

INFLUENCIA DE PADRES Y PROFESORES SOBRE LAS ORIENTACIONES DE META DE LOS ADOLESCENTES Y SU MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EDUCACION FÍSICA

Melchor Gutiérrez y Amparo Escartí

PARENTS' AND TEACHERS' INFLUENCE ON ADOLESCENT GOAL ORIENTATIONS AND INTRINSIC MOTIVATION FOR PHYSICAL EDUCATION

KEYWORDS: Significant Others, Motivational Orientations, Criteria for Success.

ABSTRACT: This study examined the relationships between parents' and teachers' perception of criteria for success and adolescent goal orientations and intrinsic motivation in physical education. The participants were 975 adolescents from 13 to 18 years of age, who completed the Spanish adaptation of the following instruments: the IMI, TEOSQ and a measure of adolescents' perception of parents' and teachers' criteria for success in the physical education context. The data were analysed through Structural Equation Modelling (SEM). The results confirmed that parents and teachers have a direct effect on adolescents' intrinsic motivation within the physical education context and indirect effects through students' own goal orientations.

Correspondencia: Melchor Gutiérrez Sanmartín. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Universidad de Valencia. C/ Gascó Oliag, 3. 46010 Valencia.

E-mail: melchor.gutierrez@uv.es

— Fecha de recepción: 6 de Octubre de 2005. Fecha de aceptación: 28 de Abril de 2006.

Introducción

En las últimas décadas, la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) se ha convertido en uno de los marcos predominantes en los que se fundamentan las investigaciones sobre la motivación hacia el deporte y la actividad física (Duda, 2001). Esta teoría formula que el deseo principal de las personas en los contextos de logro es demostrar competencia. Sin embargo, las personas juzgan lo que es ser competente o tener éxito a partir de dos estados motivacionales distintos, que les influye a la hora de adoptar una u otra orientación de meta: la orientación al ego, que se relaciona con el deseo de demostrar mayor capacidad que los demás; y la orientación a la tarea, que implica el interés de la persona por aprender y progresar.

El que un sujeto adopte una orientación de meta al ego o a la tarea, dependerá tanto de factores disposicionales como de aspectos relacionados con la socialización (Carr y Weigand, 2002; Duda y Hom, 1993; Duda y White, 1992; Nicholls, 1984, 1989). Varios trabajos recientes han demostrado que tanto en el contexto del deporte de competición como en el ámbito de la educación física, los "otros significativos", en este caso adultos significativos del entorno de los adolescentes, padres, entrenadores y profesores influyen de modo directo e indirecto sobre las metas de logro que éstos adoptan (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Duda, 2001; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Gutiérrez y García-Ferriol, 2001). A este respecto, Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán (1999), en una investigación realizada con adolescentes deportistas de competición, hallaron relaciones altamente significativas entre la percepción de los adolescentes sobre los criterios de éxito que utilizaban su padres y entrenadores y los criterios de éxito de los propios

adolescentes. De este modo, los adolescentes que percibían en sus padres y entrenadores criterios de éxito relacionados con la tarea adoptaban esta orientación y los que percibían criterios de éxito orientados al ego asumían esta última orientación.

Los beneficios psicológicos que reporta incorporar una orientación motivacional a la tarea frente al ego han sido abundantemente documentados a lo largo de las dos últimas décadas (Duda, 2001). En este sentido, algunas investigaciones han destacado que la orientación a la tarea se encuentra relacionada con un nivel de motivación intrínseca más elevado que la orientación al ego (Cervelló, Escartí y Balagué, 2000; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Kim, Williams y Gill, 2003).

La principal teoría utilizada para estudiar la motivación intrínseca es la teoría de la evaluación cognitiva formulada por Deci y Ryan (1985). Esta teoría propone que la motivación intrínseca supone estar interesado en realizar una actividad por sí misma, sin esperar obtener recompensas externas. La idea central de esta teoría es que la motivación intrínseca es el resultado de la necesidad de la gente de sentirse competente así como de las influencias que las personas reciben de su entorno social. Diferentes investigaciones en el ámbito de la educación física y el deporte han destacado que el tipo de motivación que induce a los sujetos a realizar más esfuerzo, presentar mayor perseverancia y obtener un grado de satisfacción más elevado es la motivación intrínseca (Cecchini et al., 2004; Escartí y Gutiérrez, 2001; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Goudas y Biddle, 1994; Kavussanu y Roberts, 1996; Mitchell, 1996).

Aunque cada vez son más numerosos los autores que vienen investigando el papel de los adultos en el proceso de socialización deportiva de los adolescentes y la importancia de la motivación intrínseca para el rendi-

miento y la satisfacción, la mayoría de estos trabajos se han centrado en el ámbito del deporte de competición y son menos los que se han ocupado de analizar estos temas en el contexto escolar, concretamente en las clases de educación física.

Dada la importancia de las experiencias que los niños tienen en las clases de educación física sobre su interés por el deporte y la actividad física en general (Escartí y Gutiérrez, 2001), el objetivo de esta investigación ha sido analizar la influencia que ejerce la percepción que los adolescentes tienen de los criterios de éxito de sus padres y profesores en relación con la educación física, sobre sus propios criterios de éxito y su motivación intrínseca. Partimos de la hipótesis de que los sujetos que perciban en sus otros significativos (padres y profesores) criterios de

éxito orientados a la tarea adoptarán esos mismos criterios, y que esta misma tendencia se observará en relación con la orientación al ego. Así, los alumnos orientados a la tarea presentarán mayor motivación intrínseca que los orientados al ego, ya que el compromiso con una meta de tarea supone concebir la actividad a realizar como un fin en sí mismo. Con esta disposición, los alumnos se centrarán en el proceso de mejora de la tarea antes que en las consecuencias del resultado (aprobación social o recompensas). Por el contrario, el compromiso con una meta orientada al ego, disminuirá la motivación intrínseca porque la actividad se verá como un medio para conseguir otros fines, como contentar al profesor o a los padres, obtener prestigio social o cualquier otra motivación ajena a la propia tarea (ver Figura 1).

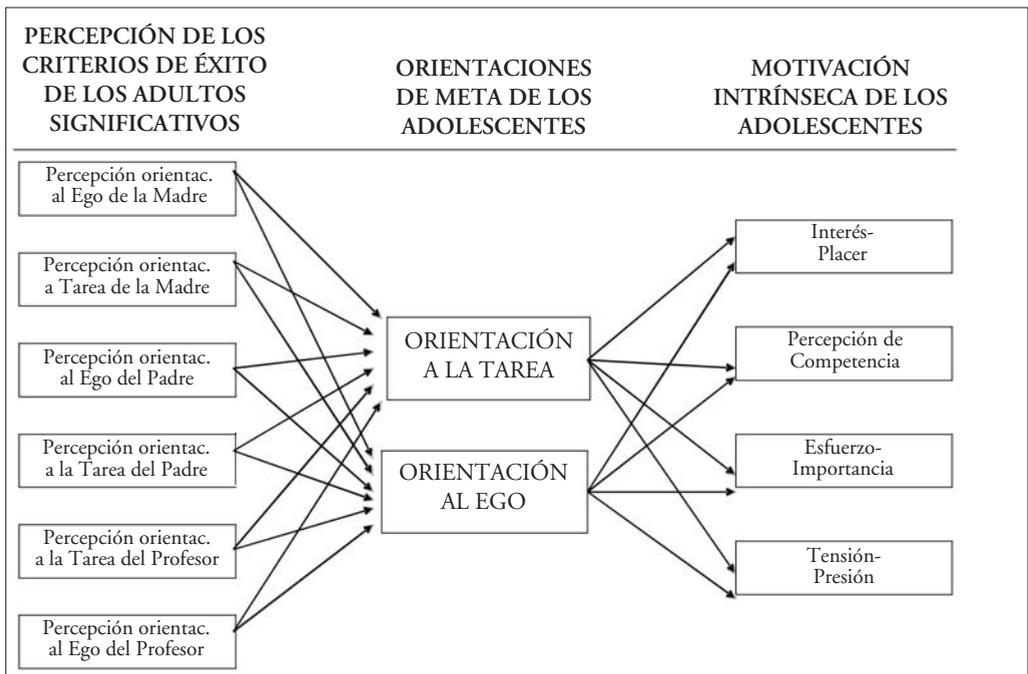


Figura 1. Modelo hipotético global de las relaciones entre las variables analizadas.

Método

Participantes

La muestra de estudio ha estado formada por 975 adolescentes (472 hombres, 503 mujeres), de 13 a 18 años de edad ($X = 15.25$; $DS = 1.17$), todos ellos alumnos habituales de las clases de educación física (de 1º de ESO a 2º de Bachiller) procedentes de centros escolares públicos y concertados de la Comunidad Valenciana. El muestro realizado fue de tipo incidental, a través de colaboradores, durante el curso escolar 2002-03, y la distribución por edades es la siguiente: 57 de 13 años, 199 de 14, 341 de 15, 235 de 16, 107 de 17 y 36 de 18.

Instrumentos

Cuestionario de orientación al ego y a la tarea. En este trabajo se ha utilizado una adaptación del TEOSQ (*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire*) de Duda y Nicholls (1992), para evaluar las orientaciones de meta de los adolescentes. En él se solicita a los participantes que señalen cuándo consideran que tienen éxito en las clases de educación física, respondiendo a 13 ítems (6 de orientación al ego y 7 de orientación a la tarea). Las respuestas han sido recogidas en una escala tipo Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. La orientación al ego se distribuye entre las puntuaciones 6-30, y la orientación a la tarea entre 7-35. Todos los ítems están redactados en el mismo sentido, de tal manera que a mayor puntuación, mayor orientación al ego o a la tarea. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos han sido: ego ($\alpha=.82$), tarea ($\alpha=.81$).

Percepción de los criterios de los padres sobre el éxito en educación física de los adolescentes. Escala formada por 18 ítems agrupados en dos factores de 9 ítems cada uno: orientación

al ego y orientación a la tarea. Este cuestionario es una versión adaptada del TEOSQ utilizado por Duda y Hom (1993) y también recoge algunos ítems del POSQ (*Perceptions of Success Questionnaire*) de Roberts y Balagué (1991). A diferencia de lo que hicieron Duda y Hom (1993), en la presente investigación no se ha medido la orientación de la meta disposicional de los padres sino la percepción del alumno sobre los criterios expresados por su padre/madre en relación con el éxito en educación física (adaptación de Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996). Este instrumento se ha aplicado, por un lado, referido a la madre: Mi madre piensa que yo tengo éxito en educación física cuando... y por otro, referido al padre: Mi padre piensa que yo tengo éxito en educación física cuando... La aplicación se ha presentado de forma contrabalanceada para evitar sesgos de posición. Las respuestas han sido recogidas en una escala tipo Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. Tanto los ítems del factor percepción de la orientación al ego de los padres, como los de percepción de orientación a la tarea, están orientados en el mismo sentido, por lo que sus puntuaciones se encuentran en el rango 9-45. Como en el caso anterior, a mayor puntuación, mayor percepción de la orientación al ego o la tarea de los padres. Se han obtenido los siguientes coeficientes de fiabilidad: percepción de la orientación al ego del padre ($\alpha=.93$), percepción de la orientación a la tarea del padre ($\alpha=.91$), percepción de la orientación al ego de la madre ($\alpha=.93$), percepción de la orientación a la tarea de la madre ($\alpha=.90$).

Percepción de los criterios del profesor sobre el éxito en educación física de los adolescentes. Escala compuesta por 13 ítems agrupados en dos factores: orientación al ego (6 ítems) y orientación a la tarea (7 ítems). Es el mismo

TEOSQ que el aplicado a los alumnos, de Duda y Nicholls (1992), encabezado por la expresión: Para mi profesor/a, tengo éxito en educación física cuando... (adaptación de Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996). Las respuestas han sido recogidas en una escala Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo, por lo que las puntuaciones pueden oscilar entre 6-30 la percepción de orientación al ego, y 7-35 la percepción de orientación a la tarea del profesor. Los coeficientes de fiabilidad obtenidos han sido: percepción de la orientación al ego del profesor ($\alpha=.86$), percepción de la orientación a la tarea del profesor ($\alpha=.86$).

Cuestionario de motivación intrínseca (Intrinsic Motivation Inventory-IMI) de McAuley, Duncan y Tammem (1989). Con este instrumento se ha medido la motivación intrínseca en el contexto de la educación física a través de cuatro subescalas: interés-placer (5 ítems), percepción de competencia (5 ítems), esfuerzo-importancia (4 ítems), y tensión-presión (4 ítems). Las respuestas han sido recogidas en una escala Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. Una mayor puntuación en cada uno de los factores indica lo que su nombre sugiere, mayor interés, mayor competencia, mayor esfuerzo y mayor tensión. McAuley et al. (1989) aportaron evidencia de la fiabilidad y validez del IMI en diferentes aplicaciones al deporte y a la educación física, obteniendo la siguiente fiabilidad: interés-placer ($\alpha=.78$), percepción de competencia ($\alpha=.80$), esfuerzo-importancia ($\alpha=.84$), tensión-presión ($r=.68$), escala total ($\alpha=.85$). En la presente investigación, los coeficientes obtenidos han sido: interés-placer ($\alpha=.79$), percepción de competencia ($\alpha=.72$), esfuerzo-importancia ($\alpha=.75$), tensión-presión ($\alpha=.62$) y escala total ($\alpha=.80$).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron cumplimentados en dos sesiones, de forma contrabalanceada, durante la clase de educación física, el último mes del curso escolar 2002-03, por lo que se considera que los alumnos habían podido adquirir suficiente conocimiento de los criterios educativos empleados por sus profesores. Para evitar cualquier posible influencia sobre los alumnos, y favorecer que éstos contestaran a los cuestionarios con total libertad, los profesores de educación física no estuvieron presentes durante la realización de esta tarea. Todos los alumnos y profesores participaron en la investigación voluntariamente. La tasa de participación de los alumnos fue la que corresponde a cualquier día habitual de clase en los grupos seleccionados, y se evitó el tratamiento de datos faltantes eliminando los 25 cuestionarios (2,5%) que se consideraron incompletos o poco fiables por la expresión de algunas respuestas.

Análisis de los datos

Para explorar los patrones de relación entre los datos obtenidos se han utilizado modelos de ecuaciones estructurales (*Structural Equation Modelling*, SEM) con variables observables (también llamados *path analysis*). Los SEM constituyen una metodología multivariada que pone a prueba un modelo hipotético analizando simultáneamente todas las variables, para determinar el grado de consistencia con los datos. Esta herramienta de análisis se ajusta adecuadamente a los propósitos de la presente investigación, puesto que existe un modelo a priori que considera tanto los efectos directos como los indirectos (mediadores) (ver figura 1). Todos los modelos estructurales han sido estimados empleando técnicas de máxima verosimilitud con el programa EQS 5.1 (Bentler, 1995). Aunque la máxima verosi-

militud se basa en el supuesto de que las variables presentan una distribución normal multivariada, existe una creciente evidencia de que ajustan bien bajo una variedad de condiciones no óptimas, tendiendo a estimaciones correctas con tamaños muestrales razonablemente grandes (Coenders, Satorra y Saris, 1997; Hoyle y Panter, 1995).

La característica principal de los modelos SEM es la valoración del ajuste global del modelo, por su carácter confirmatorio. Existe un amplio consenso en cuanto a que debería ser evaluado con una variedad de índices de ajuste con distintas lógicas, porque un solo índice no ofrece la mejor aproximación a la evaluación del problema (Marsh, Balla y McDonald, 1988; Tanaka, 1993). El estadístico más ampliamente utilizado es chi-cuadrado, aunque presenta algunos problemas, como su dependencia del tamaño muestral (Bollen y Long, 1993). Aquí se han considerado 4 índices: CFI (índice de ajuste comparativo), GFI (índice de bondad de ajuste), AGFI (índice de bondad de ajuste ajustado), y RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*). El CFI es un índice de ajuste incremental, considerando un valor mínimo de 0.9 para que el modelo sea razonable (Bentler y Bonnet, 1980). El índice GFI se interpreta como la proporción de varianzas-covarianzas explicadas. Oscila entre 0 y 1 (el 1 indica ajuste perfecto, 100% de la varianza-covarianza explicada). El AGFI se diferencia del GFI en que tiene en cuenta los grados de libertad, aportando una mejor idea de la parsimonia del modelo. Ambos consideran el valor mínimo de 0.9 para aceptar el modelo como una adecuada representación de los datos. Por último, el estadístico RMSEA indica un buen ajuste con valores inferiores a 0.05, mientras que valores superiores a 0.1 mostrarían un pobre ajuste del modelo (Browne y Cudeck, 1993). Las correlaciones entre variables exógenas se han modulado, lo

que nos ofrece confianza en lo estimado del SEM (Bollen, 1989), sin embargo, no se muestran en la Figura 2 por claridad en su interpretación, encontrándose recogidas en la Tabla 2.

Resultados

Como puede observarse en la Tabla 1, existe una elevada correlación positiva entre la orientación al ego de los adolescentes y la percepción de orientación al ego tanto del padre como de la madre. Un resultado similar se ha obtenido al relacionar la orientación a la tarea de los hijos con la percepción que éstos tienen de la orientación a la tarea de los padres, si bien la correlación es un poco mayor con la orientación a la tarea de la madre que la del padre, resultados coincidentes con los obtenidos en nuestro contexto más próximo por Escartí et al. (1999) y Peiró (1999). Asimismo, cabe destacar la elevada correlación positiva entre la orientación al ego de los alumnos y la percepción que éstos tienen de la orientación al ego de su profesor/a de educación física, mientras que la orientación a la tarea de los alumnos aparece positiva y significativamente correlacionada con la percepción de orientación a la tarea del profesor, resultados que avalan los obtenidos por Gutiérrez y García-Ferriol (2001). Por otro lado, también aparece una correlación importante entre la percepción que los hijos tienen de sus padres y la que tienen de su profesor/a de educación física, tanto para la orientación al ego como la orientación a la tarea.

Dado que el modelo diseñado a priori no representaba adecuadamente los datos, fue preciso introducir una serie de modificaciones de acuerdo con la prueba de Wald (para eliminar los parámetros no significativos), la prueba de multiplicadores de Lagrange (LM, para añadir nuevos parámetros), y la signifi-

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Percepc.Orient.Ego Madre	---											
2. Percepc.Orient.Tarea Madre	.33**	---										
3. Perc.Orientación Ego Padre	.85**	.31**	---									
4. Perc.Orientación Tarea Padre	.27**	.79**	.35**	---								
5. Perc.Orientac.Tarea Profesor	.14**	.53**	.16**	.54**	---							
6. Perc.Orientac.Ego Profesor	.62**	.19**	.58**	.18**	.11**	---						
7. Orientac. Tarea Adolescente	.07*	.40**	.08**	.37**	.40**	.06	---					
8. Orientac. Ego Adolescente	.49**	.17**	.46**	.17**	.09**	.49**	.13**	---				
9. Interés-Placer	.18*	.30**	.17**	.27**	.37**	.08**	.32**	.15**	---			
10. Percepción de Competencia	.37**	.23**	.37**	.22**	.25**	.22**	.25**	.33**	.50**	---		
11. Esfuerzo-Importancia	.10**	.33**	.10**	.28**	.35**	.07*	.40**	.09**	.51**	.37**	---	
12. Tensión-Presión	.15**	.02	.14**	.01	.01	.15**	.07*	.13**	.06*	.05	.09**	---
<i>Media</i>	26.46	35.05	27.63	34.75	26.42	17.64	27.08	18.57	17.60	16.11	14.64	9.71
<i>Desviación Standard</i>	9.57	7.17	9.77	7.66	5.54	5.68	4.86	5.33	4.28	3.91	3.22	2.61
<i>Coefficiente Alpha</i>	.93	.90	.93	.91	.86	.86	.81	.82	.79	.72	.75	.62

*: Significativo al nivel de 0.05 **: Significativo al nivel de 0.01

Tabla 1. Matriz de correlaciones y estadísticos descriptivos de todas las variables observadas (N=975).

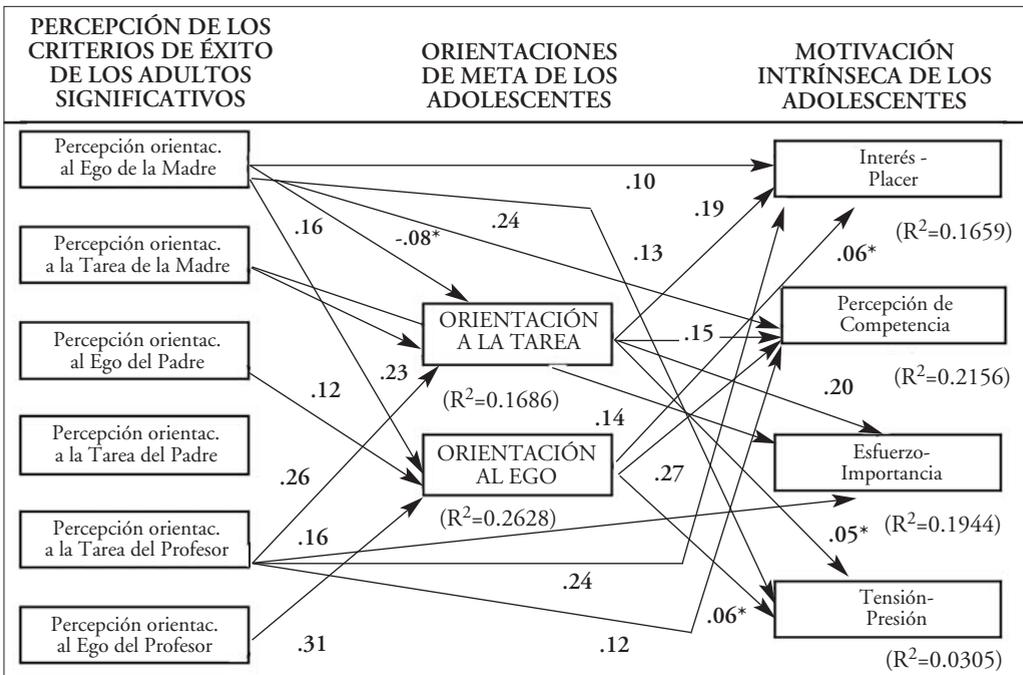
cación teórica de las modificaciones estadísticas propuestas. Los efectos que la prueba LM destacó como estadísticamente importantes fueron: los efectos directos de la percepción de la orientación al ego de la madre y de la orientación a la tarea del profesor sobre el interés-placer y también sobre la percepción de competencia de los adolescentes; los efectos directos de la percepción de orientación a la tarea de la madre y del profesor sobre el esfuerzo-importancia de los adolescentes; y el efecto directo de la percepción de la orientación al ego de la madre sobre la presión-tensión de los hijos. Una vez realizadas las modificaciones oportunas, el modelo aportó un considerable grado de ajuste con un valor de χ -cuadrado=451.294 (gl=47, $p>.001$), CFI=0.9, GFI=0.924, AGFI=0.809 y RMSEA=0.1. El CFI y GFI valoran el mode-

lo como aceptable, mientras que los índices AGFI y RMSEA señalan que el modelo no es excesivamente parsimonioso. Sin embargo, no son posibles más cambios estadísticos para mejorar el modelo, por lo que fue ajustado con la mejor representación disponible de los datos.

Según muestra la Figura 2, se han encontrado tanto efectos directos como indirectos de algunas de las variables exógenas sobre las variables de la motivación intrínseca de los adolescentes. En cuanto a los efectos directos, la percepción de la orientación al ego de la madre y la percepción de la orientación a la tarea del profesor, son las variables que muestran una mayor capacidad predictiva de las dimensiones de la motivación intrínseca (IMI). Aparte de estos efectos directos de las variables exógenas sobre las variables de la

motivación intrínseca (IMI), también han aparecido efectos indirectos estadísticamente significativos a través de las variables mediadoras (orientación al ego, orientación a la tarea de los adolescentes). Los efectos indirectos de la percepción de la orientación a la tarea de la madre y la percepción de la orientación a la tarea del profesor sobre la variable interés-placer de la motivación han sido estadísticamente significativos ($\beta = 0.046$ y $\beta = 0.051$, respectivamente; $p < .01$). Los efectos indirectos de la percepción de la orientación a la tarea de la madre ($\beta = 0.036$, $p < .05$), percepción de la orientación al ego del padre ($\beta = 0.024$, $p < .05$), percepción de la orientación a la tarea del profesor ($\beta = 0.04$, $p < .01$), y

percepción de la orientación al ego del profesor ($\beta = 0.062$, $p < .01$) sobre la competencia percibida de los adolescentes (motivación intrínseca), han resultado también estadísticamente significativos. Lo mismo ha ocurrido con los efectos indirectos de la percepción de orientación al ego de la madre ($\beta = -0.022$, $p < .05$), percepción de la orientación a la tarea de la madre ($\beta = 0.064$, $p < .01$), y percepción de la orientación a la tarea del profesor ($\beta = 0.07$, $p < .01$) sobre la variable esfuerzo-importancia de la motivación intrínseca de los adolescentes. Sin embargo, no han aparecido efectos indirectos estadísticamente significativos sobre la variable tensión-presión de la motivación intrínseca (Figura 2).



Nota: Todas las relaciones estructurales son estadísticamente significativas al nivel de $p < .01$. Las que lleven asterisco (*) únicamente lo son al nivel de $p < .05$. Por motivos de claridad, no se muestran los errores ni las correlaciones entre las variables exógenas.

Figura 2. Relaciones entre las variables que componen el modelo y estimaciones de máxima verosimilitud de los coeficientes estructurales en el modelo final.

Calculados los valores de R^2 para determinar los porcentajes en que han sido predichas las distintas variables criterio, se han obtenido los siguientes resultados: Orientación a la tarea de los adolescentes (16.86%), orientación al ego de los adolescentes (26.28%), y en cuanto a los factores de la motivación intrínseca, interés-placer (16.59%), percepción de competencia (21.56%), esfuerzo-importancia (19.44%) y tensión-presión (3.05%).

Discusión y conclusiones

En esta investigación hemos analizado la influencia de la percepción de los criterios de éxito empleados por los padres y profesores en relación con la educación física escolar sobre la orientación de metas de los adolescentes y su motivación intrínseca. Las relaciones entre estas variables se han evaluado mediante un modelo elaborado a partir de la teoría de metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1984, 1989).

Los resultados confirman sólo en parte la principal hipótesis planteada en este trabajo, apareciendo algunos efectos que necesitan de adicional explicación. Así, la percepción de los criterios de la madre orientados al ego se relaciona directa y positivamente con el interés-placer, percepción de competencia y tensión-presión de los adolescentes, mientras que la percepción de los criterios de la madre orientados a la tarea se asocia directa y significativamente con la orientación a la tarea de los adolescentes y con el esfuerzo-importancia de su motivación intrínseca. Esto podría justificarse a partir de los argumentos de Duda y Whitehead (1998), Harwood y Hardy (2001), Nicholls (1989), Roberts (2001) o Roberts et al. (1996), según los cuales las orientaciones al ego y a la tarea son dimensiones independientes y ortogonales, es decir,

que una persona puede sentirse altamente orientada a la tarea y simultáneamente también al ego. Según diversos autores (Goudas y Biddle, 1994), cuando los adolescentes perciben el entorno de la educación física con alta orientación hacia ambas metas (ego y tarea), esto aporta mayor percepción de competencia y disfrute que cuando perciben baja orientación a la tarea. La orientación de metas puede presentar cuatro situaciones distintas: alto ego-alta tarea, alto ego-baja tarea, bajo ego-alta tarea, bajo ego-baja tarea. En contextos de aprendizaje en los que el rendimiento no es primordial, resulta más deseable la tercera situación (bajo ego-alta tarea), pero también la primera aporta deseo de aprender, de superarse y de triunfar, aspectos que en el deporte, más que en la educación física, se muestran necesarios en la mayoría de las ocasiones.

En cuanto al padre, únicamente la percepción de sus criterios de éxito orientados al ego se relaciona directamente con la orientación al ego de los hijos. Como puede observarse en la Figura 2, los resultados más significativos, aunque por otra parte lógicos, son los que aporta la percepción de los criterios de éxito del profesor de educación física, de tal modo que la orientación a la tarea ejerce un efecto positivo y directo sobre el interés-placer, percepción de competencia y esfuerzo-importancia de la motivación intrínseca de los alumnos, y también sobre la orientación a la tarea de éstos, mientras que la percepción de la orientación del profesor hacia el ego está significativamente relacionada con la orientación al ego de los alumnos. Estos resultados contrastan con los obtenidos por White, Kavussanu y Guest (1998), quienes encontraron que las orientaciones de meta de los alumnos estaban menos asociadas con la percepción que tenían de la orientación de meta de sus profesores de educación física

que con las de sus padres, interpretando que los profesores eran menos importantes que los padres en cuanto agentes de socialización, tal vez justificado por las edades menores de aquella muestra (10-14 años).

A pesar de lo señalado hasta aquí, cabe resaltar una significativa asociación positiva entre las orientaciones de meta disposicional de los adolescentes y la percepción que ellos tienen en cuanto a los criterios de éxito de sus padres y profesores en el contexto de la educación física. Es decir, los adolescentes con una elevada orientación a la tarea perciben a sus padres y profesores muy orientados a la tarea, mientras que quienes se encuentran más orientados al ego, perciben en este mismo sentido tanto a sus padres como a su profesor/a de educación física, resultados que avalan los obtenidos por Escartí et al. (1999) y Peiró (1999), quienes encontraron relaciones significativas entre la orientación de meta disposicional y la percepción de los adolescentes de la orientación de meta disposicional de sus padres, mostrando un alto grado de coincidencia entre las percepciones que tienen del padre y de la madre. Sin embargo, como ya hemos señalado, en este trabajo se observa que la influencia de la percepción de la madre se muestra más explicativa que la que ejerce la percepción del padre, resultados que atribuimos al contexto específico de la educación física y los roles que las madres, más que los padres, desempeñan habitualmente en el seguimiento del rendimiento escolar de sus hijos, circunstancia que suele darse con menor frecuencia en el contexto deportivo.

También cabe resaltar, que no todas las variables de la motivación intrínseca son predichas de igual manera y con el mismo peso. En este sentido, se observa que algunas variables de la motivación intrínseca se ven tan influenciadas por la percepción que los ado-

lescentes tienen de los criterios de éxito de sus padres y profesores como por su propia orientación de metas, resultados próximos a los referidos por Cecchini et al. (2004), Duda y White (1992), Escartí et al. (1999), Roberts, Treasure y Hall (1994), Roberts, Treasure y Kavussanu (1996) y White, Kavussanu y Guest (1998).

Como conclusión final, se confirma que los otros significativos constituyen un marco de referencia importante para los adolescentes, de tal modo que la percepción que tienen de los criterios de éxito de sus padres y profesores en el contexto de la educación física se encuentran muy asociados con sus propios criterios de éxito. Se comprueba, de esta manera, que las percepciones ejercen un efecto de influencia muy poderoso. Por otro lado, también se puede concluir que las orientaciones de meta de los alumnos se encuentran directamente relacionadas con su motivación intrínseca, siendo la dimensión tensión-presión la menos explicada de todas las variables motivacionales (3.05%), como también ocurría en los trabajos de Goudas y Biddle (1994).

A pesar de no haber sido tan puros los resultados como se había formulado en el modelo hipotético (Figura 1), éstos suponen importantes implicaciones a nivel práctico, por lo que sería interesante hacer ver a padres y profesores los efectos de su orientación motivacional, y resaltar que deben cerciorarse de que sus hijos, alumnos o deportistas, han percibido aquello que les desean transmitir, como señalan en su trabajo seminal Goudas, Biddle, Fox y Underwood (1995).

Adicionalmente, dada la importancia de los adultos significativos (padres y profesores) en la socialización de los alumnos, son necesarias más investigaciones que ayuden a clarificar las diferencias en la percepción de los adolescentes de los criterios de éxito del padre y de la madre en un momento como el actual en que

ambos padres se supone que asumen roles cada vez más parecidos, y en el que la educación física se presenta como una tarea de aprendizaje escolar alejada del rendimiento deportivo.

Por otro lado, consideramos necesario investigar en profundidad el papel de la edu-

cación física y el modo en que la motivación intrínseca por esta materia del currículo escolar puede influir en la adopción de patrones de vida saludables en los que se incluye la práctica físico-deportiva en horario extraescolar.

INFLUENCIA DE PADRES Y PROFESORES SOBRE LAS ORIENTACIONES DE META DE LOS ADOLESCENTES Y SU MOTIVACIÓN INTRÍNSECA EN EDUCACIÓN FÍSICA

PALABRAS CLAVE: Otros significativos, Orientaciones motivacionales, Criterios de éxito.

RESUMEN: En esta investigación, mediante modelos de ecuaciones estructurales, se ha analizado la influencia de la percepción de los criterios de éxito de padres y profesores sobre la orientación de metas y la motivación intrínseca de una muestra de 975 adolescentes de 13 a 18 años, escolarizados en diferentes centros de enseñanza secundaria de la Comunidad Valenciana (España). Los participantes contestaron a la adaptación española de los cuestionarios: IMI (McAuley, Duncan y Tammen, 1989), TEOSQ (Duda y Nicholls, 1992), y Cuestionario de percepción de los criterios expresados por padres y profesores sobre el éxito en educación física de los adolescentes. Los resultados han demostrado que tanto los padres como los profesores pueden ejercer una influencia directa sobre la motivación intrínseca de los adolescentes en el contexto de la educación física, así como efectos indirectos a través de la propia orientación de meta de los alumnos.

INFLUENCIA DOS PAIS E PROFESSORES NA ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL DOS ADOLESCENTES E SUA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

PALAVRAS-CHAVE: Outros significativos, Orientações motivacionais, Critérios de sucesso

RESUMO: Esta investigação analisou, utilizando Modelos de Equação Estrutural, a influência da percepção dos critérios de sucesso de pais e professores na orientação motivacional e motivação intrínseca de uma amostra de 975 adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, que frequentam diferentes estabelecimentos de ensino secundários da Comunidade de Valência (Espanha). Os participantes preencheram as adaptações espanholas dos questionários: IMI (McAuley, Duncan y Tammen, 1989), TEOSQ (Duda y Nicholls, 1992) e Questionário de percepção dos critérios expressos pelos pais e professores dos éxitos em educação física dos adolescentes. Os resultados permitiram verificar que tanto os pais como os professores podem exercer uma influência directa sobre a motivação intrínseca dos adolescentes no contexto da educação física, bem como uma influência indirecta, através da própria orientação de objectivos dos alunos.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS. Structural Equation Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bentler, P. M. y Bonnet, D. G. (1980). Significance tests and goodness-of-fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New Jersey: LEA.
- Bollen, K. A. y Long, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K.A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162), Newbury Park, CA: Sage.

- Carr, S. y Weigand, D. A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-40.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M. y Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 104-109.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balagué, G. (2000). 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*, 10, 2-16
- Coenders, G., Satorra, A. y Saris, W. E. (1997). Alternative approaches to structural equation modeling of ordinal data: A Monte Carlo study. *Structural Equation Modeling*, 4, 261-282.
- Deci, E. L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal reserach in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L. y Hom, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J. L. y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L. y White, S. A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- 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, MW : Fitness Information Technology.
- Escartí, A., Cervelló, E. y Guzmán, J. (1996). La orientación de meta de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1, (4) (revista digital).
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. y Guzmán, J. (1999). Adolescent Goal Orientation and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Goudas, M. y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9,(3), 241-250
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. y Underwood, M. (1995). It isn't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gutiérrez, M. y García-Ferriol, A. (2001). El entorno escolar-familiar y la práctica deportiva en la adolescencia: una aproximación empírica. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y deporte de iniciación* (pp. 35-55). Ourense: Gersam.

- Harwood, C. y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.
- Hoyle, R. H. y Panter, A.T. (1995). Writing about structural equation models. En R.H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues and Applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kavussanu, M. y Roberts, G. C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kim, B. J., Williams, L. y Gill, D. L. (2003). A cross-cultural study of achievement orientation and intrinsic motivation in young USA and Korean athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 34, 168-184.
- Marsh, H. W., Balla, J. R. y McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indices in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 102, 391-410.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25-44.
- 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.
- Roberts, G. C. y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Comunicación presentada en el Congreso FEPSAC, Colonia, Alemania.
- Roberts, G. C., Treasure, D. y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive-sport experience of their children. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Roberts, G. C., Treasure, D.C. y Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K.A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- White, S. A., Kavussanu, M. y Guest, S. M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.