

Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física

José A. Cecchini Estrada, Carmen González González-Mesa, Antonio Méndez Giménez, Javier Fernández-Río, Onofre Contreras Jordán* y Santiago Romero Granados**
Universidad de Oviedo, * Universidad de Castilla La Mancha y ** Universidad de Sevilla

Este estudio examinó las relaciones entre las metas de logro y las metas sociales y exploró cómo ambos tipos de metas pueden afectar a la persistencia/esfuerzo del alumnado de Secundaria en las clases de la Educación Física y a sus intenciones futuras de practicar deporte una vez finalizados los estudios de Bachillerato. Los participantes fueron 350 estudiantes de dos institutos asturianos de Educación Secundaria. Los análisis de regresión múltiple revelaron: a) que las metas de responsabilidad social seguidas por las metas de aproximación a maestría y, después, por las metas de evitación de maestría, explicaban en mayor medida la persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física; y b) que las metas de logro son los únicos predictores de la intención de los jóvenes de practicar deporte en un futuro. Se encontraron diferencias en estos valores en función del género y del curso. Estos descubrimientos nos ayudan a entender mejor los procesos que operan en el contexto de la Educación Física. Por último, se debaten sus implicaciones para la mejora de las clases y la mayor implicación activa de los jóvenes en el deporte.

Achievement and social goals, persistence-effort, and intentions of sport practice in Physical Education students. The present study examined the relationship between achievement and social goals, and explored how both types of goals can affect secondary school students' persistence/effort in Physical Education classes, as well as their intention to participate in sport activities after finishing secondary school. A sample of 350 students (aged 15-17) from two high schools in Asturias participated in the study. Multiple regression analysis showed: a) persistence/effort in physical education classes was better explained by social responsibility goals, followed by mastery-approach goals and mastery-avoidance goals; b) achievement goals are the only predictors of young people's intention of practicing sport in the future. Differences were found in these results according to gender and course. These findings help us better understand the processes involved in Physical Education. Finally, implications to improve classes and to achieve young people's more active and higher level of implication in sports are discussed.

Uno de los objetivos principales de la educación física escolar es enseñar al alumnado el valor que tiene la práctica de actividad física a lo largo de toda la vida en relación con la salud y favorecer, así, la incorporación de estilos de vida activos (Peiró, 1999; Walling y Duda, 1995). Sin embargo, a pesar de estos beneficios, son varios los investigadores que han sugerido un promedio del 35% de abandono anual de práctica físico-deportiva entre los jóvenes (Gould, 1987; Gould y Horn, 1984). Por un lado, estos datos son alarmantes, sobre todo si consideramos sus lamentables consecuencias en el logro de hábitos activos durante la juventud y su posible repercusión en la no adquisición de un estilo de vida saludable en la fase adulta (Cecchini, Méndez, y Muñiz, 2002, 2003; Cecchini, Echevarría, y Méndez, 2003; Cervelló, Escartí, y Guzmán, 2007).

Por otro lado, ponen en evidencia la necesidad de incrementar el interés y la motivación hacia la práctica físico-deportiva en los adolescentes.

En la actualidad, el marco teórico dominante sobre motivación, tanto en situaciones de clase como de actividad física, es la teoría de meta de logro. Nicholls (1984) sostiene que existen dos orientaciones de meta (orientación a la tarea y orientación al yo) y cada una de ellas se encuentra relacionada con una concepción distinta de habilidad (en el caso de la orientación a la tarea con una concepción no diferenciada de la habilidad y en el caso de la orientación al yo con una concepción diferenciada de la habilidad). Una concepción de habilidad indiferenciada, donde la habilidad no se diferencia del esfuerzo y ha sido interpretada como mejora (orientación a la tarea), y una concepción de habilidad diferenciada, que implica que cuanto más habilidad se tiene menos esfuerzo se precisa para resolver una tarea, y viceversa (orientación al ego).

En años recientes se han desarrollado dos nuevos enfoques del mismo modelo: el tricotómico y el 2x2. En el enfoque tricotómico, el constructo meta de aprendizaje (orientación a la tarea) no adoptó modificación alguna, pero el constructo meta de rendi-

miento fue dividido en metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. La meta de aproximación al rendimiento se centra en el logro de juicios de competencia favorables, mientras que la meta de evitación del rendimiento pretende eludir los juicios de competencia desfavorables (Elliot y Church, 1997).

Elliot y McGregor (2001) propusieron un modelo de meta de logro 2x2 en el cual el constructo de meta de orientación a la tarea, al igual que el constructo de meta de orientación al ego, se dividía en metas de aproximación a la tarea y metas de evitación de la tarea. Para verificar este modelo, Elliot y McGregor desarrollaron un cuestionario de meta de logro 2x2 denominado *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ). Los resultados del análisis factorial exploratorio y del análisis factorial confirmatorio apoyaron con fuerza la existencia de los cuatro constructos de meta de logro propuestos. Además, el análisis CFA mostró que este modelo proporcionó un mejor ajuste de los datos que el modelo tricotómico.

En los últimos años la investigación sobre metas de logro se ha extendido al dominio de la Educación Física (Cecchini, González, Carmona, y Contreras, 2004; Cecchini, González, y Montero, 2007; Peiró, 1999; Walling y Duda, 1995; Xiang y Lee, 2002). Esta investigación de meta de logro en situaciones de Educación Física se ha realizado utilizando sobre todo el modelo dicotómico tradicional. Pocos estudios han utilizado el modelo de meta de logro 2x2 de Elliot y McGregor (2001) para explorar y explicar las metas de logro y los comportamientos de los estudiantes en las situaciones de Educación Física y, en particular, en el nivel de Secundaria.

Si bien la teoría de meta de logro proporciona una explicación de cómo los estudiantes construyen el éxito, éstos pueden tener también razones sociales para intentar alcanzar ese éxito (Trianes, Blanca, de la Morena, Infante, y Raya, 2006). Los investigadores que examinan las metas sociales del estudiante en las clases informaron, al menos, de dos tipos de metas sociales asociadas al éxito académico (Hicks, 1996; Hicks, Murphy, y Patrick, 1995; Patrick, Hicks, y Ryan, 1997). La primera meta social se ha denominado relación y se refiere al deseo de un individuo de formar y mantener relaciones positivas con los compañeros de clase. La segunda meta social se identifica como responsabilidad y representa el deseo de adherirse a las reglas sociales y a las expectativas del rol (Wentzel, 1991).

Recientemente, en el ámbito de la Educación Física se ha asumido una aproximación múltiple de meta de logro para entender las relaciones entre las metas de logro del estudiante, las metas sociales, y las cogniciones y comportamientos relativos al logro (Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006; Hastie y Pickwell, 1996; Shen, Chen, Tolley, y Scrabis, 2003).

Uno de los predictores de los resultados de logro en las clases de Educación Física es la persistencia y el esfuerzo (Elliot, McGregor, y Gable, 1999; Heckhausen, 1991; Xiang y Lee, 2002). La persistencia se define como la inversión continuada en el aprendizaje cuando se encuentran obstáculos, y el esfuerzo se refiere a la cantidad total de energía gastada en el proceso de aprendizaje (Zimmerman y Risemberg, 1997). Guan et al. (2006) encontraron que las metas de responsabilidad social y las metas de aprendizaje eran los principales predictores de la persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física.

Considerando el desarrollo del modelo de metas de logro 2 x 2 y la influencia documentada de las metas sociales en el éxito en las clases de Educación Física (Guan et al., 2006), los objetivos de es-

te estudio son los siguientes: a) examinar la relación entre las cuatro metas de logro y las dos metas sociales; b) examinar las diferencias, en función del género y del curso, en las metas de logro, las metas sociales, la persistencia/esfuerzo y las intenciones futuras de practicar deporte; y c) examinar el impacto que las metas de logro y las metas sociales pueden tener en cómo los estudiantes informan de la persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física y en sus intenciones de practicar deporte.

Método

Participantes

En el estudio participaron estudiantes de dos institutos de Educación Secundaria de Asturias (N= 350; 165 varones, 185 mujeres). Los alumnos/as pertenecían a 3º de ESO (31,1%), 4º de ESO (38,6%) y 1º de Bachillerato (30,3%), y sus edades se extendían de los 14 a los 19 años de edad (M= 15.65, SD= 1.06).

Instrumentos

Escala de Meta de Logro. Se utilizó el cuestionario de metas de logro 2 x 2 (AGQ) de Elliot y McGregor (2001) en su versión adaptada al contexto de Educación Física (AGQ-PE) por Guan et al. (2006) y Wang, Biddle y Elliot (2007). Los 12 ítems que lo componen reflejan las cuatro metas de logro (3 ítems para cada meta): aproximación a la tarea (por ejemplo: «Quiero aprender todo lo que pueda en las clases...»), aproximación a rendimiento (por ejemplo: «Para mí es importante hacer las cosas mejor que los otros alumnos/as...»), evitación de rendimiento (por ejemplo: «Mi objetivo es evitar hacer mal las actividades en comparación con los demás»), y evitación de la tarea (por ejemplo: «Me preocupa no poder aprender todo lo que podría...»).

Se empleó un análisis factorial confirmatorio (CFA) para examinar la estructura factorial de esta escala, usando los siguientes índices de fiabilidad para evaluar la solución del CFA: chi cuadrado (χ^2); índice de ajuste no normalizado de Bentler-Bonett (NNFI); índice de ajuste comparativo (CFI); raíz residual estandarizada cuadrática media (SRMR); y raíz media cuadrática del error de aproximación (RMSEA) y su intervalo de confianza del 90% (CI). Un buen modelo de ajuste, por ejemplo, una buena estructura factorial, se deduce cuando los valores NNFI y CFI se aproximan a .95, el SRMR a .08, el RMSEA a .06 (Hu y Bentler, 1999).

Se utilizó el método de estimación de máxima probabilidad proporcionado por el EQS 5.7 (Bentler, 1995) para el CFA. La estructura de la hipótesis tuvo una pobre forma: $\chi^2(48) = 127.25$, $p < .001$, NNFI= .93, CFI= .95, SRMR= .09, RMSEA (90% CI)= .08. La inspección de los índices de modificación de Lagrange y la matriz residual estandarizada sugirió que un ítem de la subescala de aproximación a la tarea y otro de evitación de bajos niveles de ego debían de ser tachados para mejorar la forma del modelo. Borrar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que conserva la estructura general del factor modelo formulado originalmente, pero únicamente con los indicadores más convenientes (Hofman, 1995). El modelo modificado de 10 ítems tuvo una excelente forma: $\chi^2(29) = 41.39$, $p > .01$, NNFI= .97, CFI= .99, SRMR= .06, RMSEA (90% CI)= .03.

Escala de Meta Social. Para evaluar las metas sociales de los estudiantes se empleó la escala de meta social de 11 ítems de Pa-

trick et al. (1997), adaptada por Guan et al. (2006). Seis ítems abordan las *metas de relación* (por ejemplo: «Me gustaría llegar a conocer realmente bien a mis amigos del colegio») y cinco ítems abordan las *metas de responsabilidad* (por ejemplo: «Intento hacer lo que el profesor me pide»). De nuevo se emplearon los coeficientes CFA para examinar la validez de constructo y la fiabilidad interna de las puntuaciones del test producidas por la escala de meta social. Los índices múltiples revelaron que el modelo de meta social representaba un ajuste limitado: $\chi^2(43) = 196.29$, $p < .001$, NNFI = .78, CFI = .82, SRMR = .06, RMSEA (90% CI) = .10. La inspección de los índices de modificación de Lagrange y la matriz residual estandarizada sugirió que dos ítems de la subescala de metas de relación y otro de la subescala de metas de responsabilidad debían ser tachados para mejorar la forma del modelo. El modelo modificado de 8 ítems tuvo una excelente forma: $\chi^2(19) = 29.19$, $p > .01$, NNFI = .95, CFI = .98, SRMR = .04, RMSEA (90% CI) = .04.

Escala de Persistencia y Esfuerzo. Para evaluar los constructos de persistencia y esfuerzo se utilizó la escala de 8 ítems elaborada por Guan et al. (2006) (por ejemplo: «Me gusten o no las actividades, trabajo duro para realizarlas»). La estructura de la hipótesis tuvo una pobre forma: $\chi^2(20) = 246.81$, $p < .001$, NNFI = .80, CFI = .81, SRMR = .10, RMSEA (90% CI) = .18. La inspección de los índices de modificación de Lagrange y la matriz residual estandarizada sugirió que tenían que ser tachados dos ítems de la escala para mejorar la forma del modelo. El modelo modificado de 6 ítems tuvo una excelente forma: $\chi^2(9) = 24.84$, $p > .001$, NNFI = .96, CFI = .97, SRMR = .03, RMSEA (90% CI) = .06. En los tres cuestionarios los participantes respondieron en escalas Likert de 5 puntos que se extendían desde «totalmente en desacuerdo» (1) a «totalmente de acuerdo» (5).

Intención de practicar deporte en un futuro. Para medir la intención de estar físicamente activo en el futuro, después de salir de la escuela, se utilizó un único ítem elaborado por Ntoumanis (2001): «Me preongo hacer deporte incluso después de dejar el colegio/instituto».

Procedimiento

Una vez obtenida la aprobación institucional y el consentimiento informado de los participantes, dos investigadores administraron las escalas durante clases de Educación Física. Los encuestadores supervisaron cuidadosamente a los estudiantes

durante la recogida de datos y contestaron a sus preguntas cuando fue necesario.

Resultados

La estadística descriptiva de las metas del logro, metas sociales, y persistencia/esfuerzo se presenta en la tabla 1. De las seis metas, los estudiantes informaron el valor más alto en las metas de relación, seguidas por las metas de responsabilidad social, las metas de aproximación a maestría, metas de evitación de maestría, las metas de evitación del rendimiento y las metas de aproximación al rendimiento.

Las correlaciones entre metas de logro y metas sociales indican que sólo las metas de aproximación y evitación a la tarea estaban asociadas a las metas sociales (tabla 1). Al objeto de estimar los coeficientes de la ecuación lineal, con las variables dependientes (metas de logro y metas sociales), que mejor prediga el valor de la variable dependiente (persistencia/esfuerzo, e intención de practicar deporte en un futuro), realizamos dos análisis de regresión. El primer análisis de regresión múltiple reveló que las metas sociales de responsabilidad, las metas de aproximación a la tarea, y las metas de evitación de la tarea eran predictores positivos significativos de la persistencia/esfuerzo. Por otra parte, el coeficiente R^2 de este análisis de regresión múltiple era .52, indicando una relación lineal fuerte entre el conjunto de los predictores (metas de logro y metas sociales) y la persistencia/esfuerzo (tabla 2).

El segundo análisis de regresión realizado mostró que las metas de logro son los únicos predictores de la intención de los jóvenes de practicar deporte en un futuro. El R^2 de este análisis de regresión múltiple era .16, indicando una relación lineal moderada (tabla 2).

Antes del análisis MANOVA 2 (género) \times 3 (nivel de grado) se examinó la homogeneidad de covarianza usando el test de Box M . El resultado reveló que la idea no fue resuelta (Box $M = 209.864$, $F = 1.692$, $p < .001$). Debido a esto, seguimos las sugerencias de Olsson (1979) y de Tabachnick y Fidell (1996) de usar el Pillai's Trace en vez de la lambda de Wilks para evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El MANOVA reveló un efecto principal significativo para el género, Pillai's Trace = .141, $F(7, 338) = 7.910$, $p < .001$, $\eta^2 = .141$. Los posteriores ANOVAs univariados revelaron que las chicas mostraron valores significativamente más altos que los chicos en las metas de responsabilidad social [$F(1,344) = 13.244$, $p < .001$, tamaño del efecto

Tabla 1
Análisis descriptivos y correlaciones entre metas de logro, metas sociales y persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física

Variables	Total		Correlaciones					
	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. Metas de aproximación al rendimiento	2.49	1.17	–					
2. Metas de aproximación a la tarea	3.91	.84	.184**	–				
3. Metas de evitación del rendimiento	2.62	1.20	.669**	.127*	–			
4. Metas de evitación de la tarea	3.01	1.07	.123*	.446**	.153*	–		
5. Metas de relación social	4.38	.65	.057	.371**	.100	.278**	–	
6. Metas de responsabilidad	4.20	.67	-.082	.348**	-.015	.190**	.240**	–
7. Persistencia/esfuerzo	3.65	.73	.043	.595**	.048	.362**	.316**	.581**

** $p < .001$; * $p < .01$

Tabla 2

Análisis de regresión lineal tomando como variable dependiente la persistencia/esfuerzo y la intención de practicar deporte en un futuro y como variables predictoras las metas de logro y las metas sociales

Variables predictoras	Persistencia/esfuerzo			Intención de practicar deporte en un futuro		
	β	<i>t</i>	<i>P</i>	β	<i>t</i>	<i>P</i>
1. Metas de aproximación al rendimiento	.002	.041	.967	.159	2.351	.019
2. Metas de aproximación a la tarea	.340	8.517	.001	.430	7.136	.001
3. Metas de evitación del rendimiento	-.017	-.333	.739	-.168	-2.529	.012
4. Metas de evitación de la tarea	.098	2.312	.021	-.125	-2.256	.025
5. Metas de relación social	.046	1.129	.260	.043	.805	.421
6. Metas de responsabilidad	.453	10.206	.001	-.084	-1.567	.118

(f)= .037], las metas de relación [$F_{(1,344)}= 8.936, p<.01$, tamaño del efecto (f)= .025], en las metas de evitación de la tarea [$F_{(1,344)}= 21.451, p<.001$, tamaño del efecto (f)= .059], y en la persistencia/esfuerzo [$F_{(1,344)}= 9.352, p<.01$, tamaño del efecto (f)= .026]. Los chicos puntuaron más alto en las metas de aproximación al rendimiento [$F_{(1,344)}= 6.877, p<.01$, tamaño del efecto (f)= .020]. El MANOVA también reveló un efecto significativo para el curso, Pillai's Trace= .141, $F_{(5,344)}= 2.20, p<.01, \eta^2= .048$. Los posteriores ANOVAs univariados revelaron una caída de la E.S.O. al Bachillerato en las siguientes variables: persistencia/esfuerzo [$F_{(1,344)}= 5.456, p<.01$, tamaño del efecto (f)= .031], metas de aproximación a la tarea [$F_{(1,344)}= 3.629, p<.05$, tamaño del efecto (f)= .021], y metas de evitación de la tarea [$F_{(1,344)}= 5.372, p<.01$, tamaño del efecto (f)= .030].

Discusión y conclusiones

Este estudio ha examinado la relación entre las metas de logro y las metas sociales, además de cómo estas metas pueden afectar a la persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física en Secundaria y a las opiniones sobre la actividad físico-deportiva en los años venideros. Estudios anteriores en contextos académicos (Hicks et al., 1995) revelaron que las metas de aprendizaje eran asociadas positivamente con las metas de responsabilidad y de relación, mientras que las metas de rendimiento se relacionaban positivamente con las metas de relación. Los resultados del estudio de Guan et al. (2006) proporcionan apoyo adicional a los anteriores, pero en el contexto de la Educación Física. En el presente estudio las metas de aprendizaje (de aproximación y de evitación) se asociaron a las metas sociales, pero no así las metas de rendimiento. Esto parece sugerir que esta segunda asociación no es tan consistente.

El análisis de regresión múltiple reveló que las metas de aproximación a la tarea contribuyeron significativamente a los informes de los alumnos de persistencia y esfuerzo hacia la Educación Física. Estos resultados son consistentes con los señalados en el contexto académico por Elliot y McGregor (2001) y en el contexto de la Educación Física por Guan et al. (2006). En este estudio, las metas de evitación de la tarea también contribuyeron a explicar la persistencia/esfuerzo, siendo estos resultados nuevamente consistentes con los observados por Guan et al. (2006).

Las metas de responsabilidad social presentaron la mayor contribución para explicar la persistencia/esfuerzo en las clases de Educación Física. Estos hallazgos también son consistentes con

los observados en trabajos anteriores (Hicks et al., 1995; Guan et al., 2006) y sugieren que el profesor debería desde el principio explicitar en sus clases las normas y consecuencias, y enfatizarlas a lo largo del curso. Por el contrario, las metas de relación social no contribuyeron significativamente a las respuestas de los alumnos sobre persistencia y esfuerzo en Educación Física. El resultado es consistente con el observado por Guan et al., (2006), en contextos de Educación Física, aunque en otros estudios mostraron una relación positiva entre las relaciones de compañeros y los resultados académicos (Wentzel y Watkins, 2002). Una posible explicación, como apuntan Guan et al. (2006), podría ser que los estudiantes en este estudio no valoraron sus clases de Educación Física tanto como hicieron con otras asignaturas.

Se encontraron diferencias de género en dos de las cuatro metas de logro. Las mujeres puntuaron más alto en las metas de evitación de la tarea, mientras los varones lo hicieron en las metas de aproximación al rendimiento. Creemos que estas diferencias pueden ser debidas a una desigual percepción de competencia entre géneros. Algunos estudios han observado que los chicos muestran valores más elevados en los niveles de competencia percibida (Cecchini, Méndez, y Muñiz, 2003), y esta variable incidiría en los niveles de aproximación o evitación a la tarea o al rendimiento. Niveles de competencia altos se relacionarían con metas de aproximación y niveles de competencia bajos con metas de evitación. Además, observamos diferencias en la persistencia/esfuerzo, donde las mujeres puntuaron más alto. Igualmente, las mujeres puntuaron significativamente más alto que los varones en las metas de responsabilidad social y las metas de relación. Resultados similares han sido señalados tanto en el contexto de la Educación Física, (Guan et al., 2006), por lo que parece reflejar que las chicas son más favorables que los chicos a valorar las relaciones entre compañeros, a cooperar con otros y a adherirse a las reglas sociales y a las expectativas de su rol.

En relación con los cambios relacionados al grado de nivel, esta investigación mostró una caída de la E.S.O. al Bachillerato en las metas de aproximación a la tarea y de evitación de la tarea. Estos resultados son consistentes con los observados en estudios anteriores (Nicholls, 1989; Xiang y Lee, 2002). Además, este estudio también reveló una caída en los niveles de persistencia/esfuerzo a medida que aumenta la edad de los jóvenes. Creemos que esto es debido a una disminución de los niveles de motivación intrínseca con el aumento de la edad (Cecchini, Méndez, y Muñiz, 2002, 2003; Cecchini, Echevarría, y Méndez, 2003).

Las metas de logro presentaron la mayor contribución para explicar la intención de practicar deporte en un futuro. El análisis de regresión múltiple reveló que las metas de aproximación a la tarea y al rendimiento contribuyeron significativamente a explicar los informes de los alumnos de su futura implicación activa con la práctica físico-deportiva. Estos resultados son consistentes con los señalados por Elliot et al. (1999), quienes encontraron que las metas de orientación a la tarea y las metas de aproximación al rendimiento de estudiantes universitarios predecían positivamente el esfuerzo y la persistencia. Resultados similares observaron Guan et al. (2006) en el contexto de la Educación Física. También las metas de evitación de la tarea y del rendimiento contribuyeron a explicar esta intención, pero en este caso la relación fue negativa. En términos de la distinción tarea-ego, la mayoría de los defensores de la perspectiva de la meta de logro asumen que la meta de tarea se asocia a características positivas y resultados, mientras que la meta de ego se asocia con características negativas y resultados, en especial cuando la competencia percibida es baja (Dweck,

1999; Nicholls, 1989). Sin embargo, algunos investigadores han puesto en duda este planteamiento y sugieren que la adopción de ambas orientaciones, tarea y ego, pueden representar el perfil ideal motivacional (Guan et al., 2006; Wang, Biddle, y Elliot, 2007).

La participación en las clases de Educación Física y su implicación activa con el deporte a lo largo de su vida son dos grandes objetivos educativos para los profesores de Educación Física. En base a los resultados de este trabajo, el profesor debería promover la responsabilidad social generando un clima motivacional orientado a la tarea, aunque dando a todos la oportunidad de éxito en función de sus capacidades. No obstante, este estudio tiene algunas limitaciones y los descubrimientos necesitan ser explicados. Por ejemplo, se deberían conocer las causas que explican los niveles de evitación de las metas de logro y en qué medida influyen en otras variables, como el sentimiento de competencia o la diversión en las clases de Educación Física. Los trabajos futuros deberían medir otras variables resultantes y examinar cómo las cuatro metas de logro ofrecen diferentes resultados.

Referencias

- Cecchini, J.A., Echevarría, L.M., y Méndez, A. (2003). *Intensidad de la motivación hacia el deporte en la edad escolar*. Vicerrectorado de Extensión Universitaria. Universidad de Oviedo.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, M., y Contreras, O. (2004). Relaciones entre el clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cecchini, J.A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 57-64.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2002). Motivos de práctica deportiva en escolares españoles. *Psicothema*, 14, 523-531.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2003). *Motivos de participación de los jóvenes en el deporte*. Universidad de Oviedo.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Guzmán, J. (2007). Youth sport dropout from the achievement goal theory. *Psicothema*, 19, 65-71.
- Dweck, C. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 2, 256-273.
- 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. Pintrich (eds.): *Advances in motivation and achievement* (vol. 10, pp. 243-279). Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A.J., y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A.J., y McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A., y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Gould, D. (1987). Understanding attrition in children's sport. En Gould, D. y Weiss, M.R. (eds.): *Advances in pediatric sport sciences* (pp. 61-86). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Gould, D., y Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. En J. Silva y R. Weinberg (eds): *Psychological foundations in sports*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- Hastie, P.A., y Pickwell, A. (1996). Take your partner: A description of a student social system in a secondary school dance class. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 171-187.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. New York: Springer-Verlag.
- Hicks, L. (1996, March). *Changes and stability in social and academic goals during junior high school*. Artículo presentado en el encuentro de la Society for Research in Adolescence, Boston, MA.
- Hicks, L., Murphy, A.M., y Patrick, H. (1995, April). *Social goals and achievement goals in early adolescence*. Póster presentado en la Conferencia anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Hofman, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55(4), 572-582.
- 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.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experiences, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Olson, C.L. (1979). Practical considerations in choosing a MANOVA Test Statistic: A rejoinder to Stevens. *Psychological Bulletin*, 86, 1350-1352.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A.M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Peiró Velert, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9(1), 25-44.
- Shen, B., Chen, A., Tolley, H., y Scrabis, K.A. (2003). Gender and interest-based motivation in learning dance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 396-409.
- Tabachnick, B.G., y Fidell, L.S. (1996). *Using multivariate statistics* (3ª ed.). New York: Harper Collins.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro. *Psicothema*, 18, 272-277.
- Walling, M.D., y Duda, J.L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.
- Wang, J., Biddle, S.J.H., y Elliot A. J. (2007). The 2x2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.

Wentzel, K.R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Wentzel, K.R., y Watkins, D.E. (2002). Peer relationships and collaborative learning as contexts for academic enablers. *School Psychology Review*, 31(3), 366-377.

Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.

Zimmerman, B.J., y Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. En G. Phye (ed.): *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). New York: Academic.