

Influencia de los adultos significativos sobre las orientaciones de meta en las clases de educación física

Influence of significant adults on goal orientations in physical education classes

Eduard Andrés Rodríguez Hernández¹

Diana Yaneth Villamizar Carrillo²

Víctor Miguel Ángel Burbano Pantoja³

Resumen

Objetivo: analizar las orientaciones de meta, la motivación intrínseca y la percepción de estudiantes sobre los criterios de éxito de sus padres y profesores en las clases de educación física. **Método:** estudio descriptivo con metodología cuantitativa. Para el análisis de los datos se utilizaron matrices de correlaciones de Rho de Spearman, tablas cruzadas y pruebas de Chi-cuadrado. Los datos se recolectaron usando los cuestionarios TEOSQ, IMI, TEOSQ+POSQ y TEOSQ adaptado. **Resultados:** los padres y profesores pueden tener influencia indirecta sobre las orientaciones de meta e influenciar de forma significativa y directa la motivación intrínseca de los estudiantes en las clases de educación física.

Abstract

Objective: To analyze the goal orientations, the intrinsic motivation and the perception of students about the success criteria of their parents and teachers in the physical education classes. **Method:** Descriptive study with quantitative methodology. For the analysis of the data, Spearman's Rho correlations matrices, crossed tables and Chi-square tests were used. Data were collected using the TEOSQ, IMI, TEOSQ + POSQ and TEOSQ adapted questionnaires. **Results:** Parents and teachers can have indirect influence on the goal orientations and influence in a significant and direct way the intrinsic motivation of students in physical education classes.

¹ Lic. Educación Física, Recreación y Deportes; Maestrante Pedagogía de la Cultura Física - Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior María Auxiliadora, Villapinzón-Colombia. Correo: edandresrh@gmail.com

² Psic., Dra. Salud, envejecimiento y cognición: una perspectiva psicológica. Docente Universidad de Pamplona. Correo: jacarrillo71@unipamplona.edu.co

³ Lic. Matemáticas, Mag. Estadística, Dr. Ciencias de la Educación. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo: victorburbanop@yahoo.es

Introducción

Las investigaciones sobre motivación en el deporte y la actividad física de Duda (2001) han tenido un marcado nivel de importancia en las últimas décadas, en donde la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) ha sido el marco predominante para desarrollar estos estudios. Esta teoría plantea que el principal deseo de las personas cuando se desenvuelven en un contexto de logro es demostrar competencia, pero esto depende del juicio que tengan las personas sobre ser competente o tener éxito, lo cual se logra al medir dos estados motivacionales distintos, que influirán 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 (Gutiérrez & Escartí, 2006).

De aquí la importancia de investigar la influencia de los adultos significativos (padres y profesores) sobre las orientaciones de meta, la motivación intrínseca y, por ende, sobre los criterios de éxito y fracaso de los estudiantes en las clases de educación física.

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 (Car & Weigand, 2002; Duda & Hom, 1993; Duda & White, 1992; Nicholls, 1984, 1989).

Diferentes estudios han demostrado que, tanto en el contexto del deporte de competición, como en el ámbito de la educación física, los padres, entrenadores y profesores influyen de modo directo e indirecto sobre las metas de logro que pueden adoptar los estudiantes y deportistas (Cecchini et al., 2004; Duda, 2001; Ferrer & Weiss, 2000; Gutiérrez & García, 2001).

Los beneficios psicológicos que reporta incorporar una orientación motivacional a la tarea frente al ego, han sido copiosamente documentados a lo largo de las dos últimas décadas (Duda, 2001).

En Colombia se realizó una investigación en la que se concluyó que el género y tipo de colegio se relacionan significativamente con la habilidad física percibida y con el clima motivacional percibido (Flórez, 2011). De aquí la necesidad de adelantar estudios que ayuden a evidenciar y determinar cómo los adultos significativos que rodean a los estudiantes influyen en su percepción de éxito o fracaso, y como se desenvuelven en las clases de educación física. Por tal razón, el objetivo de esta investigación fue determinar la influencia que tienen los criterios de éxito de padres y profesores sobre las orientaciones de meta, la percepción de éxito o fracaso y la motivación intrínseca de los estudiantes de 6º a 8º en las clases de educación física, con el fin de recomendar acciones que, a futuro, puedan ser implementadas en la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Villapinzón, Colombia.

Enfoque

El estudio tuvo un enfoque metodológico de nivel descriptivo correlacional, en el que se describió y explicó la influencia que tienen padres de familia y docentes sobre las orientaciones de meta, la percepción de éxito y fracaso y la motivación intrínseca. También se midió el nivel de relación entre la variable *Orientaciones de meta de los estudiantes*, la variable *Percepción de los criterios de los padres y profesores* y la variable *Motivación intrínseca*. Se utilizó la metodología cuantitativa debido a la naturaleza de los instrumentos de recolección de datos.

Participantes

La población fue de 825 estudiantes de grado sexto, séptimo y octavo, de la Institución Educativa Departamental Escuela Normal Superior María Auxiliadora del municipio de Villapinzón, en el departamento de Cundinamarca, Colombia. La muestra se seleccionó mediante un muestreo estratificado aleatorio con afijación óptima, que permite minimizar la varianza a un costo fijo. Se tomó como error fijado a un 5 % y un nivel de confianza del 95% para variables de distribución simétrica de 50%. Primero se calcula n_{∞} para poblaciones infinitas y luego se hace corrección para poblaciones infinitas mediante el uso de fórmulas del muestreo estratificado aleatorio. Segundo, se calcula el tamaño de la muestra para cada estrato que se da mediante una afijación óptima. El resultado del muestreo comprendió un total de 339 sujetos, con participación voluntaria y selección aleatoria. La muestra estuvo distribuida por género con 175 mujeres y 164 hombres; la distribución por edades fue: 1 de 10 años, 62 de 11 años, 104 de 12 años, 98 de 13 años, 47 de 14 años, 22 de 15 años, 3 de 16 años y 2 de 17 años de edad.

Instrumentos

Los instrumentos usados en este estudio fueron recopilados de una investigación realizada por Gutiérrez & Escartí (2006) en España, por lo que fueron sometidos a un proceso de validación por juicio de expertos y prueba piloto, con el fin de adaptarlos al contexto colombiano para su aplicación a la muestra. Los instrumentos fueron:

Cuestionario de orientación al ego y a la tarea (Task an Ego Orientation in Sport Questionnaire TEOSQ). Se usó una adaptación de Duda & Nicholls (1992). Este cuestionario evaluó las orientaciones de meta de los estudiantes. Se les pidió señalar cuándo consideraban que tenían éxito en las clases de educación física, contestando 13 ítems (6 de orientación al ego y 7 de orientación a la tarea). Las respuestas se recolectaron mediante una escala tipo Likert con valores de (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 en ego: ($\alpha=.82$) y, en tarea: ($\alpha=.81$).

Cuestionario para medir la percepción de los criterios de los padres sobre el éxito en educación física de los adolescentes. Este cuestionario es una versión adaptada del TEOSQ utilizado por Duda & Hom (1993) y también recoge algunos ítems del POSQ (*Perceptions of Success Questionnaire*) de Roberts & Balagué (1991). Contiene una escala formada por 18 ítems agrupados en dos factores de 9 ítems cada uno: orientación al ego y orientación a la tarea. En él se midió la percepción del alumno sobre los criterios expresados por su padre/madre en relación con el éxito en educación física (adaptación de Escartí et al., 1996). Este instrumento fue aplicado, en un primer momento, referido a la madre: *Mi madre piensa que yo tengo éxito en educación física cuando...* y en otro, referido al padre: *Mi padre piensa que yo tengo éxito en educación física cuando...* Para evitar sesgos de posición, se aplicó de forma contrabalanceada. Las respuestas fueron recolectadas mediante 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. Los coeficientes de fiabilidad fueron: 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 ($\alpha=.90$).

Cuestionario para medir la 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 de Duda & Nicholls (1992) que se va aplicar a los estudiantes, iniciando con la expresión: *Para mi profesor/a, tengo éxito en educación física cuando...*, adaptación de (Escartí et al., 1996). Las respuestas se recolectaron mediante escala tipo Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo, por lo que las puntuaciones oscilaron 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 son: 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 et al. (1989). Con este cuestionario se midió la motivación intrínseca en el contexto de la educación física a través de cuatro sub-escalas: interés-placer (5 ítems), percepción de competencia (5 ítems), esfuerzo-importancia (4 ítems), y tensión-presión (4 ítems). Las respuestas fueron recolectadas mediante escala tipo Likert con valores desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo. A mayor puntuación en cada una de las sub-

escalas, mayor interés, mayor competencia, mayor esfuerzo y mayor tensión. En el proceso de adaptación al contexto colombiano por medio de prueba piloto y alfa de cronbach realizado en el presente estudio, arrojó un resultado total de 0,761, lo cual es ligeramente superior al mínimo aceptable que es de 0,7.

Procedimiento

Los cuestionarios fueron diligenciados por los participantes durante la sesión de clase de educación física, de forma contrabalanceada, y durante el transcurso del tercer periodo académico, julio a septiembre de 2017, pues se considera que en esta temporada los estudiantes han vivenciado experiencias y conocimientos de su profesor de educación física que les permiten tener una percepción sobre los criterios educativos y los ambientes de aprendizaje utilizados por ellos. Durante la aplicación no se permitió la presencia de los profesores titulares de la clase de educación física, para evitar algún tipo de influencia y así ayudar a que los estudiantes contestaran con mayor confianza, seguridad y libertad. Todos los participantes (profesores y estudiantes) en el estudio lo hicieron de forma voluntaria, sin ningún tipo de recompensa o favorecimiento.

Resultados

Del total de la muestra (339 estudiantes), en cuanto al género, el 51,62% son mujeres y el 48,38% son hombres. En cuanto al estrato socio económico, el 58,41% es de estrato 2, el 23,60% de estrato 3, el 15,63% de estrato 1, y 2,36% de estrato 4. Lo que indica que el estrato 2 es el más representativo de la muestra, debido a que la mayoría de población son estudiantes que habitan en la zona rural del municipio de Villapinzón y en municipios aledaños, como Lenguazaque, Chocontá, Ventaquemada, Sesquilé y Suesca.

Los estudiantes de la muestra tienen una edad mínima de 11 años y máxima de 17 años. El promedio de edad fue de 12.64 ± 1.229 años, donde la cantidad ± 1.229 corresponde a la desviación estándar (DS) de la edad.

La ilustración 1 muestra las correlaciones entre las variables orientación a la tarea y ego de los estudiantes, frente a los criterios de ego y tarea percibidos de sus padres de familia. Se encontró una correlación significativa, moderada y directa entre la tarea referida a la percepción de los estudiantes sobre los criterios de la madre y la tarea asociada con su orientación de meta, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.589$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed); también existe una correlación significativa, moderada y directa entre el ego referido a la percepción de los estudiantes sobre los criterios de la madre y el ego asociado con su orientación de meta, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.504$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed); por lo tanto, un aumento moderado del ego en el criterio de la madre afecta de forma moderada al ego asociado con su orientación de meta y viceversa.

Con respecto al padre, se encontró una correlación significativa, moderada y directa entre la tarea referida a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del padre y la tarea asociada con su orientación de meta, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.505$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed); y una correlación significativa, moderada y directa entre el ego referido a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del padre y el ego asociado con su orientación de meta, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.446$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed).

Referido al profesor, se halló una correlación significativa, moderada y directa entre el ego referido a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del profesor y el ego asociado con su orientación de meta, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.623$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed); de igual forma, se encontró una correlación significativa, moderada y directa entre la tarea referida a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del profesor y la tarea asociada con su orientación de meta, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.623$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed).

Correlación de las variables Orientaciones de Meta y Criterios de Éxito de los adultos significativos

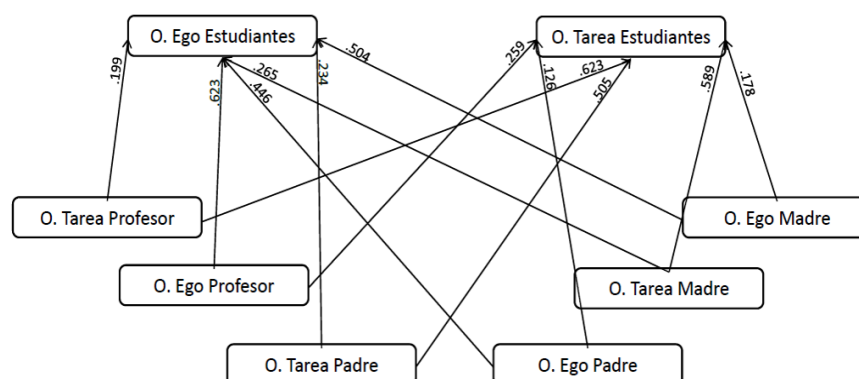


Ilustración 1. Correlación entre las variables orientaciones de meta (tarea y ego) de los estudiantes y la percepción de los criterios asociados a la tarea y ego de los padres y profesor de educación física.

La ilustración 2 muestra los siguientes resultados más significativos: la existencia de una correlación significativa, moderada y directa entre el ego referido a la percepción de los estudiantes sobre los criterios de la madre, y la percepción de competencia asociada con su motivación intrínseca, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.390$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed); asimismo, entre el ego y la dimensión de esfuerzo-importancia existe una correlación significativa, moderada y directa, con un p valor=0.000 y un $r=0.230$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed). También se deduce la existencia de una correlación significativa, moderada y directa entre la tarea referida a la percepción de los estudiantes sobre los criterios de la madre y las

dimensiones interés-placer, competencia y esfuerzo importancia asociadas con su motivación intrínseca, ya que se obtuvo un p valor=0.000 para estas tres dimensiones y un $r=0.283$, $r=0.438$ y $r=0.375$ respectivamente, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed).

Con respecto a los padres, se establece la existencia de una correlación significativa, moderada y directa entre el ego referido a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del padre y la competencia asociada con su motivación intrínseca, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.360$, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed); también se establece la existencia de una correlación significativa, moderada y directa entre la tarea referida a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del padre y las dimensiones interés-placer, percepción de competencia y esfuerzo importancia asociadas con su motivación intrínseca, ya que se obtuvo un p valor=0.000 para estas tres dimensiones y un $r=0.234$, $r=0.366$ y $r=0.358$ respectivamente, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed).

Con respecto al profesor de educación física, se establece la existencia de una correlación significativa, moderada y directa entre el ego referido a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del profesor y las dimensiones de percepción de competencia y esfuerzo-importancia, asociadas con su motivación intrínseca, ya que se obtuvo un p valor=0.000 y un $r=0.378$, $r=0.231$, respectivamente, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed). También se deduce que existe una correlación significativa, moderada y directa entre la tarea referida a la percepción de los estudiantes sobre los criterios del profesor y las dimensiones esfuerzo-importancia, competencia e interés-placer asociadas con su motivación intrínseca, ya que se obtuvo un p valor=0.000 para estas tres dimensiones y en su orden un $r=0.360$, $r=0.346$ y $r=0.285$ respectivamente, $p<0.05$, 2_colas (2-tailed).

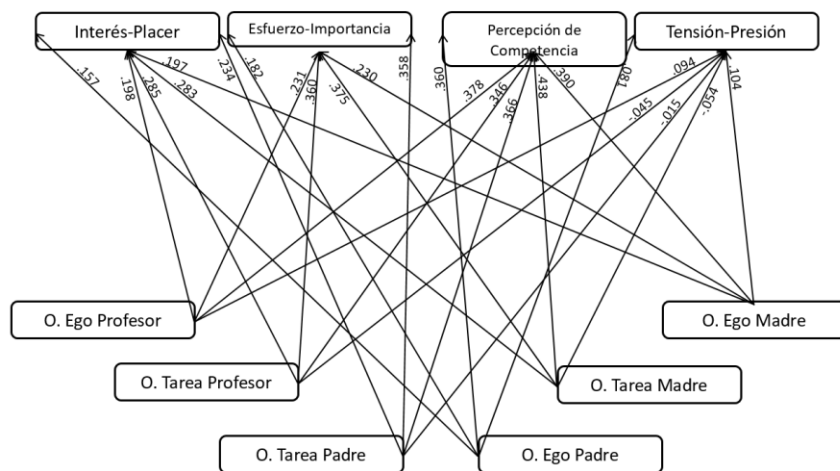


Ilustración 2. Correlación entre la percepción de los criterios asociados a la tarea y ego de los padres y profesor de educación física y los subgrupos de motivación intrínseca de los estudiantes en las clases de educación física.

Discusión y conclusiones

Para la primera correlación de la presente investigación, *Orientaciones de Meta de los estudiantes (tarea y ego)* se encontró que entre la tarea y el ego de los estudiantes existe una relación significativa, débil y directa, lo cual significa que cuando hay un aumento en la orientación a la tarea, el ego se incrementa de forma débil, lo cual concuerda con resultados encontrados por autores como (Nicholls, 1989; Roberts et al., 1997; Duda & Whitehead, 1998; Roberts et al., 1998; Roberts, 2001; Harwood & Hardy, 2001), quienes han demostrado que la orientación al ego y la orientación a la tarea son ortogonales entre sí, por lo que, cuando se mide la orientación motivacional, es posible encontrar sujetos orientados a la tarea y al ego simultáneamente. También se encontró que los estudiantes se ubicaron en un nivel alto de tarea, lo cual indica que los estudiantes realizan las actividades de la clase de educación física con fines de auto superación, en donde le dan más importancia al aprendizaje, a la formación y el desarrollo personal, que a la comparación y la competencia con sus semejantes para tratar de superarlos.

Para la segunda correlación de las variables, *Orientaciones de Meta de los estudiantes (tarea y ego) vs. Percepción de los criterios de los padres (tarea y ego)*, se logró determinar que los criterios de orientación al ego percibidos por los estudiantes de su madre y padre afectan de forma positiva su propia orientación al ego. Con relación a la orientación a la tarea de los estudiantes y su percepción sobre la orientación a la tarea de su padre y madre, se encontró que también existe un correlación positiva entre estos, pero un poco más alta con la orientación a la tarea de la madre que la del padre, lo cual coincide con resultados obtenidos por Gutiérrez (2006), en donde se observó 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. Y similar resultado se obtuvo al relacionar la orientación a la tarea de los hijos con su percepción acerca de la orientación a la tarea de los padres, encontrándose una correlación poco mayor con la orientación a la tarea de la madre que a la del padre.

En la tercera correlación de las variables, *Orientaciones de Meta de los estudiantes (tarea y ego) vs. Percepción de los criterios del profesor (tarea y ego)*, se observó una correlación positiva de la orientación al ego de los estudiantes con su percepción de orientación al ego respecto a su profesor, mientras que existe una significativa y positiva correlación entre la orientación a la tarea de los estudiantes y la orientación a la tarea percibida de sus profesores, resultados que se asemejan a los reportados por Cervelló et al. (2003), en donde se encontró, según los análisis de los coeficientes de regresión hallados en el modelo, que los estudiantes tienden a adoptar sus criterios de éxito según la percepción de los criterios de éxito de su profesor; es decir, cuando aumenta la percepción de un clima motivacional implícito al ego, paralelamente también la adopción de criterios de éxito orientados al ego de los alumnos; y de igual forma ocurre cuando aumenta la percepción de un clima motivacional

implicante a la tarea, los estudiantes tienden a adoptar también esos criterios de éxito, aumentando la orientación a la tarea.

Para la cuarta correlación de las variables, *Percepción de los criterios de los padres y profesores vs. Motivación intrínseca*, con relación al factor de ego referido a los criterios de la madre, se encontró que influye de forma significativa, moderada y directa a las dimensiones de percepción de competencia y esfuerzo-importancia, y de manera significativa, débil y directa a la de interés-placer. Además, el factor de tarea de los criterios de la madre influye de manera significativa, moderada y directa sobre las dimensiones interés-placer, percepción de competencia y esfuerzo importancia asociadas con la motivación intrínseca de los estudiantes, resultados que difieren en varios aspectos con el estudio realizado por Gutiérrez & Escartí (2006, p.31), donde se observa que la percepción de los criterios de la madre orientados al ego se relaciona directa y positivamente con el interés-placer, la percepción de competencia y tensión-presión, mientras que en la presente investigación, mientras que la percepción de los criterios de la madre orientados a la tarea se asocia directa y significativamente solo con el esfuerzo-importancia de su motivación intrínseca.

Por otro lado, el factor de ego referido a los criterios del padre afecta de forma significativa, moderada y directa a la dimensión de percepción de competencia; así mismo afecta de forma significativa, débil y directa a las dimensiones de esfuerzo-importancia seguida por la de interés-placer. Además, el factor de tarea de los criterios del padre influye de manera significativa, moderada y directa sobre las dimensiones, en su orden: percepción de competencia, esfuerzo-importancia e interés-placer, dimensiones asociadas con la motivación intrínseca de los estudiantes.

Con respecto a los profesores, el factor de ego referido a sus criterios percibido por los estudiantes, influye de forma significativa, moderada y directa en la dimensión de percepción de competencia, seguida por la dimensión esfuerzo-importancia; así mismo, afecta de forma significativa, débil y directa a la dimensión de interés-placer. Además, el factor de tarea de los criterios del profesor influye de manera significativa, moderada y directa sobre las dimensiones, en su orden: esfuerzo-importancia, percepción de competencia e interés-placer, dimensiones asociadas con la motivación intrínseca de los estudiantes, lo cual se asimila a los resultados de Gutiérrez & Escartí (2006), donde se encontró que la percepción de los estudiantes sobre la orientación del profesor de educación física hacia la tarea ejerce un efecto positivo y directo sobre el interés-placer, percepción de competencia y esfuerzo-importancia de la motivación intrínseca de los estudiantes. Estos resultados también se relacionan ampliamente con lo reportado por White et al. (1998) quienes encontraron que las orientaciones de meta de los alumnos estaban menos asociadas con su percepción 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.

Se concluye, entonces, que los criterios de la madre, el padre y el profesor afectan de manera significativa, moderada y directa a la orientación de meta de los estudiantes; es decir, estos criterios influyen de forma significativa sobre la orientación de meta de los estudiantes en la clase de educación física. De igual modo, los criterios de la madre, el padre y el profesor afectan de forma significativa, moderada y directa a la motivación intrínseca de los estudiantes; es decir, estos criterios influyen de forma significativa sobre la motivación intrínseca de los estudiantes en la clase de educación física. Estos resultados se asemejan a los encontrados por Escartí et al. (1999), Cervelló & Santos (2000, 2001) y Cervelló et al. (2003), quienes encontraron que existe un proceso de adaptación de las metas de logro, o criterios de éxito, a las claves de éxito que se perciben en el entorno.

Se concluye además que los estudiantes que perciban de sus adultos significativos criterios de éxito asociados a la tarea, van a adoptar esta misma inclinación en sus orientaciones de meta, y en el mismo sentido con la orientación al ego. Por otro lado, para la motivación intrínseca se pudo observar que la percepción de los criterios asociados a la tarea que los estudiantes tienen de la madre y el padre, afecta directamente sobre las dimensiones, en su orden: percepción de competencia, esfuerzo-importancia e interés-placer; mientras que los criterios del profesor afectan directamente las dimensiones esfuerzo-importancia, seguido de percepción de competencia y luego interés-placer de su motivación intrínseca. Finalmente, se pudo determinar que los criterios asociados a la tarea de los padres y el profesor tienen un efecto inverso sobre la dimensión tensión-presión de los estudiantes, lo cual significa que los estudiantes no perciben de estos ambientes de tensión o presión que se vean reflejados en su actuar en las clases de educación física.

Con respecto a la clase de educación física, según los resultados obtenidos se concluye que se le debe brindar más atención e importancia a los ambientes generados en el aula durante las clases de educación física, teniendo en cuenta no solo a los estudiantes como únicos sujetos de estudio, sino también a las personas que están influyendo directamente en sus procesos de desarrollo académico y psicosocial. Una educación física que transmita a los estudiantes climas motivacionales orientados hacia el ego, se verá reflejado en comportamientos más agresivos, desinteresados o de amotivación, lo cual generará apatía total hacia la práctica de actividades físicas, deportivas o recreativas, y podrá llevar a los sujetos al sedentarismo y a no tener una buena calidad de vida (Vallerand & Rousseau, 2001). Para evitar estas futuras situaciones, en las clases de educación física se debe hacer un trabajo enfocado en el fortalecimiento de actividades y estrategias que lleven al estudiante a participar en clase y a realizar las actividades con fines de superación personal y maestría, a que se preocupen por ser mejores que ellos mismos, a superar sus propias metas o a realizar las actividades porque les generan gusto, placer y satisfacción, teniendo en cuenta la utilización de modelos pedagógicos que se adapten a la intención o al fin principal de las clases de educación física.

Referencias

- Car, S., & Weigand, D. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-40.
- Cecchini, J., González, C., Carmona, A., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre el 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., & Santos, F. (2000). Motivación en 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.
- Cervelló, E., & Santos, F. (2001). Motivation in sport: An achievement goal perspective in Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 21, 379-395.
- Duda, J. (2001). Achievement goal reserach in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G. Roberts, *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Duda, J., & Hom, H. (1993). Interdependecies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J., & Nicholls, J. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J., & White, S. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *The Sport Psychologist*, 6, 334-343.
- Duda, J., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda, *Advances in sport and exercise psychology measuramnet* (pp.21-48). Morgantown: Fitness Information Technology, Inc.
- Escartí, A., Cervelló, E., & Guzmán, J. (1996). Relationship between the subjetive perception of the achievement goal orientation of the “other significatives” and the own orientation: A spanish perspective. IN *XXIII Congreso Internacional de Psicología Aplicada*. Madrid.

- Escartí, A., Roberts, G., Cervelló, E., & Guzmán, J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Ferrer, E., & Weiss, M. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Flórez, J. (2011). Relación de la habilidad física percibida y el clima motivacional percibido en estudiantes de secundaria colombianos. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 5(2), 69-79.
- Gutiérrez, M. (2006). Influencia de los padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en la clases de Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de los padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Gutiérrez, M., & Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Gutiérrez, M., & García, A. (2001). El entorno escolar-familiar y la práctica deportiva en la adolescencia: una aproximación empírica. En J. Dosil (Coord.), *Psicología y deporte de Iniciación* (pp.35-55). España: Gersam.
- Harwood, C., & 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.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, 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.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Students motivation* (pp.39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In G. Roberts, *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.1-50). Oslo: Human Kinetics.

- Roberts, G., & Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. In *FEPSAC Congress*. Cologne, Germany.
- Roberts, G., Treasure, D., & Balagué, G. (1998). Achievement goal in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G., Treasure, D., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In M. Maerh, & P. Pintrich, *Advances in motivation and achievement* (pp.413-447). Greenwich: JAI Press Inc.
- Vallerand, R., & Rousseau, F. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle, *Handbook of sport psychology* (pp.389-416). New York: John Wiley & Sons.
- White, S., Kavussanu, M., & Guest, S. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.