

LAS ORIENTACIONES DE META DE LOS ESTUDIANTES Y LOS DEPORTISTAS: PERFILES MOTIVACIONALES

THE STUDENTS AND ATHLETES GOAL ORIENTATIONS: MOTIVATIONAL PROFILES

LEANDRO NAVAS¹, JOSÉ ANTONIO SORIANO², FRANCISCO PABLO HOLGADO³
y MANUELA LÓPEZ⁴

¹ Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Apartado 99. 03080 Alicante. E-mail: navas@ua.es. ² C. C. Ntra. Sra. de ls Dolores. Benidorm (Alicante). ³ Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. UNED. Madrid.

⁴ C. P. León Felipe. Elche (Alicante)

Resumen

El principal objetivo de este trabajo es establecer perfiles motivacionales en función de las orientaciones de meta a la tarea y al ego, presentes en mayor o menor medida en los sujetos. Los participantes fueron 511 deportistas y 574 estudiantes de secundaria ($n = 1085$). Es usado el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (Duda, 1989) en la versión española (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996). Son empleados el análisis de conglomerados para establecer perfiles y el análisis discriminante para dilucidar las variables de mayor relevancia en diferenciación de los mismos. Los resultados mostraron que existen cuatro perfiles diferentes en función de las orientaciones de meta y que tales perfiles varían según el contexto, escolar o deportivo, en el que los sujetos realizan la práctica deportiva.

Palabras Clave

Perfiles motivacionales, orientaciones de meta, orientación a la tarea, orientación al ego.

Abstract

The main aim of this work is establish motivational profiles according to task and ego goal orientations that can be present in the subjects. Participants were 511 athletes and 574 students of secondary education. The spanish adaptation (Balaguer, Castillo & Tomás, 1996) of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (Duda, 1989) is used. In order to obtain athletes and students types and define the most important variables to discriminate between the group obtained we have carried out cluster and discriminant analysis. The results showed that there are four different profiles in function of goal orientations, and this profiles varied according to school or sport context in that subjects carried out the sport activity.

Key Words

Motivational profiles, goal orientations, task orientation, ego orientation.

Introducción

Los modelos actuales sobre la motivación consideran a las metas variables muy relevantes para explicar la conducta motivada (Brophy, 2005; Ford, 1992; Pintrich y Schunk, 2006; Spera y Wentzel, 2003).

En primer lugar, si estos modelos se aplican al rendimiento académico, esas metas se suelen describir en función de las orientaciones hacia el logro (Dweck, 1991; Ames, 1992; Nicholls, 1989). La noción de *orientación de meta* hace referencia a los fines que se marca la persona para iniciar y desarrollar conductas orientadas al logro. Abarca tanto los propósitos o las razones para realizar una tarea, como los criterios por los que el sujeto evalúa su ejecución en la misma y por los que valora el fracaso o el éxito en la obtención de esa meta (Pintrich, 2000). Tradicionalmente, se defiende la existencia de dos orientaciones a meta (aunque dependiendo de los autores se han denominado de modo diferente): de aprendizaje y de ejecución (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Elliot y Dweck, 1988; Maehr y Midgley, 1991; Nicholls, 1984). La *orientación a metas de aprendizaje* se caracteriza por el interés por el aprendizaje, por el dominio de la tarea y por la mejora personal. Sin embargo, la *orientación a metas de ejecución* se caracteriza por demostrar competencia o habilidad, por obtener juicios positivos de los demás y por evitar juicios de incompetencia. Además de las ya indicadas, en contextos académicos se han estudiado otras orientaciones de meta tales como la *orientación a meta de evitación* (Nicholls, 1989), la *orientación a meta extrínseca* (Pintrich, 1989; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y García, 1991), la *orientación a meta de alineación académica* (Nicholls, 1989), o la *orientación a meta de evitación del trabajo* (Meece, Blumenfeld y Hoyle, 1988). Incluso, existen trabajos en los que la orientación a meta de ejecución se subdivide en otras dos, la *orientación a meta de rendimiento*, en la que lo que se persigue es obtener buenos resultados académicos, y la *orientación a meta de refuerzo social*, que se caracteriza por el deseo de obtener la aprobación social (González, Torregrosa y Navas, 2002; Hayamizu, Ito y Yohiazaki, 1989; Hayamizu y Weiner, 1991; Navas, Iborra y Sampascual, 2007; Núñez, González-Pienda, García y González-Pumariega, 1996).

En segundo lugar, la teoría del *contenido de las metas* (Ford, 1992; Spera y Wentzel, 2003) se ocupa de estudiar el contenido de lo que los individuos quieren alcanzar y de lo que orienta su conducta con el fin de conseguir el resultado que persiguen (Wentzel, 1999, 2000). Desde esta perspectiva se argumenta que las metas surgen tanto del individuo como del contexto en el que éste se encuentra y que, en muchas ocasiones, esas metas vienen determinadas y definidas por el contexto social. Wentzel (1991, 1999, 2000) señala que, si se analiza el contenido de las metas de los estudiantes, éstos pueden desear alcanzar objetivos académicamente relevantes, como aprender y obtener buenas calificaciones, pero, también, persiguen objetivos sociales, como hacer amigos, divertirse, cooperar con los demás o cumplir las reglas y las normas sociales.

Finalmente, cuando la teoría de *orientación de meta* se aplica al deporte y a la actividad física, surgen dos orientaciones de meta: a la tarea y al ego (*task orientation* y *ego orientation*). La meta a la tarea se caracteriza por demostrar aprendizaje y dirige la conducta cuando el aprendizaje o la maestría son muy importantes. El éxito depende de la valoración subjetiva de si se aprendió o se mejoró. Por el contrario, la meta al ego se relaciona más con la competitividad, consiste en maximizar la probabilidad de atribuirse alta habilidad a uno mismo y se hace patente cuando se da una intensa comparación social: el éxito depende de la valoración subjetiva que resulta de comparar la habilidad propia con la de otros (Castillo, Balaguer y Duda, 2000, 2002; Duda, 2001; García-Calvo, Leo, Martín y Sánchez, 2008; Kavussanu y Roberts, 2001; Roberts, 2001; Weinberg y Gould, 1999).

La importancia de ambas orientaciones de meta en el deporte y en la Educación Física ha quedado demostrada y, además, se asocian a cogniciones y a comportamientos diferentes, de modo que los sujetos orientados a la tarea atribuyen sus éxitos internamente, perciben el deporte como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y el compromiso, que incrementa el interés por aprender y por mejorar, por cumplir las reglas, por esforzarse y por mejorar la salud y las habilidades deportivas. Ello da lugar a una participación más entusiasta. Por otra parte, los sujetos orientados hacia el

ego realizan atribuciones externas para los resultados, perciben la actividad como un sistema de mejorar la vida social, de adquirir un mayor reconocimiento social y popularidad y conseguir riqueza económica. Ello supone una participación menos entusiasta y mayor tendencia a desvincularse de la práctica deportiva (Cervelló, Escartí y Balaguer, 1999; Duda y Hall, 2001; Duda y Nicholls, 1992; Escartí y Brustad, 2002; García-Calvo, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2006; Navas y Soriano, 2006; Nicholls, 1989; Roberts, 2001; Sage y Kavussanu, 2007; Standage, Duda y Ntoumanis, 2003).

Este estudio se encuadra en la teoría de orientación de meta aplicada a la actividad física y al deporte, pero, como se ha señalado (García-Mas y Gimeno, 2008) que la aplicación de esta teoría a la Educación física no ha resultado tan abundante como la aplicada al deporte, se consideran las dos situaciones de logro en la actividad física: la académica (en las clases de Educación física) y la deportiva (en la práctica de deportes federados). Además, se parte de la idea de que ambas metas, a la tarea y al ego, están presentes y que los sujetos pueden perseguir ambas en diferente medida. Se asume que son, desde el punto de vista estadístico, oblicuas, es decir, que la orientación de meta a la tarea y al ego se relacionan y que «una persona puede ser alta o baja en una u otra o en ambas al mismo tiempo» (Roberts, 2001, p. 18). De este modo, se podrían establecer tipologías de sujetos en función de sus puntuaciones en sendas metas (Carr, 2006; Chian y Wang, 2008; García-Mas y Gimeno, 2008; Gimeno y García-Mas, 2008; Hanrahan y Gross, 2005; Hodge, Allen y Smellie, 2008; Moreno, Llamas y Ruíz, 2006; Navarro et al., 2008; Sit y Lindner, 2007; White, 1998). Desde un punto de vista teórico, el primer perfil agruparía a los sujetos con altas puntuaciones en las dos orientaciones, el segundo englobaría a sujetos con bajas puntuaciones en las dos, el tercer perfil lo formarían sujetos con altas puntuaciones en tarea y bajas puntuaciones en ego y el cuarto integraría a los sujetos con bajas puntuaciones en tarea y elevadas puntuaciones en ego. Comprobar la existencia de los perfiles recién mencionados es un objetivo de este trabajo.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que los objetivos que se establecen y las actividades que se realizan en las clases de Educación física

distan mucho de los fines que se persiguen o de las tareas que se llevan a cabo en el deporte de competición (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Navas, Soriano y Holgado, 2006; Peiró, 1999). Además, los profesores y los entrenadores transmiten una serie de señales que van indicando cuáles son las claves del éxito y del fracaso en ambos contextos (Ames, 1992; Roberts, 2001) que los escolares y los deportistas perciben, se trata del clima motivacional percibido. En este sentido, se pueden distinguir dos tipos de clima motivacional: el que implica a la tarea (se premia el esfuerzo, se prima la superación personal y el dominio de las tareas) y el que implica al ego (se promueve una comparación con los demás y se potencia la habilidad normativa). Así, en contextos educativos, el clima a la tarea se relaciona con resultados motivacionales positivos tales como la disciplina en las clases de Educación física, la diversión, la motivación intrínseca, la superación personal y el interés, y, en contextos deportivos, con respuestas cognitivas y emocionales positivas de los deportistas. Por el contrario, el clima al ego se asocia, en contextos educativos, a la comparación con los pares, a la ansiedad, a la reducción del esfuerzo y a la indisciplina, y, en contextos deportivos, se relaciona con la aparición de patrones desadaptativos, con respuestas cognitivas y emocionales negativas, y con la falta de compromiso deportivo (Balaguer, Duda, Atienza y Mayo, 2002; Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Duda y Balaguer, 2007; García-Calvo et al., 2008; Pensgaard y Roberts, 2000; Smith, Balaguer y Duda, 2006). Puede sospecharse que el clima motivacional inducido por el profesor en clases de Educación física difiera del inducido por los entrenadores en situaciones deportivas y de competición. En consecuencia, cabe plantearse si el hecho de que la actividad física se realice en contextos escolares, dentro de la clase de Educación física, o en ámbitos de competiciones deportivas introduce diferencias en los diferentes perfiles derivados de las orientaciones de meta ya que, al variar el contexto y los fines de la actividad física, pueden variar igualmente los perfiles mencionados. Por ello, otro objetivo de este estudio es averiguar si se producen diferencias en la configuración de los perfiles obtenidos a partir de las orientacio-

nes de meta, en función del contexto (el escolar o el de competición) en el que se lleva a cabo la actividad física o el deporte.

Método

Participantes

Participan 1085 sujetos. De ellos, 511 son deportistas federados que practicaban diversos deportes (el 8,4% fútbol sala, el 6,7% baloncesto, el 13,1% balonmano, el 5,5% voleibol, el 11,7% fútbol, el 4,5% taekwondo, el 23,7% tenis, el 6,1% atletismo, el 7,6% kárate, el 3,5% ciclismo, el 2,2% rugby, el 1,4% gimnasia rítmica, el 1,4% natación, el 1,4% waterpolo y, en porcentajes inferiores al 1%, escalada, tiro con arco, hockey hierba, judo, béisbol y kitesurf) y que fueron seleccionados por muestreo incidental, y 574 son estudiantes de los cuatro cursos de ESO, seleccionados por muestreo aleatorio simple en la provincia de Alicante. Las edades de los sujetos oscilan entre 11 y 45 años (*Edad media* =17,99; $\sigma=5,91$). El 61 % son hombres y el resto mujeres.

Instrumentos y variables

Se emplea el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (Duda, 1989) en la versión española (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996). La consistencia interna (*alfa de Cronbach*) de las escalas ego y tarea es $\alpha=0,84$ y $\alpha=0,87$, respectivamente.

Las respuestas de los sujetos al cuestionario se consideran variables directamente observadas. Por adición de las puntuaciones de cada uno de los elementos que componen las dos subescalas del cuestionario, se obtienen los valores de las orientaciones de meta para el deporte, *al ego y a la tarea*, que son entendidas como variables latentes y el *contexto*, escolar o de competición, en donde se realiza la actividad física, es la variable dicotómica de contraste.

Procedimiento

Los participantes completaron el cuestionario en situaciones naturales (al concluir el en-

trenamiento los deportistas y en su aula habitual los estudiantes), fueron instruidos sobre la importancia de su sinceridad al responder y se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de sus respuestas.

Diseño y análisis de datos

Los datos se someten a análisis de conglomerados de *k-medias* para tratar de establecer unos perfiles de sujetos en función de sus puntuaciones en las orientaciones de meta. El análisis de conglomerados, al igual que el análisis factorial, se puede usar para delimitar constructos a partir de variables que describen datos empíricos (Pérez-Gil y Moreno, 1991) y permite representar el fenómeno de interés por medio de un pequeño número de grupos homogéneos o conglomerados. Una de las mayores utilidades del análisis de conglomerados reside en la posibilidad de abstraer las características comunes de los sujetos y establecer grupos homogéneos a partir de los elementos comunes a todos ellos. De esta forma, los sujetos pertenecientes a un grupo serán semejantes entre sí y distintos a los sujetos de otros conglomerados. Por ello, en tanto más semejantes sean entre sí y más distintos a los de otros grupos, más distintos serán los perfiles que los definen.

Una vez que hemos dividido a los deportistas en distintos perfiles, con el fin de averiguar las variables más relevantes a la hora de clasificar a los sujetos entre los distintos perfiles, hemos realizado un análisis discriminante. Para ello, se consideran como variable dependiente el conglomerado de pertenencia, o el perfil o prototipo de deportista, y como variables predictoras las orientaciones de meta. Este procedimiento puede ofrecer información redundante al considerar variables predictoras a las que, inicialmente, se emplean para definir la variable dependiente. Sin embargo, a pesar de ello, permite perfilar qué variable predictora contribuye en mayor medida a la diferenciación de los grupos y, por lo tanto, delimitar conceptualmente variables descriptoras de segundo nivel. Lo que se persigue, en síntesis, es estudiar cómo las diferentes metas predicen los diferentes perfiles o tipos de estudiantes y deportistas.

Para los análisis mencionados se usa el paquete de programas estadísticos SPSS (versión 16.0).

Resultados

Análisis de conglomerados en el total de la muestra

Considerando el primer objetivo de este estudio, se fuerza la solución del análisis de conglomerados a cuatro grupos y se emplean como variables las dos orientaciones de meta (a la tarea y al ego). En la parte superior de la tabla 1 se presentan los resultados del ANOVA que ana-

liza la significación de estas variables y en la parte inferior se muestran los centros de los conglomerados finales.

En la mencionada tabla se puede apreciar que en el conglomerado 1 hay sujetos ($n=349$) con puntuaciones intermedias en orientación al ego y elevadas puntuaciones en orientación a la tarea. En el conglomerado 2 están ($n=245$) quienes tienen puntuaciones bajas en la orientación al ego e intermedias en la orientación a la tarea. En el conglomerado 3 se encuentran sujetos ($n=209$) con puntuaciones moderadamente altas en ego y moderadamente bajas en tarea. Y en el conglomerado 4 ($n=282$) se hallan quienes tienen elevadas puntuaciones en ambas orientaciones de meta.

Tabla 1. ANOVA para examinar la relevancia de las variables en el proceso de conglomeración. En la parte inferior, los centros de los conglomerados finales.

Orientación de meta	Conglomerado		Error		F	p
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Al ego	8179,125	3	8,036	1081	1017,83	0,000
A la tarea	3006,746	3	7,474	1081	402,29	0,000
			Conglomerado		M	Md
	1	2	3	4		
Al ego	14,11	10,18	18,92	22,89	16,43	16
A la tarea	31,25	26,72	24,04	30,82	28,72	29

Análisis de conglomerados en función del contexto (escolar o de competición)

En la tabla 2 (parte superior) se resumen los resultados del ANOVA para los estudiantes, es decir, considerando a los sujetos que realizan la actividad física en el contexto escolar. En la misma tabla (parte inferior) se ofrecen los centros de los conglomerados finales para ambas orientaciones de meta. En ella se puede apreciar que en el conglomerado 1 ($n=180$) se ubican los estudiantes que tienen puntuaciones moderadamente bajas en ego y moderadamente altas en tarea. En el conglomerado 2 están los estudiantes ($n=121$) con bajas puntuaciones en ego y moderadamente bajas puntuaciones en tarea.

En el conglomerado 3 ($n=125$) se agrupan los sujetos con moderadamente altas puntuaciones en ego y moderadamente bajas en tarea. Y en el conglomerado 4 encontramos a los estudiantes ($n=148$) con altas puntuaciones en ego y moderadamente altas puntuaciones en tarea. (Ver la figura 1 con el gráfico interactivo).

En el caso de los sujetos que realizan la actividad física en el contexto de competición, es decir, en el caso de los deportistas, los resultados del ANOVA y los centros de los conglomerados finales se muestran en la parte superior e inferior, respectivamente, de la tabla 3. Se observa que en el conglomerado 1 ($n=126$) se hallan los deportistas con puntuaciones elevadas en la

Tabla 2. ANOVA para examinar la relevancia de las variables en el proceso de conglomeración (contexto escolar). En la parte inferior, los centros de los conglomerados finales.

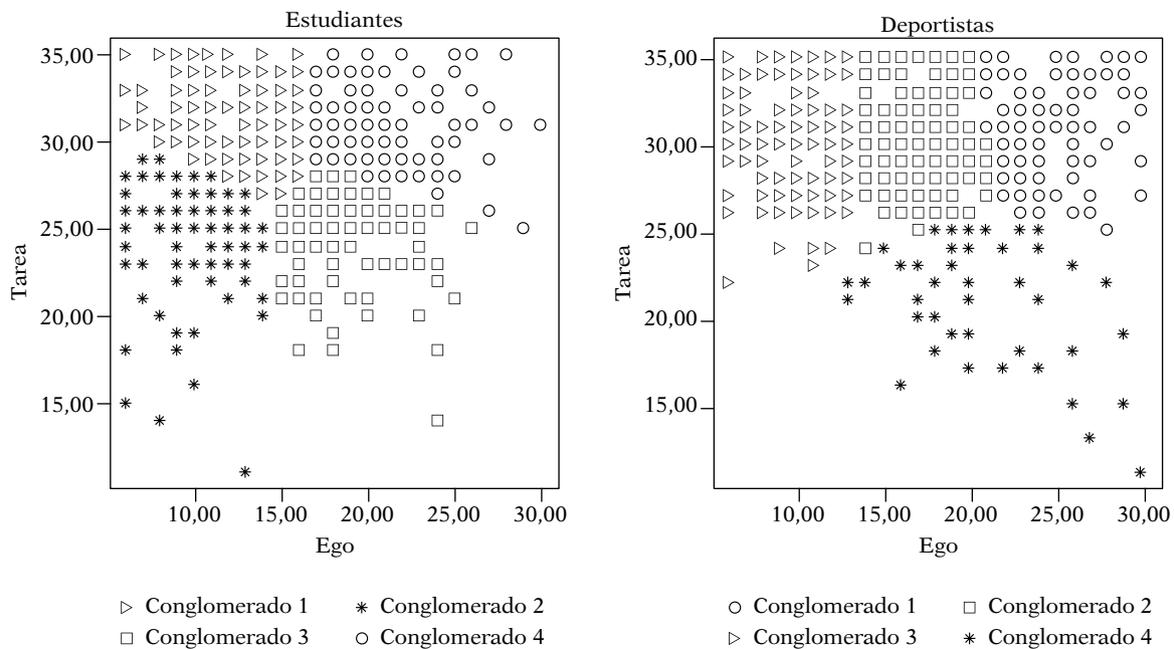
Orientación de meta	Conglomerado		Error		F	p
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Al ego	3220,188	3	6,980	570	461,38	0,000
A la tarea	1690,230	3	6,257	570	270,11	0,000
	Conglomerado					
	1	2	3	4	M	Md
Al ego	12,81	10,47	18,66	20,74	15,63	15
A la tarea	30,69	24,83	24,75	30,93	28,22	28

Tabla 3. ANOVA para examinar la relevancia de las variables en el proceso de conglomeración (contexto deportivo). En la parte inferior, los centros de los conglomerados finales.

Orientación de meta	Conglomerado		Error		F	p
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Al ego	5216,164	3	6,244	507	835,42	0,000
A la tarea	1353,385	3	8,074	507	167,63	0,000
	Conglomerado					
	1	2	3	4	M	Md
Al ego	24,86	17,13	10,03	20,54	17,32	17
A la tarea	30,98	30,01	29,93	21,19	29,29	30

orientación al ego e intermedias en la orientación a la tarea. En el conglomerado 2 ($n=182$) están los sujetos que obtienen puntuaciones intermedias tanto en ego como en tarea. En el conglomerado 3 ($n=149$) se ubican quienes tie-

nen bajas puntuaciones en ego e intermedias en tarea. Y en el conglomerado 4 ($n=54$) se agrupan los deportistas con puntuaciones moderadamente elevadas en ego y bajas puntuaciones en tarea. (Ver la figura 1).

Figura 1. Gráfico interactivo.

Análisis discriminantes

Se llevan a cabo dos análisis discriminantes, uno en el grupo de estudiantes y otro en el grupo de deportistas. Como se indicó anteriormente, se consideran variables predictoras cada una de las orientaciones de meta y variables dependientes los conglomerados de pertenencia, con el fin de analizar cómo las dos orientaciones de meta (ego y tarea) predicen los cuatro perfiles en cada grupo de sujetos.

En la tabla 4 se puede observar que se extraen dos autovalores y que la función discriminante que más porcentaje de varianza explica es la primera (el 73,2% en el grupo de estudiantes y el 83,4% en el de deportistas). Esto viene a indicarnos que los grupos se diferencian más con respecto a la primera función que con respecto a la segunda. Por otra parte, en la mencionada tabla, también se aprecia que, según el contraste de *Wilks*, las dos funciones obtenidas son estadísticamente significativas.

La matriz de estructura que recoge la correlación entre las variables predictoras y las funciones discriminantes canónicas estandarizadas, para ambos grupos, se muestra en la tabla 5. En ella se puede observar el peso de cada una de las orientaciones de meta para explicar la variabilidad debida a las diferencias entre los cuatro perfiles de sujetos. Tanto entre los escolares como entre los deportistas, la primera función discriminante parece que clasifica a los sujetos en función de la orientación de meta al ego fundamentalmente, mientras que la segunda función lo hace de acuerdo con la orientación a la tarea. Como las dos funciones discriminantes se obtienen de forma secuencial, la primera de ellas es la de mayor capacidad discriminadora.

En la tabla 6 se resumen los resultados de la clasificación. Las funciones discriminantes, en el grupo de los escolares, clasifican correctamente al 96,7% de los sujetos y, en el grupo de deportistas, al 96,9%.

Tabla 4. Resumen de las funciones canónicas discriminantes (escolares en la parte superior y deportistas en la parte inferior).

<i>Escolares</i>					
	<i>Función</i>	<i>Autovalor</i>	<i>% de varianza</i>	<i>Correlación canónica</i>	
Autovalores	1	3,042	73,2	0,868	
	2	1,116	26,8	0,726	
<i>Contraste de las funciones</i>					
		<i>Lambda</i>	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Lambda de Wilks	1 a la 2	0,117	1233,44	6	0,000
	2	0,473	427,26	2	0,000
<i>Deportistas</i>					
	<i>Función</i>	<i>Autovalor</i>	<i>% de varianza</i>	<i>Correlación canónica</i>	
Autovalores	1	4.970	83,4	0,912	
	2	0,991	16,6	0,706	
<i>Contraste de las funciones</i>					
		<i>Lambda</i>	<i>Chi-cuadrado</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Lambda de Wilks	1 a la 2	0,084	1255,04	6	0,000
	2	0,502	349,18	2	0,000

Tabla 5. Resumen de estructura (escolares y deportistas).

	<i>Escolares</i>		<i>Deportistas</i>	
	<i>Función 1</i>	<i>Función 2</i>	<i>Función 1</i>	<i>Función 2</i>
Ego	0,825*	-0,565	0,997*	-0,082
Tarea	0,398	0,197*	-0,013	1,000*

* Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante.

Tabla 6. Resultados de la clasificación.

	<i>Conglomerado</i>	<i>Conglomerado de pertenencia pronosticado</i>			
		<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Escolares	1	99,4	0	0	0,6
	2	5,8	94,2	0	0
	3	0	1,6	94,4	4
	4	2,7	0	0	97,3
Deportistas	1	96	4	0	0
	2	0	100	0	0
	3	0	0,7	99,3	0
	4	3,7	11,1	3,7	81,5

Discusión

Los resultados que se obtienen en el análisis de conglomerados que se realiza para el total de la muestra, indican que es posible agrupar a los sujetos en cuatro perfiles motivacionales diferentes. Sin embargo, estos perfiles no son tan extremos como cabría esperar en función de la combinación de las dos orientaciones de meta (el ego y a la tarea) derivada de la teoría de orientación de metas y que se planteó en el primer objetivo. Teóricamente, tales perfiles son alto en tarea y en ego, bajo en tarea y alto en ego, alto en tarea y bajo en ego y bajo en tarea y en ego (García-Mas y Gimeno, 2008; Hanrahan y Gross, 2005; White, 1998). Nuestros resultados ofrecen confirmación para la primera de esas combinaciones (perfil 4: elevadas puntuaciones en ambas orientaciones de meta) y, en consecuencia, para la existencia de sujetos con elevada motivación de logro en general. En el resto de combinaciones, se aprecian tendencias moderadas o intermedias en una u otra orientación de meta: puntuaciones intermedias en orientación al ego y elevadas puntuaciones en orientación a la tarea (conglomerado 1); puntuaciones bajas en la orientación al ego e intermedias en la orientación a la tarea (conglomerado 2), y puntuaciones moderadamente altas en ego y moderadamente bajas en tarea (conglomerado 3). Quizás, una posible explicación pueda encontrarse en la composición de la muestra (formada por escolares y deportistas) o en el rango tan amplio de edades de los participantes. En todo caso, cabe plantearse qué sentido psicológico tiene que no se obtengan perfiles claros de orientaciones a meta. Este hecho podría explicarse al considerar que las orientaciones de meta son como continuos a lo largo de los cuales se ubican los individuos y que la mayor parte de ellos se sitúan en posiciones intermedias o moderadas.

Los resultados, en los análisis de conglomerados por grupos, ponen de manifiesto que los perfiles motivacionales que se obtienen en función de ambas orientaciones de meta difieren según el contexto, escolar o de competición, en el que se lleva a cabo la actividad física o deportiva.

Así, en el grupo de escolares se hallan puntuaciones moderadamente bajas en ego y mo-

deradamente altas en tarea (conglomerado 1), bajas puntuaciones en ego y moderadamente bajas puntuaciones en tarea (conglomerado 2), puntuaciones moderadamente altas en ego y moderadamente bajas en tarea (conglomerado 3) y altas puntuaciones en ego y moderadamente altas puntuaciones en tarea (conglomerado 4). Estos perfiles motivacionales no concuerdan con los obtenidos en otras investigaciones (Carr, 2006; García-Mas y Gimeno, 2008) lo que podría explicarse, o por diferencias culturales, o por el nivel educativo de los sujetos participantes. Además parece que, entre los estudiantes, ningún perfil motivacional incluye elevadas puntuaciones en la orientación a la tarea lo que, a su vez, puede indicar un desinterés por el aprendizaje, falta de deseos de mejorar o de aumentar la propia capacidad y que podría concordar con los resultados obtenidos al relacionar las metas académicas con el rendimiento académico en Educación secundaria (Valle, González-Cabanach, Núñez, González-Pienda, Rodríguez y Piñero, 2003; Valle, González-Cabanach, Rodríguez, Núñez, González-Pienda y Rosário, 2007) o con los perfiles de baja motivación generalizada hallados entre los estudiantes (Valle, Núñez, Cabanach, Rodríguez, González-Pienda y Rosario, 2009).

Y en el grupo de deportistas se obtienen puntuaciones elevadas en la orientación al ego e intermedias en la orientación a la tarea (conglomerado 1), puntuaciones intermedias tanto en ego como en tarea (conglomerado 2), bajas puntuaciones en ego e intermedias en tarea (conglomerado 3) y puntuaciones moderadamente elevadas en ego y bajas puntuaciones en tarea (conglomerado 4). Llama la atención que, en este grupo, todos los perfiles suponen bajas o intermedias puntuaciones en tarea, lo que puede deberse a que los entrenadores inducen, predominantemente, climas motivacionales de implicación al ego más que de implicación a la tarea. En cuanto a qué puede explicar los resultados diferentes de los dos contextos, se puede pensar en términos de autodeterminación: el escolar participa en las clases de Educación física porque está obligado y, sin embargo, el deportista practica el deporte que quiere.

Por otra parte, estos resultados pueden estar indicando que ambas orientaciones de meta no son ni opuestas ni bipolares (Papaioannou,

Marsh y Theodorakis, 2004) sino que ambas forman continuos relacionados, no excluyentes, a lo largo de los cuales pueden ubicarse los individuos. El hecho de no hallar, nítidamente, en ambos grupos (escolares y deportistas), un perfil de bajas puntuaciones en las dos orientaciones de meta a la vez, incide en lo indicado por otros estudios (Duda y Whitehead, 1998).

En el caso de los escolares, éstos se distribuyen, aproximadamente al 25% en cada perfil tal y como se ha hallado en otros estudios (García-Mas y Gimeno, 2008). No ocurre así en los deportistas, en el que el perfil con menos sujetos es el correspondiente al último conglomerado (puntuaciones moderadamente elevadas en ego y bajas en tarea). En cuanto, a cómo justificar la gran presencia de la orientación al ego en los escolares, supuestamente sometidos en la etapa escolar a metas de tarea, habrá que tener en cuenta que, a veces, se asume que los estudiantes prefieren competir y, aunque hay evidencia que contradice esa creencia (Treasure, 2001), si el profesorado piensa de ese modo, puede enfatizar la comparación entre su alumnado y estar induciendo un clima de implicación en el ego, promoviendo, sin desearlo, orientaciones de meta al ego.

Los resultados obtenidos en los análisis discriminantes nos vienen a indicar la existencia de dos funciones discriminantes en cada grupo, que permiten clasificar adecuadamente a un amplio porcentaje de sujetos y que, en ambos casos, la orientación de meta al ego tiene un mayor poder discriminante que la orientación de meta a la tarea, a pesar de que, como se señaló anteriormente, los perfiles motivacionales varían de un grupo a otro.

En suma, se obtienen cuatro perfiles motivacionales que no coinciden con los esperables desde el punto de vista teórico (alto ego / alta tarea; alto ego / baja tarea; bajo ego / alta tarea, y bajo ego / baja tarea), que nos indican que los sujetos se ubican en posiciones moderadas o intermedias en las orientaciones de meta, dejando entrever un balance entre la orientación al ego y a la tarea, y que el contexto, escolar o de competición, en el que se realiza la actividad física, introduce diferencias en la caracterización de tales perfiles. No obstante, estas conclusiones deben considerarse con la prevención

que impone el método empleado. De cara a futuros trabajos, podrían considerarse otras variables, aparte del contexto en el que se lleva a cabo la práctica deportiva, que sin duda pueden estar jugando un papel modulador en la caracterización de los perfiles motivacionales obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Ames, C. (1992). Achievement goals and the classroom motivational climate. En D. H. Schunk, & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomas, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSO) en su traducción al castellano. *Psicología, 17*, 77-81.
- Balaguer, I., Duda, J. L., Atienza, F. L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 293-308.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40* (3), 167-176.
- Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sport Sciences, 24* (3), 281-297.
- Castillo, I., Balaguer, I., & 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. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte, 9* (1), 37-50.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., & Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science, 1*, 1-11.

- Cervelló, E. M., Escartí, A., & Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 7-19.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E. M., & 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, 51-70.
- Chian, L. K. Z., & Wang, C. K. J. (2008). Motivational profiles of Junior College athletes: a cluster analysis. *Journal of Applied Sport Psychology*, 20 (2), 137-156.
- Duda, J. L. (2001). Goals perspectives research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 306-329). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. L., & Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavalle (Eds.), *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). Nueva York: Wiley.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., & 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. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation 1990* (pp. 199-235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-322.
- Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Escartí, A., & Brustad, R. (2002). Estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 173-197). Ourense: Gersam.
- Ford, M. (1992). *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., & Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (4), 45-58.
- García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R. C., & Cervelló, E. (2006). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apuntes: Educación Física y Deportes*, 81, 21-28.
- García-Mas, A., & Gimeno, F. (2008). La Teoría de Orientación de Metas y la enseñanza de la Educación Física: consideraciones prácticas. *Apuntes de Psicología*, 26 (1), 129-142.
- Gimeno, F., & García-Mas, A. (2008). Motivation in the teaching of Physical Education according to the Achievement Goal Theory: methodological considerations. *Quality and Quantity*, 1-11 (en prensa, publicado online en diciembre).
- González, C., Torregrosa G., & Navas, L. (2002). Un análisis de las metas en situación de aprendizaje para el alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13 (1), 69-87.
- Hanrahan, S. J., & Gross, J. B. (2005). Attributions and goal orientations in masters athletes: Performance versus outcome. *Revista de Psicología del Deporte*, 14, 43-56.
- Hayamizu, T., Ito, A., & Yohiazaki, K. (1989). Cognitive motivational process mediated by achieve-

- ment goal tendencies. *Japanese Research*, 31, 179-189.
- Hayamizu, T., & Weiner, B. (1991). A test of Dweck's model of achievement goals are related to perceptions of ability. *Journal of Experimental Education*, 59, 226-234.
- Hodge, K., Allen, J. B., & Smellie, L. (2008). Motivation in Masters sport: Achievement and social goals. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 157-176.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport. An achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26, 399-427.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12 (1), 49-63.
- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A., & Moreno, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. En *Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Navas, L., Iborra, G., & Sampascual, G. (2007). Las metas académicas de los estudiantes de ESO en la clase de música. *Revista de Psicodidáctica*, 12 (1), 131-142.
- Navas, L., & Soriano, J. A. (2006). Metas, atribuciones y sus relaciones en las clases de Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 411-421.
- Navas, L., Soriano, J. A., & Holgado, F. P. (2006). Orientaciones de meta en las clases de Educación física: Un análisis centrado en la Educación Secundaria. *Revista de Psicología del Deporte*, 15 (2), 167-181.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, S. I., & González-Pumariega, S. (1996). Motivación en el ámbito universitario: Concepto de inteligencia, metas de estudio, elección de tareas y aproximaciones al aprendizaje. *Revista de Educación*, 310, 337-360.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in Physical Education and sport settings: An individual or group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9 (1), 25-44.
- Pensgaard, A. M., & Roberts, G. C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Pérez-Gil, J. A., & Moreno, R. (1991). Una validación de la interpretación no causal del análisis factorial. *Curriculum, extra*, 1/2, 225-229.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 544-555.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. En C. Ames, & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation enhancing environments* (Vol. 6, pp. 117-160). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R., & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals*

- and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 371-402). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sage, L., & Kavussanu, M. (2007). Multiple goal orientations as predictors of moral behavior in youth soccer. *The Sport Psychologist*, 21, 417-437.
- Sit, C. H. P., & Lindner, K. J. (2007). Achievement goal profiles, perceived ability and participation motivation for sport and physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 38 (3), 283-303.
- Smith, A. L., Balaguer, I., & Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sport Sciences*, 24, 1315-1327.
- Smith, R. E., & Smoll, F. L. (2007). Social-cognitive approach to coaching behaviours. En S. Jowet y D. Lavalle (Eds.). *Social Psychology in Sport* (pp. 75-90). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Spera, C., & Wentzel, K.R. (2003). Congruence between students' and teacher's goals: implications for social and academic motivation. *International Journal of Educational Research*, 39, 395-413.
- Spray, C. M., & Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education: the interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Sciences*, 21, 631-647.
- Treasure, D. C. (2001). Enhancing young people's motivation in youth sport: An achievement goals approach. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 79-100). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Rodríguez, S., & Piñeiro, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 71-87.
- Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., & Rosário, P. (2007). Metas académicas y rendimiento en estudiantes de secundaria. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 181-192.
- Valle, A., Núñez, J. C., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., González-Pienda, J. A., & Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26 (1), 113-124.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1999). *Foundations of Exercise and Sport Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wentzel, K. R. (2000). What is that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Wentzel, K. R. (1991). Social and academic goals at school: Motivation and achievement in context. En M. L. Maehr, & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes* (Vol. 7, pp. 185-212). Greenwich, CT: JAI Press.
- White, S. A. (1998). Adolescent Goal Profiles, perceptions of the parents-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.