialization: An exploratory study. *Journal of sport behavior*, 4, 95-107.

- DUDA, J.L. (1987). Toward a development theory of achievement motivation in children's sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.
- DUDA, J. (1988) The relationship between goal perspective and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- DUDA, J.L. (1989a). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.
- DUDA, J.L. (1992). Sport and exercise motivation. A goal perspective analysis. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57- 91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- DUDA, J.L. (1993a) Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.) *Handbook on research in sport Psychology* (pp. 421-436) NY: Macmillan.
- DUDA, J.L. (1993b) Goals: A social cognitive approach to the study of motivation in sport. En R.N. Singer, M. Murphey y L.K. Tennant (Eds.) *Handbook on research in sport Psychology* (pp. 421-436) NY: Macmillan.
- DUDA, J. (2001a) Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstanding. En G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

- DUDA, J. (2001b) Goal perspectives and their implications for health-related outcomes in the physical domain. En F. Cury, Sarrazin, p. Y Famose, F. (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUDA, J.L., CHI, L. NEWTON, M.L., WALLING, M.D. Y CATLEY, D. (1995) Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- DUDA, J.L., FOX, K., BIDDLE, S. Y AMSTRONG, N. (1992). Children's achievement goal and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- DUDA, J.L. Y HALL, H. (2001) Achievement Goal Theory in Sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M.Janelle (Eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2<sup>nd</sup>. Ed., pp. 417-435). NY: John Wiley.
- DUDA, J.L. Y NICHOLLS, J.G. (1989) The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Psychometric properties. Unpublished manuscript.
- DUDA, J.L. Y NICHOLLS, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- DUDA, J Y WHITEHEAD, J. (1998) Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- DWECK, C.S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self – evaluation maintenance: An achievement goals analysis. En C. Ames y R. Ames (Eds.) *Research on motivation in education: the classroom milieu*, vol. 2, (pp. 289-305). Orlando, FL: Academic Press.
- DWECK, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048.
- DWECK, C.S. Y ELLIOT, E.S.(1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- DWECK, C.S. Y LEGGET, E.T.(1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- EBBECK, V. Y BECKER, S. (1994) Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *RRRRresearch Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 355-362.
- ELVIRA, L., GUZMÁN, J. Y GARCIA FERRIOL, A. (2003) *La diversión y el aburrimiento en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Un estudio con alumnos de Educación Primaria*. Comunicación presentada en el 1º Congreso Europeo de Educación Física, Cáceres.
- EPSTEIN, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. En R. Haskins y B. Mc. Rae (Eds.), *Policies for America's public schools*. Norwood, NJ:Ablex.

- EPSTEIN, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol 3* (pp. 259-295). New York: Academic Press.
- ESCARTÍ, A. Y CERVELLÓ, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia. Albatros Educación.
- ESCARTÍ, A., CERVELLO, E. Y GUZMÁN, J. (1994). *Relationship between the subjective perception of the achievement goal orientation of the "other significstives" and the own orientation: a spanish perspective*. Comunicación presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada, Madrid.
- ESCARTÍ, A., CERVELLÓ, E.. Y GUZMÁN, J. (1996) La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*. 6 (2). 27-42. Valencia.
- ESCARTÍ, A. Y GUTIÉRREZ, M. (2001) Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- ESCARTÍ, A., ROBERTS, G., CERVELLÓ, E. Y GUZMÁN, J. (1999) Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.

- FERRER-CAJA, E. Y WEIS, M. (2000) Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.
- FANG, Y. Y ZHU, P. (2000) The relationship of middle school student of motivational climate in physical training classes and intrinsic motivation, self-efficacy, and physical performance. *Psychological Science (China)* Vol. 23 (2) 236-237, 229.
- FONTAYNE, P., SARRAZIN, P. Y FAMOSE, J. (2001) Culture and achievement motivation in sport : A qualitative comparative study between maghrebian and european french adolescent. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- FONTE, S., GARCÍA, C., GARRIAGA, A., PÉREZ-LLANTADO, M. Y SARRÍA, E. (2001) Diseños de Investigación en psicología U.N.E.D. Madrid.
- FOX, K., GOUDAS, M., BIDDLE, S., DUDA, J. Y AMSTRONG, N. (1994) Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- FRAZIER, B. (1985) *Classroom environment*. London: Croom-Helm.
- GANO-OVERWAY, L.A. Y DUDA, J. (2002) Personal Theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.

- GARCÍA FERRIOL, A. (1993). *Factores psicológicos y sociales relacionados con la motivación deportiva de los adolescentes*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- GOSLIN, D.A. (Ed.) (1969). *Handbook of socialization theory and reseach*. Chicago: Rand Mc. Nally.
- GOUL, D. Y KRANE, V. (1992). *The arousal-athletic performance relationship: Current status and future directions*, en T. Horn (ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 119-141), Champaign, IL, Human Kinetics.
- GREENDORFER, S.L. (1992). Sport Socialization. En T. Horn (Ed.) *Advances in Sport Psychology*, (pp. 201-218), Champaign, IL: Human Kinetics.
- GREENDORFER, S.L. (1977) The roal of socializing agents in female sport involvement. *Research Quaterly*, 48, 304-310.
- GREENDORFER, S.L. Y LEWKO, J.H. (1978). Role of family members in sport socialization of children. *Research quaterly*, 49, 146-152.
- GUALLAR, A. Y PONS, D. (1994) Concentración y atención en el deporte . En VI. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 207-245). Valencia. Albatros Educación.
- HALL, H. Y KERR, A. (1997) Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *THE Sport Psychologist*, 11 (1), 24-42.



- HALL, H., KERR, A. Y MATTHEWS, J. (1998) PPPprecompetitive, anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of sport and exercise Psychology*, 20, 194-217.
- HANRAHAN, S. Y BIDDLE, S. (2002) Measurement of achievement orientations: psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2 (5), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- HARTER, S. (1975) Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks. *Child Development*, 46, 370-378.
- HARTER, S. (1978) Effectance motivation reconsidered. *Human Development*, 21, 34-64.
- HARTER, S. (1980) A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. En W.A.Collins (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology*: Vol. 14. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HARTER, S. (1981) The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En g.c. Roberts and D.M.Landers (Eds.), *Psychology of motor behavior and sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- HARWOOD, C. Y HARDY, L. (2001) Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.

- HARWOOD, C., HARDY, L. Y SWAIN, A. (2000) Achievement goals in competitive sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.
- HARWOOD, C. Y SWAIN, A. (1998) Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Science*, 16, 357-371.
- HEBERT, E., LANDIN, D. Y SOLMON, M. (2000) The impact of task progressions on students' practice quality and task-related thoughts. *Journal of teaching in Physical Education*. 19, 338-354.
- HIGGINSON, D.C. (1985) The influence of socializing agents in female sports-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.
- HOM, H., DUDA, J.L. Y MILLER, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatrics Exercise Science*, 5, 168-176.
- JIMÉNEZ, R. (2001) *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad*. Memoria de docencia e investigación. UEX. Cáceres.
- JIMÉNEZ, R. CERVELLÓ, E. Y JULIÁN, J. (2001) *Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.

- JIMÉNEZ, R., IGLESIAS, D., SANTOS-ROSA, F. Y CERVELLÓ, E. (2003) *Análisis de la relación entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física*. Comunicación Presentada en el IX Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte “Perspectiva Latina”, León.
- JIMÉNEZ, R., JULIÁN, J., SANTOS-ROSA, F., FENOLL, A., GARCÍA, T. Y CERVELLÓ, E. (2002) *Elaboración de un instrumento de medición para analizar el clima motivacional en las clases de Educación Física*. En actas del II Congreso de la Asociación Española de Ciencias del deporte. Madrid.
- JIMÉNEZ, R., RAMOS, L. Y CERVELLÓ, E. (2000) Análisis de la coeducación en las clases de Educación Física. Propuestas didácticas para una intervención no sexista en el contexto educativo. *Habilidad Motriz*, 18, 39-47.
- JULIÁN, J., CERVELLÓ, E., JIMÉNEZ, R., FUENTES, J. Y DEL VILLAR, F. (2001) *Evaluación de la actuación docente en un programa de actividad física orientada a la competición, a través del PMCSQ-2*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- JULIÁN, J., RAMOS, L., IGLESIAS, D. Y FUENTES, J. (2003) *Influencia de un programa de prácticas formativas del maestro de Educación Física, sobre el clima motivacional del aula*. Comunicación presentada en el 1º Congreso Europeo de Educación Física, Cáceres.

- KAVUSSANU, M. Y NTOUMANIS, N. (2003) Participation in sport and moral functioning: Does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP>
- KAVUSSANU, M. Y ROBERTS, G.C. (1995). *Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy*. Manuscrito sin publicar.
- KAVUSSANU, M. Y ROBERTS, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- KIMIECIK, J.C. Y HARRIS, A.T. (1986) What is enjoyment? A conceptual/definitional analysis with implications for sport and exercise psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 247-263.
- LACEY, J.I. (1967). *Somatic response patterning and stress: Some revisions of activation theory*. En M.H. Appley & R. Trumbull (eds.) *Psychological stress*. New York: Appleton.
- LEWKO, J.H. Y EWING, M.E. (1981). Sex differences and parental influence in the sport involvement of children. *Journal of Sport Psychology*, 2, 62-68.
- LINDSLEY, D.B. (1957). *Psychophysiology and motivation*. Nebraska symposium of motivation.

- LITTMAN, R. (1958) Movies: History and causes. En M.R.Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
- LOCHBAUM, M. Y ROBERTS, G. C. (1993) Goal orientations and perception of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 2, 160-171.
- LLOYD, J. Y FOX, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- MAEHR, M.L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- MAEHR, M.L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student Motivation* (p. 144). New York: Academic Press.
- MAEHR, M. Y BRASKAMP, L. (1986) *The Motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- MAEHR, M.L. Y NICHOLLS, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- McCLELAND, D. (1961) *The achieving society*. New York: Free Press.

- Mc. PHERSON, B.D. Y BROWN, B.A. (1988). The structure, proceses, and consequences of sport for children . En F.L. Smoll, R.A. Magill y M.J. Ash (Eds.), *Children in sport*, (3° ed., pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mc PHERSON, B., MARTENIUK,R., TIHANYI, J. Y CLARK, W. (1980) The social system of age group swimmers: The perception of swimmers, parents, and coaches. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 5, 142-145.
- MIDDLETON, M. Y MIDGLEY, C. (1997) Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.
- MORGAN, K. Y CARPENTER, P. (2002) Effects of manipulating the motivational climate in Physical Education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3), 207-229.
- NEWTON, M. Y DUDA, J. (1993) The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16 (4), 209-220.
- NICHOLLS, J.G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- NICHOLLS, J.G. (1992). The general and the especific in the development and expression of achievement motivation. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

- NICHOLLS, J.G. (1984a). 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.
- NICHOLLS, J.G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- NICHOLLS, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- NICHOLLS, J. G. COBB, P, WOOD, T., YACKEL, E. Y PATASHNICK, M. (1989) Assessing students' theories of success in mathematics: Individual classroom differences. *Journal for Research in Mathematics education*, 21, 109-122.
- NICHOLLS, J.G., CHEUNG, P.; LAUER, J. Y PATASHNICK, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1, 63-84.
- NICHOLLS, J.G. Y MILLER, A.T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. En J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. (pp. 185-218). Greenwich, CT:JAI Press.
- NICHOLLS, J.G. Y MILLER, A.T. (1985). Differentiation of the concepts of lack and skill. *Developmental Psychology*, 21, 76-82.
- NICHOLLS, J.G., PATASHNICK, M. Y NOLEN, S. (1985) Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

- NICHOLLS, J.G. Y THOKILDSEN, T. (1988) Children's distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact and personal preference. *Child Development*, 59, 939-949.
- NTOUMANIS, N. Y BIDDLE, S. (1999a) Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- NTOUMANIS, N. Y BIDDLE, S. (1999b) A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- OMMUNDSEN, Y. (2001) Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European physical Education Review*, 7 (3), 219-242.
- OMMUNDSEN, Y., ROBERTS, G.C. Y KAVUSSANNU, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Science*, 16, 153-164.
- OÑA, A. et al (1999) Control y Aprendizaje Motor. Madrid: Síntesis.
- PAPAIOANNOU, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- PAPAIOANNOU, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S.J. Biddle (Ed.) *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.



- PAPAIOANNOU, A. Y KOULI, O. (1999) The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- 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*, 1, Vol 9, 25-44.
- PETHERICH, C. Y WIEGANG, D. (2002) The relationship of dispositional goal orientation and perceived motivational climates on indices of of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- ROBERTS, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ROBERTS, G.C. (2001) Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on motivational Processes. En G. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ROBERTS, G.C., HALL, H., JACKSON, S.A., KIMICIECIK, J., Y TONYMON, P. (1995). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement atrategies. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.

- ROBERTS, G.C., HALL, H., JACKSON, S.A., KIMICIECIK, J., Y TONYMON, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: Effect of goal orientation on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- ROBERTS, G. C. Y OMMUNDSEN, Y. (1996) Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- ROBERTS, G.C. Y TREASURE, D.C.(1995a). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- ROBERTS, G.C. Y TREASURE, D.C (1995b). Motivational determinants of achievement of children in sport. *Revista de Psicología del Deporte*, (7-8), 123-134.
- RYAN, R.M. Y GROLNICK, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- SCANLAN, T.K. Y LEWTHWAITE, R. (1986) Social Psychological aspects of competition for male youth sport participants: IV predictors of enjoyment. *Journal of Sport Psychology*, 8, 25-35.
- SCANLAN T.K. Y SIMONS, J.P. (1992) The construct of sport enjoyment. En Roberts, G.C. (Eds.). *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign. IL: Human Kinetics.

- SARRAZIN, P. BIDDLE, S., FAMOSE, J., CURY, F., FOX, K. Y DURAND, M. (1996) Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children. A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- SEIFRID, J., DUDA, J.L. Y CHI, L. (1992) The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport an Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- SKAALVICK, E. (1997) Self-enhacing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, elf-protections, anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 71-81.
- SOLMON, M. (1996) impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions in a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- SPRAY, C.M., BIDDLE, S.J.H. Y FOX, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.
- SWAIN, A. (1996) Social Loafing and Identifiably: The Mediating Role of Acievement Goal Orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.
- SWAIN, A. Y HARWOOD, C. (1996) Antecedents of state goals in age group swimmers: An interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14, 111-124.

- THEEBOOM, M. de KNOP, P. Y WEISS, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- THORKIILDTSEN, T. (1988) Theories of educational among academically precocious adolescents, *contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.
- TODOROVICH, J. Y CURTNER-SMITH, M. (2001) Influence of the motivational climate in Physical Education on third grade pupils' goal orientations (Abstract). *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Supplement 72, 82.
- TODOROVICH, J. Y CURNER-SMITH, M. (2002) Influence of the motivational climate in physical education sixth grade pupils' goal orientations. *European physical Education Review*, 8 (2), 119-138.
- TODOROVICH, J. Y CURNER-SMITH, M. (2003) Influence of the motivational climate in physical education sixth grade student' task and ego orientations. *Journal of classroom Interaction*, 38 (1), 36-46.
- TREASURE, D.C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- TREASURE, D.C. (1997) Perception of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.

- TREASURE, D.C., DUDA, J. HALL, H., ROBERTS, G., AMES, C. Y MAEHR, M. (2001) Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: a response to Harwood, Hardy y Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.
- TREASURE, D.C. Y ROBERTS, G.C. (1994). Cognitive and efective concomitants of task and ego orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- 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, 165-175.
- TRICKETT, E. Y MOOS, R. (1973) Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- VANYPEREN, N. Y DUDA, J. (1999) Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, (358-364)
- VICIANA, J., CERVELLÓ, E., RAMÍREZ, J., SAN MATÍAS, J. Y REQUENA, B. (2003) Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la E.F. y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.

- VLACHOPOULOS, S. Y BIDDLE, S. (1997) Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- WALBERG, H. (1968) Teaching personality and classroom climate. *Psychology in the Schools*, 5, 163-169.
- WALLHEAD, T. Y NTOUMMANIS, N. (2004) Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Educatio*, 23 (1), <http://humankinetics.com/products/juornal/index.cfm?id=JTPE>
- WALLING, M.D. Y DUDA, J.L. (1995) Goals and their association with beliefs about succes in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.
- WALLING, M.D., DUDA, J.L. Y CHI, L. (1993) The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construt and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- WALLING, M.D., DUDA, J.L. Y CRAWFORD, T. (en prensa) Goal Orientations, outcome, and responses to youth sport competition among high/low perceived ability athletes. *International Journal of Sport Psychology*.
- WEINBERG, R. Y GOULD,D. (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y el ejercicio físico*. Barcelona. Ariel Psicología.

- WEISS, M. Y CHAUMENTON, N. (1992) Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.) *Advances in sport psychology*, (pp. 61-69), Champaign IL. Human Kinetics.
- WHITE, R. (1959) Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-330.
- WHITE, S. (1996) Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise science*, 8, 122-129.
- WHITE, S. (1998) Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- WHITE, S. Y DUDA, J. (1994a) The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of sport psychology*, 25, 4-18.
- WHITE, S. KAVUSSNU, M. Y GUEST, S. (1998) Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-128.
- WILLIAMS, L. (1998) Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- WOODS, M., KARP, G. Y ESCAMILLA, E. (2000) Preservice teachers learning about students and the teaching-learning process. *Journal of Teaching in Physical Education*. 20 (1), 15-39.

XIANG, P., McBRIDE, R. Y BRUENE, A. (2003) Relations of parents' beliefs to childre's motivational in an elementary Physical education running program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22 (4), [http:// humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE](http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE)