

## PREDICCIÓN DE LAS METAS DE LOGRO EN EDUCACIÓN FÍSICA A PARTIR DE LA SATISFACCIÓN, LA MOTIVACIÓN Y LAS CREENCIAS DE ÉXITO EN EL DEPORTE

Francisco Ruiz-Juan y Antonio Baena-Extremera  
Universidad de Murcia

**RESUMEN:** El objetivo fue analizar como la satisfacción, la motivación y las creencias de éxito en las actividades deportivas de tiempo libre, pueden predecir las orientaciones de meta en Educación Física. La muestra de tres países fue de 2168 estudiantes (423 de Costa Rica, 408 de México y 1337 de España), con edades entre 11 y 16 años. Se utilizó un cuestionario compuesto por la escala de *Metas de Logro 2x2*, el *Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte*, la *Escala de Motivación Deportiva* y el *Inventario de Percepción de las Creencias sobre las Causas del Éxito en el Deporte*. Se analizaron las propiedades psicométricas, se llevó a cabo un ANOVA y una regresión lineal jerárquica. Los resultados muestran similares tendencias en los tres países, de manera que la orientación al rendimiento es predicho por la motivación extrínseca, mientras que la orientación a la maestría es predicha por la motivación intrínseca, extrínseca y por el esfuerzo.

**PALABRAS CLAVE:** Metas de logro, educación física, motivación, actividad física.

### PREDICTION OF ACHIEVEMENT GOALS IN PHYSICAL EDUCATION FROM THE SATISFACTION, MOTIVATION AND BELIEFS OF SUCCESS IN SPORT

**ABSTRACT:** The aim was to analyze as satisfaction, motivation and beliefs of success in sport and leisure, can predict goal orientations in physical education. The sample of three countries was 2168 students (423 of Costa Rica, 408 of Mexico and 1337 of Spain), aged between 11 and 16 years. A questionnaire with *scale 2x2 Achievement Goal Questionnaire*, *Satisfaction Intrinsic in Sport*, *Sport Motivation Scale* and the *Inventory of Perceived Beliefs about the Causes of Success in Sport* was used. Psychometric properties were analyzed and conducted a hierarchical ANOVA and linear regression. The results show similar trends in all three countries, so that performance orientation is predicted by extrinsic motivation, while mastery orientation is predicted by the intrinsic, extrinsic motivation and effort.

**KEYWORDS:** Achievement goals, physical education, motivation, physical activity.

### PREVISÃO DE METAS DE REALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA DA SATISFAÇÃO, MOTIVAÇÃO E CRENÇAS DE SUCESSO NO ESPORTE

**RESUMO:** O objetivo foi analisar como a satisfação, motivação e crenças de sucesso no esporte e lazer, pode prever orientações de meta na educação física. A amostra dos três países foi de 2.168 alunos (423 de Costa Rica, 408 de Mexico, em 1337 de Espanha), com idades entre 11 e 16 anos. Um questionário com *escala 2x2 realização do objetivo foi utilizado questionário de satisfação intrínseca em Desporto*, *Escala de Motivação Esporte e do Inventário de Crenças Percepção sobre as causas do sucesso no esporte*. As propriedades psicométricas foram analisados e realizou uma análise de variância e de regressão linear hierárquica. Os resultados mostram tendências semelhantes nos três países, de modo que o desempenho é previsto pela motivação extrínseca, enquanto o mestre é previsto pela intrínseca, motivação extrínseca e esforço.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metas de realização, educação física, motivação, atividade física.

Manuscrito recibido: 26/02/2014  
Manuscrito aceptado: 12/11/2014

Dirección de contacto: Antonio Baena Extremera, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia. C/ Argentina s/n, 30720, Santiago de la Ribera, Murcia (España).  
Correo-e.: abadenaextrem@um.es

Sería ideal para un docente conocer de antemano como van a responder sus alumnos ante una serie de actividades y como poder controlarlos para que éstos consigan lo mejor posible los objetivos educativos previstos. Esta tarea tan difícil depende de multitud de factores, algunos de los cuales pueden ser explicados desde los constructos teóricos de la perspectiva cognitivo-social.

Desde esta perspectiva, la teoría de metas de logro ha sido en las últimas décadas muy utilizada para analizar la motivación en contextos de logro en el ámbito educativo (Chen, 2001), llegando a explicar algunos de los comportamientos de nuestros alumnos (Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Gutiérrez, 2014). Wang, Liu, Chatzisarantis, y Lim (2010) sostiene que la teoría de meta de logro puede explicar y

predecir algunas creencias, respuestas y comportamientos en los entornos de logro de las personas, a pesar de que existan factores personales y situacionales que puedan influir en la adopción de una meta u otra. La idea principal de esta teoría se basa en la demostración de la competencia y, por lo tanto, la percepción de la capacidad de cada uno se convierte en la variable central (Duda y Whitehead, 1998). Para ello, se entiende que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o en la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución (Maehr y Nicholls, 1980). A partir de aquí, se distinguen dos perspectivas de esta teoría: la primera se centra en la auto-referencia, en la maestría, en aprender a hacer la tarea entendida, por tanto, como aprendizaje, dominio e incluso tareas por objetivos; la segunda hace mención a la comparación de la capacidad o el rendimiento de forma normativa o en relación con los demás, entendiéndose como performance, habilidad e incluso ego (Pintrich, 2000).

Teniendo en cuenta lo anterior, las razones y los motivos que llevan a nuestros alumnos a implicarse de forma activa en las tareas de aprendizaje en clase, se podrían englobar dentro de las metas académicas. Estas metas académicas, pueden ser a su vez entendidas de muy diversa forma: metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento según autores como Dweck (1986) y Elliott y Dweck (1988); metas orientadas al dominio y metas orientadas a la ejecución o al rendimiento según Elliot (1997) y Elliot y Church (1997), entre otras clasificaciones.

En la mayor parte de las investigaciones realizadas hasta ahora, que citaremos a lo largo de este trabajo, las metas de aprendizaje suponen que el alumno busque incrementar su capacidad, mientras que las metas de rendimiento implican que los estudiantes demuestren su capacidad (Elliot, 1999; Pajares, Britner, y Valiante, 2000). Diversos investigadores (Cury, Elliot, Da Fonseca, y Moller, 2006; Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001) vieron la necesidad de modificar este modelo, debido a que la distinción maestría-rendimiento tiene en cuenta la forma en que la competencia se definía (en relación a un estándar absoluto e intrapersonal o en relación a un estándar normativo), pero hacía falta otra distinción, en este caso la aproximación-evitación, que recogiera la valencia que se le daba a la competencia (construcción en términos positivos o negativos) (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2008).

Sobre esto, diversos investigadores, entre los que destaca Elliot (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001), desarrollaron con esta idea el modelo 2x2. En este modelo, existen cuatro posibles metas, divididas en las dos perspectivas mencionadas: aproximación-maestría (definición absoluta e intrapersonal de la competencia y valencia positiva); de aproximación-rendimiento (definición normativa y valencia positiva); evitación-maestría (definición absoluta e intra-personal y valencia negativa); y evitación-rendimiento (definición normativa y valencia negativa).

En Educación Física (EF), el trabajo de Guan, Xiang, McBride, y Bruene (2006) demostró que la escala 2x2 mencionada presentaba buenos ajustes para éstas área, pero como afirman Cecchini, González, Méndez-Giménez, y Fernández-Rio (2011), aún son muy pocos los trabajos que la han utilizado para explicar las metas de logro de los estudiantes, sobre todo en el caso de esta etapa educativa (Wang, Biddle, y Elliot, 2007).

Los estudios realizados en el marco de las metas de logro 2x2, aportan pruebas de que cada meta de logro predice un patrón diferente de logro. Por ejemplo, Elliot y McGregor (2001) y McGregor y Elliot (2002) hallaron que la aproximación a la maestría y al rendimiento produjo efectos y consecuencias más positivas que las personas con orientaciones de meta de evitación-maestría o rendimiento, donde se observó menos patrones motivacionales adaptativos.

Además de la teoría citada, existe otra teoría muy utilizada en educación y cada vez más en EF para explicar algunos de los comportamientos de los alumnos, relacionados con la motivación. Hablamos de la teoría de la Autodeterminación (SDT, Deci y Ryan, 1985) la cual establece diferentes niveles de motivación en los sujetos, en nuestro caso, alumnos que hacen actividad físico-deportiva en su tiempo libre. De este modo, ordenados de mayor a menor grado de autodeterminación, la conducta de estos alumnos puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada hacia la actividad que pretendemos hacer.

Según esta teoría, existen tres manifestaciones diferentes de motivación intrínseca: motivación por el conocimiento, por el logro y por el estímulo que da la experiencia o hacia la estimulación (Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989). En la motivación por el conocimiento, el alumno se compromete en sus prácticas por placer y satisfacción mientras intenta aprender. La motivación hacia el logro, muestra al alumno que se compromete en sus prácticas por placer mientras intenta mejorar o superarse a sí mismo. Y la motivación intrínseca hacia la estimulación refleja al alumno que se compromete con la finalidad de experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos.

En el lado opuesto se encuentra la motivación extrínseca, que proviene de fuentes externas. Según Deci y Ryan (1985, 2000) se identifican cuatro tipos diferentes de motivación extrínseca, que ordenados de mayor a menos grado de autodeterminación serían la regulación: integrada, identificada, introyectada y externa. En cuanto a la primera, es la forma más autodeterminada de regulación interiorizada y casi no puede distinguirse de la motivación intrínseca. Sigue siendo una forma de motivación extrínseca ya que el alumno no actúa por el placer inherente de la actividad (Ryan y Deci, 2000). El segundo tipo refleja que el alumno conoce la importancia de la actividad física y los beneficios que aporta y por eso realiza la práctica. En cambio, la regulación introyectada muestra al alumno que practica por culpabilidad, mientras que en la regulación externa, el alumno participa porque tiene que hacerlo, debido a las normas educativas, evitando así un posible castigo (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011).

Por último en esta teoría destaca la amotivación, en la que el sujeto no se encuentra motivado ni intrínseca, ni extrínsecamente (Pelletier, Vallerand, Green-Demers, Brière, y Blais, 1995), es decir, se caracteriza porque la persona no tiene la intención de realizar algo (Ryan y Deci, 2000). Se trataría de aquel alumno que no entiende por qué hay que tener clases de EF, ni conoce para qué sirve, por lo que ve esta asignatura como una pérdida de tiempo (González-Cutre, Sicilia, y Moreno, 2011).

Aplicando esta teoría a la EF encontramos que el alumno que participa en clase porque disfruta, se divierte aprendiendo y

viendo las diferentes prácticas, probablemente reflejaría una motivación intrínseca, que es la forma de motivación más autodeterminada (González-Cutre et al., 2011). Enlazando esta teoría con la anterior, Standage, Duda, y Ntoumanis (2003) han presentado pruebas suficientes que demuestran un vínculo importante entre la orientación a la maestría y la motivación autodeterminada, situándose en este estadio los sujetos que se involucran en las actividades que les interesa y se comprometen en ellas libremente, gracias al placer, a la diversión y al disfrute que obtiene practicando (Deci y Ryan, 1985, 2000). Igualmente, Standage et al. (2003) han encontrado una mala conexión entre la meta de rendimiento y la autodeterminación.

Seguindo esta directrices, en el trabajo de perfiles de Wang et al. (2007), en el perfil de "metas de logro altas", se mostraba como el patrón de características más positivo, con alta motivación auto-determinada, percepción de competencia y relación con los demás, disfrute, esfuerzo y práctica de actividad física, y bajos niveles de aburrimiento y desmotivación. Algo similar ocurría en el caso del grupo con "metas de logro de maestría".

Sin embargo, tal como ocurre en el trabajo de Elliot (1997) en ámbito académico, las metas de evitación tienden a asociarse a conductas negativas en los alumnos. No obstante, esto no siempre tiene porque ser así, ejemplo claro se puede ver en Wang et al. (2007), donde se refleja que las metas de evitación, combinándose con las metas de aproximación, podrían generar un patrón motivacional adaptativo. Como se puede apreciar, la adopción de una u otra meta puede tener consecuencias muy diversas para la enseñanza, por ello, es de vital importancia conocer qué variables de la actividad físico-deportiva en el tiempo libre (diversión y aburrimiento, motivación y creencias de causas de éxito en el deporte) pueden predecir cada una de las metas de logro en EF.

## MÉTODO

### Participantes

Participaron 2168 estudiantes del primer curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria, seleccionados aleatoriamente para participar en un estudio longitudinal, de Costa Rica (423), México (408) y España (1337), siendo 1052 chicos (50.4%), 1037 chicas (49.6%) y 79 no reflejaron el sexo, de centros públicos (86.6%) y concertados (13.4%). El rango de edad estuvo entre 11 y 16 años ( $M = 12.49$ ;  $DT = .81$ ), siendo la edad media en chicos 12.53 ( $DT = .87$ ) y 12.44 ( $DT = .74$ ) en chicas. Se realizó entre febrero-junio de 2011.

### Procedimiento

Se pidió permiso a los centros educativos mediante carta en la que se explicaban objetivos de investigación, cómo se realizaría, acompañando un modelo del instrumento. Fue autoadministrado con aplicación masiva, completado anónimamente en una jornada escolar, con consenso y adiestramiento previo de evaluadores. Los sujetos fueron informados del objetivo del estudio, voluntariedad, absoluta confidencialidad respuestas y manejo de datos, que no había respuestas correctas o incorrectas, solicitándoles máxima sinceridad y honestidad. Solamente los alumnos que contaban con consentimiento informado de progenitores y tutores

participaron en la investigación. Posee informe favorable de la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

### Instrumentos

*Metas de Logro 2x2* adaptada a la Educación Física de Moreno, González-Cutre, y Sicilia (2008), versión en español de Wang et al. (2007), elaborada para medir orientaciones de metas de logro del alumnado en Educación Física. El instrumento original contiene 12 ítems, compuesto de 4 subescalas (tres ítems por factor): maestría-aproximación, maestría-evitación, rendimiento-aproximación y rendimiento-evitación. Tiene como encabezado: "En mi clase de Educación Física...". Las respuestas se recogen en escala Likert desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 7 (*totalmente de acuerdo*).

*Cuestionario de Satisfacción Intrínseca en el Deporte* de Balaguer, Atienza, Castillo, Moreno, y Duda (1997), versión en español del *Sport Satisfaction Instrument (SSI)* de Duda y Nicholls, (1992), elaborado para determinar el grado de divertimento cuando se realiza actividad físico-deportiva en tiempo libre. Consta de 8 ítems divididos en dos escalas que miden diversión (5 ítems) y aburrimiento (3 ítems) en la práctica físico-deportiva. Los sujetos deben indicar su grado de acuerdo con los ítems, recogiendo las respuestas en escala Likert que oscila desde 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

*Escala de Motivación Deportiva* de Carratalá (2003); versión española de la *Sport Motivation Scale (SMS)* de Pelletier et al. (1995). Fue elaborada para medir los tres tipos de motivación intrínseca (conocimiento, logro y experiencias estimulantes), las tres regulaciones de la motivación extrínseca (externa, introyectada e identificada) y la amotivación. Consta de 28 ítems distribuidos en siete subescalas, correspondientes a los siete tipos de motivación mencionados, con cuatro ítems cada escala, que son respuestas a la pregunta "¿Por qué practica su deporte?", puntuando en escala tipo Likert de 7 puntos desde (1) *No se corresponde en absoluto*, hasta (7) *Se corresponde totalmente*, con una puntuación intermedia (4) *Se corresponde medianamente*.

*Inventario de Percepción de las Creencias sobre las Causas del Éxito en el Deporte* de Castillo, Balaguer y Duda (2002); versión española del *Beliefs About the Causes of Sport Success Questionnaire (BACSSQ)* de Duda y Nicholls (1992). Consta de 18 ítems que miden las percepciones que tienen los sujetos sobre sí el esfuerzo (9 ítems, esfuerzo ejercido en el desempeño de la tarea), la habilidad (4 ítems, factores relacionados con la posesión de habilidad) y el uso de técnicas de engaño (5 ítems, utilizar conductas engañosas) permiten alcanzar el éxito en el deporte. En las instrucciones se pregunta a los sujetos: "¿Qué crees que debería hacer la gente para tener éxito en el deporte que practica más a menudo?", debiendo responder en escala tipo Likert desde (1) *muy en desacuerdo* a (5) *muy de acuerdo*.

### Propiedades psicométricas de los instrumentos

Para calcular las propiedades psicométricas se siguió el procedimiento de análisis establecido por Carretero-Dios y Pérez (2005). En el análisis de ítems de las cuatro escalas, ningún ítem fue eliminado al cumplir los requisitos establecidos (valor  $\geq .30$  en coeficiente de correlación corregido ítem-total, desviación típica  $> 1$ ; todas las opciones de respuesta fueron usadas). El análisis de homogeneidad indicó inexistencia de

solapamientos de ítems entre dimensiones teóricas en los dos cuestionarios. Los índices de asimetría y curtosis están próximos a cero y  $< 2.0$ , como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con curva normal de forma univariada.

La validez factorial de los cuatro instrumentos ha sido examinada usando AFC. Se utilizó estimación de máxima verosimilitud, teniendo que recurrir al "bootstrapping" y al procedimiento de máxima verosimilitud, procedimiento de estimación de modelos de ecuaciones estructurales que asume distribución normal univariada y escala continua de ellos, ya que existe falta de normalidad multivariada en la mayoría de

los datos, violando una de las reglas básicas del AFC. El ajuste del modelo fue evaluado con combinación de índices de ajuste absolutos y relativos. Los modelos las cuatro escalas presentan valores correctos que permiten determinar una aceptable bondad de ajuste del modelo original (Hoyle, 1995; Hu y Bentler, 1999; Kline, 1998) como manifiestan los resultados obtenidos (Tabla 1). Los coeficientes estandarizados de relación de la variable latente con cada uno de los ítems, oscilaron entre .78 y .95. En la Tabla 2 se presentan los coeficientes alfa de Cronbach. Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria (entre  $\alpha = .70$  y  $\alpha = .94$ ).

Tabla 1  
Índices de ajuste del modelo.

		<i>n</i>	$\chi^2/df$	TLI	IFI	CFI	RMSEA	SRMR
Costa Rica	Metas de Logro 2 X 2	360	2.88	.97	.98	.98	.06	.02
	Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI)	319	2.59	.93	.93	.93	.04	.03
	Motivación en la práctica físico-deportiva (SMS)	319	2.18	.95	.94	.93	.03	.02
	Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte (BACSSQ)	323	3.12	.92	.92	.91	.04	.04
México	Metas de Logro 2 X 2	389	4.22	.92	.94	.94	.08	.04
	Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI)	137	3.75	.94	.92	.93	.06	.03
	Motivación en la práctica físico-deportiva (SMS)	137	3.57	.92	.91	.92	.06	.04
	Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte (BACSSQ)	394	3.43	.95	.93	.95	.06	.03
España	Metas de Logro 2 X 2	1062	4.07	.96	.97	.97	.07	.03
	Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI)	818	3.72	.95	.94	.95	.06	.03
	Motivación en la práctica físico-deportiva (SMS)	818	3.17	.94	.94	.94	.06	.04
	Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte (BACSSQ)	1061	3.11	.95	.93	.95	.06	.03
Deseable			< 5	> .9	> .9	> .9	< .08	< .05

### Análisis de los datos

Los análisis de ítems, homogeneidad, correlación entre las subescalas (coeficiente de Pearson), consistencia interna (alfa de Cronbach), diferencias de medias por países (ANOVA), correlaciones entre todas las dimensiones de las subescalas y regresión lineal jerárquica, se realizaron con SPSS 17.0. La estructura factorial se examinó con Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) con AMOS 21.0.

## RESULTADOS

### Estadística descriptiva

Tal y como se refleja en la tabla 2, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p < .001$ ) entre las medias de cada una de las variables analizadas por países. Con respecto a la orientaciones de meta, se aprecia como las mayores puntuaciones se dan en aproximación-maestría ( $M = 5.88$ ,  $DT = 1.21$ , México) y las más bajas en aproximación-rendimiento ( $M = 4.14$ ,  $DT = 1.73$ , España) en los tres países, si bien las diferencias entre las variables son pequeñas. Igualmente, en las cuatro subescalas, alumnado mexicano obtiene las puntuaciones más altas, seguido del costarricense y del español.

La satisfacción intrínseca presentan medias altas en la variable diversión en los tres países, estando el alumnado español y mexicano ( $M = 4.24$ ,  $DT = .82$ ,  $M = 4.23$ ,  $DT = .85$ , respectivamente) ligeramente por encima del costarricense ( $M = 3.95$ ,  $DT = 1.00$ ). Sin embargo, en la variable aburrimiento los valores medios son bajos, siendo los españoles quienes presentan la menor media ( $M = 1.93$ ,  $DT = .89$ ).

En la motivación, el alumnado mexicano presenta valores medios por encima de costarricenses y españoles en cada una

de las variables, llegando a ser las diferencias importantes en algunos casos. Se aprecia una tendencia de incremento importante de las medias a medida que se incrementa el nivel de autodeterminación, pasado en los mexicanos de valores de  $M = 4.02$  ( $DT = 1.63$ ) en amotivación a  $M = 5.63$  ( $DT = 1.28$ ) en motivación intrínseca de conocimiento. Los españoles son los que presentan menor amotivación ( $M = 2.83$ ,  $DT = 1.60$ ) con diferencias apreciables con respecto a los costarricenses ( $M = 3.57$ ,  $DT = 1.70$ ).

En la percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte solo se encuentran diferencias estadísticamente significativas en la variable engaño, siendo los alumnos costarricenses los que presentan los valores más elevados ( $M = 2.84$ ,  $DT = 1.05$ ), seguidos de mexicanos ( $M = 2.73$ ,  $DT = .99$ ) y españoles ( $M = 2.63$ ,  $DT = 1.00$ ). Pero siempre con valores inferiores a la creencia de la habilidad (medias entre 3.17 y 3.31) y del esfuerzo (medias entre 3.86 y 3.96).

### Relaciones de las orientaciones de meta con la satisfacción intrínseca, motivación y creencias de las causas del éxito en el deporte

En la tabla 3, quedan reflejados los resultados de las correlaciones que han sido calculadas, siendo muy similares en los tres países, con algunas excepciones que comentaremos. Se aprecia como las correlaciones entre las cuatro variables que componen las orientaciones de meta son elevadas. La variable aburrimiento no correlaciona con ninguna variable en los tres países. La variable diversión y la de esfuerzo correlacionan con las cuatro variables de las metas de logro solamente en Costa Rica, mientras que lo hace solo con aproximación-maestría en

México y España. Por otro lado, aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento, evitación-maestría correlacionan baja y moderadamente, de manera positiva, con el resto de variables,

al igual que aproximación-maestría que no correlaciona con amotivación ni con engaño.

Tabla 2

Coefficiente Alfa, media y desviación típica para Metas de Logro 2x2, Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI), Motivación en la práctica físico-deportiva (SMS) y Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte (BACSSQ). Diferencias por países.

	Costa Rica			México			España			F	p
	$\alpha$	M	DT	$\alpha$	M	DT	$\alpha$	M	DT		
<b>Metas de Logro 2 X 2</b>	.90			.84			.84				
Aproximación-rendimiento	.91	4.66	1.80	.88	5.11	1.66	.88	4.14	1.73	47.99	.000
Aproximación-maestría	.76	5.31	1.50	.80	5.88	1.21	.79	5.43	1.39	19.46	.000
Evitación-rendimiento	.81	4.91	1.58	.72	5.31	1.37	.71	4.59	1.53	33.76	.000
Evitación-maestría	.84	4.92	1.52	.76	5.17	1.39	.81	4.68	1.43	17.33	.000
<b>SSI</b>	.71			.78			.71				
Diversión	.84	3.95	1.00	.80	4.23	.85	.85	4.24	.82	12.39	.000
Aburrimiento	.70	2.28	1.12	.76	2.00	1.07	.73	1.93	.89	14.60	.000
<b>SMS</b>	.94			.91			.92				
Motivación Intrínseca	.91	4.70	1.42	.87	5.44	1.14	.92	5.06	1.33	15.62	.000
Conocimiento	.79	4.84	1.56	.76	5.63	1.28	.80	5.16	1.43	14.02	.000
Logro	.78	4.76	1.54	.72	5.48	1.27	.77	5.11	1.39	13.11	.000
Experiencias estimulantes	.79	4.51	1.58	.74	5.23	1.32	.81	4.96	1.48	13.87	.000
Motivación Extrínseca	.89	4.50	1.32	.86	5.26	1.15	.87	4.60	1.27	18.64	.000
Externa	.75	4.22	1.53	.77	5.04	1.40	.74	4.20	1.55	18.09	.000
Introyectada	.77	4.59	1.37	.74	5.44	1.25	.77	4.92	1.36	18.70	.000
Identificada	.79	4.70	1.55	.74	5.31	1.28	.71	4.68	1.43	11.20	.000
Amotivación	.76	3.57	1.70	.76	4.02	1.63	.74	2.83	1.60	44.44	.000
<b>BACSSQ</b>	.85			.85			.81				
Esfuerzo	.87	3.86	.89	.86	3.95	.83	.87	3.96	.82	1.83	.160
Habilidad	.77	3.17	1.01	.74	3.31	.94	.70	3.26	.92	1.74	.175
Engaño	.78	2.84	1.05	.74	2.73	.99	.79	2.63	1.00	5.39	.005

\* $(p < .05)$ , \*\* $(p < .01)$ , \*\*\* $(p < .001)$

Tabla 3

Correlaciones entre las subescalas de Metas de Logro 2x2, Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI), Motivación en la práctica físico-deportiva (SMS) y Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte (BACSSQ). Diferencias por países.

	Costa Rica				México				España			
	A-R	A-M	E-R	E-M	A-R	A-M	E-R	E-M	A-R	A-M	E-R	E-M
<b>Metas de Logro 2 X 2</b>												
Aproximación-rendimiento	1	.55**	.67**	.59**	1	.46**	.55**	.46**	1	.39**	.45**	.46**
Aproximación-maestría	.55**	1	.59**	.60**	.46**	1	.50**	.57**	.39**	1	.44**	.61**
Evitación-rendimiento	.67**	.59**	1	.58**	.55**	.50**	1	.60**	.45**	.44**	1	.53**
Evitación-maestría	.59**	.60**	.58**	1	.46**	.57**	.60**	1	.46**	.61**	.53**	1
<b>SSI</b>												
Diversión	.20**	.26**	.15**	.16**	.05	.14*	.02	.12	.01	.14**	.01	.04
Aburrimiento	.01	-.10	.04	.08	.06	-.00	.03	.09	.03	-.05	.03	.04
<b>SMS</b>												
Motivación Intrínseca	.37**	.41**	.32**	.27**	.27**	.34**	.39**	.33**	.16**	.27**	.08*	.21**
Conocimiento	.32**	.39**	.32**	.25**	.19*	.36**	.33**	.31**	.17**	.27**	.09*	.19**
Logro	.36**	.38**	.28**	.26**	.24**	.31**	.35**	.27**	.15**	.24**	.08*	.18**
Experiencias estimulantes	.31**	.33**	.27**	.21**	.28**	.25**	.35**	.28**	.13**	.25**	.07*	.21**
Motivación Extrínseca	.32**	.32**	.28**	.30**	.33**	.28**	.42**	.35**	.30**	.25**	.20**	.25**
Externa	.34**	.25**	.29**	.27**	.29**	.17*	.34**	.31**	.35**	.18**	.23**	.21**
Introyectada	.22**	.30**	.23**	.25**	.28**	.31**	.43**	.31**	.20**	.21**	.17**	.20**
Identificada	.29**	.32**	.23**	.27**	.28**	.27**	.33**	.29**	.24**	.26**	.13**	.24**
Amotivación	.25**	.02	.19**	.26**	.23**	-.03	.12*	.18*	.25**	.03	.16**	.20**
<b>BACSSQ</b>												
Esfuerzo	.23**	.42**	.28**	.18**	.04	.15*	.08	.00	.01	.17**	.06	.06
Habilidad	.33**	.14*	.28**	.24**	.29**	.18**	.22**	.19**	.27**	.12**	.12**	.11**
Engaño	.26**	.02	.22**	.22**	.19**	.00	.11*	.11*	.26**	.01	.11**	.11**

\* $(p < .05)$ , \*\* $(p < .01)$ . A-R=Aproximación-rendimiento, A-M=Aproximación-maestría, E-R=Evitación-rendimiento, E-M=Evitación-maestría

### Análisis regresivo multivariante

Para este análisis se han seleccionado solamente los sujetos que son activos, es decir, los que realizan actividad físico-deportiva en su tiempo libre. A continuación, realizamos un análisis de regresión lineal multivariado tomando como variables dependiente la puntuación media de las orientaciones de meta (aproximación-rendimiento, aproximación-maestría, evitación-rendimiento, evitación-maestría) y como variable predictora cada una de las variables de Satisfacción intrínseca en el deporte, Motivación en la práctica físico-deportiva y Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte. Por último, como variable de selección consideramos el país.

Como resultado de este análisis obtuvimos unos sólidos modelos que explicaban una gran parte de la varianza en cada país, oscilando entre el 25% y el 46%. De este análisis extrajimos el valor de  $R^2$  para explicar la varianza, el de  $Beta$  para explicar la predicción entre variables, el de  $F$  para ver si existe relación entre las variables seleccionadas y su significatividad (Tabla 4).

Los modelos muestran que la aproximación-rendimiento, en Costa Rica, se puede predecir significativamente por puntuar

alto en motivación extrínseca, amotivación y habilidad (45% de varianza). Sin embargo, la predicción en México y en España sería por puntuar bajo, además, en esfuerzo (45% de varianza en Costa Rica y 43% en España).

Por otra parte, la aproximación-maestría, en México, se puede predecir significativamente por una alta puntuación en motivación intrínseca (37% de varianza). En Costa Rica y en España, se predice, además, por una puntuación alta en esfuerzo (46% de varianza en Costa Rica y 30% en España).

Los modelos de evitación-rendimiento, en los tres países, se pueden predecir significativamente solamente por una alta puntuación en motivación extrínseca (39% de varianza en Costa Rica, 45% en México y 25% en España).

Por último, los modelos de evitación-maestría, en Costa Rica, se pueden predecir significativamente por una alta puntuación en motivación intrínseca y amotivación y, en España, además por alta puntuación en motivación extrínseca (35% de varianza en Costa Rica y 31% en España). Sin embargo, en México, se puede predecir solamente por motivación intrínseca y motivación extrínseca (44% de varianza).

Tabla 4

Análisis Regresivo Lineal Multivariado: modelos que predicen significativamente las Metas de Logro 2x2 en función de Satisfacción Intrínseca en el Deporte (SSI), Motivación en la práctica físico-deportiva (SMS) y Percepción de las creencias sobre las causas del éxito en el deporte (BACSSQ).

	Costa Rica (n = 319)				México (n = 137)				España (n = 818)			
	A-R Beta <sup>Sign</sup>	A-M Beta <sup>Sign</sup>	E-R Beta <sup>Sign</sup>	E-M Beta <sup>Sign</sup>	A-R Beta <sup>Sign</sup>	A-M Beta <sup>Sign</sup>	E-R Beta <sup>Sign</sup>	E-M Beta <sup>Sign</sup>	A-R Beta <sup>Sign</sup>	A-M Beta <sup>Sign</sup>	E-R Beta <sup>Sign</sup>	E-M Beta <sup>Sign</sup>
<b>SSI</b>												
Diversión	-.03	-.01	-.06	-.03	-.04	.07	-.07	.06	-.08	.02	-.02	-.01
Aburrimiento	-.08	-.09	-.02	-.02	.04	.06	.03	.12	-.05	-.01	-.02	-.00
<b>SMS</b>												
Motivación Intrínseca	-.08	.20*	-.03	.12*	.08	.28**	.20	.22*	-.01	.15**	-.11	.14*
Motivación Extrínseca	.27**	.03	.16*	.03	.13*	.09	.25*	.21*	.24***	.08	.24***	.11*
Amotivación	.20**	.01	.07	.16*	.13*	-.10	-.04	-.03	.10**	.02	.09	.16**
<b>BACSSQ</b>												
Esfuerzo	.07	.27**	.10	.06	-.14*	.04	-.01	-.12	-.10*	.11*	.06	.02
Habilidad	.21**	-.00	.10	.10	.42***	-.07	.06	.18	.21***	-.00	-.02	-.05
Engaño	.01	-.03	.07	.04	-.10	-.00	.05	.12	.09	.00	.06	.04
	$R^2=.45$	$R^2=.46$	$R^2=.39$	$R^2=.35$	$R^2=.45$	$R^2=.37$	$R^2=.45$	$R^2=.44$	$R^2=.43$	$R^2=.30$	$R^2=.25$	$R^2=.31$
	F=19.69	F=29.95	F=18.91	F=10.20	F=12.97	F=16.95	F=26.31	F=17.40	F=32.83	F=20.55	F=18.08	F=22.20

\* $(p < .05)$ , \*\* $(p < .01)$ , \*\*\* $(p < .001)$ . A-R=Aproximación-rendimiento, A-M=Aproximación-maestría, E-R=Evitación-rendimiento, E-M=Evitación-maestría

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La importancia de este trabajo radica en que al responder al objetivo de la investigación, se descubre que variables relacionadas con la actividad físico-deportiva en el tiempo libre de las analizadas llevan a la adopción por parte del alumnado de una o varias metas de logro, con la consecuencia que ella o ellas pueden tener en su comportamiento a nivel educativo. Por ello, es crucial conocer como la satisfacción intrínseca en la actividad físico-deportiva de tiempo libre, la motivación y las creencias de éxito en el deporte, pueden influir en conseguir una orientación de meta u otra en EF. Este comportamiento de motivación y diversión hacia la actividad física puede suponer, además, la adquisición de un mayor compromiso con la práctica físico-deportiva en el tiempo libre (Morente, Zagalaz, Molero, y Carrillo, 2012; Sánchez-Oliva, Leo, Amado, González-

Ponce, y García-Calvo, 2012) y una mayor adherencia a ésta, con los beneficios que se conoce proporcionan en la salud de las personas (Motl y McAuley, 2009; Ortega et al., 2011), en el rendimiento académico (González y Portolés, 2014; Inglés, Martínez-González, García-Fernández, Torregrosa, y Ruiz-Esteban, 2012) e, incluso, sobre los aspectos psicológicos de las personas (Jiménez, Martínez, Miró, y Sánchez, 2008; Reigal, Videra, Parra, y Juárez, 2012). Existen ya algunos trabajos donde se observa como la clase de EF influye en las actividades de tiempo libre (Lanuza, Ponce de León, Sanz, y Valdemoros, 2012), pero más interesante puede ser aún, analizar esta influencia a la inversa.

En relación a los resultados de este trabajo, se obtiene la mayor puntuación de medias en la aproximación-maestría mientras que la menor puntuación se encuentra en

aproximación-rendimiento. Lo importante de estos datos es que esta tendencia está presente en los tres países, por lo tanto, se entiende que los alumnos de EF estudiados siguen esta línea general. Reforzando esta idea, autores como Cecchini et al. (2011) confirman que las menores puntuaciones en EF se obtienen en la aproximación-rendimiento. No obstante, hay que destacar que es la población mexicana la que obtiene mayores valores en la primera, y España los menores en la segunda. Posiblemente, estos resultados se deban a las diferencias culturales entre la población analizada.

En relación a la diversión y aburrimiento de las actividades físico-deportivas en tiempo libre, se observa como los alumnos preferentemente se divierten en estas prácticas, siendo los españoles los que menos se aburren y los que menos amotivados están. En el trabajo de Castillo et al. (2002) y Castillo, Balaguer, Duda, y García (2004), se observa igualmente que los alumnos de ambos sexos, obtienen mayores valores en diversión que en aburrimiento cuando se les preguntas sobre sus actividades físico-deportivas de tiempo libre. Este dato, también está presente en el trabajo de Cecchini et al. (2011), donde la amotivación obtiene los valores más bajos entre las variables estudiadas, en este caso para EF. Estos datos son de gran relevancia, pues se observa como en los tres países los alumnos muestran la misma tendencia, y sobre esto, autores como Bungum, Dowda, Weston, Trost, y Pate (2000), afirmaron que la satisfacción y diversión eran buenos predictores de la práctica de actividad físico-deportiva.

En relación a la motivación hacia las prácticas físico-deportivas de tiempo libre, en los tres países los alumnos afirman estar intrínsecamente motivados, aunque el alumnado mexicano presenta valores medios por encima de resto de países. Igualmente, se aprecia una tendencia de incremento de las medias a medida que se incrementa el nivel de autodeterminación. En multitud de trabajos (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2002; Moreno, Zomeño, Marín, Cervelló, y Miguel, 2009; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado, y García-Calvo, 2010), se puede apreciar como los jóvenes que hacen actividad físico-deportiva en su tiempo libre, presentan valores altos en motivación intrínseca, siendo los más bajos en amotivación, lo cual es lógico, pues estas actividades no son obligatorias, y los alumnos acuden por su propio interés. Pero es conveniente reseñar que la amotivación presente en estos sujetos puede originar el abandono de la práctica físico-deportiva en su tiempo libre. Algo crucial de cara al futuro, sería conocer donde se practica más actividad físico-deportiva de tiempo libre por parte de estos sujetos, si en México donde están más autodeterminados y con buenos valores en diversión, o en España donde existen menores valores de aburrimiento y amotivación y mayores en diversión.

En relación a las creencias de éxito, los valores mayores se obtienen en esfuerzo, seguido de la habilidad y por último de las técnicas de engaño, en todos los países. Ya en los trabajos de Castillo et al. (2002) y Newton y Fry (1998), se demuestra en jóvenes deportistas esta línea, donde prevalece el esfuerzo y la habilidad, siendo los menores valores los de las técnicas de engaño.

En la tabla 2 se pueden observar las correlaciones entre las subescalas, existiendo correlación entre las cuatro metas de logro, aspecto que coincide en el trabajo citado de Cecchini et

al. (2011). En el trabajo de Elliot (1997), se obtiene también una relación positiva entre la aproximación-rendimiento y la evitación-rendimiento, estando en consonancia con el modelo tricotómico de metas de logro. Papaioannou, Tsigilis, y Kosmidou (2007) afirman que la relación positiva entre la aproximación y evitación al rendimiento, implica que los estudiantes no pueden disociar estas dos percepciones, llegando a ocurrir que cuando los alumnos presentan una meta de aproximación al rendimiento, contribuya a que se dé una de evitación, como ya demuestra Papaioannou, Milosis, Kosmidou, y Tsigilis (2002).

En la aproximación rendimiento, en los tres países se obtiene los correlaciones mayores con la motivación intrínseca, extrínseca y la habilidad, aunque dependiendo el país, los valores cambian. La evitación rendimiento mantiene correlaciones positivas con la motivación intrínseca y extrínseca en todos los países, además de habilidad en México y España y del esfuerzo en Costa Rica. La maestría tanto en la aproximación como en la evitación mantiene correlaciones positivas fundamentalmente con la motivación intrínseca y extrínseca en todos los países. Además, el esfuerzo también está presente en países como Costa Rica y España. E incluso se aprecia en los resultados de este estudio, que la aproximación-maestría no se correlaciona ni con la amotivación (al igual que ocurre en el trabajo de Cecchini et al., 2011; Gao, Podlog, y Harrison, 2012), ni con las técnicas de engaño. Es lógico pensar, que los alumnos que presentan esta meta de logro, busquen fundamentalmente esforzarse en sus actividades físico-deportivas, trabajar, demostrar su habilidad, buscando ser mejores con ellos mismos y no ser superiores a los demás, por ello, no tiene sentido que busquen técnicas de engaño para ser mejor o superar a alguien.

En relación a las predicciones de la aproximación-rendimiento, se puede ver claramente como en los tres países están presentes los mismos predictores, que son la motivación extrínseca, la habilidad y siempre por último la amotivación. Además, llama la atención como tanto en México como en España, existe un valor negativo para el esfuerzo. En relación a la evitación-rendimiento, todos los países coinciden plenamente al ser predicha por la motivación extrínseca, obteniendo valores más significativos en el caso de España.

En la meta de rendimiento, los alumnos buscan demostrar su competencia con respecto a sus compañeros. En consecuencia, los alumnos con metas de aproximación-rendimiento buscan un mejor desempeño que sus pares, mientras que los estudiantes con metas de evitación-rendimiento desean evitar hacerlo peor que sus compañeros (Elliot, 1999; Pintrich, 2000). Esto posiblemente es lo que nos puede ayudar a explicar el motivo por el cual se predice la aproximación-rendimiento por la habilidad, la cual es síntoma de que ellos quieren demostrar cuando hacen actividad físico-deportiva en su tiempo libre que están por encima de sus compañeros. Otros autores como Moreno et al. (2009), Standage y Treasure (2002) y Wang et al. (2007) concluyeron en sus trabajos que la aproximación-rendimiento se ha asociado con la regulación externa y desmotivación. Este aspecto es importante, ya que como se puede apreciar en esta investigación, tanto la motivación externa como la amotivación son predictores en los tres países. A pesar de ello, hay que tener en cuenta que el efecto del clima

rendimiento puede producir también en los alumnos algunos resultados positivos como la maestría, pero siempre de menor importancia (Ntoumanis y Biddle, 1999). En el caso de la evitación-rendimiento, ésta es predicha exclusivamente por la motivación extrínseca en los tres países. No obstante, autores como Agbuga y Xiang (2008), Agbuga, Xian, y McBride (2010) y Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres, y Sarrazin (2003), afirman que esta meta se encuentra más relacionada con la baja motivación intrínseca, alta ansiedad y conductas disruptivas. Estos datos no obstante, no se pueden corroborar en esta investigación, ya que por ejemplo, las técnicas de engaño no fueron predictores de ninguna de ellas.

En relación a la maestría, la predicción de la aproximación se estima a través de la motivación intrínseca y del esfuerzo. Se observa claramente como en Costa Rica es predicha por el esfuerzo y la motivación intrínseca, al revés en España, y sólo por la motivación intrínseca en el caso de los alumnos mexicanos. En el caso de la evitación-maestría, esta es predicha en todos los países analizados por la motivación intrínseca, además de la amotivación en Costa Rica y España, y la motivación extrínseca en México y España. Igualmente, la relación entre la meta de maestría y la motivación está presente en trabajos previos llevados a cabo por Cecchini et al. (2011), Moreno, González-Cutre y Chillón (2009), Standage et al. (2003), entre otros. Además, otro de los predictores de la maestría (en el caso de la aproximación) son los altos valores en esfuerzo. Por tanto, la tendencia en los tres países analizados parece concordar, demostrando la relación entre la teórica de metas de logro en EF y la de la autodeterminación en tiempo libre.

Trabajos con las metas de logro (Cecchini et al., 2008; Elliot, 1999; Elliot y Conroy, 2005; Moller y Elliot, 2006) mostraron que la meta de aproximación-maestría se relacionaba con consecuencias positivas en los alumnos, como una percepción de competencia positiva, alta motivación, bajo estado de ansiedad y una alta percepción de persistencia/esfuerzo (Agbuga y Xiang, 2008; Agbuga et al., 2010; Cury et al., 2003; Shen, Chen, y Guan, 2007; Wang, Liu, Lochbaum, y Stevenson, 2009). Igualmente, Castillo et al. (2002), Rodríguez et al. (2001) y Pintrich (2000) concluyen que las metas de aprendizaje o de tarea (en su tendencia de aproximación) se caracterizan por altos niveles de esfuerzo e implicación en la tarea, al igual como ocurre en este trabajo, donde es predicha por la motivación intrínseca en todos los países y el esfuerzo en Costa Rica y España. De esta forma, se puede suponer que los adolescentes consideran en mayor medida que el esfuerzo es lo que conduce al éxito deportivo seguido de la capacidad. De ahí, que esto podría ser la explicación de porque los altos valores de esfuerzo en la actividad físico-deportiva de tiempo libre son un predictor de las metas más positivas, como la aproximación a la maestría y la habilidad de la aproximación al rendimiento.

Otro aspecto a destacar en este trabajo es la aportación que hace en relación con la creencia incremental. Se entiende por creencia incremental cuando el individuo considera que el conocimiento y las habilidades se pueden desarrollar a través de la práctica y el aprendizaje, favoreciendo según Cury et al. (2006), las metas de maestría (aproximación-maestría y evitación-maestría). Estas personas conciben la habilidad como algo que no es estable, donde en necesario el esfuerzo para

conseguir una mejora personal o por evitar la ausencia de aprendizaje (González-Cutre et al., 2008). En los resultados de este trabajo, se pueden ver perfectamente esta tendencia, donde la predicción de la maestría depende en todos los países de la motivación intrínseca, extrínseca y del esfuerzo.

Lo mismo ocurre con la creencia de entidad, donde los sujetos con metas de rendimiento no creen en el esfuerzo y consideran la habilidad como algo estable y dependiente del talento natural. En esta investigación, se puede apreciar como entre los predictores se encuentra la motivación externa, la amotivación, el bajo esfuerzo y sobre todo, la habilidad.

Así, a la hora de propiciar conductas positivas en clase, los estudios indican que las metas de evitación-maestría parecen mostrarse más apropiadas que las metas de evitación-rendimiento, pero menos que las de aproximación-maestría (Elliot y McGregor, 2001).

Para concluir, una vez aclaradas las posibles variables que predicen las orientaciones de meta, es interesante destacar que según Rodríguez et al. (2001), la adopción en estos alumnos de múltiples metas les podría incluso conducir incluso a un mejor rendimiento académico. De esta forma, se puede ver como incluso los hábitos de actividad físico-deportivas en el tiempo libre pueden ayudar al ámbito académico.

#### Limitaciones del trabajo

Una de las limitaciones del trabajo, es el diseño muestral. A pesar de tener una muestra importante y correspondiente a tres países diferentes, no se ha seguido en ella un diseño muestral concreto para conseguir representatividad de una población por la dificultad tan grande que tiene llevar a cabo un estudio longitudinal y ser esta primera toda de datos el establecimiento de la línea base del mismo. A pesar de ello, los datos abalan patrones de conducta semejantes entre las tres poblaciones, lo cual es un indicador de gran interés para este trabajo.

#### REFERENCIAS

- Agbuga, B., y Xiang, P. (2008). Achievement goals and their relations to self-reported persistence/effort in secondary physical education: A trichotomous achievement goal framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27, 179-191.
- Agbuga, B., Xiang, P., y McBride, R. (2010). Achievement goals and their relations to children's disruptive behaviors in an after-school physical activity program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 278-294.
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., y Duda, J. L. (1997). *Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents*. Fourth European Conference of Psychological Assessment. Lisboa, Portugal.
- Bollen, K. A., y Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Bungum, T., Dowda, M., Weston, A., Trost, S. G., y Pate, R. (2000). Correlates of physical activity in male and female youth. *Pediatrics Exercise Science*, 12(1), 71-79.
- Carratalá, E. (2003). *Análisis de la teoría de las Metas de Logro y de la Autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis Doctoral sin



- publicar, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., y García, M. L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-38.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20, 260-265.
- Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M., Peres, C., y Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A meditational analysis. *The British Journal of Educational Psychology*, 73, 529-543. doi: 10.1348/000709903322591226
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., y Moller, A. C. (2006). The socialcognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666-679. doi: 10.1037/0022-3514.90.4.666
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_01
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.290
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *The American Psychologist*, 41, 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the "classic" and "contemporary" approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. En M. Maehr y P. Printrich (eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10) (pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189. doi: 10.1207/s15326985ep3403\_3
- Elliot, A. J., y Conroy, D. E. (2005). Beyond the dichotomous model of achievement goals in sport and exercise psychology. *Sport and Exercise Psychology Review*, 1(1), 17-25.
- Elliot, A. J., y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232. doi: 10.1037/0022-3514.72.1.218
- Elliott, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. doi: 10.1037/0022-3514.54.1.5
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519. doi: 10.1037//0022-3514.80.3.501
- Gao, Z., Podlog, L. W., y Harrison, L. (2012). College Students' Goal Orientations, Situational Motivation and Effort/Persistence in Physical Activity Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 246-260.
- González, J., y Portolés, A. (2014). Actividad física extraescolar: relaciones con la motivación educativa, rendimiento académico y conductas asociadas a la salud. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(1), 51-65. doi:10.1400/218735
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en EF. *Psicothema*, 20(4), 642-651.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Gutiérrez, M. (2014). Relaciones entre el clima motivacional, las experiencias en educación física y la motivación intrínseca de los alumnos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 26, 9-14.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., y Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial Behavior and Self-Concept of Spanish Students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156.
- Jiménez, M. G., Martínez, P., Miró, E., y Sánchez, A. I. (2008). Bienestar psicológico y hábitos saludables: ¿están asociados a la práctica de ejercicio físico? *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 185-202.

- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Lanuz, R., Ponce de León, A., Sanz, E., y Valdemoros, M. A. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico-deportivo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 13-15.
- Maehr, M., y Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (ed.) *Studies in crosscultural psychology*, vol. 3, New York: Academic Press.
- McGregor, H. A., y Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 381-395. doi: 10.1037//0022-0663.94.2.381
- Moller, A. C., y Elliot, A. J. (2006). *The 2x2 achievement goal framework: An overview of empirical research*. En A. Mittel (ed.), Focus on educational psychology. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Motl, R. W., y McAuley, E. (2009). Pathways between physical activity and quality of life in adults with multiple sclerosis. *Health Psychology*, 28(6), 682-689. doi: 10.1037/a0015985
- Moreno, J.A., Cervelló, E., y González-Cutre, D. (2002). Motivación autodeterminada y flujo disposicional en el deporte. *Anales de Psicología*, 22(2), 310-317.
- Moreno, J. A., González-Cutre, C., y Chillón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2008) Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Cervelló, E., y Miguel, L. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts*, 95(1), 38-43.
- Morente, H., Zagalaz, M. L., Molero, D., y Carrillo, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 33-37.
- Newton, M., y Fry, M. D. (1998). Senior olympians' achievement goals and motivational responses. *Journal of Aging and Physical Activity*, 6, 256-270.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. J. H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665. doi: 10.1080/026404199365678
- Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., España, V., Jiménez, D., y Vicente, G. (2011). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 20-29. doi: 10.1136/bjism.2009.062679
- Pajares, F., Britner, S. L., y Valiente, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 406-422. doi: 10.1006/ceps.1999.1027
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., y Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology (The Hellenic Journal of Psychology)*, 494-513.
- Papaioannou, A., Tsigilis, N., y Kosmidou, E. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 236-259.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Leisure and mental health: relationship between leisure involvement and psychological well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 27, 214-225.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. doi: 10.1006/ceps.1999.1017
- Reigal, R., Videra, A., Parra, J. L., y Juárez, R. (2012). Actividad física deportiva, autoconcepto físico y bienestar psicológico en la adolescencia. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 19-23.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Piñero, I., Valle, A., Núñez, J. C., y González-Piñeda, J. A. (2001). Metas de aproximación, metas de evitación y múltiples metas académicas. *Psicothema*, 13(4), 546-550.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., González-Ponce, I., y García-Calvo, T. (2012). Desarrollo de un cuestionario para valorar la motivación en educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 7(2), 227-250.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2010). Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 20(6), 177-195.
- Shen, B., Chen, A., y Guan, J. (2007). Using achievement goals and interests to predict learning in physical education. *Journal of Experimental Education*, 75, 89-108. doi: 10.3200/JEXE.75.2.89-108
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in Physical Education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Science*, 21, 631-647. doi: 10.1080/0264041031000101962
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *The British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103. doi: 10.1348/000709902158784
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Wang, J., Biddle, S. J. H., y Elliot, A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a PE context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.

- Wang, C. K. J., Liu, W. C., Lochbaum, M. R., y Stevenson, S. J. (2009). Sport ability beliefs, 2 x 2 achievement goals, and intrinsic motivation: The moderating role of perceived competence in sport and exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 303-312.
- Wang, J. C. K., Liu, W. Ch., Chatzisarantis, N. L. D., y Lim, C.B.S. (2010). Influence of Perceived Motivational Climate on Achievement Goals in Physical Education: A Structural Equation Mixture Modeling Analysis. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 32, 324-338.

