

TEORÍA DE ORIENTACIÓN A LA META: HALLAZGOS Y APLICACIONES EN LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

THEORY OF GOAL-ORIENTED: FINDINGS AND APPLICATIONS IN EDUCATION AND PHYSICAL EDUCATION

Johanna Kohler Herrera* y Mario Reyes Bossio **
Escuela Profesional de Psicología

Fecha de recepción: 07/10/10

Fecha de aceptación: 7/11/10

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo dar a conocer desde una perspectiva social cognitiva, como la teoría de orientación a la meta, se convierte en uno de los modelos teóricos de mayor interés en el estudio de la motivación dado que permite comprender el comportamiento de logro, el aprendizaje, tanto del rendimiento académico como deportivo de los estudiantes. Se realiza una presentación de la incursión y desarrollo de la teoría en el ámbito educativo y de la actividad física y el deporte, abarcando las conceptualizaciones teóricas y evidencias empíricas que permiten visualizar las tendencias actuales de trabajo.

Palabras clave: orientación de meta, rendimiento académico, educación física, deporte.

Abstract

This paper aims to present from a social cognitive perspective how the theory of goal orientation, becomes one of the theoretical models of great interest in the study of motivation because it allows to understand the behavior of achievement, in both academic and athletic performance of students. The study presents the introduction and development of this theory in academic environment and physical activity and sport, covering the theoretical conceptualizations and empirical evidence that can display the current trends.

Keywords: goal orientation, academic achievement, physical education, sport

Las orientaciones de meta en la educación

Pese a los múltiples enfoques, todos coinciden en definir a la motivación como el conjunto de procesos que sigue una secuencia temporal que activa, sostiene, dirige y, finalmente, da por terminada la conducta (e. g. Beltrán, 1993; Good & Brophy, 1983, citados en González, Valle, Núñez & González – Pineda, 1996; Graham & Weiner, 1996, citados en Long, Monoi, Harper, Knoblauch & Murphy, 2007), y que permite

analizar "por qué las personas piensan y se comportan como lo hacen" (Graham & Weiner, 1996, citados en Long et al., 2007).

Dada la importancia de la motivación en la determinación de la conducta en contextos educativos, se cuenta con una profusa y variada literatura sobre ella. Weiner (1990, citado en González et al., 1996) realiza una revisión de la investigación motivacional en educación y distingue dos grandes periodos históricos; uno que va desde los años veinte hasta final de los años sesenta, caracterizado por el estudio de la motivación como algo interno y guiado por impulsos (perspectiva psicoanalítica), o bien considerando que la conducta humana está determinada por fuerzas externas (enfoque conductista). Y el segundo periodo que inicia a final de los años sesenta y abarca hasta la actualidad; el cambio más significativo de este periodo es que, desde diversas perspectivas cognitivas se estudia a la motivación en interrelación con las atribuciones causales, las percepciones de eficacia y control, percepciones de competencia, pensamientos sobre las metas que una persona se esfuerza por conseguir y el autoconcepto.

Con una perspectiva social cognitiva, desde final de los años ochenta, se realiza una serie de investigaciones (e. g. Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997; Maehr & Midgley, 1991; Midgley et al, 1997; Nicholls, 1984; Patrick et al., 2001; Pintrich, 1989, 2000) que intenta explicar la motivación de logro basándose en las metas que persigue el alumno (González et al., 1996; Matos & Lens, 2006; Ross, Shannon, Salisbury-Glennon & Guarino, 2002; Ross, Blackburn & Forbes, 2005). De este modo, la teoría de orientación a la meta se convierte en uno de los modelos teóricos de mayor interés en el estudio de la motivación dado que permite comprender el comportamiento de logro, el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes (Dweck & Leggett, 1988;

Elliot & Church, 1997; Midgley et al., 1997; Printrich & Schunk, 2002, citados en Matos & Lens, 2006; Pintrich, 2000).

La orientación a la meta es un modelo o patrón integrado de creencias, atribuciones y afectos/sentimientos que dirige las intenciones conductuales (Weiner, 1986, citado en González et al., 1996), y que está formada por diferentes modos de aproximación, compromiso y respuesta a las actividades de logro (Dweck & Leggett, 1988, citados en González et al., 1996; Ames, 1992).

La perspectiva de orientación a la metas permite explorar el interés e implicación de los alumnos en los estudios, dado que reflejan las razones de éstos para realizar tareas académicas, así como el propósito para desarrollar conductas dirigidas al logro en contextos académicos (Linnenbrick & Pintrich, 2000; Pintrich & Schunk, 1996, citados en Matos & Lens, 2006, Dweck & Leggett, 1988, citado en Long et al., 2007; Ames, 1992; Printrich & Shunk, 2006).

Las investigaciones en esta área reportan que estas metas determinan tanto las reacciones afectivas de la persona ante los resultados de éxito o fracaso, la motivación, las estrategias cognitivas, la autorregulación, así como la calidad de sus ejecuciones (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Ames & Archer, 1988, citados en González et al., 1996; Ames, 1992; Ross et al., 2002).

Estas orientaciones de meta han sido descritas en diferentes términos (González et al., 1996; Ross et al., 2002), como metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & Dweck, 1988), meta tarea y meta rendimiento (Maehr & Midgley, 1991), metas de dominio y metas de ejecución o rendimiento (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Elliot & Harackiewicz, 1996), y metas centradas en la tarea o meta tarea y metas centradas en el “yo” o meta ego (Nicholls, 1984)

Conceptualmente, sostiene Ames (1992, citado en González et al., 1996), las metas de aprendizaje (Dweck), las metas centradas en la tarea (Nicholls), y las metas de dominio (Ames) se distinguen claramente de las metas de ejecución o rendimiento (Dweck y Ames) y de las metas centradas en el “yo” (Nicholls). Unas y otras representan diferentes concepciones de éxito, distintas razones de éxito, distintas razones para enfrentarse y comprometerse con las actividades académicas e implican distintas formas de pensamiento sobre lo mismo, la tarea y los resultados de la misma (Butler, 1987; Corno & Rohrkemper, 1985, citado en González et al., 1996)

A pesar de estos diferentes términos utilizados en la literatura, la investigación más tradicional en la teoría de orientación a la meta ha propuesto dos grandes tipos de metas: orientadas al aprendizaje o dominio y orientadas al rendimiento (Ross et al, 2002).

Cuando los estudiantes persigue metas de aprendizaje, estos están preocupados por incrementar la comprensión y dominio del material, por enriquecer su conocimiento y por aprender algo nuevo o desarrollar una nueva habilidad, con esfuerzo (Covington, 2000; Dweck, 1986; Herman & Dweck, 1992; Zimmerman, 1994, citados en Matos & Lens, 2006; Millar, Behrens, Greene & Newman, 1993, citado en González et al., 1996; Pintrich, 2000; Ross et al., 2002; Ross et al., 2005). Estos estudiantes, cuando tienen dificultades, buscan ayuda o si es necesario persisten en el esfuerzo a través de un aprendizaje autorregulado, impulsados por la creencia de que este esfuerzo vale la pena y la confianza de que dará sus frutos con el tiempo (Brophy, 2004, citado en Long, et al., 2007).

Estas metas se basan en el significado intrínseco y personal que el estudiante tiene de la tarea (Maehr, 2000; Maehr & Midgley, 1996, citados en Matos & Lens,

2006), y la evaluación de su desempeño se base en estándares personales (Matos & Lens, 2006).

La orientación de meta de rendimiento, por el contrario, representa comparaciones sociales, tales como un deseo de obtener sentencias favorables de los demás y evitar juicios negativos de su competencia (Covington, 2000; Dweck, 1986; Maehr & Midgley, 1996; Zimmerman, 1994, citados en Matos & Lens, 2006). Los estudiantes con metas de rendimiento están motivados por tener un desempeño superior que los demás y mostrar de este modo su capacidad (Ross et al., 2002). Es decir, la evaluación de su actuación se basa en la comparación social y el reconocimiento público (Ames & Archer, 1988; Maehr & Midgley, 1996, citados en Matos & Lens, 2006; Ames, 1992).

Las tareas que estos estudiantes consideran que superan su capacidad para resolverlas con éxito producen afectos negativo y comportamientos de aprendizaje desadaptativos (Ross et al., 2005). En muchos casos estos estudiantes prefieren recibir una valoración positiva sobre una tarea relativamente fácil que correr el riesgo de recibir una valoración negativa sobre una tarea más desafiante y significativa (Millar, Behrens, Greene & Newman, 1993, citado en González et al., 1996)

La mayoría de los modelos de orientación a la meta han propuesto, en forma general, dos tipos de orientaciones de metas: meta de aprendizaje y meta de rendimiento, las cuales tiene un impacto diferente sobre el rendimiento académico. Investigaciones recientes, sin embargo, ha hecho una distinción entre dos tipos diferentes de meta de rendimiento y por ello ha propuesto un modelo de orientación a la meta de tres factores.

En consecuencia, las metas de aprendizaje han sido consideradas más adaptativas que las metas de rendimiento, dado que las metas de aprendizaje se

relacionan con un patrón de motivación que mantiene una conducta de logro, mientras que las metas de rendimiento son asociadas a un patrón de fracaso que disminuye la conducta motivada (Ames, 1992; Ross et al., 2005). Recientemente, se ha encontrado que la evidencia empírica no es consistente y los investigadores han sugerido que las metas de rendimiento no son necesariamente desadaptativas (Brophy, 2004; Pintrich & Schunk, 2002, citado en Long et al., 2007; Matos & Lens, 2006; Ross et al., 2005).

Por esta razón, investigadores como Elliot y Harackiewicz (1996) y Elliot y Church (1997, Ross et al., 2002), y posteriormente Midgley y sus colegas (Middleton & Midgley, 1997; Midgley et al., 1998, citados en Ross et al., 2002; Ross et al., 2002) y Pintrich y Schunk (2002, citados en Long et al., 2007) distinguieron dos tipos de orientación de metas al rendimiento: metas de aproximación al rendimiento y metas de evitación del rendimiento. Los estudiantes que tienen una orientación de aproximación al rendimiento están motivados por superar a los demás, buscan sentencias favorables de competencia y tienden a aproximarse a las tareas de aprendizaje; esta orientación de meta se asocia positivamente con el rendimiento académico. Por el contrario, los estudiantes con metas de evitación al rendimiento están motivados por evitar juicios desfavorables de competencia y por lo tanto podrían evitar las tareas de aprendizaje; este tipo de metas correlacionan negativamente con el rendimiento académico.

En varios estudios se ha encontrado que las metas de aprendizaje se asocian con patrones adaptativos de atribuciones y afecto positivo y son factores predictivos positivos del esfuerzo, la persistencia y el uso de estrategias de aprendizaje de procesamiento profundo (cognitivas y metacognitivas) (Covington, 2000; Printich, 2000; Ames & Archer, 1988, citados en Matos & Lens, 2006), los estudiantes se encuentra activamente involucrado con el material, y piensa que el fracaso puede

superarse si modifica sus estrategias (Ames & Archer, 1988, citados en Matos & Lens, 2006; Elliot, McGregor & Gable, 1999, citados en Ross et al., 2002).

De igual forma, las investigaciones coinciden en que las metas de evitación se asocian a patrones menos adaptativos en el contexto académico, con un menor uso de estrategias de aprendizaje (Harackiewicz et al., 2002, citados en Matos & Lens, 2006), mayores niveles de ansiedad ante los exámenes (Middleton & Midgley, 1997 citados en Matos & Lens, 2006) y un menor rendimiento académico (Midgley & Urdan, 2001, citados en Matos & Lens, 2006).

Por el contrario, las metas de aproximación al rendimiento han mostrado relaciones contradictorias, sobre todo en relación al grupo de estudio. Algunas veces estas metas han estado asociadas positiva o negativamente a resultados educacionales, y otras veces no han mostrado dicha relación (Elliot & Moller, 2003, citados en Matos & Lens, 2006). Por lo tanto, no todas las consecuencias de las metas de aproximación son negativas (Harackiewicz et al., 2000; Barron & Harackiewicz, 2000, citados en Matos & Lens, 2006). En ciertas situaciones pueden promover comportamientos de logro (Bourrefard, 1998, citados en Matos & Lens, 2006). Por ejemplo, Harackiewicz et al. (2000, citados en Matos & Lens, 2006) encontraron que las metas de aprendizaje no predijeron del rendimiento académico (notas) en estudiantes universitarios, mientras que las metas de aproximación al rendimiento si lo fueron; sin embargo, la metas de aprendizaje predijeron el interés por el curso y la metas de rendimiento no; No obstante, estas relaciones no siempre se han cumplido para los estudiantes de secundaria (Wolters, 2004, citados en Matos & Lens, 2006; Matos & Lens, 2006).

Aunque tanto las metas de aprendizaje como las metas de aproximación al rendimiento favorecen el aprendizaje, difieren en cómo se define la competencia (Elliot, 1999, citado en Ross et al., 2002). Algunas de las primeras investigaciones en esta área

sugirieron que las metas de aprendizaje y de rendimiento eran excluyentes y generaban efectos opuesto sobre el aprendizaje, sin embargo, investigaciones más recientes (e. g. Harackiewicz, Barron & Elliot, 1998) sostienen que las metas de rendimiento pueden complementar los efectos positivos de las metas de aprendizaje (Ross et al., 2002; González et al., 1996), y que la combinación de ambas metas puede representar un modelo de aprendizaje adaptativo (Pintrich & García, 1991, citados en Ross et al., 2002).

Estos resultados son confirmados en los doce estudios que revisa Ross et al. (2002), en los que se encuentra que existe una correlación positiva entre las metas de aprendizaje y metas de rendimiento en estudiantes desde primaria hasta universitarios (e. g. Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Midgley & Urdan, 1995, 1996; 2001; Nicholls, Pataschnick & Nolen, 1985; Roeser, Wolters, Yu & Pintrich, 1996; Skaalvik, 1997). Sin embargo, las correlaciones oscilan entre bajas a moderadas (e. g. Nicholls, Cobb, Wood, Yackel & Pataschnick, 1990; Middleton & Midgley, 1997)

En cuanto a la correlación entre las metas de aprendizaje y metas de evitación del rendimiento, en teoría, se puede predecir que existe una relación negativa. Once de los doce estudios revisados por Ross et al. (2002) y el mismo estudio de éstos autores proporcionan apoyo empírico al respecto, solo en un estudio (Elliot & Church, 1997) se encuentra una correlación positiva de .11.

Por último, respecto a la relación entre la meta de aproximación al rendimiento y la meta de evitación al rendimiento, en teoría, se podría afirmar que existe entre ellas una correlación positiva debido a que ambas son metas de rendimiento. Según Ross et al. (2002), los doce estudios revisados sugieren que correlacionan positivamente (entre .14 y .59).

Siguiendo la línea de los hallazgos empíricos mencionados, los investigadores sugieren que las orientaciones de meta podrían cambiar en la transición de un nivel de estudio a otro. Según Midgley, Anderman, y Hicks, (1995, citado en Long et al., 2007), Dweck y Elliott (1983), Nicholls (1978), Eccles y Midgley (1989) y Pintrich y Schunk (1996), sugieren que los niños más pequeños son más propensos a adoptar metas de aprendizaje, mientras que los niños mayores tienden a adoptar metas de rendimiento (Citados en Ross et al., 2002). Sin embargo, esta tendencia de desarrollo en las orientaciones a la meta no es corroborada en otros estudios (e. g. Elliot & Church, 1997; Elliot, McGregor & Gable, 1999; Midgley & Urdan, 1995, 1996; 2001; Nicholls, Pataschnick & Nolen, 1985; Roeser, Wolters, Yu & Pintrich, 1996; Skaalvik, 1997, citados en Ross et al., 2002; Ross et al., 2002). Incluso, poco se sabe acerca de cómo toda la gama de la orientación a la meta de los estudiantes y los comportamientos de logro pueden cambiar durante la transición a la escuela secundaria (Anderman, Austin, & Johnson, 2001; Newman, Myers, Newman, Lohan, & Smith, 2000, citados en Long et al., 2007)

Además, los resultados del estudio realizado por Ross et al. (2002) sugieren que las metas de aprendizaje y las metas de aproximación al rendimiento se correlacionaron en un nivel superior para los estudiantes de primaria que para los estudiantes universitarios. Las metas de aprendizaje y las metas de evitación al rendimiento también se correlacionaron en un nivel superior en los estudiantes de primaria que en los estudiantes universitarios. En consecuencia, para Ross et al. (2002) estos resultados indican que las orientaciones a la meta son cada vez más diferenciadas a través del tiempo. Otra explicación posible es que el modelo de enseñanza influye en el nivel de distinción entre las orientaciones de meta. Los cursos universitarios en los que Ross et al. (2002) llevó a cabo su investigación estaban centrados en el alumno y tenía un

enfoque de enseñanza basado en proyectos en lugar del enfoque tradicional de la enseñanza basado en transmisión de la información.

La relación teórica entre las metas de rendimiento, aproximación y evitación, es contundentemente corroborada en los estudios empíricos. Al respecto Ross et al. (2002), en consonancia con la literatura, encontró que las metas de aproximación al rendimiento y las metas de evitación al rendimiento correlacionan de forma positiva y significativa tanto en los estudiantes de primaria como en los estudiantes universitarios.

Por lo tanto, la orientación de meta predominante en un estudiante, es consecuencia de la interacción de factores personales y situacionales (Cecchini et al., 2004 citado en Gaeta, 2006). Dentro de las variables situacionales que ejercen influencia importante en las metas que persiguen los alumnos, Ames (1992) señala que se encuentran los elementos de la estructura de la clase (Ames, 1992). Distingue tres dimensiones importantes relativas a la estructura de la clase: el diseño de tareas y actividades de aprendizaje, las prácticas de evaluación y utilización de recompensas; y la distribución de autoridad o responsabilidad en la clase.

Así mismo, los alumnos pueden percibir una estructura de clase con un enfoque en el esfuerzo, maestría y desarrollo intelectual (estructura de meta de aprendizaje) y/o con un enfoque en la relativa habilidad y competencia entre los estudiantes (estructura de meta de rendimiento) (Ames, 1992).

En concreto, los investigadores (e. g. Eccles & Midgley, 1989, citados en Long et al., 2007; Gaeta, 2006; Schunk, 2005 y Anderman & Anderman, 1999, citados en Gaeta, 2006) han encontrado que la estructura de la clase, así como la percepción que tienen los estudiantes sobre ésta, fueron determinantes en la orientación a las metas, que a su vez influyeron en su conducta de aprendizaje y rendimiento académico. De igual

forma, la orientación a la meta de los alumnos puede influir en su percepción de la estructura del aula (Lyke & Kelaher, 2006, citados en Gaeta, 2006).

En este sentido, diversos estudios muestran que la meta de aprendizaje predice el uso de estrategias metacognitivas, (Gaeta, 2006; Pintrich & García, 1991, citados en Gaeta, 2006), lo que indica que los alumnos que buscan mejorar su competencia usan estrategias de autorregulación en un mayor grado, ayudándoles a plantearse estándares personales de desempeño y de mejora; además se ha hallado que la percepción de una estructura de clase con metas orientada al aprendizaje influye en el uso de estrategias metacognitivas a través de la orientación de meta al aprendizaje (Gaeta, 2006; Anderman & Anderman, 1999, citados en Gaeta, 2006), lo que significa que cuando los alumnos perciben el ambiente del aula con un énfasis en el aprendizaje y entendimiento, tienden a implicarse más en la tarea, por lo que disminuir el énfasis en aspectos extrínsecos de los cursos, tales como las notas y evaluaciones, así como la comparación pública, puede ayudar a los alumnos a centrarse en aspectos más importantes del aprendizaje (Lyke & Kelaher, 2006 citados en Gaeta, 2006).

En consecuencia, la investigación indica que las percepciones de la estructura de una clase con metas orientada al aprendizaje están relacionadas con patrones más adaptativos de aprendizaje que las percepciones de la estructura de una clase con metas de rendimiento (Anderman & Anderman, 1999, citados en Gaeta, 2006). Mientras que, resalta que la estructura de una clase con metas orientada a la evitación de la tarea y las metas de evitación de la tarea no se relacionan significativamente con el uso de estrategias volitivas ni metacognitivas, indicando que el buscar evitar demostrar incompetencia no promueve un mayor esfuerzo, ni el uso de estrategias hacia el aprendizaje (Gaeta, 2006; Urdan, 2004 citado en Gaeta, 2006).

Por otro lado, en varios estudios se ha examinado las diferencias de género en las orientaciones a la meta con resultados mixtos. Algunas investigaciones (e. g. Meece & Miller, 2001; Middleton & Midgley, 1997, citados en Long et al., 2007) informaron que sólo existe diferencia en las metas de evitación al rendimiento entre adolescentes varones y mujeres, en donde los varones son más propensos a tener una orientación de evitación al rendimiento que las mujeres. Contrariamente, otros estudios han observado diferencias significativas de género en las orientaciones a la meta, lo que sugiere que los adolescentes varones tienden más a las metas de rendimiento y menos a las metas de aprendizaje respecto a sus pares mujeres (e. g. Anderman & Midgley, 1997; Pajares, Britner, & Valiante, 2000, citados en Long et al., 2007).

Como podemos ver, los estudios sobre la motivación y en particular, sobre la orientación a la meta son amplios y variados. González et al. (1996) sostienen que la investigación psicológica se ha centrado en estudiar los patrones personales que influyen sobre la motivación, tales como las atribuciones (Weiner, 1986), la autoeficacia (Schunk, 1989), la percepción de control y competencia (Chapman, Skinner, Wellborn & Connell, 1990), el interés (Schiefele, 1985; Long, et al., 2007), las estrategias de aprendizaje (Pintrich & De Groot, 1990), y el autoconcepto (Wigfield y Karpathian, 1991).

Dentro de las investigaciones que buscan conocer la relación entre la orientación a las metas y las variables motivacionales encontramos que, un gran número de estudios han demostrado una relación positiva entre la orientación a la meta de aprendizaje y la auto-eficacia (e. g. Anderman & Young, 1994, citados en Ross et al., 2002; Heyman & Dweck, 1992; Miller, Behrens, Greene & Newman, 1993; Smiley & Dweck, 1994, citados en González et al., 1996; Pintrich, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000, citados en Gaeta, 2006; Gaeta, 2006). Los estudiantes orientados a metas de aprendizaje son

también más propensos a atribuir su rendimiento al esfuerzo y tienen un valor intrínseco de su aprendizaje (Ames, 1992). En un estudio de laboratorio, Elliott y Dweck (1988, citado en González et al., 1996) confirmaron también esta relación; manipulando cada una de las metas y autoeficacia, encontraron que aquellas personas orientadas al rendimiento con baja capacidad percibida estaban menos interesados en tareas desafiantes, eran menos persistentes y mostraban con mayor probabilidad reacciones negativas que las personas con metas de rendimiento y alta capacidad percibida o aquellos con metas de aprendizaje con independencia de sus percepciones de capacidad.

Así mismo se ha encontrado que, los incentivos con base negativa y la autoeficacia predicen el uso de estrategias metacognitivas (McCann & García, 1999, citados en Gaeta, 2006; Gaeta, 2006). Además, los alumnos con alta autoeficacia adoptan una orientación de meta al aprendizaje y son más propensos a usar estrategias metacognitivas (Pintrich, 1999; Wolters & Rosenthal, 2000, citados en Gaeta, 2006; Gaeta, 2006), lo que indica que el plantearse la posibilidad de consecuencias negativas es una forma de perseverar en las tareas de aprendizaje. Además, el usar estrategias para sentirse competente incentiva un aprendizaje más autónomo de los alumnos (Gaeta, 2006).

Además, los estudios encuentran que existe relaciones positivas entre las meta de aprendizaje o dominio y el interés en la escuela secundaria y estudiantes universitarios (Gehlbach, 2006; Van Yperen, 2003, citados en Long et al., 2007) y la relación es especialmente fuerte para las niñas adolescentes. Sin embargo, la relación entre el interés y las metas de rendimiento difieren respecto al nivel de estudio: en los estudiantes entre sexto grado de primaria y los primero años de secundaria, el incremento de las metas de aprendizaje esta relacionado con mayores niveles de conocimiento de contenidos y mejores calificaciones (Gehlbach, 2006, citados en Long

et al., 2007), mientras que los universitarios presentan una relación consistente entre las metas de rendimiento y el nivel educativo (Harackiewicz, Durik, & Barron, 2005, citados en Long et al., 2007).

Es decir, si las metas de aprendizaje y la autoeficacia contribuyen significativamente a los intereses de dominio de los estudiantes, entonces el poder de interés (Alexander et al., 1997, citado en Long, et al., 2007) depende de las creencias positivas sobre la capacidad (Bandura, 1986, citado en Long, et al., 2007), la voluntad de dominar las habilidades necesarias para las tareas académicas, con esfuerzo y una inversión en el aumento de los niveles de conocimiento y comprensión (Pintrich, 2000). Por lo tanto, podríamos concluir que cuando los objetivos de aprendizaje de los alumnos y la autoeficacia son estimuladas, los intereses de dominio también se incrementará y la autonomía de los logros a través de una variedad de temas y dominios (Long, et al., 2007)

Respecto a la relación entre la orientación a las metas con variables cognitivas, Meece, Blumenfeld y Hoyle (1988) encontraron que existe una correlación fuerte y positiva entre las metas de aprendizaje y el compromiso cognitivo activo (engagement), mientras que Anderman y Young (1994) mostraron que las metas de aprendizaje están altamente correlacionadas con el uso de estrategias cognitivas profundas. Por último, Middleton y Midgely (1997) y Pintrich y Schrauben (1992) demostraron que la meta tarea tiene una fuerte relación positiva y predice el aprendizaje autorregulado y las estrategias metacognitivas (Citados en Ross et al., 2002), hallazgo de investigación que ha sido demostrado también por Gaeta, (2006), Printrich (1999) y Pintrich y García (1991), (Citados en Gaeta, 2006), lo que indica que los alumnos que buscan mejorar su competencia usan estrategias de autorregulación en un mayor grado, ayudándoles a plantearse auto-estándares de desempeño y de mejora.

Las orientaciones de meta en la educación física y el deporte

Actualmente los modelos teóricos sobre la motivación, consideran a las metas constructos importantes para explicar la conducta motivada (Brophy, 2005; Pintrich & Schunk, 2006).

Como se ha mencionado en los apartados anteriores la teoría de metas de logro, tienen un largo trayecto dentro de las investigaciones en el entorno educativo y social. Actualmente viene prestando gran atención en diversas investigaciones desde la psicología de la actividad física y el deporte, sin embargo su aplicación en el área de la educación física aun sigue siendo un campo por seguir explorando a profundidad (García-Mas & Gimeno, 2008).

La idea principal de la meta de logro es que la persona se dirige hacia una meta que opera de forma racional hacia conseguir una meta (Duda, 1992, Nicholls, 1984, citados en Roberts, 1995); es decir se asume que las personas cuando se encuentran en contextos de ejercicio, como el deporte y la educación física, demuestran competencia y habilidad (Dweck, 1986, Maehr & Braskamp, 1986, Nicholls 1984, citados en Roberts, 1995). Sin embargo, la concepción de habilidad puede significar diferentes connotaciones, ésta es la principal diferencia respecto a otras teorías socio cognitivas (García, 2002).

Las metas de logro expuesto por Ames (1995) hacen referencia a toda conducta dirigida hacia un objetivo, es decir hacia la predisposición, el compromiso y cómo éstos responden a las prácticas de logro. Estas orientaciones son: Orientación al Ego y orientación a la Tarea.

El objetivo de las personas en contextos de logro es demostrar habilidad, ésta habilidad puede ser concebida por la persona como esfuerzo, trabajo duro, progreso y

mejora personal; a través de un proceso de autocomparación, esta orientación es conocida como implicación a la Tarea. Por otro lado cuando la habilidad está demostrada en una constante comparación de superioridad sobre los demás, es cuando existe una predisposición personal para implicarse en una orientación al Ego (Cervelló, Hutzler, Reina, Sanz & Moreno, 2005; González – Cutre, Sicilia & Moreno, 2006).

En tal sentido, podemos apreciar como la orientación de meta se encuentra relacionada con otras variables, dentro de ellas encontramos investigaciones que a través de la práctica de la educación física y el deporte los individuos expresan espontaneidad, creatividad, autonomía, respeto; por ello es indispensable la variedad en las actividades lúdicas de juego, de recreación, que puedan implementar en el sujeto conductas pedagógicas (Fernández, 2009).

En cuanto a los estudios en el deporte, la orientación a la tarea relaciona positivamente con la diversión con la práctica deportiva, con clima y meta tarea, con las relaciones sociales, la percepción de autonomía, con las estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad, y la motivación intrínseca, por otro lado la orientación al ego correlaciona con el aburrimiento, con el clima ego y la meta creencia ego (Carratalá, Guzmán, Carratalá & García, 2006; Castillo, Balaguer & Duda, 2002; Cechinni, González, Carmona & Contreras, 2004 y Cervelló, Escartí & Balaguer, 1999) y en la educación física, la orientación a la tarea correlaciona con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo, interés y los intentos de aprender nuevas tareas; y la orientación al ego se relaciona con la creencia de que la educación es un medio para obtener otros fines como la consecución de aprobación social, recompensas externas y estatus dentro del grupo de iguales (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick ,1989, Papaioannou & Macdonald, 1993, Theeboom,

Knoop, Weiss, 1995 y Treasure, 1997, citados en García-Calvo, Santos-Rosa, Jiménez, & Cervelló, 2006 y Moreno, Conte, Hellín, Hellín Vera & Cervelló, 2008)

Como se puede evidenciar en los estudios previos, existe gran parte de ellos que se han realizado en muestra de estudiantes, como en deportistas adolescentes encontrando relaciones entre el clima motivacional, las orientaciones de meta y la diversión con la práctica deportiva, las cuales permiten confirmar la teoría de que las personas orientadas a la tarea o al ego, se encuentran influenciados por el clima tarea o ego respectivamente, teniendo un importante efecto en la participación de actividades y en la motivación hacia el deporte, especialmente en la infancia y la adolescencia (Carratalá, 2004), es decir las personas orientadas a la tarea, con una percepción de un clima implicado a la tarea se muestran mas interesados, satisfechos y se divierten mas cuando practican deporte, en caso contrario las personas que perciben un clima ego y se encuentran orientados al ego, tienden a aburrirse más con la practica deportiva.

Desde el punto de vista teórico y práctico, en el contexto deportivo, existen dos situaciones de logro: la académica que hace referencia a la educación física y la deportiva que involucra a los deportes competitivos, se han encontrado evidencias que las orientaciones de meta al ego y tarea se encuentran presentes al mismo tiempo y “una persona puede ser alta o baja en una u otra o en ambas al mismo tiempo” (Roberts, 2001, p. 18, citado en Navas, Soriano, Holgado & López, 2009). Desde esta postura se podrían formar diversas tipologías de deportistas en función de sus orientaciones (Chian & Wang, 2008; García-Mas & Gimeno, 2008; Moreno, Llamas y Ruíz, 2006; Navarro, González – Cutre, Marcos, Borges, Hernández, Vera, & Moreno, 2008; Navas et al., 2009; Sit & Lindner, 2007). En base a lo previsto, teóricamente se presenta el primer perfil con puntuaciones altas en ambas orientaciones, el segundo perfil con puntuaciones bajas en las dos, el tercer perfil conformado por los individuos con alto

puntaje en tarea y bajo en ego, finalmente el cuarto perfil con puntaje bajo en tarea y alto en ego (ver tabla 1) (Navas, et al., 2009).

Tabla 1

Perfiles motivacionales de las combinaciones de las orientaciones hacia la tarea y hacia el ego

		ORIENTACIÓN HACIA EL EGO	
		Alta	Baja
ORIENTACIÓN HACIA LA TAREA	Alta	PERFIL 1 ALTO – TAREA ALTO – EGO Alta orientación motivacional general	PERFIL 2 ALTO – TAREA BAJO – EGO Sujetos motivados preferentemente desde una perspectiva interna
	Baja	PERFIL 3 BAJO – TAREA ALTO – EGO Sujetos muy competitivos Preferentemente motivados desde una perspectiva externa	PERFIL 4 BAJO – TAREA BAJO – EGO Baja orientación motivacional general

Fuente: García – Mas y Gimeno (2008)

En el contexto español, García – Mass y Gimeno (2008), realizaron un estudio con 72 varones y mujeres estudiantes de la asignatura de la actividad física y del deporte, encontrando que al realizar el análisis en función de las tendencias de orientación de meta predominantes al ego o tarea, no encontraron diferencias significativas, sin embargo al analizar los datos en función de los cuatro perfiles combinados de orientación de meta, en función de la cantidad de practica deportiva y el nivel de competición, evidenciaron diferencias significativas, donde los participantes del grupo Alto ego/alta tarea obtuvieron puntuaciones mayores en contraste con los otros grupos, sin embargo no encontraron diferencias significativas en cuanto a la variable éxito deportivo.

En otro estudio Navas et al. (2009) con una muestra de 511 deportistas y 574 estudiantes de secundaria, analizaron los perfiles de las combinaciones de las orientaciones de meta, encontrando que existen los cuatro perfiles de las orientaciones de meta y que tales perfiles varían y predominan uno más que otro según el contexto, deportivo o escolar, sin embargo la presencia de dichos perfiles no son exactamente como manifiesta la teoría, ya que se aprecian tendencias moderadas o intermedias en una u otra orientación.

Es preciso manifestar que en el ámbito deportivo los objetivos que pueden perseguirse en las clases de educación física son diferentes a los propósitos que se persiguen en el deporte de competencia (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; González, 2003), por ello los profesores y entrenadores como parte del proceso de enseñanza aprendizaje en la educación física son responsables de enviar una serie de señales que muestran a los alumnos el camino al éxito o al fracaso, por ello deben fomentar en los alumnos la practica deportiva de forma autorreferente, sin dejar de lado un adecuado uso de estrategias de comparación entre sus propios compañeros o con personalidades a destacar.

Referencias

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.
- Ames, C. (1995). Metas de ejecución, clima motivacional y procesos motivacionales. En G. Roberts (Ed.). *Motivación en el deporte del ejercicio* (pp. 197 – 214). España: Desclée de Brouwer.
- Brophy, J. (2005). Goal theorists should move on from performance goals. *Educational Psychologist, 40* (3), 167-176.

- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la generalitat valenciana*. Tesis de doctorado, Universitat de Valencia.
- Carratalá, E., Guzmán, J. F., Carratalá, V. & García, A. (2006). La diversión en la práctica deportiva en función del modelo jerárquico de la motivación: Un estudio con deportistas de especialización deportiva. *Revista de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 15.
- Castillo, I.; Balaguer, I. & Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14, 2, 280 – 287.
- Cecchini, J. A.; González, C.; Carmona, A. M. & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la autoconfianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16, 1, 104 – 109.
- Cervelló, E & 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, 1-2, 21-70.
- Cervelló, E., 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.; Hutzler, Y.; Reina, R.; Sanz, D. & Moreno, J. A. (2005). Goal orientations, contextual and situational motivational climate and competition goal involvement in Spanish athletes with cerebral palsy. *Psicothema*, 17, 4, 633 – 638.

- 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.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Fernández, J. M. (2009). La importancia de la educación física en la escuela. *Revista digital ef deportes*, 13, 130. <http://www.efdeportes.com/efd130/la-importancia-de-la-educacion-fisica-en-la-escuela.htm>
- Gaeta, M. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. *REIFOP*, 9 (1); 1 - 8. Recuperado desde <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- García, T. (2002). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de docencia e investigación, programa de motricidad humana: Ciencias del deporte.
- 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.
- González, L.G. (2003). Valoración crítica de la teoría de las perspectivas de metas y de su aplicación en los diferentes niveles de participación deportiva. *Revista Cubana de Medicina del Deporte y la Cultura física*, 1, 3, 1 – 18.

- González-Cutre, D., Sicilia, A. & Moreno, J. A. (2006). Predicción de las razones de responsabilidad para ser disciplinado en el deporte a través de las orientaciones de meta y los climas motivacionales. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 736-739). A Coruña: Xunta de Galicia.
- González, R.; Valle, A.; Núñez, J. & González – Pineda, J. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8 (1), 45 – 61
- Long, J., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D. & Murphy, K. (2007). Academic Motivation and Achievement Among Urban Adolescents. *Urban Education*, 42; 196 – 122. Recuperado desde <http://uex.sagepub.com/cgi/content/abstract/42/3/196>
- Matos, L. & Lens, W. (2006). La teoría de orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de Lima. *Persona*, 9, 11 – 30
- Moreno, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A. & Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física. *Apuntes de Psicología*, 26, 3, 501 – 516.
- 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., Soriano, J. A., Holgado, F. P. & López, M. (2009). La orientación de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6 (2), 17 – 29.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación.
- Roberts, G. (1995). Motivación en el deporte y el ejercicio: Limitaciones y convergencias conceptuales. En G. Roberts (Ed.). *Motivación en el deporte del ejercicio* (pp. 27 – 56). España: Desclée de Brouwer
- Ross, M.; Shannon, D.; Salisbury-Glennon, J. & Guarino, A. (2002). The Patterns of Adaptive Learning Survey: A Comparison across Grade Levels. *Educational and Psychological Measurement*, 62; 483 – 497. Recuperado desde <http://epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/62/3/483>
- Ross, M.; Blackburn, M. & Forbes, S. (2005). Reliability Generalization of the Patterns of Adaptive Learning Survey Goal Orientation Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 65; 451 – 464. Recuperado desde <http://epm.sagepub.com/cgi/content/abstract/65/3/451>
- 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.