

## **DESARROLLO DE UN CUESTIONARIO TRIDIMENSIONAL DE METAS DE LOGRO EN DEPORTES DE CONJUNTO**

### *DEVELOPMENT OF AN ACHIEVEMENT GOALS THREE-DIMENSIONAL QUESTIONNAIRE IN TEAM SPORTS*

**Luis Cáceres-Alvarado**

**Javier Nieto-Gutiérrez**

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología, México, D.F., México.

Recibido: Junio 27, 2012

Revisado: Noviembre 09, 2012

Aprobado: Enero 28, 2013

El presente estudio fue realizado como parte de los requisitos para obtener el Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México por Luis Cáceres Alvarado, bajo la dirección del Dr. Javier Nieto. Los autores agradecen el apoyo otorgado por el CONACYT para la realización del doctorado y los comentarios de las Dras. Patricia Andrade y Laura Hernández a versiones previas del manuscrito. Dirigir la correspondencia al primer autor, correo electrónico: lecaceres@unam.mx

#### Resumen

Hay bastantes cuestionarios para medir metas de logro, principalmente en contextos escolares, pero se han encontrado diferencias en el enfoque de los reactivos de subescalas distintas de la misma meta y variaciones en las relaciones de las metas con otras variables dependiendo del instrumento usado para medirlas. Estos resultados indican que hay instrumentos que miden diferentes componentes de las metas como constructos. El objetivo de la presente investigación fue elaborar un instrumento tridimensional para medir metas de logro en deportes de conjunto, basado en cuestionarios previos, que incluyera las características teóricas más relevantes de cada meta. Se realizaron dos estudios. En el primero participaron 441 deportistas, mediante análisis factoriales exploratorios se conformó el cuestionario usado en el segundo estudio. En este participaron 501 deportistas, un análisis factorial confirmatorio mostró un ajuste aceptable a los datos para el cuestionario final, conformado por 23 reactivos agrupados en tres subescalas. Los hombres superaron a las mujeres en meta de aproximación al rendimiento, no hubo diferencias en las metas de maestría y de evitación del rendimiento.

*Palabras clave:* Metas de aproximación y evitación, deportistas mexicanos, motivación.

## Abstract

There are several self-report questionnaires used to measure achievement goals, mostly in school settings, but there are differences in the focal point of items belonging to the same goal, and also relationships between goals and other variables may differ depending on the questionnaires used to measure them. These results indicate that there are instruments that measure different components of the goals as constructs. The aim of the present studies was to develop a three-dimensional questionnaire to assess achievement goals in team sports, based on previous questionnaires, which included the most relevant theoretical characteristics of each goal. Two studies were conducted. In the first one, 441 athletes participated; successive exploratory factor analyses were used to design the questionnaire to be used in the second study. In this study, 501 athletes participated, a confirmatory factor analysis showed an acceptable fit to data for the final questionnaire, consisting of 23 items grouped into three subscales. Sportsmen were higher than sportswomen in performance-approach goal, but there were no significant differences in mastery and performance-avoidance goals.

**Key words:** Dementia, cognitive impairment, neuropsychology.

## Introducción

Las teorías de metas de logro son una aproximación al estudio de la motivación que sostiene que estas metas son los propósitos generales que dan significados diferenciados al éxito y guían la tendencia a la acción, en aquellas situaciones en que el individuo evalúa su ejecución contra un estándar.

En estas teorías hay diferencias en el número de metas postuladas, distinguiéndose principalmente tres enfoques o grupos de teorías. En el primero están las teorías bidimensionales, que distinguen entre dos metas: la de maestría, en la que el propósito es mejorar con respecto a las propias ejecuciones previas dominando las tareas, y la de rendimiento, en la que el propósito es superar a los demás. Ames y Archer (1988) usan estos nombres, Dweck (1986) llama meta de aprendizaje a la de maestría, y Nicholls (1984) las llama metas de tarea y de ego respectivamente.

Las teorías tridimensionales como la de Elliot (1999) incluyen tres metas. La de maestría se mantiene igual, pero la de rendimiento se divide en dos: la meta de aproximación al rendimiento, equivalente a la de rendimiento de las teorías bidimensionales; y la de evitación del rendimiento, en la que el propósito es evitar demostrar incompetencia en comparación con los demás. En el modelo 2x2 (Elliot & McGregor, 2001) se agrega la

meta de evitación de la maestría, cuyo propósito es evitar mostrar incompetencia respecto a la ejecución previa propia.

En los últimos 25 años se han hecho estudios bidimensionales con deportistas que han analizado las relaciones de las metas con un buen número de variables. En general, la meta de maestría muestra relaciones con procesos o resultados más adaptativos que la de rendimiento. Por ejemplo, La meta de maestría ha mostrado una relación negativa con el burnout y una positiva con la diversión, la meta de rendimiento ha mostrado relaciones nulas con ambas variables (Balaguer, Duda, Castillo, Moreno, & Crespo, 2009; González, Cecchini, Llavota, & Vázquez, 2010).

Más recientemente se han hecho estudios tridimensionales y basados en el modelo 2x2 que han encontrado diferencias importantes entre las metas de aproximación y evitación del rendimiento. Por ejemplo, la meta de aproximación al rendimiento ha mostrado una relación positiva con la satisfacción y una nula con la ansiedad, la de evitación del rendimiento ha mostrado una relación nula con la satisfacción y una positiva con la ansiedad (Castillo, Duda, Álvarez, Mercé, & Balaguer, 2011; Morris, & Kavussanu, 2009).

La meta de evitación de la maestría del modelo 2x2 ha enfrentado problemas. Adie, Duda y

Ntoumanis (2008) señalan que teóricamente esta meta debería estar asociada con resultados más adaptativos que la de evitación del rendimiento, pero en contextos deportivos la meta de evitación de la maestría solo se ha relacionado con antecedentes y consecuencias no adaptativos, incluso algunos que no se relacionan con la de evitación del rendimiento. Dado lo anterior, el enfoque tridimensional parece ser actualmente el más adecuado en el deporte.

Conforme la investigación en metas de logro creció, aumentó el número de cuestionarios de auto-reporto para medirlas. Varios autores han analizado los más usados en contextos escolares aplicando varios cuestionarios a sus participantes, estudiantes universitarios. Jagacinski y Duda (2001) aplicaron tres cuestionarios bidimensionales, Smith, Duda, Allen y Hall (2002) aplicaron tres tridimensionales, y Day, Radosevich y Chasteen (2003) dos bidimensionales y dos tridimensionales. En los tres estudios se ubicaron diferencias en los aspectos que analizaban los reactivos de escalas distintas de la misma meta y hubo relaciones con otras variables que fueron significativas o nulas dependiendo de la escala usada. Day et al. (2003) recomendaron combinar reactivos de distintos cuestionarios para desarrollar escalas más confiables y válidas.

Con otra metodología, Hulleman, Schrager, Bodmann y Harackiewicz (2010) encontraron que las diferencias en los instrumentos de medición generan diferencias en las relaciones de las metas con otras variables. Analizaron más de 30 instrumentos y agruparon los reactivos de cada meta. En cada grupo ubicaron cinco o seis componentes y tipificaron las escalas por aquel al que se relacionaba la mayoría de sus reactivos. Después hicieron un meta-análisis con 243 estudios, éste mostró varios casos en que la relación de la misma meta con una variable cambió dependiendo del tipo de escala usada.

No había estudios como los anteriores para los instrumentos de medición de las metas en contextos deportivos, pero era razonable suponer que se presentarían resultados similares. La recomendación de Day et al. (2003) parecía adecuada y decidimos revisar los cuestionarios más usados en contextos deportivos, y tres más, a fin de estructurar un instrumento tridimensional.

Los instrumentos más usados en el deporte son bidimensionales: el Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) (Duda, 1989), y el Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ) (Roberts, Treasure y Balagué, 1998). Los tridimensionales más usados son distintas versiones del cuestionario de Elliot y Church (1997) adaptadas al deporte (e.g., Shen, Chen, & Guan, 2007) y el único 2x2 usado es el Cuestionario de Metas de Logro en el Deporte (AGQ-S) (Conroy, Elliot, & Hofer, 2003). Se revisaron las versiones en español del TEOSQ (Balaguer, Castillo, & Tomás, 1996) y del POSQ (Cervelló, Escartí, & Balagué, 1999), el cuestionario de Elliot y Church (1997) y las subescalas de aproximación a la maestría (o maestría), aproximación al rendimiento y evitación del rendimiento del AGQ-S.

Dado que Smith et al. (2002) habían encontrado diferencias entre los reactivos de Elliot y Church (1997) y los de otros dos instrumentos tridimensionales, se revisaron esos cuestionarios (Midgley et al., 1998; Skaalvik, 1997, en Smith et al., 2002).

En México hay investigación en psicología del deporte (e.g. Oliva, & Hernández-Pozo, 2009) aunque existen muy pocos estudios sobre metas de logro con deportistas, hay bastantes con otras poblaciones y el instrumento más usado ha sido la Escala de Orientación de Logro (EOL) (Díaz-Loving, Andrade, & La Rosa, 1989). Está basado en el cuestionario de Spence y Helmreich (1978, en Díaz-Loving et al., 1989) pero los reactivos se elaboraron en el español hablado en México a partir de los constructos correspondientes. Se revisaron dos de sus tres subescalas, la de maestría y la de competencia, la equivalente a la de meta de rendimiento.

El primer resultado de esta revisión fue la detección de varios reactivos con la misma idea central pero referida a aspectos distintos. Por ejemplo, el reactivo "Siento que tengo más éxito en el deporte cuando soy el mejor" de la subescala de orientación al ego del TEOSQ y el reactivo "Para mí es importante hacer las cosas mejor que los otros estudiantes" de la de aproximación al rendimiento de Elliot y Church, comparten la idea "superar a los otros", pero en uno está referida como elemento para juzgar éxito y en el otro como resultado que es importante alcanzar.

Dado lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue conformar un instrumento tridimensional para medir las metas de logro en deportes de conjunto, que incluyera las características teóricas más relevantes de cada meta y los aspectos a los que se han referido éstas en otros instrumentos.

#### Construcción de los reactivos iniciales

En la revisión de los reactivos, la relevancia teórica de las ideas centrales se juzgó con respecto a las conceptuaciones de Dweck (1986) Nicholls (1984) y Elliot (1999), autores que han tenido un gran impacto en las teorías de metas de logro (Elliot, 2005).

En la meta de maestría detectamos cuatro ideas centrales: 1) superarse a sí mismo, 2) aprender mediante el esfuerzo, 3) hacer el mejor esfuerzo y, 4) ver el aprendizaje como un factor motivacional. El contenido de 33 de los 40 reactivos de las siete subescalas de maestría (82.5%) tenían como idea central alguna de estas cuatro, solo “superarse a sí mismo” estaba en todas.

La primera idea es el propósito que define esta meta. “Aprender mediante el esfuerzo” es una de sus características principales. Dweck (1986) asume las metas de logro como propósitos con un punto de interés central. En la meta de aprendizaje (maestría) el propósito es desarrollar la inteligencia y el punto de interés es el esfuerzo propio. Para Nicholls (1984) la conducta de logro está dirigida a demostrar habilidad. Los individuos pueden entender la habilidad de dos maneras distintas y en la meta de tarea (maestría) habilidad significa aprendizaje mediante el esfuerzo.

“Hacer el mejor esfuerzo” y “ver el aprendizaje como factor motivacional” son características importantes. Para Dweck (1986) la orientación a la meta de aprendizaje depende de que el individuo crea que puede desarrollar su inteligencia, entonces se esforzará por hacerlo y verá los obstáculos como señales para aumentar su esfuerzo. Para Nicholls (1984) si el individuo está implicado en la tarea ve la realización de un mayor esfuerzo como la vía para lograr maestría y demostrar mayor habilidad. En ambos autores el aprendizaje genera mayor interés por aprender.

En la meta de aproximación al rendimiento identificamos cuatro ideas centrales: 1) superar a los otros, 2) superarlos ante terceros, 3) ser el único capaz en alguna tarea y, 4) esforzarse para superar a los otros. En 35 de los 38 reactivos de las siete subescalas de rendimiento o aproximación al rendimiento (92%) la idea central era alguna de estas cuatro, solo “superar a los otros” estaba en todas.

En la meta de evitación del rendimiento ubicamos cuatro ideas centrales: 1) evitar mostrar falta de habilidad, 2) evitar mostrarla ante terceros, 3) evitar quedar en los últimos lugares y, 4) esforzarse para evitar mostrar falta de habilidad. En los 22 reactivos de las cuatro subescalas de evitación del rendimiento la idea central era alguna de estas, ninguna idea estaba en las cuatro.

En ambas metas de rendimiento las dos primeras ideas corresponden al propósito que define a la meta y la tercera es un caso extremo de este propósito. La cuarta se presta a polémica. Para Nicholls (1984) los individuos orientados al ego juzgan su habilidad en relación con la de su grupo de referencia y el esfuerzo para ejecutar las tareas es un indicador de la habilidad. Mayor habilidad significa mejor ejecución que los demás o la misma ejecución pero con menor esfuerzo. “Esforzarse para superar a los otros” es incompatible con la meta de aproximación al rendimiento (o de ego) y por extensión “esforzarse para evitar mostrar falta de habilidad” no es característica de la de evitación del rendimiento. Por otro lado, según Elliot (1999) el grado en que el individuo adopta las distintas metas depende de varios factores, pero son las metas los reguladores directos de las conductas de logro. El esfuerzo dirigido al propósito de cada meta depende del grado en que ésta se adopta. Desde esta óptica, las dos ideas son características de sus respectivas metas.

El 95% de los reactivos de las subescalas de maestría y el 89% de los de las subescalas de rendimiento o aproximación al rendimiento hacían referencia a cuatro aspectos: 1) elemento para juzgar éxito, 2) resultado que es importante alcanzar, 3) vinculación con afecto positivo y, 4) preferencia por tareas o situaciones. Ninguna subescala incluía todos. Estos cuatro aspectos se incluyeron en la

tabla de contenido para elaborar los reactivos de las metas de maestría y de aproximación al rendimiento, pero se limitó la “vinculación con afecto positivo” a “vinculación con orgullo o satisfacción”, para hacer los reactivos más acordes a la definición del motivo de necesidad de logro, que según Elliot (1999) promueve la adopción de estas dos metas.

En las subescalas de evitación del rendimiento el 100% de los reactivos se refería solo a dos aspectos: 1) resultado que es importante evitar y, 2) vinculación con afecto negativo. En la tabla de contenido se incluyó el primero, se limitó el segundo a “vinculación con vergüenza o preocupación” para hacerlos más acordes a la definición del motivo de miedo al fracaso, que es el que promueve la adopción de esta meta (Elliot, 1999) y se agregaron los aspectos “elemento para juzgar fracaso” y “preferencia por situaciones o tareas”.

Dado lo anterior, la tabla de contenido para la elaboración de reactivos estuvo compuesta por tres matrices 4X4, una para cada meta, en las que las filas correspondían a las ideas centrales y las columnas a los aspectos referidos en la redacción señalados en los párrafos anteriores. Esta tabla fue presentada a cinco profesores de Psicología de la UNAM, quienes estuvieron de acuerdo en que incluía los elementos principales de las tres metas.

Se elaboraron cuatro reactivos por casilla de cada matriz, 192 en 48 grupos de cuatro. Se presentaron a 210 deportistas, 114 hombres y 96 mujeres de 14 a 26 años ( $M=18$ ) que practicaban deportes de conjunto en torneos internos de la UNAM. Éstos fueron reclutados en los campos deportivos, se les dijo que se estaba elaborando un cuestionario sobre las metas de los jóvenes al practicar su deporte, se debían elegir las afirmaciones adecuadas, para ello se les pedía evaluarlas respondiendo en ese momento un cuestionario anónimo, quienes aceptaron fueron los participantes. La tarea fue elegir, considerando la definición de cada meta, la afirmación más clara y la más confusa de cada grupo. Se recodificaron las respuestas (más clara = 1, más confusa = -1) y con base en las sumas se eligieron los 84 reactivos del cuestionario usado en el estudio 1.

## Estudio 1

### Método

#### *Participantes*

Participaron 441 jóvenes, 262 hombres y 179 mujeres, con edades de 14 a 28 años ( $M = 20.1$ ) y experiencia deportiva de 6 meses a 20 años ( $M = 5.7$ ) que practicaban básquetbol (29 hombres y 37 mujeres), futbol americano (124 hombres), futbol soccer (76 hombres y 69 mujeres) o voleibol (33 hombres y 73 mujeres) y participaban en torneos internos de la UNAM o en ligas delegacionales del Distrito Federal. La muestra fue no probabilística, los participantes potenciales fueron los miembros de los equipos cuyos entrenadores aceptaron que se aplicara el instrumento. Los entrenadores fueron contactados al finalizar algún juego.

#### *Instrumento*

Se usó un cuestionario de auto-reporte conformado por una entrada general (“En mi deporte...”) y 84 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta que iban de “totalmente en desacuerdo” (1) a “totalmente de acuerdo” (5). De éstos, 28 correspondían conceptualmente a cada meta. Se emplearon dos versiones, en una la secuencia de reactivos era la inversa de la otra, cada una se presentó aproximadamente al 50% de los participantes.

#### *Procedimiento*

Se explicó a los entrenadores el objetivo del estudio y se acordó una fecha de aplicación del cuestionario. En casi todos los casos el entrenador estuvo presente en la aplicación y presentó al investigador a los deportistas. Antes de la aplicación el investigador informó a los deportistas el objetivo del estudio, enfatizando que no eran ellos sino el cuestionario el que se estaba evaluando. La participación de los deportistas fue voluntaria y otorgaron su consentimiento informado. La aplicación fue en una sesión colectiva por equipo en los campos de entrenamiento.

En el análisis estadístico se evaluó la discriminación y la consistencia interna de los reactivos, por separado para cada conjunto que correspondía a cada meta. Para la consistencia interna

se usó el coeficiente alpha de Cronbach y para la discriminación se usaron pruebas t de grupos independientes, los grupos correspondieron a los percentiles 25 y 75 de la suma de valores del conjunto de reactivos de cada meta. Posteriormente se emplearon análisis factoriales exploratorios de ejes principales con rotación ortogonal, se consideraron solo los factores con valores propios superiores a 1. Se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows versión 15.0.

### Resultados

Se eliminaron ocho reactivos que disminuían los valores de alpha en su subescala y uno en que la prueba t no mostró diferencia significativa entre los grupos.

Con base en análisis factoriales sucesivos se eliminaron 25 reactivos más: 12 con cargas factoriales inferiores a .4 en todos los factores, 12 con cargas superiores a .4 en dos factores y uno con communalidad baja ( $< .3$ ). Entre los 50 restantes había 20 pares de reactivos que tenían la misma idea central y el mismo enfoque en la redacción, con base en sus cargas factoriales y su valor de communalidad se eligió uno en cada par y se eliminaron los otros 20. El análisis factorial a los 30 reactivos restantes ubicó cuatro factores, todos los reactivos tuvieron su carga factorial más alta en alguno de los tres primeros. Se eliminaron cinco reactivos más, el de mayor carga positiva y el de mayor carga negativa en el cuarto factor y tres con communalidad baja. El análisis factorial a los 25 reactivos restantes dio una solución de tres

**Tabla 1. Matriz factorial rotada del análisis factorial a 25 reactivos de metas de logro.**

	Factores		
Número, idea central y aspecto referido de los reactivos	1	2	3
1. Ver el aprendizaje como factor motivacional, satisfacción.	.743		
9. Hacer el mejor esfuerzo, orgullo.	.724		
22. Ver el aprendizaje como factor motivacional, éxito.	.708		
15. Superarse a sí mismo, orgullo.	.707		
23. Aprender mediante el esfuerzo, preferencia.	.655		
18. Superarse a sí mismo, éxito.	.649	.124	
5. Aprender mediante el esfuerzo, éxito.	.635		
6. Superarse a sí mismo, importancia.	.633		
11. Aprender mediante el esfuerzo, importancia.	.621		
19. Ver el aprendizaje como factor motivacional, importancia.	.559	.117	
10. Superar a los otros ante terceros, orgullo.	.720	.296	
13. Superar a los otros, orgullo.	.710	.221	

Cuestionario de metas de logro

17. Superar a los otros, importancia.	.128	.697	.138
21. Superar a los otros ante terceros, importancia.		.657	.295
2. Ser el único capaz en alguna tarea, importancia.	.110	.650	.205
8. Superar a los otros, éxito.	.143	.616	.266
24. Superar a los otros ante terceros, preferencia.	.141	.614	.183
4. Ser el único capaz en alguna tarea, éxito.		.550	.123
3. No evitar mostrar falta de habilidad ante terceros, fracaso.	.154	.697	
16. No evitar quedar en los últimos lugares,	.239	.687	
20. Evitar quedar en los últimos lugares, preocupación.	.154	.681	
25. No evitar mostrar falta de habilidad, fracaso.	.172	.648	
7. Evitar mostrar falta de habilidad, importancia.	.312	.641	
12. Evitar mostrar falta de habilidad ante terceros, importancia.	.282	.614	
14. No evitar mostrar falta de habilidad ante terceros, vergüenza.	.280	.599	
Porcentaje de varianza explicada.	26.31	19.76	7.39
Alfa de Cronbach	.89	.88	.85

Nota: El contenido específico de los reactivos se presenta en el Anexo 1.

factores que explicaron el 53.47% de la varianza. Éstos conformaron la versión final del instrumento.

El resultado de este análisis se muestra en la tabla 1. El factor 1 correspondió a la meta de maestría, el 2 a la de aproximación al rendimiento y el 3 a la de evitación del rendimiento. Los valores de alpha fueron de .89, .88 y .85 para cada meta respectivamente.

## Estudio 2

Los objetivos de este estudio fueron a) evaluar la validez factorial del instrumento estructurado en el estudio anterior y la consistencia interna de sus subescalas y b) analizar las diferencias por género en la orientación a metas de logro.

En estudios con deportistas, Morris y Kavussanu (2008) no encontraron diferencias por género en la meta de evitación del rendimiento; las diferencias en la meta de maestría no han sido consistentes; en la meta de aproximación al rendimiento (o rendimiento) los hombres han superado a las mujeres (e.g., Balaguer et al., 1996; Hanrahan, & Cerin, 2009; Morris, & Kavussanu, 2008). Esta diferencia fue la que se esperó encontrar.

## Método

### Participantes

Participaron 501 jóvenes, 317 hombres y 184 mujeres con edades de 15 a 27 años ( $M = 19.6$ ) y experiencia deportiva de 6 meses a 20 años ( $M =$

7.9). De los hombres, 45 practicaban básquetbol, 146 futbol americano, 73 futbol soccer y 53 voleibol. De las mujeres, 56 practicaban básquetbol, 78 futbol soccer y 50 voleibol. La muestra fue no probabilística e incluyó deportistas del Distrito Federal y de 12 Estados de la República Mexicana que participaban en la Olimpiada Juvenil, en la Universiada Nacional o en campeonatos de alguna de dos organizaciones mexicanas de futbol americano (FADEMAC y ONEFA).

#### *Instrumentos*

Para medir la orientación a metas de logro se usó un cuestionario con una entrada general ("En mi deporte...") y 25 reactivos tipo Likert con cinco opciones de respuesta que iban de "totalmente en desacuerdo" (1) a "totalmente de acuerdo" (5). La subescala de meta de maestría incluyó diez reactivos referidos al propósito de mejorar la ejecución propia previa, la de meta de aproximación al rendimiento incluyó ocho, referidos al propósito de superar a los demás, y la de meta de evitación del rendimiento incluyó siete, referidos a evitar demostrar incompetencia en comparación con los demás (vease Anexo 1). Se aplicaron otros instrumentos relacionados con otros estudios.

#### *Procedimiento*

El procedimiento de reclutamiento de participantes y de aplicación de cuestionarios fue igual al descrito para el Estudio 1. De igual manera, la participación de los deportistas fue voluntaria y otorgaron su consentimiento informado. En el análisis estadístico se analizó la media, desviación estándar y sesgo de los reactivos, la consistencia interna de las subescalas se evaluó mediante el coeficiente alpha de Cronbach. Se hizo un análisis factorial confirmatorio. Para evaluar el ajuste del modelo de medición a los datos se usó la probabilidad de chi cuadrada ( $p \chi^2$ ) y, dado que  $\chi^2$  es muy sensible al tamaño de la muestra, se usaron la división de  $\chi^2$  entre los grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ) y los índices CFI, SRMR y RMSEA. Los valores no significativos de  $p \chi^2$  indican un ajuste adecuado, se consideraron aceptables los valores menores a .90 de CFI, menores a .10 de SRMR (Kline, 1998) y menores a .08 de RMSEA (Byrne,

2001). Para evaluar las diferencias por género se usaron pruebas  $t$  de grupos independientes. Para el análisis factorial confirmatorio se uso el programa EQS 6 para Windows y para los otros cálculos el paquete SPSS 15.0 para Windows.

#### **Resultados**

Dado que el reactivo 9 de la meta de maestría presentó un sesgo negativo alto (-3.07) y el 2 de la meta de aproximación al rendimiento disminuía la consistencia interna de la subescala, ambos se eliminaron en los análisis siguientes. El valor de alpha en la subescala de maestría fue .87, en la de aproximación al rendimiento .87 y en la de evitación del rendimiento .80. Cabe señalar que Hulleman et al. (2010) reportaron valores promedio de .84, .85 y .80 respectivamente.

En el análisis factorial confirmatorio se supuso un modelo de tres factores, en el que la meta de aproximación al rendimiento (F2) estaba correlacionada con la de maestría (F1) y con la de evitación del rendimiento (F3), este modelo se presenta en la Figura 1. El valor de  $p \chi^2$  fue significativo [ $\chi^2(228) = 494.205, p < .01$ ] pero los otros valores indicaron un ajuste adecuado a los datos:  $\chi^2/gl = 2.2$ , CFI = .936, SRMR = .045, RMSEA = .048 (IC 90% = .042-.054).

Los hombres superaron significativamente a las mujeres en meta de aproximación al rendimiento ( $m = 26.9, m = 24.1$  respectivamente,  $t = 5.276, p < .001$ ). No hubo diferencias significativas en meta de maestría ( $m = 40.6, m = 41.4$  en hombres y mujeres respectivamente,  $t = -1.921, p = .055$ ) ni en meta de evitación del rendimiento ( $m = 20.7, m = 20.4, t = .5, p = .617$ ).

#### **Discusión general y conclusiones**

El objetivo de la presente investigación fue elaborar un cuestionario tridimensional de metas de logro en deportes de conjunto que incluyera las características teóricamente más relevantes de cada meta y los aspectos a los que se han referido éstos en otros instrumentos.

La última versión del cuestionario en el Estudio 1, no incluyó ningún reactivo referido a "esforzarse para superar a los otros" entre los de la meta de aproximación al rendimiento, ni a "esforzarse para evitar mostrar falta de habilidad" entre los

de la meta de evitación del rendimiento. Como se señaló, incluir estos elementos se prestaba a polémica. En el Estudio 2 se eliminó el último reactivo de la meta de maestría relacionado con “hacer el mejor esfuerzo”. Sin embargo, las tres ideas centrales que se mantuvieron en el contenido de los reactivos de la meta de maestría, las tres que se conservaron en los reactivos de la meta de aproximación al rendimiento y las tres que permanecieron en los reactivos de la meta de evitación del rendimiento, corresponden a características teóricas relevantes de estas metas. Ninguno de los cuestionarios bidimensionales

revisados incluyó las seis primeras características y ninguno de los tridimensionales incluyó las nueve. En cuanto a los aspectos referidos en la redacción de los reactivos, los cuatro incluidos en este cuestionario se presentaron en porcentajes altos de los reactivos de los cuestionarios revisados, pero en ninguno se presentaron todos. Cabe señalar que en el TEOSQ y en el POSQ todos los reactivos están redactados en términos de “elemento para juzgar éxito” y en el AGQ-S todos lo están en términos de “resultado que es importante alcanzar o evitar”. En síntesis, el cuestionario desarrollado incluyó más caracte-

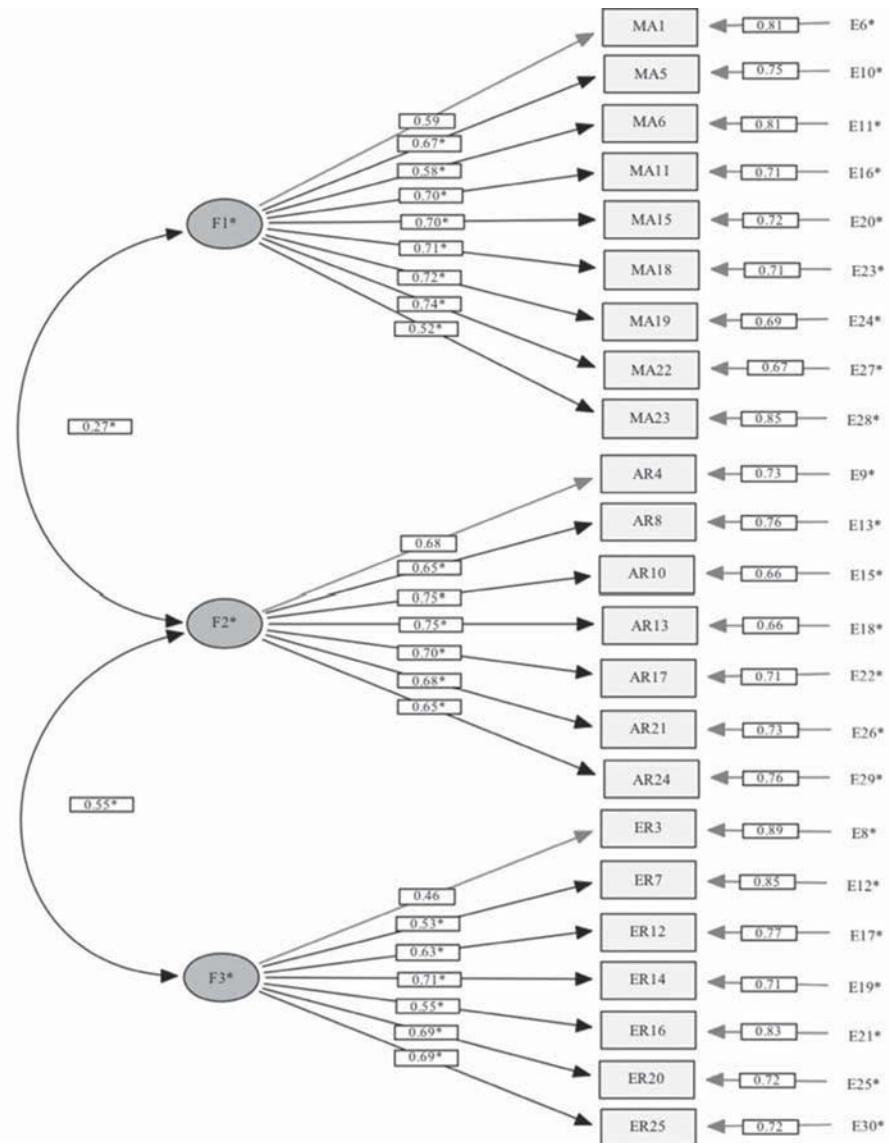


Figura 1. Modelo de medición del cuestionario de metas de logro.

rísticas relevantes de las metas que cualquiera de los revisados.

En los dos estudios los valores de alpha en las tres subescalas del cuestionario fueron superiores a .80, lo que indica una consistencia interna adecuada (Nunnally & Bernstein, 1994) y son comparables a los valores promedio reportados por Hulleman et al. (2010), que analizaron más de 30 instrumentos diferentes. En la versión final del cuestionario en el primer estudio, la solución del análisis factorial exploratorio coincidió con su estructura conceptual y en el análisis factorial confirmatorio del segundo estudio hubo un ajuste aceptable del modelo a los datos, lo que indica validez factorial.

En el análisis factorial confirmatorio hubo correlaciones positivas de la meta de aproximación al rendimiento con las de maestría y de evitación del rendimiento, que es lo que supone la conceptualización de Elliot (1999). Los hombres superaron a las mujeres en meta de aproximación al rendimiento y no hubo diferencia en meta de evitación del rendimiento, lo que coincide con los resultados de otros estudios (Balaguer et al., 1996; Hanrahan, & Cerin, 2009; Morris, & Kavussanu, 2008). Estos resultados apoyan la validez de constructo.

En síntesis, puede afirmarse que el cuestionario mostró confiabilidad y validez aceptables y podría usarse en otros estudios con muestras similares. Sin embargo es conveniente realizar más estudios dirigidos a evaluar su validez predictiva.

## Referencias

- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Achievement goals, competition appraisals, and the psychological and emotional welfare of sport participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 302-322.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267, available via: <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.80.3.260>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.

- Balaguer, I., Duda, J. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Crespo, M. (2009). Interacciones entre las perspectivas situacionales y disposicionales de meta y el burnout psicológico de los tenistas junior de la élite internacional. *Acción Psicológica*, 6 (2), 63-75.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Castillo, I., Duda, J. L., Álvarez, M. S., Mercé, J., & Balaguer, I. (2011). Clima motivacional, metas de logro de aproximación y evitación y bienestar en futbolistas cadetes. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, (1), 149-164.
- Cervelló, E. M., Escartí, A., & Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8 (1), 7-19.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2x2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct- and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434–464, available via: [http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00043-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00043-7)
- Díaz-Loving, R., Andrade, P. P., & La Rosa, J. (1989). Orientación de logro: desarrollo de una escala multidimensional (EOL) y su relación con aspectos sociales y de personalidad. *Revista Mexicana de Psicología*, 6 (1), 21-26.
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048, available via: <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.41.10.1040>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Ed-*

- ucational Psychologist.* 34 (3), 169-189, available via: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3403\\_3](http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3)
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. En A. Elliot y C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- González, G. C., Cecchini, J. A., Llavota, F. A., & Vázquez, G. A. (2010). Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. *Aula Abierta*, 38 (1), 25-36.
- Hanrahan, S. J., & Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: Differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12 (4), 508-512, available via: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2008.01.005>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136 (3), 422-449, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/a0018947>
- Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational and Psychological Measurement*, 61 (6), 1013-1039, available via: <http://dx.doi.org/10.1177/00131640121971626>
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Morris, R. L., & Kavussanu, M. (2008). Antecedents of approach-avoidance goals in sport. *Journal of Sport Sciences*, 26 (5), 465-476, available via: <http://dx.doi.org/10.1080/02640410701579388>
- Morris, R. L., & Kavussanu, M. (2009). The role of approach-avoidance versus task and ego goals in enjoyment and cognitive anxiety in youth sport. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 7, 185-202, available via: <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2009.9671899>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346, available via: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. 3a Ed. New York: McGraw-Hill.
- Oliva, F. J., & Hernández-Pozo, M. R. (2009). Efecto de la agresión colérica en el desempeño deportivo en deportes de contacto: una revisión empírica. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 1 (1), 81-88.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balagué. G. (1998). Achievement goals in sport: The development and the validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347, available via: <http://dx.doi.org/10.1080/02640419808559362>
- Shen, B., Chen, A., & Guan, J. (2007). Using achievement goals and interest to predict learning in physical education. *The Journal of Experimental Education*, 75 (2), 89-108, available via: <http://dx.doi.org/10.3200/JEXE.75.2.89-108>
- Smith, M., Duda, J. L., Allen, J., & Hall, H. K. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190, available via: <http://dx.doi.org/10.1348/000709902158838>
- Auto-referencias de autor: 0  
 Auto-referencias de la revista JBHSI: 1

## ANEXO 1

## CUESTIONARIO DE ORIENTACIÓN A METAS DE LOGRO EN EL DEPORTE.

A continuación se presenta un conjunto de afirmaciones, seguidas de números del 1 al 5. Lo que tienes que hacer es leer esas afirmaciones y utilizar los números para describir lo que te sucede cuando practicas tu deporte. Para cada afirmación existen cinco respuestas posibles, que van de totalmente en desacuerdo (1) a totalmente de acuerdo (5). Tacha el número que refleja mejor lo que haces, piensas o sientes cuando practicas tu deporte. Por favor responde a todas las afirmaciones y tacha solo un número en cada una.

En mi deporte...		Totalmente en desacuerdo		Totalmente de acuerdo		
		1	2	3	4	5
1	Me siento muy satisfecho(a), cuando aprendo algo nuevo que me motiva a entrenar más.					
2	Para mí es muy importante, dominar (hacer muy bien) tareas deportivas que los demás no dominan.					
3	Siento que he fracasado, cuando la gente que me importa ve que mi rendimiento no es tan bueno como el de otros.					
4	Me siento con más éxito, cuando puedo dominar (hacer muy bien) tareas que los otros no dominan.					
5	Siento que tengo más éxito, cuando aprendo algo que me costó mucho trabajo.					
6	Es muy importante para mí, hacer las cosas cada vez mejor.					
7	Es muy importante para mí, evitar que parezca que tengo menos habilidad que los otros.					
8	Siento que tengo más éxito, cuando mi rendimiento es mejor que el de los demás.					
9	Me siento orgulloso(a) cuando doy lo mejor de mí mismo(a).					
10	Me enorgullece que la gente se de cuenta que supero a los demás.					
11	Es muy importante para mí, esforzarme para aprender.					
12	Para mí es muy importante, evitar que la gente piense que no puedo hacer mi trabajo en las jugadas.					

**Cuestionario de metas de logro**

13	Me siento orgulloso(a), cuando supero a los demás.	1	2	3	4	5
14	Me avergüenza, que la gente me vea cometer más errores que los demás.	1	2	3	4	5
15	Me enorgullece, sentir que me supero en cada entrenamiento y cada juego.	1	2	3	4	5
16	Me preocupa mucho, estar entre los que hacen peor las cosas en mi equipo.	1	2	3	4	5
17	Es muy importante para mí, hacer las cosas mejor que los otros.	1	2	3	4	5
18	Siento que tengo más éxito, cuando veo que hago las cosas mejor que antes,	1	2	3	4	5
19	Para mí es muy importante, sentirme más motivado(a) al aprender algo nuevo.	1	2	3	4	5
20	Siento que he fracasado, cuando soy de los (las) que cometan más errores en los ejercicios.	1	2	3	4	5
21	Para mí es muy importante, demostrarle a la gente que soy el mejor.	1	2	3	4	5
22	Me siento con más éxito, cuando lo que aprendo me motiva a esforzarme más.	1	2	3	4	5
23	Prefiero aprender esforzándome, que aprender sin esfuerzo.	1	2	3	4	5
24	Prefiero las situaciones en las que puedo demostrarle a la gente que soy de los mejores.	1	2	3	4	5