

# Versión española del “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)” adaptado a Educación Física

FRANCISCO RUIZ-JUAN<sup>1</sup>, MAURICE PIÉRON<sup>2</sup>  
Y JORGE ZAMARRIPA<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Murcia (España); <sup>2</sup>Universidad de Lieja (Bélgica);

<sup>3</sup>Universidad Autónoma de Nuevo León (México)



## Resumen

*El propósito de este trabajo es analizar las propiedades psicométricas del TEOSQ, en una muestra española, aplicado al contexto de la educación física escolar. Con ello se pretende determinar si constituye un instrumento válido y fiable para utilizar en futuras investigaciones en la Educación Física. Se administró a 6170 estudiantes representativos de las provincias de Almería, Granada y Murcia de ESO y ESPO, de edades comprendidas entre 12 y 19 años. El análisis factorial confirmatorio apoyó el modelo teórico hipotetizado de dos factores (orientación a la tarea y orientación al ego) para el TEOSQ-12EF. La baja correlación entre los factores demostró la independencia de los mismos y los coeficientes alfa mostraron una consistencia interna aceptable de las dos subescalas. Las pruebas indican que existen diferencias significativas por sexo, los alumnos presentan una mayor orientación al ego que las alumnas.*

*Palabras clave:* Orientaciones de meta (ego, tarea), Educación Física, TEOSQ-12EF, propiedades psicométricas.

## Spanish version of the “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire or TEOSQ” adapted to Physical Education

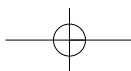
### Abstract

*The purpose of this study was to analyse if the Spanish version of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire or TEOSQ is a valid and reliable instrument to be used in PE research. The instrument was administrated to a representative sample of 6,170 secondary school students, between 12 and 19 years old, from the provinces of Almería, Granada and Murcia (South of Spain). Confirmatory factor analysis supported the hypothesised two-factor (task and ego orientation) theoretical model for the Spanish version of the TEOSQ-12PE. The low correlation between factors demonstrated the independence of the factors. The alpha coefficients evidenced an acceptable internal consistency for the two sub-scales. The Spanish version of TEOSQ has been successfully adapted for use within the context of physical education. The results show significant gender differences: male students had higher ego orientation than female students.*

*Keywords:* Goal orientation (ego, task), Physical Education, TEOSQ-12PE, Psychometric properties.

*Agradecimientos:* Es resultado del subproyecto “Factores determinantes para la práctica físico-deportiva y asociaciones probabilísticas entre variables físico-deportivas y de salud. Tipologías de estilos de vida de la población adulta y detección de poblaciones con riesgo para la salud” (DEP2005-00231-C03-02/ACTI), subvencionado por el MEC (Plan Nacional I+D+I: 2004-2007).

*Correspondencia con los autores:* Dr. Francisco Ruiz-Juan. Universidad de Murcia. Facultad de Ciencias del Deporte. C/ Argentina s/n. 30720 Santiago de la Ribera (Murcia). Tel: 868 88 86 75. Fax: 868 88 86 72. E-mail: fruijz@um.es



En el área de la educación física como en otros contextos, es necesario conocer las razones por las cuales el alumnado se implica y está motivado en las clases de educación física, es decir, qué espera conseguir el alumno al realizar una determinada actividad, cuál es el valor de esa actividad y cómo define el éxito y el fracaso en una situación de clase (Peiró y Sanchís, 2004).

Siguiendo a Balagué (1990), la motivación es el conjunto de variables sociales, ambientales e individuales que determinan la elección de una actividad, la intensidad en la práctica de esa actividad, la persistencia en la tarea y el rendimiento. Es un concepto prominente para aquellas personas en roles tales como el de dirigente, maestro, líder religioso, coach, proveedor de cuidados de salud y padres, que implican el movilizar a otros para actuar (Ryan y Deci, 2000).

La teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1992) considera que las metas de un individuo se basan en demostrar competencia y habilidad en diferentes contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986), como el educativo y/o deportivo. Nicholls (1992) consideró la existencia de al menos dos orientaciones de meta: tarea y ego. En la orientación hacia la tarea, el concepto de habilidad es autoreferenciado, las percepciones de alta habilidad y de éxitos subjetivos están basadas en las experiencias de aprendizaje, en la mejora personal y en el dominio de la tarea. La demostración de habilidad se basa en el máximo esfuerzo y está referida a uno mismo. Cuando los deportistas presentan altos valores en la orientación a la tarea, comúnmente se centran en adquirir maestría, por lo tanto, la percepción de la habilidad es autorreferenciada y el énfasis se pone en el esfuerzo, en el desarrollo y mejora de las habilidades. En el contexto de la educación física, el alumnado está muy motivado sin necesidad de recompensas externas o amenazas porque la mejor recompensa es el logro en sí mismo. En la orientación hacia el ego, el concepto de habilidad es normativo. Es decir, se toma a los demás como punto de referencia, el éxito significa hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros y lo demuestran o bien ganando, puntuando más que el resto de compañeros en cualquier actividad o realizando una ejecución que se considera buena con base a unos patrones normativos. Los deportistas con altos valores en la orientación al ego, centran su interés en demostrar que son mejores que los demás, les preocupa la habilidad normativa y destacar sobre otros, o hacer notar que ellos son iguales a los otros pero superan las tareas menor esfuerzo. En este último caso se utilizan estándares de comparación social para hacer juicios de habilidad y resultado. El alumnado orientado al ego corre el riesgo de mostrar conductas de inadaptación como, por ejemplo, la resistencia a esforzarse ante actividades que requieren una alta exigencia y la tendencia a evitar actividades que le suponen un reto. Como su criterio de éxito depende de la acción de los demás, la mejora o el progreso en una tarea no es suficiente para producirle sentimientos de competencia. En este sentido, aquellos jóvenes orientados al ego cuya percepción de capacidad ante una actividad propuesta sea baja son los más vulnerables, ya que presagian el fracaso, la vergüenza y la ansiedad, así como otras emociones negativas. Con el fin de evitar sufrir estas emociones, intentan por todos los medios no realizar la actividad propuesta, o se esfuerzan lo mínimo o bien dejan de asistir a las clases (Papaioannou y Kouli, 1999). De ahí que los patrones de inadaptación en contextos de logro, como son el abandono de una práctica física y el deterioro de la ejecución, serán consecuencias conductuales de una orientación al ego cuando los jóvenes no confían en su capacidad o competencia (Peiró y Sanchís, 2004). Estas orientaciones de meta son independientes, no polos opuestos de un continuo. Es posible que un sujeto posea una orientación baja y la otra alta y viceversa, o bien que posea ambas orientaciones bajas o ambas orientaciones altas. No se adquiere una orientación de un tipo a expensas del otro (Duda y Nicholls, 1992). De acuerdo a lo anterior, existen estudios que ponen de manifiesto la fuerte relación entre las orientaciones de meta en el colegio y las orientaciones de meta en el deporte, obteniendo correlaciones superiores al .60 entre las orientaciones a la tarea colegio/deporte y la orientación al ego colegio/deporte (Duda y Nicholls, 1992).

Dentro de la literatura, la orientación a la tarea ha sido teóricamente relacionada con la motivación intrínseca, ya que el alumnado está muy motivado sin necesidad de recompensas externas o amenazas porque la mejor recompensa es el logro en sí mismo. Por el contrario, la orientación al ego ha sido relacionada con las regulaciones externa e introyectada. Los orientados al ego, están extrínsecamente motivados porque conciben el aprendizaje como un medio para lograr reconocimiento público de su superioridad (Balaguer, Castillo, Duda y García-Merita, 2011; Peiró y Sanchís, 2004).

Partiendo de este marco conceptual se elaboró el "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire" (TEOSQ) compuesto por 13 ítems (Duda, 1989). Este cuestionario ha sido adaptado a diferentes idiomas y contextos de logro, como deporte (Balaguer, Castillo y Tomás, 1996; Duda, 1989) y Educación Física (Walling y Duda, 1995), aunque en este ámbito de manera bastante limitada y utilizando, frecuentemente, la versión aplicada al deporte de Duda y Nicholls (1992) sin adaptación a este contexto, en algunos casos.

En adaptaciones y/o traducciones realizadas en Educación Física, el TEOSQ presenta las pequeñas modificaciones siguientes. Papaioannou y McDonald (1993) con 211 estudiantes griegos (14-17 años), mostraron una estructura factorial con 5 ítems en cada orientación, obteniendo fiabilidad aceptable para ego ( $\alpha = .75$ ) y baja para tarea ( $\alpha = .64$ ). Posteriormente, Theodosiou y Papaioannou (2006) con 782 estudiantes griegos ( $M_{\text{edad}} = 14,23$ ;  $DT = 2,02$ ), con un análisis factorial confirmatorio (AFC), mantienen la estructura factorial del TEOSQ de Duda (1989).

Dorobandtu y Biddle (1997) con 145 estudiantes rumanos ( $M_{\text{edad}} = 15,9$ ;  $DT = .04$ ), obtienen adecuada fiabilidad en cada una de las orientaciones: tarea ( $\alpha = .77$ ) y ego ( $\alpha = .78$ ). Peiró y Sanchís (2004) con 774 estudiantes valencianos de ESO (12-16 años), utilizaron la versión de Walling y Duda (1995), es decir, 8 ítems para cada escala. A través del AFC constataron la estructura factorial original, logrando buena fiabilidad en las dos escalas (tarea  $\alpha = .84$ ; ego  $\alpha = .90$ ). Flores, Salguero y Márquez (2008), con 2993 estudiantes colombianos entre 9 y 18 años ( $M_{\text{edad}} = 13,5$ ;  $DT = 1,7$ ), también utilizaron 8 ítems para cada escala del TEOSQ, mostrando fiabilidad satisfactoria en ambas orientaciones (ego  $\alpha = .79$ ; tarea  $\alpha = .86$ ), apoyando la teoría de dos factores por medio del AFC.

Li, Harmer, Chi y Vongjaturapat (1996) en un estudio cross-cultural con estudiantes estadounidenses ( $n = 309$ ), tailandeses ( $n = 312$ ) y taiwaneses ( $n = 107$ ), probaron la invarianza del TEOSQ, obteniendo la misma estructura factorial en las tres muestras (cargas factoriales e interceptos), sin embargo, el test de medias latentes mostró diferencias significativas entre grupos.

Investigaciones realizadas desde la perspectiva de meta ponen de manifiesto que, en el proceso de socialización que sufren chicos y chicas, tanto en contextos de logro en deporte como en Educación Física, sufren influencias sobre el desarrollo de sus orientaciones de meta. Es decir, muestran diferencias en su disposición a estar orientados al ego y a la tarea, relevando que los chicos de estas edades presentan una mayor orientación al ego que las chicas (Van Der Horst, Paw, Twisk y Van Mechelen, 2007).

Los resultados de las investigaciones en el ámbito de la educación física han indicado que los chicos están más orientados al ego que las chicas ya que consideran la educación física como un medio para adquirir estatus social, mostrar que son mejores que los demás y, por tanto, superiores (Carr y Weigand, 2001; Goudas y Biddle, 1994; Hermoso, García y Chinchilla, 2010; Papaioannou y Kouli, 1999; Peiró y Sanchís, 2004; Walling y Duda, 1995). En definitiva, distintas versiones del TEOSQ adaptado a Educación Física ponen de manifiesto la validez y fiabilidad de sus puntuaciones, siendo un instrumento muy útil para medir diferencias individuales de perspectivas de meta. Pero quedan evidenciadas las escasas investigaciones y adaptaciones realizadas desde la versión original al castellano, sobre todo en Educación Física, ya que hasta ahora únicamente contamos con el estudio de Peiró y Sanchís (2004) quienes utilizan la versión adapta-

182 *Estudios de Psicología*, 2011, 32 (2), pp. 179-193

da de Walling y Duda (1995), por lo que en este sentido en nuestro estudio se considera la versión al español (Balaguer *et al.*, 1996) de la versión original del TEOSQ (Duda, 1989).

En este trabajo se parte de la versión original de trece ítems del TEOSQ (Duda, 1989; Balaguer *et al.*, 1996), con el propósito de adaptarlo a la Educación Física en España, analizar sus propiedades psicométricas para determinar fiabilidad y validez de sus puntuaciones. Se presentan los resultados de dos estudios independientes. En el preliminar, con muestra piloto de 330 alumnos de secundaria, expuesto el proceso de adaptación de ítems y mostrados los datos relacionados con evidencias de validez de contenido, se realiza análisis estadístico de éstos, explora la estructura dimensional y se calcula la consistencia interna. En el segundo estudio, con muestra de 6170 alumnos de Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y Escuela Secundaria Post-Obligatoria (ESPO) (representativa de Almería, Granada y Murcia), mediante modelos de ecuaciones estructurales, se analiza su estructura factorial confirmatoria, además se pone a prueba nuevamente la consistencia interna, estabilidad temporal y diferencias entre género.

## ESTUDIO 1: ESTUDIO PSICOMÉTRICO PRELIMINAR DEL TEOSQ

### Método

#### *Participantes*

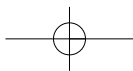
Participaron 330 alumnos (152 chicos = 46,1%; 178 chicas = 53,9%) de Enseñanza Secundaria de Almería (122), Granada (101) y Murcia (107), cursando 173 (84 chicos = 48,6%; 89 chicas = 51,4%) Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y 157 (68 chicos = 43,3%; 89 chicas = 56,7%) Enseñanza Secundaria Post Obligatoria (ESPO). El rango de edad, en ESO, fue 12-16 años ( $M_{\text{edad}} = 14,12$ ;  $DT = 1,23$ ) y, en ESPO, 16-19 años ( $M_{\text{edad}} = 17,16$ ;  $DT = .91$ ). Se obtuvo aleatoriamente con características similares a la población objeto del estudio 2. Se realizó en enero de 2006.

#### *Instrumento*

*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)* (Duda, 1989; Balaguer *et al.*, 1996). Consta de 13 ítems que evalúan la tendencia hacia una *orientación al ego* (6 ítems) y *la tarea* (7 ítems) en contexto deportivo. Tiene como encabezado: "Yo me siento con más éxito en el deporte cuando...". Las respuestas se recogen en escala tipo Likert de 5 puntos, oscilando desde *muy en desacuerdo* (1) a *muy de acuerdo* (5). La consistencia interna fue .80 para *orientación al ego* y .78 para *la tarea*.

#### *Proceso de adaptación*

Se adaptó la versión española del *TEOSQ* (Balaguer *et al.*, 1996), al ser su objeto de estudio el deporte y el nuestro la Educación Física. La evaluación cualitativa de ítems se efectuó mediante juicio de cuatro expertos, dos en construcción de escalas y dos familiarizados con el constructo a evaluar (Osterlind, 1989). Les fue entregada una tabla de especificaciones de ítems (Calabuig y Crespo, 2009; Spaan, 2006), que recogía la definición semántica del constructo y sus componentes. Se mostró el listado de ítems, adaptados de los originales. Debían juzgar su pertinencia y su comprensión en escala de 1 (*Muy en desacuerdo*) hasta 4 (*Muy de acuerdo*). Disponían de un apartado para hacer observaciones sobre cada ítem, pudiendo realizar una redacción alternativa si era conveniente. Sólo ítems con puntuaciones medias  $< 3$ , tanto en pertinencia como en comprensión, fueron revisados (Nuviala, Tamayo, Nuviala, González y Fernández, 2010). Si el ítem no era clasificado por al menos 3 de los 4 jueces dentro de las dos dimensiones teóricas (*ego* y *tarea*), era nuevamente revisado, analizando posibles problemas antes de proponer una redacción alternativa que recogiese la dimensión teórica de manera más clara. Las



respuestas se recogieron con escala tipo Likert de 4 puntos para evitar el posicionamiento intermedio de los alumnos, en lugar de los 5 originarios (*muy en desacuerdo-muy de acuerdo*). El encabezamiento era: “*Manifiesta tu grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones, que te hacemos a continuación, sobre lo que sientes cuando haces Educación Física*”.

Se administró la nueva versión a 50 alumnos cuyos comentarios sobre instrucciones y modo de redacción de ítems condujeron a cambios menores. Tras analizar los resultados psicométricos y una última revisión del equipo de investigación, se llegó a la versión final española del TEOSQ adaptado a Educación Física.

#### *Procedimiento*

Se pidió permiso a los centros educativos mediante carta en la que se explicaban objetivos de investigación, cómo se realizaría, acompañando un modelo del instrumento. Fue autoadministrado con aplicación masiva, completado anónimamente en una jornada escolar, con consenso y adiestramiento previo de evaluadores. Los sujetos fueron informados del objetivo del estudio, voluntariedad, absoluta confidencialidad respuestas y manejo de datos, que no había respuestas correctas o incorrectas, solicitándoles máxima sinceridad y honestidad.

#### *Análisis de datos*

Se realizó un análisis de ítems y homogeneidad de la escala. Se hizo análisis factorial exploratorio, para obtener la estructura factorial interna y análisis de consistencia interna para determinar el coeficiente de fiabilidad de Cronbach. Se utilizó el SPSS 17.0. Se efectuó análisis comparativo entre ESO y ESPO.

### **Resultados**

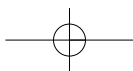
#### *Análisis de ítems y homogeneidad*

El análisis estadístico de ítems se realizó manteniendo la distribución ítem-factor observada en el instrumento original (Duda, 1989; Balaguer *et al.*, 1996). Los criterios para conservar un ítem fueron: coeficiente de correlación corregido ítem-total (*CCIT-c*)  $\geq .30$ , desviación típica (*DT*)  $> 1$  y que todas las opciones de respuesta fueron usadas en algún momento (Nunnally y Bernstein, 1995).

Los ítems de la primera dimensión (*Orientación al ego*) presentan valores medios entre 1,48 para el ítem 11 (ESPO) y 2,05 para el ítem 3 (ESO). Las *DTs* fueron  $> 1$ , estando entre 1,01 (ítem 1, ESO) y 1,29 (ítem 2, ESPO). La consistencia interna de esta dimensión fue adecuada ( $\alpha_1 = .77$ , ESO;  $\alpha_1 = .82$ , ESPO), siendo todos *CCIT-c*  $> .43$ .

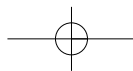
La segunda dimensión (*Orientación a la tarea*) muestra ítems (salvo el 13) con valores medios entre 2,68 (ítem 2, ESPO) y 3,52 (ítem 12, ESPO), *DT*  $> 1$ , oscilando entre 1,07 (ítem 6, ESPO) y 1,26 (ítem 2, ESO) y todos los *CCIT-c*  $> .41$ . El ítem 13 presenta *CCIT-c* por debajo de lo aconsejado ( $r = .25$ , ESO;  $r = .28$ , ESPO), al igual que su desviación típica (*DT* = .92, ESO; *DT* = .95, ESPO), pero como su eliminación no aumentaría notablemente la fiabilidad de la dimensión ( $\alpha_2 = .82$ , ESO;  $\alpha_2 = .84$ , ESPO), se conservó para análisis posteriores.

En la correlación entre puntuación de los ítems y puntuación total en los dos componentes, solamente el ítem 13 muestra solapamiento en la dimensión teórica de *Orientación a la tarea*, es decir, obtiene mayor correlación en la otra dimensión *Orientación al ego* ( $r = .27$ , ESO;  $r = .29$ , ESPO) que en la suya de pertenencia ( $r = .25$ , ESO;  $r = .28$ , ESPO). Siguiendo las indicaciones de Jackson (1970) para tratar de configurar componentes lo más homogéneos posibles, se decidió descartarlo (Tabla I). Finalmente, la versión está conformada por 12 ítems (6 ítems para *Orientación al ego*, 6 ítems para la *Orientación a la tarea*).



**TABLA I**  
*Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (CCIT-c), correlación corregida con los ítems de la otra escala (CC), alfa de cada escala teórica y la dimensión si algún ítem es eliminado (a sin ítem), asimetría y curiosis*

|  | ESO  |      |        |     |                   |           |          |      |      |        |     |                   |           |          |
|--|------|------|--------|-----|-------------------|-----------|----------|------|------|--------|-----|-------------------|-----------|----------|
|  | M    | DT   | CCIT-c | CC  | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curiosis | M    | DT   | CCIT-c | CC  | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curiosis |
| <i>Orientación al Ego</i> ( $\alpha_1 = .77$ , ESO; $\alpha_2 = .82$ , ESPO)     |      |      |        |     |                   |           |          |      |      |        |     |                   |           |          |
| 1 Soy el único que puede realizar una habilidad o jugar bien                     | 1,68 | 1,01 | .48    | .07 | .75               | 1,14      | 1,16     | 1,56 | 1,04 | .64    | .01 | .79               | 1,18      | 1,60     |
| 3 Puedo hacerlo mejor que mis compañeros   | 2,05 | 1,21 | .46    | .18 | .75               | .43       | -1,01    | 2,00 | 1,29 | .58    | .21 | .80               | .41       | -.71     |
| 5 Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo                                   | 1,78 | 1,26 | .55    | .06 | .73               | 1,11      | .37      | 1,68 | 1,14 | .58    | .06 | .80               | 1,17      | 1,04     |
| 7 Otros entorpecen el juego o la actividad y yo no                               | 1,94 | 1,22 | .43    | .14 | .76               | .59       | -.80     | 1,75 | 1,24 | .44    | .04 | .83               | .74       | -.38     |
| 9 Yo soy el que más puntúa o el que gana   | 1,83 | 1,28 | .62    | .16 | .71               | .88       | -.12     | 1,79 | 1,15 | .74    | .12 | .76               | 1,09      | .29      |
| 11 Soy el mejor  | 1,84 | 1,02 | .57    | .04 | .72               | 1,02      | .51      | 1,48 | 1,23 | .62    | .07 | .79               | 1,02      | .71      |
| <i>Orientación a la Tarea</i> ( $\alpha_1 = .82$ , ESO; $\alpha_2 = .84$ , ESPO) |      |      |        |     |                   |           |          |      |      |        |     |                   |           |          |
| 2 Aprendo una habilidad nueva y me motiva a practicar más                        | 2,78 | 1,26 | .64    | .06 | .74               | -.39      | -.66     | 2,68 | 1,16 | .68    | .16 | .74               | -.33      | -.61     |
| 4 Aprendo algo que es divertido de hacer   | 2,98 | 1,22 | .64    | .01 | .75               | -.71      | -.28     | 2,89 | 1,16 | .62    | .09 | .75               | -.49      | -.39     |
| 6 Aprendo una tarea nueva esforzándome   | 2,89 | 1,22 | .70    | .01 | .74               | -.66      | -.42     | 2,84 | 1,07 | .60    | .11 | .76               | -.54      | -.49     |
| 8 Yo trabajo y me esfuerzo mucho   | 3,04 | 1,20 | .52    | .12 | .78               | -.69      | -.48     | 2,88 | 1,22 | .51    | .10 | .78               | -.49      | -.37     |
| 10 Aprender una habilidad me hace sentir realmente bien                          | 2,93 | 1,21 | .64    | .11 | .76               | -.48      | -.52     | 2,90 | 1,12 | .66    | .05 | .74               | -.39      | -.44     |
| 12 Lo hago lo mejor que puedo  | 3,18 | 1,09 | .41    | .11 | .80               | -1,02     | 1,08     | 3,52 | 1,08 | .45    | .03 | .79               | -1,04     | 1,08     |
| 13 Noto que una habilidad que he aprendido funciona                              | 2,22 | .92  | .25    | .27 | .82               | .89       | .98      | 2,37 | .95  | .28    | .29 | .84               | .78       | .99      |



### Estructura y consistencia interna

Los índices de asimetría y curtosis son próximos a cero y  $< 2,0$  (Bollen y Long, 1994). La medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ( $KMO = .79$ , ESO;  $KMO = .82$ ) son aceptables y el test de Bartlett resultó estadísticamente significativo ( $\chi^2_{(66)} = 664.71$ ,  $p < .00$  en ESO y  $\chi^2_{(66)} = 670.92$ ,  $p < .00$  en ESPO), por lo que los factores no son independientes. Se calculó mediante el método de extracción de máxima verosimilitud y el método de rotación de normalización oblicua (no ortogonal) con un valor de delta de .8. Los resultados confirman la extracción de dos factores requiriendo cuatro interacciones, la prueba de bondad de ajuste confirma la significancia por lo que la estructura del cuestionario está formada por dos factores: *Orientación al ego* y *Orientación a la tarea* (Tabla II).

TABLA II  
Estructura factorial rotada, communalidades, autovalores, alfa de Cronbach y porcentaje de varianza explicada por cada

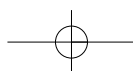
| Factor   | ESO   |       |       | ESPO  |       |            |
|--|---|-------|-------|-------|-------|------------|
|  | Tarea   | Ego   | $s^2$ | Ego   | Tarea | $\sigma^2$ |
| 1.Soy el único que puede realizar una habilidad o jugar bien |   | .534  | .289  | .742  |       | .543       |
| 3.Puedo hacerlo mejor que mis compañeros                     |   | .522  | .315  | .645  |       | .463       |
| 5.Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo               |   | .629  | .400  | .616  |       | .377       |
| 7.Otros entorpecen el juego o la actividad y yo no           |   | .516  | .296  | .480  |       | .228       |
| 9.Yo soy el que más puntúa o el que gana                     |   | .745  | .581  | .834  |       | .700       |
| 11.Soy el mejor  |   | .680  | .466  | .719  |       | .516       |
| 2.Aprendo una habilidad nueva y me motiva a practicar más    | .710  |       | .506  |       | .807  | .673       |
| 4.Aprendo algo que es divertido de hacer                     | .788  |       | .622  |       | .722  | .518       |
| 6.Aprendo una tarea nueva esforzándome                       | .814  |       | .662  |       | .697  | .493       |
| 8.Yo trabajo y me esfuerzo mucho                             | .523  |       | .293  |       | .510  | .268       |
| 10.Aprender una habilidad me hace sentir realmente bien      | .737  |       | .553  |       | .755  | .563       |
| 12.Lo hago lo mejor que puedo                                | .437  |       | .210  |       | .432  | .184       |
| %Varianza explicada  | 23,77   | 28,51 | 52,28 | 30,40 | 24,04 | 54,45      |
| Autovalor  | 2,85  | 3,42  |       | 3,64  | 2,88  |            |
| Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)                                     | .79   | .82   |       |       |       |            |
| Test esfericidad Bartlett                                    | $\chi^2_{66} = 664,713; p < .001$ $\chi^2_{66} = 670,919; p < .001$ |       |       |       |       |            |
| Alfa Cronbach  | .77   | .82   | .82   | .82   | .84   |            |

El análisis de correlación indica que las dos dimensiones están significativamente correlacionadas entre sí ( $r = .09$ , ESO;  $r = .12$ , ESPO;  $p < .01$ ).

Por tanto, la versión final española del TEOSQ adaptado a Educación Física queda con dos dimensiones de 12 ítems (Tabla II) que hacen referencia a *Orientación al ego* (ítems impares) y *Orientación a la tarea* (ítems pares). Las respuestas se recogen con escala tipo Likert desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 4 (*muy de acuerdo*).

### ESTUDIO 2: ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO, CONSISTENCIA INTERNA Y ESTABILIDAD TEMPORAL

Este estudio pretende aportar evidencias sobre la dimensionalidad del TEOSQ, aplicando procedimientos confirmatorios de análisis. Se analizan propiedades psicométricas de la versión española del TEOSQ adaptado a Educación Física concretada en cinco objetivos: (a) examinar su estructura factorial con análisis factorial confirmatorio (AFC), (b) evaluar la consistencia interna, (c) verificar su estabilidad temporal (d) evaluar las diferencias de sexo.



## Método

### *Participantes*

Se partió de la población total de estudiantes de centros de enseñanza secundaria del curso 2005-2006 (datos facilitados por la Delegación Provincial de Educación de Almería, Granada y Murcia). Para asegurar muestra representativa de las tres provincias (error  $\pm 3\%$ , IC = 95,5%), se empleó un muestreo polietápico estratificado por afijación proporcional y por conglomerados, considerándose: tamaño poblacional (> 50.000 habitantes, 20.001-50.000, 10.001-20.000, 5.001-10.000, 2.001-5.000 y < 2.001), tipo de centro (públicos-privados), curso (1º-4º, ESO; 1º-2º, ESPO) y sexo (chicos-chicas).

Participaron 6170 alumnos (3053 chicos = 49,5%; 3117 chicas = 50,5%) de Enseñanza Secundaria de Almería (1991 alumnos), Granada (2102 alumnos) y Murcia (2077), de ellos 3249 (1701 chicos = 52,4%; 1548 chicas = 47,6%) cursaban ESO y 2921 (1352 chicos = 46,3%; 1569 chicas = 53,7%) estudiaban ESPO. El rango de edad, en ESO, estuvo comprendido entre 12-16 años ( $M_{\text{edad}} = 14,12$ ;  $DT = 1,30$ ) y en ESPO entre 16-19 años ( $M_{\text{edad}} = 17,25$ ;  $DT = .94$ ). Se realizó entre febrero-mayo de 2006.

Para evaluar la estabilidad temporal del *TEOSQ* se utilizó una segunda muestra de 289 alumnos, previamente elegida aleatoriamente (138 chicos -73 ESO y 65 ESPO- y 151 chicas -79 ESO y 72 ESPO-) y perteneciente a las tres provincias ( $M_{\text{edad}} = 15,9$  años;  $DT = 1,88$ ), que completó nuevamente el instrumento seis semanas después. Para prevenir posibles tendencias de deseabilidad social los sujetos fueron instruidos para que utilizaran su fecha de nacimiento en lugar del nombre para identificar sus cuestionarios (Martín-Albo, Núñez, Navarro y González, 2006).

### *Instrumentos*

Fue administrada la versión final española del *TEOSQ* adaptado a Educación Física, derivada del estudio 1 de este trabajo (Apéndice).

### *Procedimiento*

Se utilizó el mismo procedimiento del estudio 1: permiso a centros, voluntariedad, autoadministrado con aplicación masiva, presencia de encuestador, completado anónimamente en jornada escolar, con consenso y adiestramiento previo de los evaluadores.

### *Análisis de datos*

Análisis de ítems, consistencia interna (alfa de Cronbach), correlaciones inter-ítem (coeficiente de Pearson), estabilidad temporal (correlación test-retest) y diferencias de sexo (media) se realizaron con SPSS 17.0. La estructura factorial se examinó con AFC (AMOS 18.0).

## Resultados

### *Descripción inicial de datos*

La tabla III muestra los estadísticos descriptivos del *TEOSQ*. Los índices de asimetría y curtosis son próximos a cero y < 2,0 (Bollen y Long, 1994), lo que indica semejanza con la curva normal univariada y permite utilizar técnicas factoriales de máxima verosimilitud en el AFC. Los datos descriptivos ( $M$ ,  $DT$ ) fueron similares al estudio 1.

Los índices de correlación ítem-total corregidos resultaron adecuados (Tabla III) para *Orientación al ego* (entre  $r = .45$  y  $r = .65$ , ESO;  $r = .53$  y  $r = .71$ , ESPO) y *Orientación a la tarea* (entre  $r = .43$  y  $r = .62$ , ESO;  $r = .46$  y  $r = .63$ , ESPO), al igual que la correlación entre la puntuación de los ítems y la puntuación total en las dos dimensiones.



TABLA III  
 Media (M), desviación típica (DT), correlación ítem-total (CCIT-c), alfa de cada escala teórica y la dimensión si algún ítem es eliminado ( $\alpha$  sin ítem), asimetría y curtosis

|  | ESO  |      |        |                   |           | ESPO     |      |      |        |                   |           |          |
|--|------|------|--------|-------------------|-----------|----------|------|------|--------|-------------------|-----------|----------|
|  | M    | DT   | CCIT-c | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curtosis | M    | DT   | CCIT-c | $\alpha$ sin ítem | Asimetría | Curtosis |
| <i>Orientación al Ego</i> ( $\alpha_1 = .81$ , ESO; $\alpha_1 = .82$ , ESPO)     |      |      |        |                   |           |          |      |      |        |                   |           |          |
| 1. Soy el único que puede realizar una habilidad o jugar bien                    | 1,55 | 1,12 | .53    | .77               | 1,45      | 1,30     | 1,48 | 1,07 | .60    | .81               | 1,63      | 2,09     |
| 3. Puedo hacerlo mejor que mis compañeros  | 2,20 | 1,31 | .51    | .78               | .34       | -1,00    | 2,12 | 1,26 | .58    | .81               | .39       | -,88     |
| 5. Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo                                  | 1,68 | 1,25 | .57    | .76               | 1,24      | .40      | 1,59 | 1,19 | .63    | .80               | 1,42      | 1,03     |
| 7. Otros entorpecen el juego o la actividad y yo no                              | 2,03 | 1,34 | .45    | .79               | .64       | -,79     | 1,86 | 1,29 | .53    | .82               | .87       | -,40     |
| 9. Yo soy el que más puntúa o el que gana  | 1,78 | 1,21 | .65    | .74               | .94       | -,05     | 1,71 | 1,17 | .71    | .79               | 1,06      | .26      |
| 11. Soy el mejor   | 1,64 | 1,28 | .62    | .75               | 1,34      | .49      | 1,59 | 1,28 | .64    | .80               | 1,48      | .83      |
| <i>Orientación a la Tarea</i> ( $\alpha_2 = .80$ , ESO; $\alpha_2 = .83$ , ESPO) |      |      |        |                   |           |          |      |      |        |                   |           |          |
| 2. Aprendo una habilidad nueva y me motiva a practicar más                       | 2,84 | 1,23 | .61    | .76               | -,37      | -,76     | 2,73 | 1,19 | .60    | .78               | -,24      | -,69     |
| 4. Aprendo algo que es divertido de hacer  | 3,05 | 1,19 | .58    | .77               | -,68      | -,30     | 2,98 | 1,14 | .59    | .78               | -,53      | -,31     |
| 6. Aprendo una tarea nueva esforzándome  | 2,98 | 1,19 | .62    | .76               | -,59      | -,38     | 2,87 | 1,16 | .63    | .77               | -,43      | -,42     |
| 8. Yo trabajo y me esfuerzo mucho  | 3,06 | 1,17 | .51    | .78               | -,63      | -,36     | 2,90 | 1,16 | .55    | .79               | -,43      | -,47     |
| 10. Aprender una habilidad me hace sentir realmente bien                         | 2,98 | 1,21 | .60    | .76               | -,55      | -,54     | 2,89 | 1,16 | .63    | .77               | -,41      | -,51     |
| 12. Lo hago lo mejor que puedo   | 3,50 | 1,08 | .43    | .80               | -,59      | 1,92     | 3,42 | 1,09 | .46    | .81               | -,34      | 1,25     |

*Análisis factorial confirmatorio*

Se aplicaron modelos de ecuaciones estructurales para confirmar la dimensionalidad propuesta teóricamente (Balaguer *et al.*, 1996; Duda, 1989). La estructura factorial del *TEOSQ* se evaluó con AFC, utilizando el método de estimación de máxima verosimilitud, procedimiento de estimación de modelos de ecuaciones estructurales que asume una distribución normal de los datos y una escala continua de ellos.

Lo más adecuado para aceptar o rechazar un modelo es emplear combinación de varios índices (Bentler, 1995). El ajuste del modelo fue evaluado con una combinación de índices de ajuste absolutos y relativos. Entre los absolutos, se utilizaron valor  $\hat{p}$ , ratio entre chisquadrado y grados de libertad ( $\chi^2/gl$ ). En un modelo considerado perfecto su valor sería 1,0 y las ratios  $< 2,0$  se considerarán indicadores de muy buen ajuste del modelo, mientras que valores  $< 5,0$  son considerados aceptables. Sin embargo, estos índices están afectados por el tamaño muestral, por lo que utilizamos el índice *SRMR* en el que valores  $\leq .06$  indican un excelente ajuste y valores  $\leq .08$  un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999). Igualmente, el *GFI* cuyo valor debe ser  $\geq .90$  para considerar mínimamente aceptable el ajuste del modelo.

De los índices relativos, fue seleccionado el *IFI* y el *CFI* porque su rango de bondad se sitúa entre 0 y 1 y es más fácil de interpretar que otros índices de ajuste e indica reducciones en ajustes pobres (Hoyle, 1995). También se utilizó el *TLI*. En los índices incrementales (*CFI* y *TLI*) sus valores aceptables son  $> .85$  (Schumacker y Lomax, 1996), aunque lo ideal son valores  $\geq .90$  y  $> .95$  señalarían un ajuste excelente (Kline, 1998). Browne y Cudeck (1993) recomiendan utilizar el *RMSEA* y, según Jöreskog y Sörbom (1993), el modelo basado en la muestra utilizada representa excelentemente a la población si su valor es  $\leq .05$ , considerándose un ajuste aceptable cuando es  $< .08$ .

El modelo puesto a prueba hipotetiza la existencia de dos variables latentes independientes *Orientación al Ego* y *Orientación a la Tarea*, que subyacen a las 12 variables observables y dan cuenta de las covarianzas observadas entre ellas. Los resultados muestran adecuados índices de bondad de ajuste en cada una de las provincias según el nivel de estudios, tanto en ESO como en ESPO (Tabla IV).

TABLA IV  
Índices de ajuste del modelo

|              | Varones     |        |        |        |        |         |         | Mujeres     |        |        |        |        |         |         |
|--------------|-------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|-------------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|
|              | $\chi^2/gl$ | GFI    | CFI    | IFI    | TLI    | RMSEA   | SRMR    | $\chi^2/gl$ | GFI    | CFI    | IFI    | TLI    | RMSEA   | SRMR    |
| Almería      | 1,82        | .97    | .98    | .97    | .96    | .035    | .038    | 2,31        | .96    | .95    | .95    | .94    | .030    | .032    |
| ESO Granada  | 3,51        | .95    | .92    | .92    | .92    | .046    | .052    | 3,45        | .94    | .92    | .92    | .91    | .046    | .048    |
| Murcia       | 2,65        | .96    | .95    | .96    | .95    | .041    | .044    | 2,84        | .95    | .94    | .95    | .94    | .038    | .041    |
| Almería      | 2,96        | .94    | .93    | .93    | .93    | .051    | .057    | 2,33        | .96    | .96    | .96    | .95    | .031    | .033    |
| ESPO Granada | 2,45        | .96    | .95    | .94    | .93    | .049    | .053    | 4,69        | .93    | .91    | .92    | .92    | .040    | .045    |
| Murcia       | 2,75        | .95    | .94    | .94    | .93    | .048    | .050    | 3,16        | .95    | .95    | .95    | .94    | .032    | .034    |
| Deseable     | $< 5$       | $> .9$ | $> .9$ | $> .9$ | $> .9$ | $< .06$ | $< .05$ | $< 5$       | $> .9$ | $> .9$ | $> .9$ | $> .9$ | $< .06$ | $< .05$ |

*Análisis de fiabilidad*

La consistencia interna es adecuada en ambas orientaciones de cada una de las muestras. En la *Orientación al Ego* se obtuvo un valor de  $\alpha_1 = .81$  en ESO y un valor de  $\alpha_1 = .82$  en ESPO) y en la *Orientación a la Tarea* un valor de ( $\alpha_2 = .80$  en ESO y un valor  $\alpha_2 = .83$  en ESPO).

TABLA V  
Solución estandarizada (saturnaciones factoriales) para el modelo del TEOSQ en Educación Física

|  | ESO                |     |     |     |                       |     |     |     |                    |     |     |     |                       |     |     |     |     |     |
|--|--------------------|-----|-----|-----|-----------------------|-----|-----|-----|--------------------|-----|-----|-----|-----------------------|-----|-----|-----|-----|-----|
|  | I. Orientación Ego |     |     |     | II. Orientación Tarea |     |     |     | I. Orientación Ego |     |     |     | II. Orientación Tarea |     |     |     |     |     |
|  | AL                 | GR  | MU  | AL  | GR                    | MU  | AL  | GR  | MU                 | AL  | GR  | MU  | AL                    | GR  | MU  | AL  | GR  | MU  |
| Soy el mejor   | .75                | .67 | .73 | .69 | .74                   | .61 | .70 | .68 | .74                | .63 | .72 | .70 | .71                   | .69 | .66 | .76 | .74 | .76 |
| Soy el único que puede realizar una habilidad o jugar bien | .60                | .57 | .60 | .58 | .52                   | .59 | .58 | .60 | .68                | .64 | .68 | .64 | .70                   | .69 | .66 | .73 | .66 | .73 |
| Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo               | .69                | .59 | .63 | .60 | .52                   | .60 | .63 | .69 | .67                | .61 | .72 | .70 | .78                   | .77 | .77 | .70 | .78 | .78 |
| Yo soy el que más puntúa o el que gana                     | .63                | .75 | .77 | .66 | .71                   | .75 | .55 | .55 | .56                | .49 | .51 | .66 | .66                   | .65 | .54 | .63 | .59 | .66 |
| Otros entorpecen el juego o la actividad y yo no           | .53                | .53 | .47 | .43 | .47                   | .49 | .65 | .54 | .63                | .59 | .66 | .54 | .54                   | .71 | .69 | .66 | .76 | .74 |
| Puedo hacerlo mejor que mis compañeros                     | .55                | .51 | .52 | .53 | .45                   | .58 | .74 | .63 | .71                | .64 | .72 | .79 | .79                   | .70 | .69 | .69 | .76 | .66 |
| Aprendo una tarea nueva esforzándome                       | .72                | .69 | .65 | .65 | .74                   | .69 | .62 | .52 | .47                | .61 | .53 | .51 | .62                   | .52 | .57 | .60 | .65 | .56 |
| Aprender una habilidad me hace sentir realmente bien       | .64                | .75 | .69 | .67 | .72                   | .74 | .64 | .75 | .69                | .67 | .72 | .74 | .69                   | .69 | .65 | .76 | .68 | .64 |
| Yo trabajo y me esfuerzo mucho                             | .65                | .69 | .64 | .68 | .73                   | .65 | .65 | .69 | .64                | .68 | .73 | .65 | .68                   | .68 | .71 | .58 | .73 | .68 |
| Aprendo una habilidad nueva y me motiva a practicar más    | .49                | .42 | .51 | .53 | .39                   | .44 | .48 | .51 | .53                | .47 | .54 | .54 | .47                   | .48 | .51 | .53 | .47 | .54 |
| Aprendo algo que es divertido de hacer                     |                    |     |     |     |                       |     |     |     |                    |     |     |     |                       |     |     |     |     |     |
| Lo hago lo mejor que puedo                                 |                    |     |     |     |                       |     |     |     |                    |     |     |     |                       |     |     |     |     |     |

Nota.  $p < .001$  en todas las saturaciones  
AL = Almería, GR = Granada; MU = Murcia

La estabilidad temporal se evaluó con muestra de 289 alumnos que completaron el TEOSQ en dos ocasiones, con intervalo de seis semanas. Los resultados del pretest en *Orientación al Ego* fueron  $\alpha_1 = .79$  (ESO) y  $\alpha_1 = .82$  (ESPO) y en *Orientación a la Tarea*  $\alpha_2 = .81$  (ESO) y  $\alpha_2 = .84$  (ESPO). Los del postest en *Orientación al Ego* fueron  $\alpha_1 = .82$  (ESO) y  $\alpha_1 = .84$  (ESPO) y en *Orientación a la Tarea*  $\alpha_2 = .85$  (ESO) y  $\alpha_2 = .87$  (ESPO). Los valores de la correlación test-retest en dimensión *Orientación al Ego* fueron  $r = .78$  (ESO) y  $r = .80$  (ESPO) y en *Orientación a la Tarea*  $r = .80$  (ESO) y  $r = .82$  (ESPO).

#### Correlaciones entre dimensiones

Las correlaciones entre las dos dimensiones (coeficiente Pearson) utilizadas para evaluar la validez de constructo y la presencia de formas específicas de asociación, indican que las dos dimensiones están significativamente correlacionadas entre sí ( $r = .06$ , ESO;  $r = .08$ , ESPO;  $p < .01$ ).

#### Diferencias de sexo

Se realizó un análisis para estimar las diferencias de sexo, según las puntuaciones medias, en las dos dimensiones mediante el *t-test*, teniendo en cuenta el *test de Levene* para estimar la igualdad de las varianzas con un nivel de significación de  $p < .01$ .

En las clases de Educación Física, tanto chicos como chicas tienen, principalmente, una *orientación a la tarea*, no existiendo diferencias de medias estadísticamente significativas, ni en ESO ni en ESPO. Si que aparecieron diferencias significativas de medias en la *orientación al ego*, resultando tener los chicos, tanto de ESO como de ESPO, una mayor media que la chicas, por lo que los chicos están más *orientados al ego* que las chicas (Tabla VI).

TABLA VI  
Medias (M), desviaciones típicas (DT) y significación (p valor) del TEOSQ, diferencias por sexo

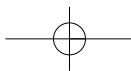
|                               | ESO                  |     |                      |     | p    | ESPO                 |     |                      |     |      |
|-------------------------------|----------------------|-----|----------------------|-----|------|----------------------|-----|----------------------|-----|------|
|                               | Chicos<br>(n = 1662) |     | Chicas<br>(n = 1525) |     |      | Chicos<br>(n = 1344) |     | Chicas<br>(n = 1556) |     |      |
|                               | M                    | DT  | M                    | DT  |      | M                    | DT  | M                    | DT  |      |
| <i>Orientación al ego</i>     | 2,02                 | .70 | 1,57                 | .55 | (**) | 1,97                 | .71 | 1,51                 | .57 | (**) |
| <i>Orientación a la tarea</i> | 3,10                 | .62 | 3,07                 | .62 | NS   | 2,98                 | .62 | 2,95                 | .61 | NS   |

NS: No significativo; (\*\*)  $p < .001$

#### Discusión y conclusiones

Las orientaciones de meta presentan una considerable importancia por sus relaciones positivas con la participación en actividades físico-deportivas, con distintos aspectos de la motivación, en particular, la motivación intrínseca y sus implicaciones pedagógicas. Existe un apoyo empírico y también conceptual de diferentes investigaciones precedentes que han utilizado el TEOSQ, tanto en el deporte como diferentes adaptaciones a Educación Física, que confirman su validez y fiabilidad (Balaguer *et al.*, 1996; Duda y Nicholls, 1992; Flores *et al.*, 2008; Papaioannou y McDonald, 1993; Peiró y Sanchís, 2004; Sánchez *et al.*, 2009; Walling y Duda, 1995).

Uno de los objetivos conseguidos en el presente trabajo instrumental era validar, en muestra española, el TEOSQ adaptado a Educación Física. Los análisis psi-



cométricos realizados así lo corroboran. Al igual que en la versión original, hemos encontrado la reproducción de la estructura factorial de dos factores (*Orientación al ego* y *Orientación a la tarea*) del modelo que se hipotetizaba hallado en estudios anteriores, tanto en versión inglesa como española. Además, se han apreciado que las saturaciones de cada uno de los ítems son bastante aceptables (ESO y ESPO), tanto en chicos como en chicas en ambos factores, confirmándose la validez con estructura de dos factores con seis ítems en cada uno de ellos. Estos resultados encuentran apoyo transcultural con alumnado español, utilizando una adaptación al español del TEOSQ, además con muestra representativa considerablemente elevada.

La baja correlación obtenida entre ambos factores ( $r = .06$ , ESO;  $r = .08$ , ESPO) deja evidenciada su independencia, como sucede frecuentemente en las investigaciones educativas y deportivas. Igualmente, la consistencia interna es bastante aceptable ( $\alpha_1 = .81$ , ESO;  $\alpha_1 = .82$ , ESPO, en *Orientación al ego*;  $\alpha_2 = .80$ , ESO;  $\alpha_2 = .83$ , ESPO, en *Orientación a la Tarea*), encontrándose dentro de los valores alcanzados en investigaciones similares (a desde .62 hasta .86, en *Orientación al ego*; desde .79 hasta .90, en *Orientación a la tarea*). Además, todos los ítems tienen una correlación elevada con su factor correspondiente y baja con los del otro, por tanto, no ha sido necesario eliminar ninguno otro, salvo el reseñado en el primer estudio.

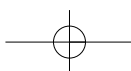
Los análisis de varianza realizados para ver si existían diferencias significativas en función del sexo, indicaron que los chicos presentaban una mayor *orientación al ego* en comparación con las chicas, resultado consistente con estudios previos sobre las diferencias por sexo en Educación Física (Carr y Weigand, 2001; Goudas y Biddle, 1994; Papaioannou y Kouli, 1999; Peiró y Sanchís, 2004; Piéron y Ruiz, 2010; Van Der Horst et al., 2007; Walling y Duda, 1995).

Esto nos viene a indicar que ellos consideran la Educación Física como un medio para adquirir un cierto status de reconocimiento social, al igual que hacer una demostración hacia el exterior de que son mejores y superiores que sus iguales. Efectivamente, el rechazo de las chicas al ego es coherente con los datos de la literatura internacional. En un estudio en jóvenes europeos (Ledent, Telama, Cloes, Carvalho y Piéron, 1996), en todos los países, chicos y chicas desarrollaron una orientación a la tarea más fuerte que la orientación al ego, al igual que sucede en nuestro estudio, algo que se observa también en otros trabajos (Duda, 1989).

La predominancia de la orientación hacia la tarea predice consecuencias favorables sobre la participación en actividades físicas y deportivas (White y Duda, 1994) y, sobre todo, para la persistencia y mantenimiento de la actividad a lo largo de los años. Los individuos orientados a la tarea tienden a atender para aprender nuevas habilidades, esforzarse y demostrar control del comportamiento. Esta orientación crea un desarrollo personal y refuerza el compromiso para participar en deportes organizados, empleando el tiempo libre de forma activa y saludable.

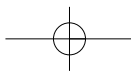
Aunque los resultados obtenidos avalan el uso del cuestionario en diferentes submuestras y resultan coherentes con investigaciones previas en el contexto de la educación física, los estudios futuros pueden plantearse con un enfoque de análisis del funcionamiento diferencial de ítems (DIF) contrastando la equivalencia entre las diferentes submuestras.

Por último, podemos concluir que los análisis psicométricos del cuestionario TEOSQ-12EF demuestran que las puntuaciones que obtenemos al aplicar el cuestionario resultarán válidas y fiables. Además de confirmar la existencia de los factores que se hipotetizan desde el modelo teórico del que parten. Destacar la gran utilidad que tiene esta versión en futuras investigaciones para valorar la tendencia que poseen los escolares hacia la tarea y el ego en el contexto español de ESO y ESPO en la Educación Física escolar y, por tanto, las orientaciones pedagógicas que deben seguir los docentes.



## Referencias

- BALAGUÉ, G. (1990). La motivación en la actividad física y el deporte. *Papeles del psicólogo*, 44 y 45. Recuperado el 11 de mayo de 2010, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=451>
- BALAGUER, I., CASTILLO, I., DUDA, J. & GARCÍA-MERITA, M. (2011). Asociaciones entre la percepción del clima creado por el entrenador, orientaciones disposicionales de meta, regulaciones motivacionales y vitalidad subjetiva en jóvenes jugadoras de tenis. *Revista de Psicología del Deporte*, 20, 133-148.
- 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.
- BENTLER, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software.
- BOLLEN, K. A. & LONG, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- BROWNE, M. & CUDECK, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. Bollen & J. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Thousand Oaks: Sage.
- CALABUIG, F. & CRESPO, J. (2009). Using Delphi method to develop a measure of perceived quality of sport event spectators. *Retos*, 15, 21-25.
- CARR, S. & WEIGAND, D. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.
- DOROBANTU, M. & BIDDLE, S. (1997). The influence of the situational and individuals goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Year of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- DUDA, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- DUDA, J. L. & NICHOLLS, J. G. (1992). Dimensions of achievement-motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- FLORES, J., SALGUERO, A. & MÁRQUEZ, S. (2008). Goal orientations and perceptions of the motivational climate in physical education classes among Colombian students. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1441-1449.
- GOUDAS, M. & BIDDLE, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- HERMOSO, Y., GARCÍA, V. & CHINCHILLA, J. J. (2010). Estudio de la ocupación del tiempo libre de los escolares. *Retos*, 18, 9-13.
- HOYLE, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- HU, L. & BENTLER, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- JACKSON, D. N. (1970). A sequential system for personality scale development. En C. D. Spielberger (Ed.), *Current topics in clinical and community psychology* (pp. 61-96). Nueva York: Academic Press.
- JÖRESKOG, K. G. & SÖRBOM, D. (1993). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- KLINE, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. Nueva York: Guilford.
- LEDENT, M., TELAMA, R., CLOES, M., CARVALHO, L. & PIÉRON, M. (1996). Orientation des objectifs et participation à des activités sportives. *Sport*, 159/160, 82-89.
- LI, F., HARMER, P., CHI, L. & VONGJATURAPAT, N. (1996). Cross-cultural validation of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 392-407.
- MAHER, M. L. & BRASKAMP, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington: Lexington Books.
- MARTÍN-ALBO, J., NÚÑEZ, J. L., NAVARRO, J. G. & GONZÁLEZ, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 15, 9-22.
- NICHOLLS, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- NUNNALLY, J. C. & BERNSTEIN, I. J. (1995). *Teoría psicométrica*. Madrid: McGraw-Hill.
- NUVIALA, A., TAMAYO, J. A., NUVIALA, R., GONZÁLEZ, J. A. & FERNÁNDEZ, A. (2010). Psychometric properties of the rating scale sports organizations EPOD. *Retos*, 18, 82-87.
- OSTERLIND, S. J. (1989). *Constructing Test Items*. Londres: Kluwer Academic Publishers.
- PAPAIOANNOU, A. & KOULI, O. (1999). The Effect of Task Structure, Perceived Motivational Climate and Goal Orientations on Students' Task Involvement and Anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- PAPAIOANNOU, A. & McDONALD, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- PEIRÓ, C. & SANCHÍS, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 25-39.
- PIÉRON, M. & RUIZ, F. (2010). Actividad físico-deportiva y salud. *Análisis de los determinantes de la práctica en alumnos de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- RYAN, R. & DECI, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- SÁNCHEZ, P. M., LEO, F. M., GÓMEZ, F. R., SÁNCHEZ, D., DE LA CRUZ, E. & GARCÍA, T. (2009). Orientations and motivational climates of the other significatives in young handball players from Extremadura. *Retos*, 16, 22-27.
- SCHUMACKER, R. E. & LOMAX, R. G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SPAAN, M. (2006). Test and item specifications development. *Language Assessment Quarterly*, 3, 71-79.
- THEODOSIOU, A. & PAPAIOANNOU, A. (2006). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 361-379.
- VAN DER HORST, K., PAW, M., TWISK, J. & VAN MECHELEN, W. (2007). A Brief Review on Correlates of Physical Activity and Sedentariness in Youth. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 39, 1241-1250.
- WALLING, M. D. & DUDA, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.



WHITE, S. & DUDA, J. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.

## Apéndice

### Versiones al español del TEOSQ

| Ítem | Balaguer, Castillo y Tomás (1996)  | Peiró y Sanchís (2004)   | Estudio actual   |
|------|--|--|--|
| 1    | Soy el único que puede hacer (el gesto), la jugada o la habilidad en cuestión. | Cuando soy el/la único/a capaz de realizar un ejercicio        | Soy el único que puede realizar una habilidad o jugar bien |
| 2    | Aprendo una nueva habilidad y me impulsa a practicar más.                      | Cuando soy capaz de esforzarme en la práctica de una habilidad | Aprendo una habilidad nueva y me motiva a practicar más    |
| 3    | Yo puedo hacerlo mejor que mis amigos.   | Cuando lo puedo hacer mejor que mis compañeras/os              | Puedo hacerlo mejor que mis compañeros                     |
| 4    | Cuando los otros no pueden hacerlo tan bien como yo.                           | Cuando aprendo una nueva habilidad                             | Aprendo algo que es divertido de hacer                     |
| 5    | Aprendo algo que es divertido.   | Cuando los/las otros/as no lo pueden hacer tan bien como yo    | Los otros no pueden hacerlo tan bien como yo               |
| 6    | Otros fallan y yo no.  | Cuando puedo hacer algo que no sabía hacer antes               | Aprendo una tarea nueva esforzándome                       |
| 7    | Aprendo una nueva habilidad esforzándome mucho.                                | Cuando los/las demás fracasan y yo no                          | Otros entorpecen el juego o la actividad y yo no           |
| 8    | Trabajo realmente duro.  | Cuando aprendo una habilidad nueva gracias a mi esfuerzo       | Yo trabajo y me esfuerzo mucho                             |
| 9    | Consigo más puntos, goles, golpes, etc. que todos.                             | Cuando gano a los/las demás                                    | Yo soy el que más puntúa o el que gana                     |
| 10   | Algo que he aprendido me impulsa a practicar más.                              | Cuando trabajo mucho   | Aprender una habilidad me hace sentir realmente bien       |
| 11   | Soy el mejor.  | Cuando consiga la puntuación más alta                          | Soy el mejor   |
| 12   | Noto que una habilidad que he aprendido funciona.                              | Cuando algo hace que yo quisiera practicar más                 | Lo hago lo mejor que puedo                                 |
| 13   | Pongo todo lo que está de mi parte (todo lo que puedo).                        | Cuando soy la/el mejor   | Noto que una habilidad que he aprendido funciona           |
| 14   |  | Cuando trabajo mucho   |  |
| 15   |  | Cuando tengo más habilidad que los/las demás                   |  |
| 16   |  | Cuando puedo sacar lo mejor de mí mismo/a                      |  |

