

Vílchez, M.P.; Ruiz-Juan, F. (2022) Social Goals, Perceived Locus of Causality and Causal Attributions in Physical Education. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 22 (87) pp. 687-706  
[Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista87/artmetas1380.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista87/artmetas1380.htm)  
DOI: <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.87.016>

## ORIGINAL

# METAS SOCIALES, LOCUS PERCIBIDO DE CAUSALIDAD Y ATRIBUCIONES CAUSALES EN EDUCACIÓN FÍSICA

## SOCIAL GOALS, PERCEIVED LOCUS OF CAUSALITY AND CAUSAL ATTRIBUTIONS IN PHYSICAL EDUCATION

Vílchez, M.P.<sup>1</sup> y Ruiz-Juan, F.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Doctora en Educación Física y Salud, Universidad Católica de Murcia (España)  
[mdpvilchez@ucam.edu](mailto:mdpvilchez@ucam.edu)

<sup>2</sup> Doctor en Ciencias del Deporte, Universidad de Murcia (España) [pacoruijuan@gmail.com](mailto:pacoruijuan@gmail.com)

### AGRADECIMIENTOS O FINANCIACIÓN

Este estudio forma parte de un Proyecto longitudinal para medir la influencia de variables de la Educación Física y la actividad física en el tiempo de ocio en los hábitos de práctica a lo largo del tiempo.

**Código UNESCO / UNESCO code:** 61401 Procesos Cognitivos / Cognitive processes

**Clasificación Consejo de Europa:** 17. Otras: Actividad Física y Salud / Otros: Actividad Física y Salud

**Recibido** 10 de mayo de 2020 **Received** 2020, May 10

**Aceptado** 22 de noviembre de 2021 **Accepted** 2021, November 22

### RESUMEN

El objetivo del estudio fue investigar la asociación de metas sociales, locus de causalidad percibido y atribuciones causales con orientaciones de metas de logro en educación física, en tres países que representan diferentes contextos culturales. La muestra total estuvo compuesta por 2168 estudiantes de secundaria, de los cuales 423 eran de Costa Rica, 408 de México y 1337 de España (50,4% niños; 12,5±0,8 años). Se utilizaron correlaciones bivariadas y modelos de regresión lineal jerárquica para examinar las asociaciones entre las variables de interés en los tres países. Se observaron diferencias significativas de medias en cada una de las variables entre países. Aunque se observaron diferencias interesantes, las asociaciones entre las variables de interés fueron

generalmente consistentes entre países y en línea con las predicciones derivadas de la literatura. Los hallazgos resaltan la importancia de las metas de responsabilidad social, las regulaciones autodeterminadas y las atribuciones internas para la motivación y el compromiso de los estudiantes en la educación física.

**PALABRAS CLAVE:** motivación, salud, actitudes, actividad física, escolares.

## ABSTRACT

The objective of this study sought to investigate the association of social goals, perceived locus of causality, and causal attributions with achievement goal orientations in physical education in three countries representing different cultural contexts. The total sample consisted of 2168 secondary students, 423 of which were from Costa Rica, 408 from Mexico, and 1337 from Spain (50.4% boys;  $12.5 \pm 0.8$  years). Bivariate correlations and hierarchical linear regression models were used to examine associations between the variables of interest in the three countries. Significant mean differences in each of the variables were observed across countries. Although interesting differences were observed, associations among variables of interest were generally consistent across countries and in line with predictions stemming from the literature. Findings highlight the importance of social responsibility goals, self-determined regulations, and internal attributions to student motivation and engagement in physical education.

**KEY WORDS:** motivation, health, attitudes, physical activity, schoolchildren.

## INTRODUCCIÓN

La Teoría de Metas de Logro es un modelo teórico importante para comprender la motivación y el comportamiento de los estudiantes, tanto en educación física (EF) como en la actividad física en el tiempo libre (Guan, McBride y Xiang, 2007). Esta teoría ha sufrido muchas modificaciones a lo largo del tiempo. Papaianou, Tsigilis, Kosmidou y Milosis (2007) propusieron evaluar las orientaciones de las metas de los estudiantes basándose en un modelo de tres componentes centrado en la maestría, la aproximación-rendimiento y la meta de evitación-rendimiento. De acuerdo con esta perspectiva, los estudiantes que respaldan las metas *de maestría*, se centran en el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, mientras que los estudiantes que respaldan las metas de *aproximación-rendimiento*, buscan demostrar una mejor ejecución de habilidades que sus compañeros. La orientación a metas *de evitación-rendimiento*, refleja una intención de evitar hacerlo peor que los demás (Ruiz-Juan, 2014). Adicionalmente, estos autores propusieron una nueva dimensión llamada *aprobación social*, que refleja el compromiso personal, en lugar de la capacidad o aptitud (Amado, Leo, Sánchez, González y López, 2012; Piéron y Ruiz-Juan, 2010). Estas orientaciones son disposicionales, y se establecen en torno a los 12 años (García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005), coincidiendo con la edad de la muestra utilizada en este estudio.

La teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 2000) postula que la motivación se entiende mejor como un continuo de regulaciones. La motivación intrínseca está en juego cuando los motivos para participar en la actividad física son auto-respaldados y el individuo disfruta participando en la actividad. Esta regulación ha sido propuesta en la literatura como la más propensa a generar hábitos de participación y mayor adherencia en el futuro (Gómez-Rijo, Gámez y Martínez, 2011). Por lo tanto, preferentemente, en las sesiones de EF, debe fomentarse la motivación intrínseca.

Según González-Cutre, Sicilia y Moreno (2011), la motivación extrínseca tiene cuatro dimensiones con diversos grados de autodeterminación, en orden creciente: *regulación externa* (los estudiantes participan en las sesiones porque tienen que hacerlo); *regulación introyectada* (los estudiantes participan activamente en las sesiones porque, de lo contrario, se sentirían culpables y malos consigo mismos); *regulación identificada* (los estudiantes conocen la importancia de la EF y los beneficios que pueden derivarse de la participación) y *regulación integrada* (los estudiantes participan de manera óptima en las lecciones porque es parte de su estilo de vida). Sin embargo, esta última regulación no es común a porque los jóvenes no suelen lograr integrar todos los aspectos que conforman su estilo de vida y personalidad (Pannekoek, Piek y Hagger, 2014). Por lo tanto, la regulación integrada no se tratará en el presente estudio.

Por último, la *amotivación* se caracteriza por el individuo que carece de la intención de hacer cualquier cosa, lo que puede resultar en una actividad desorganizada y sentimientos de frustración, miedo o depresión. Según Moreno, González-Cutre y Chillón (2009), un claro ejemplo de ello podrían ser los estudiantes que intentan evitar la participación. Esta actitud se puede observar hoy en día en las clases de EF, particularmente en secundaria. La inactividad física también es un problema en los países donde se realizó este estudio (Vílchez, Ruíz-Juan y García, 2017).

Las atribuciones causales pueden influir en el rendimiento académico (Miñano, 2009) y, también, en la participación durante las clases de EF. Las creencias de los estudiantes sobre las causas de sus éxitos y fracasos académicos afectan sus emociones y motivaciones. Según Navas, Holgado, Soriano y Sampascual (2008), la Teoría de la Atribución Causal es uno de los modelos más sofisticados y relevantes para explicar la motivación de los estudiantes en el aula.

La teoría propone que, en contextos de logro, como la EF, los sentimientos positivos o negativos se derivan de la forma en que los resultados son interpretados por los individuos como éxitos o fracasos. Las causas a las que los individuos atribuyen principalmente sus resultados son la capacidad, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y el azar (Navas et al., 2008). Sin embargo, otros autores se refieren a atribuciones causales relacionadas con el esfuerzo o la capacidad (Alvariñas, González y Santos, 2000). En la misma línea, Vlachopoulos y Biddle (1997) afirman que puede no ser posible separar claramente la capacidad y el esfuerzo. Es por ello, que la versión de la teoría

con una dimensión *interna* (hacer algo que no es fácil para los demás, esfuerzo, habilidad y capacidad) y *externa* (azar, baja dificultad de tarea o criterios de evaluación que no son exigentes) está ganando popularidad y ha sido utilizada en muchos estudios (Chandler, Shama, Wolf y Planchard, 1981; Gencer, 2010; Lamont, Milner y Moore, 2003).

Las dimensiones de atribución causal están relacionadas con las reacciones afectivas y las expectativas de éxito, que determinan el comportamiento motivado. Por lo tanto, las atribuciones causales que los individuos hacen sobre sus resultados afectan sus expectativas futuras de éxito y fracaso, lo que, a su vez, afecta el esfuerzo que los individuos ponen en lo que están haciendo (Navas et al., 2008). Es entonces muy útil ser consciente de las atribuciones causales de los estudiantes durante las clases de EF, para poder intervenir y optimizar la motivación y el aprendizaje.

Además, es importante tener en cuenta que la EF tiene un componente social más fuerte que otros entornos educativos, por lo que también podría haber motivos sociales subyacentes al éxito de los estudiantes. Las metas sociales podrían definirse como "representaciones cognitivas de los resultados propuestos y deseados en la maestría social" (González-Cutre, 2009, p. 5). Sorprendentemente, hay muy pocos estudios que hayan abordado las metas sociales en la EF (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011; Moreno, Parra y González-Cutre, 2008). Una *meta de responsabilidad* refleja el deseo del estudiante de respetar las normas sociales y los roles establecidos, y una *meta de relación* se refiere al deseo de mantener buenas relaciones sociales y amistad con sus compañeros. Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007) plantearon que es importante durante la adolescencia tener en cuenta las metas sociales a la hora de evaluar la adherencia a la actividad física, ya que es un periodo en el que aumenta la influencia del grupo de iguales y las preocupaciones sociales. Estas dos orientaciones son muy relevantes en el contexto del presente estudio, ya que son las que reflejan en mayor medida la persistencia y el disfrute de la actividad física (Moreno, Parra y González-Cutre, 2008), uno de los mejores predictores de la participación en la actividad física en el futuro (Kalaja, Jaakkola, Liukkonen y Watt, 2010).

De acuerdo con lo anterior, el objetivo de este estudio fue determinar cómo las metas sociales, el locus de causalidad percibido y las atribuciones causales predicen las orientaciones de las metas de logro en estudiantes de diferentes países y culturas (figura 1).

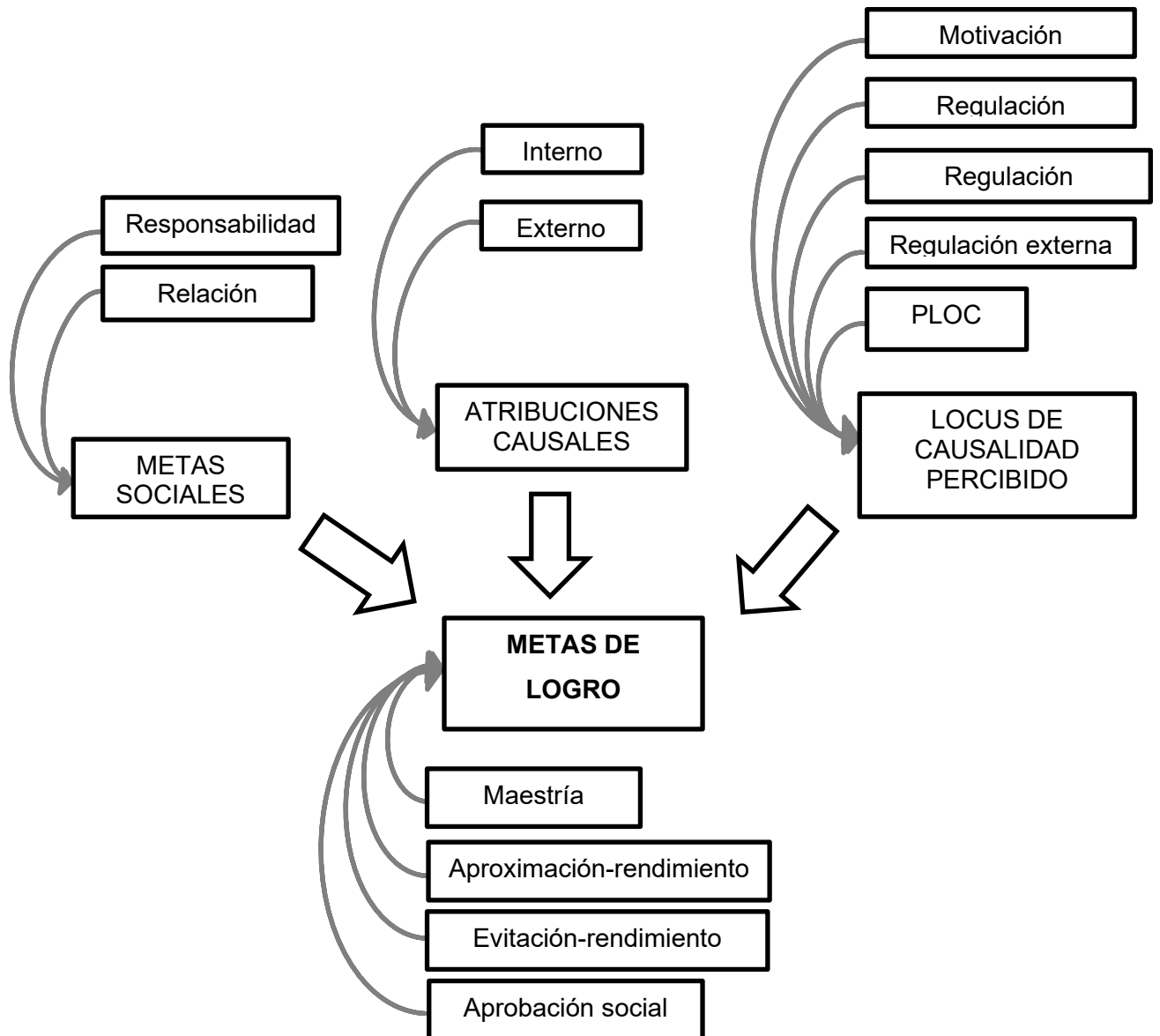


Figura 1. Relaciones hipotéticas entre los constructos del presente estudio.

## MÉTODO

### Participantes

Los participantes fueron 2168 estudiantes del primer año de educación secundaria, que aceptaron participar en un estudio longitudinal. Por país, 423, 408 y 1337 representaron a Costa Rica, México y España, respectivamente. El rango de edad de los participantes fue de 11 a 16 años ( $M_{\text{edad}} = 12,5$ ,  $DE = 0,8$ ). En cuanto al género, el 50,4% eran varones ( $M_{\text{edad}} = 12,5$ ,  $DE = 0,9$ ) y el 49,6% niñas ( $M_{\text{edad}} = 12,4$ ,  $DE = 0,7$ ). De estos participantes, el 86% era de escuelas públicas y el 13,4% de escuelas privadas.

### Procedimientos

Se solicitó permiso a las escuelas para llevar a cabo el estudio mediante una carta explicando los objetivos y procedimientos de la investigación. La carta

incluía una copia de la encuesta del estudio. Este último fue posteriormente administrado a los estudiantes que consintieron por personal formado para la presente investigación, durante el horario escolar regular. Los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y se aseguraron de que su identidad permaneciera anónima. Solo los estudiantes que dieron su consentimiento informado de un padre o tutor participaron en el estudio. Este estudio ha sido aprobado por la Comisión de Bioética de la Universidad de Murcia.

## **Instrumentos**

Metas de logro. Se utilizó una versión en español (Ruiz-Juan, 2014) del Cuestionario *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ, Papaioannou et al., 2007), que evalúa las orientaciones de las metas en EF. El instrumento original contiene 24 ítems, agrupados en cuatro subescalas: maestría, aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento y aprobación social. Las opciones de respuesta varían de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Metas sociales. Estas metas fueron evaluadas por medio de una versión en español (Moreno et al., 2007) de la *Social Goal Scale-Physical Education* (Guan, McBride y Xiang, 2006), que evalúa las metas de responsabilidad social (5 ítems) y las metas de relación social (6 ítems) en EF. Las opciones de respuesta varían de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Locus de causalidad percibido. Se utilizó una versión en español (Moreno, González-Cutre y Chillón, 2009) de la *Perceived Locus of Causality Scale* (Goudas, Biddle y Fox, 1994) para evaluar las siguientes regulaciones motivacionales en educación física, según los principios de la teoría de la autodeterminación: motivación intrínseca, regulación identificada, regulación externa, regulación introyectada y amotivación. La escala consta de 20 ítems con opciones de respuesta ancladas de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). Este instrumento permite el cálculo de un índice de motivación autodeterminada combinando las diferentes subescalas de la siguiente manera:  $(2 \times \text{motivación intrínseca} + \text{motivación identificada}) - (\text{motivación introyectada} + \text{motivación externa}) / 2 + 2 \times \text{amotivación}$  (Vallerand y Rousseau, 2001).

Atribuciones. El Cuestionario de Atribuciones en Educación Física (Navas et al., 2008) fue seleccionado para evaluar las atribuciones causales realizadas por los estudiantes durante las clases de EF. Consta de siete ítems divididos en dos escalas que evalúan atribuciones internas (cuatro ítems) y externas (3 ítems). Las opciones de respuesta varían entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo).

## **Propiedades psicométricas de los instrumentos**

Análisis de las propiedades psicométricas de los instrumentos seguidos por las directrices de Carretero- Dios y Pérez (2005). No se eliminaron ítems basados en el análisis de ítems de las cuatro escalas utilizadas en este estudio, ya que

todos los ítems cumplieron con los criterios recomendados (correlaciones ítem-total corregidas de  $\geq .30$ ; desviación estándar  $>1$ ; todas las opciones de respuesta utilizadas). Los análisis de homogeneidad indicaron que no hubo superposición entre dimensiones de diferentes escalas. Los valores de asimetría y curtosis oscilaron entre cero y  $< 2.0$ , según lo recomendado por Pelota y Long (1994), que es indicativo de normalidad univariada.

La validez factorial de cada instrumento se examinó mediante análisis factorial confirmatorio (CFA). Dada la falta de normalidad multivariante en los datos, se utilizó la máxima probabilidad para estimar los modelos, junto con la técnica de *bootstrapping* para obtener errores estándar robustos. El ajuste del modelo se evaluó mediante una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos. Como se muestra en la Tabla 1, los cuatro modelos mostraron valores indicativos de un buen ajuste del modelo a los datos en las diferentes muestras (Hoyle, 1995; Hu y Bentler, 1999; Kline, 1998). Los coeficientes estandarizados de correlación entre ítems y factores latentes variaron entre .64 y .99. Todas las cargas factoriales fueron  $>.60$ , y los valores T  $>1.96$ , lo que atestigua la validez de convergencia de cada uno de los instrumentos utilizados en este estudio (Hair, Black, Babin y Anderson, 2009). Todas las subescalas mostraron coeficientes de confiabilidad de consistencia interna satisfactorios ( $\alpha = .70$  a .95).

**Tabla 1. Índices de ajuste del modelo.**

		$h^2/df$	TLI	IFI	CFI	RMSEA	SRMR
						A	R
Costa Rica (n=360)	Metas de logro (AGQ)	3.3 7	.90	.91	.91	.03	.04
	Metas sociales (EMSEF)	2.7 0	.99	.98	.98	.06	.02
	Locus de causalidad percibido (PLOC)	3.0 8	.96	.95	.96	.07	.04
	Atribuciones causales	4.8 2	.97	.94	.97	.07	.04
México (n=389)	Metas de logro (AGQ)	2.9 6	.90	.91	.91	.04	.05
	Metas sociales (EMSEF)	4.0 7	.96	.94	.95	.07	.03
	Locus de causalidad percibido (PLOC)	4.2 7	.91	.90	.91	.07	.04
	Atribuciones causales	4.5 3	.96	.94	.96	.07	.04
España (n=1062)	Metas de logro (AGQ)	2.9 9	.95	.95	.94	.03	.03
	Metas sociales (EMSEF)	4.9 2	.99	.98	.99	.06	.01
	Locus de causalidad percibido (PLOC)	4.3 7	.96	.96	.96	.06	.04
	Atribuciones causales	4.2 1	.96	.94	.96	.07	.04
Valores deseables		< 5	> .9	> .9	> .9	< .08	< .05



## **Análisis de datos**

Además de los análisis previamente informados para examinar las propiedades psicométricas de los instrumentos de estudio, se utilizó el análisis de la varianza para evaluar las diferencias de medias en las metas de logro, las metas sociales, el locus de causalidad percibido y las atribuciones entre los países. Se calcularon las correlaciones bivariadas de Pearson para examinar las asociaciones entre las variables de interés. Posteriormente, se utilizó la regresión lineal jerárquica para investigar la contribución independiente de las metas sociales, el locus de causalidad percibido y las atribuciones a las orientaciones de las metas de logro en cada país por separado. Todos los análisis estadísticos (con excepción de los CFA) se realizaron utilizando SPSS, versión 21.0. La versión 17.0. AMOS, se utilizó para los CFA.

## **RESULTADOS**

Como se puede observar en la Tabla 2, hubo diferencias de medias significativas en cada una de las variables analizadas por país. En cuanto a las orientaciones de metas de logro, se observaron puntuaciones más altas para la orientación de maestría ( $M = 4.40$ ,  $DE = .58$ , México) y puntuaciones más bajas para evitar el rendimiento ( $M = 2.77$ ,  $DE = .93$ , España) en los tres países. Asimismo, los estudiantes en México obtuvieron puntuaciones más altas en las cuatro subescalas, seguidos por los estudiantes de Costa Rica y España.



**Tabla 2.** Coeficientes alfa, medias y desviaciones estándar para las Metas de Logro (AGQ), las Metas Sociales (EMSEF), el Locus de Causalidad Percibida (PLOC) y las Atribuciones Causales. Diferencias entre países.

Balanza (Subescalas)	Costa Rica (n=360)			México (n=389)			España (n=1062)			F	Se.
	Un	M	SD	Un	M	SD	Un	M	SD		
<b>Metas de logro</b>											
Maestría	.80	4.21	.73	.73	4.40	.58	.76	4.02	.72	43.67	.000
Aproximación-rendimiento	.82	3.35	1.03	.79	3.41	.99	.83	3.16	1.00	10.79	.000
Evitación-rendimiento	.83	2.81	1.08	.76	2.94	1.01	.77	2.77	.93	4.32	.013
Aprobación social	.78	3.34	.94	.78	3.46	.89	.80	3.27	.90	6.46	.002
<b>Metas sociales</b>											
Responsabilidad	.90	5.49	1.26	.89	5.84	1.17	.92	5.44	1.32	14.15	.000
Relación	.88	5.42	1.23	.94	5.82	1.17	.93	5.48	1.28	12.64	.000
<b>Locus de causalidad percibido</b>											
Motivación intrínseca	.92	5.40	1.48	.85	5.95	1.10	.90	5.36	1.36	28.43	.000
Regulación identificada	.79	5.33	1.34	.74	5.77	1.14	.87	5.04	1.46	40.77	.000
Regulación introyectada	.81	5.03	1.44	.77	5.55	1.23	.81	4.75	1.40	47.36	.000
Regulación externa	.89	4.63	1.66	.79	5.21	1.38	.79	4.39	1.48	42.06	.000
Amotivación	.93	4.11	1.85	.85	4.39	1.76	.91	3.37	1.72	57.40	.000
ISD PLOC	.95	3.04	5.25	.93	3.34	4.43	.93	4.13	5.53	7.25	.001
<b>Atribuciones causales</b>											
Interno	.86	4.12	.88	.77	4.32	.63	.79	3.94	.81	33.73	.000
Externo	.72	3.54	1.06	.70	3.69	.93	.76	3.17	.96	47.90	.000

\*(p<.05), \*\*(p<.01), \*\*\*(p<.001)

Las medias para las metas sociales en EF fueron altas y muy similares en términos de responsabilidad y variables de relación en los tres países, con estudiantes mexicanos ( $M = 5.84$ ,  $SD = 1.17$ ,  $M = 5.82$ ,  $SD = 1.17$ , respectivamente) con puntuaciones ligeramente más altas que los estudiantes de Costa Rica y España.

En términos de locus de causalidad percibido, los estudiantes en México obtienen nuevamente puntuaciones más altas que los estudiantes de Costa Rica y España en cada una de las subescalas, aunque las diferencias no fueron grandes. En todos los países, se observó un aumento medio considerable en paralelo a los aumentos en los niveles de autodeterminación, como muestran los estudiantes de México cuyos valores medios para la amotivación fueron 4.39 ( $DE = 1.76$ ) y 5.95 ( $DE = 1.10$ ) para la motivación intrínseca. Sin embargo, los estudiantes españoles tuvieron un mayor índice de autodeterminación ( $M=4,13$ ,  $DE=5,53$ ), particularmente en comparación con los estudiantes de Costa Rica ( $M=3,04$ ,  $DE=5,25$ ).

Las atribuciones causales internas fueron altas en los tres países, con valores ligeramente superiores en México ( $M=4.32$ ,  $DE=.63$ ). Las medias fueron menores para las atribuciones causales externas, siendo los estudiantes españoles las medias más bajas ( $M=3,17$ ,  $DE=.96$ ).

La Tabla 3 muestra las correlaciones bivariadas entre las orientaciones de las metas de logro, las metas sociales, el locus de causalidad percibido y las atribuciones. Los resultados fueron consistentes en todos los países. Todas las correlaciones entre los factores correspondientes al logro y las metas sociales en EF fueron positivas, excepto la correlación entre la maestría y la evitación-rendimiento. Además, la maestría, la aproximación-rendimiento y la aprobación social tienen correlaciones positivas de baja a moderada con las variables restantes, excepto la maestría, que se relaciona negativamente con la amotivación. Finalmente, la evitación-rendimiento se correlaciona positivamente solo con la relación social, la motivación introyectada, la motivación externa, la amotivación y las atribuciones causales externas. Asimismo, cabe destacar que las atribuciones causales externas tuvieron los coeficientes de correlación bivariados más bajos.

**Tabla 3.** Correlaciones entre subescalas para metas de logro (AGQ), metas sociales (EMSEF), locus de causalidad percibida (PLOC) y atribuciones causales. Diferencias entre países.

	Costa Rica (n=360)				México (n=389)				España (n=1062)			
	PER O	P- AP	P-A	S-A	PER O	P- AP	P-A	S-A	PER O	P- AP	P-A	S-A
<b>Metas de logro</b>												
Maestría	1	,30**	-,01	,38**	1	,14**	-,06	,19**	1	,28**	-,02	,36**
Aproximación- rendimiento		1	,39**	,63**		1	,29**	,59**		1	,32**	,66**
Evitación- rendimiento			1	,52**			1	,42**			1	,37**
Aprobación social				1				1				1
<b>Metas sociales</b>												
Responsabilidad	,50**	,24**	,08	,27**	,30**	,13**	,03	,19**	,47**	,13**	,04	,25**
Relación	,35**	,17**	,16**	,31**	,29**	,18**	,10*	,25**	,36**	,15**	,09**	,24**
<b>Locus de causalidad percibido</b>												
Motivación intrínseca	,46**	,28**	,08	,32**	,24**	,13**	,03	,19**	,51**	,20**	-,00	,26**
Motivación identificada	,49**	,30**	,09	,33**	,30**	,10*	,00	,18**	,53**	,20**	,02	,27**
Regulación introyectada	,48**	,38**	,21**	,46**	,19**	,14**	,16**	,27**	,39**	,35**	,22**	,44**
Regulación externa	,21**	,27**	,32**	,34**	,13**	,26**	,20**	,31**	,18**	,27**	,25**	,36**
Amotivación	-,13*	,24**	,35**	,34**	-,10*	,12*	,18**	,13**	-,08**	,23**	,27**	,23**
<b>Atribuciones causales</b>												
Interno	,48**	,35**	,08	,34**	,28**	,24**	,01	,18**	,43**	,32**	-,01	,32**
Externo	,18**	,25**	,21**	,32**	,12*	,15**	,17**	,16**	,07*	,18**	,08**	,18**

\*(p<.05), \*\*(p<.01)

MAS=Maestría, P-AP= Aproximación-Rendimiento, P-A= Evitación-Rendimiento, S-A=Aprobación Social

Los análisis de regresión multivariante examinaron la contribución independiente de las metas sociales, el locus de causalidad percibido y las

atribuciones a las orientaciones de las metas de logro (maestría, aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento y aprobación social) en cada país por separado. Los modelos resultantes explicaron entre el 29% y el 63% de la varianza en las variables dependientes (Tabla 4).

**Tabla 4.** Análisis de regresión lineal multivariante: modelos que predicen metas de logro (AGQ) a partir de metas sociales (EMSEF), locus de causalidad percibido (PLOC) y atribuciones causales, por país.

	Costa Rica (n=360)				México (n=389)				España (n=1062)			
	PERO BetaSign	P-AP BetaSign	P-A BetaSign	S-A BetaSign	PERO BetaSign	P-AP BetaSign	P-A BetaSign	S-A BetaSign	PERO BetaSign	P-AP BetaSign	P-A BetaSign	S-A BetaSign
<b>Metas sociales</b>												
Responsabilidad	.27***	.02	-.02	-.05	.15*	.00	-.00	-.04	.17***	-.08	-.00	.04
Relación	-.15*	-.11	.10	.05	-.13*	.11	.08	.11	-.07*	.01	.04	.00
<b>Locus de causalidad percibido</b>												
Motivación intrínseca	.18**	.07	-.04	.05	.16**	.06	-.09	-.03	.16***	.00	-.08	-.01
Motivación identificada	.15*	.05	-.01	.05	.15*	-.11	-.10	-.03	.20***	-.00	-.03	-.03
Regulación introyectada	.03	.23**	.15*	.22**	-.09	.15*	.17**	.17**	.02	.26***	.26***	.29***
Regulación externa	-.13*	-.03	.11	.16*	.07	.30***	.09	.23**	-.00	.01	.05	.10**
Amotivación	.08	.15*	.22**	.19**	-.16**	.16**	.15*	-.05	-.04	.13***	.18***	.09**
<b>Atribuciones causales</b>												
Interno	.27***	.20**	-.13*	.14*	.21***	.19**	-.12*	.14*	.19***	.21***	-.11**	.13***
Externo	-.01	.08	.16*	.12*	.00	.04	.13*	.15*	-.00	.04	.06*	.06*
	R <sup>2</sup> =.63 F=24,6 9	R <sup>2</sup> =.47 F=10,7 8	R <sup>2</sup> =.39 F=6,60	R <sup>2</sup> =.53 F=14,9 4	R <sup>2</sup> =.41 F=8,65	R <sup>2</sup> =.35 F=5,96	R <sup>2</sup> =.29 F=3,97	R <sup>2</sup> =.36 F=6,23	R <sup>2</sup> =.60 F=63,9 7	R <sup>2</sup> =.44 F=28,3 1	R <sup>2</sup> =.37 F=17,9 6	R <sup>2</sup> =.50 F=37,5 5

\*(p<.05), \*\*(p<.01), \*\*\*(p<.001)

MAS=Maestría, P-AP=Aproximación-Rendimiento, P-A= Evitación-Rendimiento, S-A=Aprobación Social

En los tres países, la maestría se asocia positivamente con la responsabilidad, la motivación intrínseca, la regulación identificada y las atribuciones internas, y se asocia negativamente con las relaciones sociales. Además, en Costa Rica, la maestría se asoció negativamente con la regulación externa (63% de la varianza explicada) y en México con la amotivación (41% de la varianza explicada).

En Costa Rica y España, la aproximación-rendimiento se asoció positivamente con la motivación introyectada, la motivación y las atribuciones internas (38% de la varianza explicada en Costa Rica y 30% en España), y con la regulación externa en México.

En los tres países, la evitación-rendimiento se asoció positivamente con la regulación introyectada, la amotivación y las atribuciones externas, y se asoció negativamente con las atribuciones internas (39% de la varianza explicada en Costa Rica, 29% en México y 37% en España).

Finalmente, los modelos que examinan la aprobación social como resultado son muy similares en los tres países y destacan los efectos significativos de las puntuaciones más altas en la regulación introyectada, la regulación externa, la

amotivación, las atribuciones internas y las atribuciones externas, con la excepción de México, donde la amotivación no alcanzó significación (53% de la varianza explicada en Costa Rica, 36% en México y 50% en España).

## DISCUSIÓN

Este estudio investigó la asociación de metas sociales, locus percibido de causalidad y atribuciones causales con las orientaciones de metas de logro entre estudiantes de secundaria en Costa Rica, México y España. Una fortaleza de este trabajo es el uso del instrumento AGQ, que no se ha utilizado a menudo con los estudiantes de secundaria hasta la fecha. La gran muestra utilizada y la naturaleza transcultural, que permite comparaciones entre países que representan diferentes contextos culturales, son otras fortalezas notables de este estudio.

De acuerdo con otros estudios (Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini y González, 2013), en los tres países las medias más altas correspondieron a la orientación de maestría y las más bajas a la orientación de evitación de rendimiento. Por países, las medias más altas en las orientaciones consideradas se observaron en México, Costa Rica y España, en este orden.

En todos los países, los participantes se caracterizaron por un perfil predominantemente autodeterminado, mostrando las medias más altas en motivación intrínseca y las más bajas en amotivación. Los medios de las regulaciones motivacionales consideradas muestran la misma tendencia en los tres países, con medios más bajos que corresponden a formas de motivación menos autodeterminadas. Esto es muy positivo desde el punto de vista de los principales propósitos de la EF, que es facilitar experiencias de actividad física agradables para que los estudiantes quieran continuar su práctica en el futuro. Son muchos los estudios que han analizado la motivación intrínseca, y han concluido que esta variable está fuertemente relacionada con la adherencia a la actividad física (Martínez et al., 2012), y también está relacionada con otras variables que tienen un impacto positivo en la participación en la actividad física, como la satisfacción de los estudiantes en EF (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003), el disfrute (Fernández, Sánchez y Salinero, 2008; Lyu y Gil, 2011; Scarpa, Capraro, Gobbi y Nart, 2012), esfuerzo (Wiersma y Sherman, 2008), o participación de estudiantes en educación física (Ning, Gao y Lodewyk, 2013).

En términos de disfrute, también se ha utilizado un índice de autodeterminación (ISD) para examinar su valor predictivo. Moreno y González-Cutre (2006) encontraron que la ISD se asoció positivamente con el disfrute de la actividad física, mientras que Marcos, Orquín, Belando y Moreno (2014) concluyeron que se asoció positivamente con el respaldo de la aptitud física y los motivos relacionados con la salud para participar en la actividad física. En el presente estudio se observaron medias altas de ISD en los tres países, lo que es consistente con el perfil predominantemente autodeterminado de los participantes en este estudio, particularmente en el caso de los españoles. Este índice también es de interés porque se ha encontrado que predice la intención de ser físicamente activo (Fernández-Ozcorta, Almagro y Sáenz-López, 2015).

Las variables mencionadas también están relacionadas con atribuciones causales internas en términos de esfuerzo, aptitud y habilidad mostrada por los estudiantes (Navas et al., 2008). En la muestra actual, en todos los países, las atribuciones internas fueron más frecuentes que las atribuciones externas en EP.

Los estudiantes en México y Costa Rica tuvieron mayores medios en responsabilidad, mientras que los estudiantes españoles obtuvieron puntajes más altos en la dimensión de relación. Debido probablemente a razones culturales, los estudiantes latinoamericanos en la muestra se sintieron exitosos cuando respetaron las normas sociales y cumplieron con los roles establecidos, mientras que los estudiantes españoles estaban ansiosos por hacer amigos y desarrollar buenas relaciones con sus compañeros en las clases de educación física. Este es un factor importante a considerar al planificar las clases de educación física porque, como señalaron Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015), el conocimiento de los procesos motivacionales que subyacen a la adherencia de los jóvenes a la actividad física es uno de los objetivos principales de la investigación sobre la motivación en la actividad física. Ambas metas se asocian con consecuencias positivas, como el esfuerzo, la persistencia, la motivación intrínseca y la satisfacción (Guan, McBride y Xiang, 2007) y encontramos que, en general, los estudiantes de esta muestra respaldaron ambas metas, independientemente de su país de origen.

En los tres países, una orientación de maestría se asoció significativamente con la motivación intrínseca y con la regulación identificada (la forma más autodeterminada de motivación extrínseca examinada en este estudio). Las regulaciones motivacionales autodeterminadas, como la motivación intrínseca, la regulación integrada y la regulación identificada, también se han asociado en la literatura con un estilo de vida activo y saludable (Ferriz, González-Cutre y Sicilia, 2015).

La maestría es una orientación deseable a los objetivos en la EF porque se asocia con la participación en la actividad física y el deporte, particularmente durante la adolescencia, y esto puede llegar a la edad adulta (Piéron y Ruiz-Juan, 2010; Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes y Martínez-Molina, 2013). Wang, Lir, Chatzisarantis y Lim (2010) argumentaron que una orientación de maestría podría fomentar el interés intrínseco en la EF, así como tener un efecto positivo en el disfrute de la actividad física durante las clases de EF, que, como se señaló, a su vez se asocia con la adherencia a la actividad física.

La DSI fue alta en todos los países, particularmente en España. En línea con otros trabajos (Fernández-Ozcorta, Almagro y Sáenz-López, 2015), se observó una fuerte asociación entre la maestría y el ISD, lo que puede indicar que ambos son importantes en lo que respecta a disfrutar de la actividad física y mantener dicho comportamiento activo.

Además, si la regulación externa es baja, en aquellos estudiantes que están menos motivados extrínsecamente, se prevé una orientación de maestría, y en México, con amotivación. Esto es consistente con otros estudios que concluyen que las formas de motivación no autodeterminadas (regulación externa, regulación introyectada y amotivación) generalmente están relacionadas con resultados negativos como suspender la participación en la actividad física (Ferriz, González-Cutre y Sicilia, 2015).

En los tres países, también se encuentra que una orientación de maestría estaba asociada con atribuciones internas. Este hallazgo está en línea con estudios previos que también indicaron que un objetivo de maestría induce atribuciones basadas en el esfuerzo después de completar una tarea (Vlachopoulos y Biddle, 1997). Una implicación práctica de tales atribuciones causales es que los profesores de EF planifiquen actividades destinadas a obtener una orientación de maestría, motivación intrínseca y atribuciones internas en los estudiantes. De esta manera, los estudiantes tendrían más probabilidades de persistir cuando se enfrentan a desafíos, mostrar más interés por las actividades de aprendizaje y aplicar el esfuerzo (Navas y Soriano, 2006; Navas et al., 2008; Vlachopoulos y Biddle, 1997). En este sentido, cabe destacar que Alvariñas (2004) informó que los estudiantes más activos hacían atribuciones más adaptativas, y que existía una relación entre tales atribuciones y la actividad física fuera de la escuela.

En los tres países, en los análisis de regresión multivariante, una orientación de maestría se asoció positivamente con la dimensión de responsabilidad y negativamente con la dimensión de relación. Sin embargo, como era de esperar, las correlaciones bivariadas mostraron una asociación positiva y moderada entre una orientación de maestría y las metas de la relación. Este hallazgo se hace eco de investigaciones anteriores en EF que han abordado las correlaciones entre las metas sociales y otros constructos motivacionales (González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011). La literatura sugiere que una orientación de maestría puede tener un impacto positivo en el desarrollo de metas de relación y responsabilidad (González-Cutre, Sicilia, Moreno y Fernández-Balboa, 2009) y que ambas metas están relacionadas con consecuencias positivas como el esfuerzo, la persistencia, la motivación intrínseca y la satisfacción (Guan, McBride y Xiang, 2007). Sin embargo, la meta de responsabilidad se asocia a un mayor esfuerzo entre los alumnos durante las clases de EF (Moreno-Murcia, Cervelló, Montero, Vera y García, 2012), lo que sugiere que, si el objetivo es aumentar el esfuerzo, se deben desarrollar estrategias para fomentar las metas de responsabilidad entre los alumnos.

Tanto en Costa Rica como en España, la meta de aproximación-rendimiento se asoció con la regulación introyectada y la amotivación introyectadas. Asimismo, en ambos países, pero particularmente en Costa Rica, la aproximación-rendimiento se asoció con atribuciones internas, y también la correlación entre la aproximación-rendimiento y las atribuciones internas es alta. En México, las metas de rendimiento estaban relacionadas con regulaciones externas. Estos hallazgos difieren de los de Navas, Soriano, Hogado y López (2009), quienes argumentaron que las atribuciones causales externas fueron hechas por



estudiantes que respaldan las metas de rendimiento porque atribuyen sus resultados a causas externas y ven la participación en la actividad como un medio para mejorar su vida social, ganar reconocimiento social y popularidad. Otra posible explicación es que las atribuciones externas conllevan una participación menos entusiasta y una mayor tendencia a desvincularse de la práctica deportiva (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; García Calvo, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005; Navas et al., 2008; Navas et al., 2009), que a su vez puede estar relacionado con una motivación menos autodeterminada, como se señaló anteriormente.

En los tres países, la evitación-rendimiento se asocia positivamente con la regulación introyectada, la amotivación y las atribuciones externas, y se asocia negativamente con las atribuciones internas. Estos hallazgos son consistentes con el análisis bivariado, donde la evitación-rendimiento se correlaciona positivamente con la motivación introyectada, la regulación externa, la amotivación, las atribuciones externas y, además, la meta social de relación. Ferriz, González-Cutre y Sicilia (2015) se refieren a la regulación externa como el tipo de motivación que impulsa a los estudiantes a responder a incentivos externos (por ejemplo, evitar el castigo u obtener una recompensa), y a la regulación introyectada como el tipo de motivación donde los estudiantes comienzan a internalizar comportamientos, incluso si es para evitar sentimientos de culpa. Para explicar esta relación, Ruiz-Juan y Piéron (2013) afirman que los estudiantes orientados al rendimiento, corren el riesgo de mostrar comportamientos desadaptativos porque al compararse con los demás, como la forma de juzgar sobre su éxito, la mejora o el progreso no es suficiente para provocar sentimientos de competencia. Estos estudiantes tratan de evitar el parecer incompetente o fracasar cuando se dedican a la actividad física y el deporte.

La aprobación social se asocia en los tres países con regulación introyectada, regulación externa y, con excepción de México, amotivación. Estos hallazgos pueden explicarse teniendo en cuenta la naturaleza de esta orientación a metas ya que, según Ruiz-Juan (2014) una característica común de la aprobación social y las metas de rendimiento es que el logro se basa en criterios determinados por otros. Esta orientación a metas no ha sido abordada a menudo en la literatura y el análisis de su asociación con otras variables nos permitirá examinar las consecuencias del éxito en las relaciones sociales, que varían entre culturas (Ruiz-Juan, 2014). Según Navas et al. (2009), las metas de logro tienen su origen tanto en el individuo como en los contextos y, a menudo, están determinadas y definidas por el contexto social.

También encontramos que la aprobación social está asociada en todos los países con atribuciones internas y externas. Esta circunstancia tiene sentido cuando las atribuciones tienen una connotación social. Los estudiantes orientados a la aprobación social hacen atribuciones internas porque atribuyen la dificultad de la tarea en función de si es fácil o difícil para los demás, y también atribuciones externas al comparar los criterios de actividad con si el estándar social establecido es exigente o no.



Los hallazgos del presente estudio muestran asociaciones significativas que tienen implicaciones al planificar las clases de EF. Aunque en la adolescencia temprana los motivos de participación tienden a ser intrínsecos (Cañabate, Torralba, Cañón y Zagalaz, 2015), los niveles de actividad física en el tiempo libre suelen ser bajos y el abandono aumenta (Piéron y Ruiz-Juan, 2010). Sin embargo, la EF es un contexto educativo óptimo para comenzar a cambiar los patrones de actividad física en el tiempo libre durante este período (Vílchez y Ruiz-Juan, 2016). Para mantener esta motivación intrínseca y promover la adherencia a la práctica físico-deportiva en el futuro, destacando la orientación de maestría. Para predecir esta meta, los resultados de este estudio sugieren que la EF promueve, entre otras, atribuciones internas o la meta social de responsabilidad, ya sea por ejemplo en la planificación de actividades, la retroalimentación del profesorado o en el sistema de evaluación.

Esta línea de investigación es interesante para entender actitudes y comportamientos de los estudiantes o jóvenes. Por ejemplo, Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2014) concluyeron que el principal predictor de autodeterminación para los niños durante las clases de EF es un clima orientado al rendimiento, mientras que en las niñas es un clima orientado al aprendizaje. Entonces es importante continuar examinando otras variables influyentes que afectan la motivación de los estudiantes en EF.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvariñas, M., González, V. y Santos, M. (2000). *Atribución causal y estructuras de aprendizaje en Educación Física*. Actas del V Congreso Galego-Portugués de Psicopedagogía, 6, 909-918. Galicia.
- Amado, D., Leo, F. M., Sánchez-Oliva, D., González, I., y López, J. M. (2012). ¿Es compatible el deporte en edad escolar con otros roles sociales? Un estudio a través de la Teoría de la Autodeterminación. *Retos*, 21, 50-52.
- Bollen, K. A. y Long, J. (1994). *Prueba de modelos de ecuaciones estructurales*. Newbury Park, CA: Sage.
- Cañabate, D., Torralba, J. P., Cañónm J, y Zagalaz, M. L. (2015). Perfiles motivacionales en sesiones de educación física. *Retos*, 26, 34-39.
- Carretero-Dios, H. y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Chandler, T., Shama, D., Wolf, F. y Planchard, S. (1981). Causalidad multiatribucional para la afiliación social en cinco muestras transnacionales. *Revista de Psicología*, 107, 219-229.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). El "qué" y el "por qué" de las metas: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Investigación psicológica*, 11(4), 227-268.
- Fernández, E., Sánchez Bañuelos, F. y Salinero, J. (2008). Validación y adaptación de la escala PACES de disfrute con la práctica de la actividad física para adolescentes españolas. *Psicothema*, 20(4), 890-895.

- Fernández-Ozcorta, E. J., Almagro, B. y Sáenz-López, P. (2015). Predicting intention to remain physically active in university students. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 275-284.
- Ferriz, R., González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2015). Revisión de la Escala del Locus Percibido de Causalidad (PLOC) para la Inclusión de la Medida de la Regulación Integrada en Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 24(2), 329-338.
- García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., Jiménez, R. y Cervelló, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. *Apunts*, 81, 21-28.
- Gencer, E. (2010). La relación entre locus de control, autoestima y orientación a metas, clima motivacional en jugadores de bádminton. *Ciencia, movimiento y salud*, 10(2), 157-162.
- Gómez-Rijo, A., Gámez, S. y Martínez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la Educación Obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 2(13), 183-196.
- González-Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física* (Tesis doctoral). Murcia. Universidad de Murcia.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasiexperimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. (1994). Locus percibido de causalidad, orientaciones de metas y competencia percibida en las clases de educación física escolar. *Revista Británica de Psicología de la Educación*, 64(3), 453-463.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada como orientaciones de metas y clima motivacional en Educación Física. *Retos*, 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Sánchez-Fuentes, J. A. y Martínez-Molina, M. (2014). Versión en español del Cuestionario de Clima de Aprendizaje Adaptado a la Educación Física. *Psicología/Psicología Reflexão e Crítica*, 27(4), 625-633. DOI: 10.1590/1678-7153.201427403
- Guan, J., McBride, R. y Xiang, P. (2007). Evidencia de confiabilidad y validez para modelos de metas de logro en entornos de educación física de escuela secundaria. *Medición en Educación Física y Ciencias del Ejercicio*, 2(11), 109-129.
- Guan, J., McBride, R. E., y Xiang, P. (2006). Evidencia de confiabilidad y validez para la Escala de Metas Sociales -Educación Física SGS-PE) en entornos de escuela secundaria. *Revista de Enseñanza en Educación Física*, 25, 226-238.
- Hair, J. F., Black, W.C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis* (7ª edición). Nueva York: Pearson Prentice Hall.
- Hoyle, R. H. (1995). *Modelado de ecuaciones estructurales: conceptos, problemas y aplicaciones*. Thousand Oaks, CA: Salvia.

- Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Criterios de corte para índices de ajuste en el análisis de la estructura de covarianza: Criterios convencionales versus nuevas alternativas. *Modelado de ecuaciones estructurales*, 6, 1-55.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J. y Watt, A. (2010). El papel del género, el disfrute, la competencia percibida de actividad física y las habilidades fundamentales de movimiento como correlatos del compromiso con la actividad física de los estudiantes finlandeses de educación física. *Foro de Estudios Deportivos Escandinavos*, 1, 69-87.
- Kline, R. (1998). *Principios y práctica del modelado de ecuaciones estructurales*. Nueva York: Guilford.
- Lamont, A., Milner, H. y Moore, J. (2003). Efectos del locus de control en la escuela secundaria afroamericana Las aspiraciones educativas de los estudiantes mayores: implicaciones para los maestros y consejeros de escuelas secundarias en servicio e inglés. *High School Journal*, 87(1), 39-50.
- Lyu, M. y Gil, D. L. (2011). Competencia física percibida, disfrute y esfuerzo en clases de educación física entre personas del mismo sexo y mixtas. *Psicología de la Educación*, 31, 247-260.
- Marcos, P., Orquín, F. J., Belando, N. y Moreno, J. A. (2014). Motivación de autodeterminación en ancianos practicantes de ejercicio físico. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 149-156.
- Martínez Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B., Vicente-Rodríguez, G., Casajús, J. A., Álvarez-Granda, L., Romero Cerezo, C., Tercedor, P. y Delgado Fernández, M. (2012). Motivos de Práctica de Actividad Físico-Deportiva en Adolescentes Españoles: Estudio Avena. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 391-398.
- Méndez-Giménez, A.; Fernández-Río, J.; Cecchini, J. A. y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte* 22(1):29-38
- Miñano, P. (2009). *Un Modelo causal-explicativo sobre la incidencia de las variables cognitivo-motivacionales en el rendimiento académico* (Tesis doctoral). Alicante: Universidad de Alicante.
- Moreno, J. A. y González-Cutre, D. (2006). Predicción del disfrute en el ejercicio físico según la orientación disposicional y la motivación autodeterminada. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 767-780.
- Moreno, J. A., González-Cutre, C. y Chillón, M. (2009). Validación preliminar en español de una escala diseñada para medir la motivación en clases de educación física: la escala de locus de causalidad percibida (PLOC). *Revista Española de Psicología*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D. y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de Educación Física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J., Parra, N. y González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641.
- Moreno-Murcia, J. A., Cervelló, E., Montero, C., Vera, J. A. y García, T. (2012). Metas sociales, necesidades psicológicas básicas y motivación

- intrínseca como predictores de la percepción del esfuerzo en las clases de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 215-221.
- Navas, L. y Soriano, J. (2006). Metas, atribuciones y sus relaciones en las clases de Educación Física. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 411-421.
- Navas, L., Holgado, F. P., Soriano, J. A. y Sampascual, G. (2008). El cuestionario de atribuciones para educación física: análisis exploratorio y confirmatorio. *Acción Psicológica*, 5(2), 77-85.
- Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P. y López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción psicológica*, 6(2), 17-29.
- Ning, W., Gao, Z. y Lodewyk, K. (2013). Asociaciones entre Factores Socio-Motivacionales, Niveles de Actividad de Educación Física y Comportamiento de Actividad Física entre Jóvenes. *International Council for Health, Physical Education, Recreation, Sport, and Dance Journal of Research*, 1(7), 3-10.
- Pannekoek, L., Piek, J. P. y Hagger, S. (2014). La Escala de Causalidad Percibida del Locus de los Niños para la Educación Física. *Revista de Enseñanza en Educación Física*, 33, 162-185.
- Papaioannou, A.G., Tsigilis, N., Kosmidou, E. y Milosis, D. (2007). Medición del clima motivacional percibido en educación física. *Revista de Enseñanza en Educación Física*, 26, 236-259.
- Piéron, M. y Ruiz Juan, F. (2010). *Actividad físico-deportiva y salud. Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Consejo Superior de Deportes Subdirección General de Promoción Deportiva y Deporte Paralímpico.
- Ruiz-Juan, F. (2014). Propiedades psicométricas de la versión en español del Achievement Goals Questionnaire. *Anales de psicología*, 30(2), 745-755.
- Scarpa, S., Capraro, A., Gobbi, E. y Nart, A. (2012). Victimización entre pares durante la educación física y disfrute de la actividad física. *Habilidades perceptivas y motoras*, 115, 1, 319-324.
- Standage, M., Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). Predicción de regulaciones motivacionales en educación física: La interacción entre las orientaciones de metas disposicionales, el clima motivacional y la competencia percibida. *Revista de Ciencias del Deporte*, 21, 631-647.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). *Motivación intrínseca y extrínseca en el deporte y el ejercicio. Una revisión utilizando el modelo jerárquico de intrínseco*. En R.M. Singer, H. A. Hausenblas y C.M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). Nueva York: Wiley y Sons.
- Vílchez, P. y Ruiz-Juan, F. (2016). Clima motivacional en educación física y deporte y actividad física en ocio de estudiantes de España, Costa Rica y México. *Retos*, 29, 195-200.
- Vílchez, P., Ruíz-Juan, F., y García, M. E. (2017). Estudio transcultural de la percepción de competencia escolar y tiempo de ocio. *Revista Internacional de Medicina y Ciencia de la Actividad Física y el Deporte*, 17(67), 573-587.
- Vlachopoulos, S. y Biddle, S. (1997). Modelando la relación de la Orientación a Metas con el afecto relacionado con el logro en Educación Física:

¿Importa la Capacidad Percibida?. *Revista de Psicología del Deporte y el Ejercicio*, 19, 169-187.

Wang, J., Liu, W.C., Chatzisarantis, N. y Lim, C. (2010). Influencia del clima motivacional percibido en el logro de los metas en educación física: un análisis de modelado de mezcla de ecuaciones estructurales. *Revista de Psicología del Deporte y el Ejercicio*, 32, 324-338.

Wiersma, L. D. y Sherman, C. P. (2008). El uso responsable de las pruebas de aptitud física de los jóvenes para mejorar la motivación, el disfrute y el rendimiento de los estudiantes. *Medición en Educación Física y Ciencias del Ejercicio*, 12, 167–183.

**Número de citas totales / Total references: 53 (100%)**

**Número de citas propias de la revista / Journal's own references: 1 (1,88%)**