

Achievement Goals and Social Goals' Influence on Physical Education Students' Fair Play

La influencia de las metas de logro y las metas sociales sobre el *fair play* de estudiantes de Educación Física de Secundaria

Javier Fernández-Río, Antonio Méndez-Giménez, José A. Cecchini,
and Carmen González de Mesa

Universidad de Oviedo

Abstract

This study examined how the different achievement goal profiles (approach-avoidance to mastery or performance), and the social goals (relationship and responsibility) affect physical education students' fair play. 304 students from two different high schools participated in the study. Results revealed that performance goals positively correlated to hard play and victory, while mastery goals (approach and avoidance) positively correlated to enjoyment. Similarly, social goals (responsibility and social relation) were negatively correlated with hard play and positively with diversion. There were also found significant differences on some of these variables according to gender and sport practice besides physical education. Finally, a hierarchical cluster analysis uncovered three independent fair play profiles related to the other variables studied.

Keywords: Sportspersonship, approach, avoidance, cluster.

Resumen

El presente estudio examinó cómo los diferentes perfiles de metas de logro (aproximación-evitación al aprendizaje y al rendimiento) y de metas sociales (relación y responsabilidad) afectan al fair play del alumnado de Educación Física. 304 estudiantes de 2 institutos de Educación Secundaria participaron en la investigación. Los resultados indican que las metas de rendimiento se relacionan positivamente con las actitudes de juego duro y victoria, mientras que las metas de aprendizaje (aproximación y evitación) lo hacen positivamente con las actitudes de diversión. Asimismo, las metas de relación y de responsabilidad se relacionan negativamente con el juego duro y positivamente con la diversión. También, se encontraron diferencias significativas en algunas de estas variables en función del género y de la práctica deportiva fuera del ámbito educativo. Finalmente, un análisis de conglomerados jerárquico reveló tres perfiles diferentes de fair play que interrelacionan con el resto de variables estudiadas.

Palabras clave: Deportividad, aproximación, evitación, clúster.

Correspondencia: Javier Fernández-Río, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. Despacho 239. 33005 Oviedo, (España). E-mail: javier.rio@uniovi.es.

Introduction

Due to the growing interest of our society in sport, socio-moral behavior in sport practice has been an important element of study in the last couple of decades (Boixadós & Cruz, 2000; Bredemeier, Weiss, Shields, & Cooper, 1987; Cecchini, González, López, & Brustad, 2005; Cecchini, González, & Montero, 2007; Conroy, Silva, Newcomer, Walker, & Johnson, 2001; Kavussanu & Ntoumanis, 2003; Moreno & Vera, 2011). Regarding this issue, research agrees on the idea that the development of this behavior in young people is a complex phenomenon that is influenced by multiple factors. Moreover, sport does not inherently support the development of positive behaviors in young people (Hellison, 1995; Kavussanu & Ntoumanis, 2003).

The term fair play comprises a group of social and moral values that people put into practice through a series of behaviors when they practice sport. Vallerand, Brière, Blanchard, and Provencher (1997) include in its definition the respect for rules, referees, social norms and opponents, and a commitment to sport within a positive sport practice. Authors such as Rudd and Gordon (2010, p. 470) believe that: “sportsmanship can be understood not only in terms of compliance with various moral and social values but also with a desire to act in a manner of sublime nobility”. Boixadós and Cruz (1995a y b) link it to

the value athletes place on playing hard, winning or having fun in sport. These different approaches clearly show the complexity of this issue.

Based on this idea, the question that many researchers have asked themselves has been: what factors influence individuals who practice sport to develop different behaviors (positive, negative or neutral) of fair play? The answer obtained through various research works has been that elements such as goal orientation, motivational climate, and social climate (among others) seem to exert a major influence on sportsmanship.

Nicholls (1984) showed that individuals have two possible goal orientations towards learning: task and ego. In a task-oriented subject, skill is experienced through self-improvement. Therefore, criteria for success are self-referenced. On the contrary, an ego-oriented person uses normative standards, and feelings of competence arise from the demonstration of superior ability with respect to others. Based on this idea, several studies have linked ego orientation with poor fair play behaviors (Duda, Olson, & Templin, 1991; Dunn & Caussgrove Dunn, 1999; Kavussanu & Roberts, 2001; Miller, Roberts, & Ommundsen, 2004). Task orientation has been less consistent, but it has also been related to positive sportsmanship (Dunn & Caussgrove Dunn, 1999; Lemyre, Roberts, & Ommundsen, 2002) and with having fun in sport

(Cecchini, González, & Montero, 2007).

Afterward, Elliot and McGregor (2001) developed an evolution of this model considering that each orientation can be separated in two categories (2×2): approach and avoidance. The rationale for this split lies in the concept of competence that each individual holds: a positive and desirable opportunity (success) or a non-desirable and negative possibility (failure). According to Wang, Biddle, and Elliot (2007) learning-approach individuals focus on the task and try to reach high levels of personal competence. Meanwhile, learning-avoidance individuals try to avoid low levels of personal competence. On the other hand, performance-approach subjects measure their competence in relation to others. Finally, performance-avoidance subjects compare their level of incompetence with others. Only Singh (2008) has used this model to study the influence of the different types of goals on fair play thoughts of a group of cricketers. She found that those who had higher levels on any of the different goals showed lower levels of sportsmanship. On the other hand, Guan, Xiang, McBride, and Bruene (2006) have shown that this model is also valid to analyze physical education settings. Nevertheless, it has not been used to study fair play behaviors among students.

Regarding the social climate, authors such as Lickona (1992) consider that an individual's moral de-

velopment is also formed through social interactions. This idea is rooted in the Social Learning Theory of Bandura (1977), which states that the moral behavior of an individual is socially defined and that the degree of moral action of a person is directly related to his/her learning history. Social competence of young people is a key element of their training as members of a society. According to some, sport practice educates people, but socially incompetent players make negative comments to themselves and to others, criticize and make fun of classmates and even the referee (Vidoni & Ward, 2006). Moreover, the order of factors has been altered and it has been suggested that the promotion of positive values of sportsmanship in physical activity's contexts facilitates the development of social skills (Weiss & Bredemeier, 1990). Research on socio-moral behavior in physical activity has described two social goals as been associated with achievement goals: "relationship" (Patrick, Hicks, & Ryan, 1977) which is identified with the individual desire to train and maintain positive relationships with peers, and "responsibility" (Wentzel, 1991) which represents the desire to adhere to rules and expectations. Both constructs appear in the definitions of fair play presented earlier, but the relationship between these social goals and fair play has not been studied yet.

The concept of fair play has so many edges that, in relation

to the social climate, researchers have even studied the influence of parents, coaches and spectators on the good or poor sport conduct of young players. It has been found that positive behaviors of these groups are significantly related to positive sporting behaviors of players (Arthur-Banning, Wells, Baker, & Hegreness, 2009; LaVoi & Babkes, 2008, Rudd & Gordon, 2010).

On the other hand, many boys and girls play sports in their free time, but the place where the highest percentage of youngsters plays sports and/or physical activity is the physical education class. Moreover, it is in this setting where they will have their first contact with organized physical activity, and where they will learn the basic skills of most sports. Sadly, some research has shown that up to 70% of children will stop participating in sports before they reach the age of 13 (Engh, 2002). Therefore, physical education could be the only place where many teenagers will perform physical activity and where they would be exposed to the influence of others to develop positive socio-moral values.

Over the last ten years, different authors have reported that one of the main objectives of physical education should be the socio-moral education of students (Kirk, 1993; Siedentop, 1980). Within the educational context, this subject allows for the greatest amount of interaction among students (sharing space and

materials, competing in games and matches, etc.). Similarly, compared to other subjects, physical education provides a unique context for moral development of young people, because, theoretically speaking, there is less emphasis on competition and victory (Proios, Doganis, & Proios, 2006; Shields & Bredemeier, 1995). Moreover, physical education provides students with ample opportunities to experience ethical codes of behavior, group cohesion, respect for others, and many other socially desirable behaviors (Sharpe, Brown, & Crider, 1995). For this reason, it is reasonable to think that physical education can help forge the development of values such as sportsmanship in youngsters. However, different studies have shown that in many physical education classes students do not help each other, and many use negative comments about their fellows (Giebink & McKenzie, 1985; Patrick, Ward, & Crouch, 1998). When physical education teachers are asked about the development of social skills in their classes, they show concern for that topic, and indicate that they seek to reinforce attitudes of fair play and sportsmanship. Unfortunately, they are seldom explicitly taught (Ward, 1999). However, there has been several intervention programs in physical education specifically designed to improve the moral reasoning and/or sportsmanship of students who have produced positive results (Hasandra, Bekian, & Sakellariou, 2007; Sharpe et al., 1995).

Based on all the previous arguments, this study has two main objectives: first, to study the influence of various achievement goal profiles on the fair play of school students using the 2×2 model; second, to analyze how social goals affect fair play in the same group of subjects, while checking if there are any differences based on gender. If the relationship between the attitudes of fair play and one or another type of goals (achievement and social) in a group of schoolchildren in physical education is proved, teachers should create appropriate classroom climates through specific pedagogical approaches. For that purpose, the following hypothesis are raised: a) student-oriented performance goals (approach and avoidance) in physical education classes will show higher values on negative fair play constructs such as hard play and win in sport; b) since the relationship between task orientation and fair play has been less consistent, we expect to find positive relationships between learning goals (approach and avoidance) and subjects' views on the importance of fun in sport; c) youngsters with higher values in social goals will show higher levels of fair play; d) hierarchical clusters will show profiles where the different variables studied and fair play correlate, and it represents levels of personal commitment to achievement goals and social goals, and finally, we also anticipate that extracurricular sport does not affect subjects' attitudes of fair play.

Method

Participants

304 students (133 males and 177 females) from two high schools in the northern part of Spain participated in this project (98 of 9th grade, 115 of 10th grade, and 91 of 11th grade). Their ages ranged from 14 to 19 years old ($M = 15.60$, $SD = 1.04$). 65.8% practiced extracurricular sport (107 males y 93 females).

Instruments

Achievement Goals. The 2×2 Achievement Goal Questionnaire from Elliot and McGregor (2001) was adapted to physical education contexts by Guan et al. (2006) and Wang, Biddle, and Elliot (2007). This instrument was translated into Spanish and validated for Spanish contexts by Moreno, González-Cutre, and Sicilia (2008). It has 12 items that reflect the four existing achievement goals (3 items for each type): learning-approach, performance-approach, performance-avoidance, and learning-avoidance.

Social Goals. The Social Goal Scale from Patrick et al. (1997) was adapted to physical education contexts by Guan et al. (2006). This instrument was translated into Spanish and validated for Spanish contexts by Moreno, González-Cutre, and Sicilia (2008). Six items reflect relationship goals, while 5 items reflect responsibility goals.

Fair play. The “Escala de Actitudes de Fair play” (Cruz et al., 1996) is a 23-items questionnaire divided in three sub-scales: 12 reflect “hard play”, 6 reflect “victory” (winning at all costs), and 5 reflect “fun”. It was validated by Boixadós and Cruz (1995a y b).

The three instruments used a 5-point Likert scale that ranged from 1 = “do not agree” to 5 = “totally agree”.

Data collection

The implementation of this research project involved several steps: first, permission from the Ethics Committee of the University of Oviedo was obtained, as well from the participating schools. Subsequently, informed consent was also obtained from parents of all students who participated and were under age. All questionnaires were administered by two of the three investigators during physical education classes. They carefully moni-

tored the students during the data collection, and they answered all questions when necessary. To minimize the tendency of students to provide socially desirable answers, the researchers encouraged the participants to respond as truthfully as possible. They assured the students that their answers would not affect their physical education’s grades.

Data analysis

Statistical analysis of the data obtained was performed using the software package SPSS 18.0 y AMOS 18.0.

Results

Scales’ psychometric properties

The first goal was to test whether the factor structure of the scales matched the dimensions described above. We also wanted to confirm if they were

Table 1
Confirmatory Factor Analysis’ Fit Indexes Values

	χ^2	P	RMR	RMSA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Achievement goals original model	110.87	< .001	0.08	0.07	0.94	0.90	0.93	0.96
Respecified	32.83	> .050	0.05	0.04	0.97	0.95	0.97	0.99
Social goals original model	221.57	< .001	0.07	0.11	0.87	0.81	0.79	0.82
Respecified	19.37	> .100	0.03	0.04	0.98	0.96	0.96	0.98
Fair play original model	506.48	< .001	0.10	0.06	0.87	0.84	0.75	0.84
Respecified	96.92	> .050	0.05	0.03	0.95	0.94	0.91	0.98

valid for the sample. So, we carried out a confirmatory factor analysis. The original model parameters were estimated using the Maximum Likelihood criteria. Table 1 shows all information displayed by the most widely used indexes (García, Gallo, & Miranda, 1998; García, Ruiz, & Abad, 2003; Sandín, Chorot, Santed, & Valiente, 2003).

Besides χ^2 , other indexes were also considered: *GFI* (Goodness of Fit Index), *RMR* (Root Mean Residual), *RMSA* (Root Mean Square Error of Approximation), *NFI* (Normed Fit Index), and *CFI* (Comparative Fit Index). Regarding *GFI*, *NFI* and *CFI*, it is considered a valuable result that one above .90, and in *RMR* and *RMSA*, those below .06. Our results were not satisfactory, which indicates that data do not fit the model (Tabla 1).

The small adjustment achieved globally, coupled with the presence of significant measurement errors associated with some of the items, along with some undesirable cross-loadings suggested by modification indexes provided by the program, suggested some changes in the initial models by eliminating some items. Delete items to improve the factor structure of an instrument is considered a legitimate process, since it keeps the overall structure of the model originally formulated, only with the appropriate indicators (Hofman, 1995). Therefore, in the Achievement Goal Questionnaire, one item of the performance approach subscale (item 3) and one of

the learning approach subscale (item 4) had to be disregarded to improve the model. In the Scale of Social Goals two items of the subscale of relationship (items 7 and 9) and two of the responsibility subscale (items 4 and 8) also had to be eliminated. Finally, in the Fair Play Scale, four items of the game subscale (items 3, 10, 18 and 23), three in the victory subscale (items 1, 7 and 12) and one in the fun subscale (item 9) were also eliminated to improve the fit.

Through this process, the initial scale has achieved more parsimonious measures that fit better with the theoretical conception that defends the existence of four dimensions in the Achievement Goals Questionnaire, two in the Scale of Social Goals and three in the Fair Play Scale.

All subscales showed satisfactory internal consistency. The alpha coefficients were .80, .88, .78 and .79 respectively for the subscales of learning-approach, performance-approach, performance-avoidance, and learning-avoidance in the Achievement Goals Questionnaire, .79 and .72 for the subscales responsibility and relationship in the Social Goals scale, and .77, .78 and .70 for the subscales of game, victory and fun of the Fair Play Scale.

Descriptive analysis, bivariate correlations, and manovas

Table 2 shows means and standard deviations of all variables studied. It also includes correlations among learning orientation (ap-

Table 2

Means, Standard Deviations and Correlations Among Variables

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Learning-approach	3.92	.84	1.00							
2. Performance-approach	2.42	1.14	.16**	1.00						
3. Learning-avoidance	3.09	.97	.58**	.25**	1.00					
4. Performance-avoidance	2.50	1.10	.10	.64**	.31**	1.00				
5. Relationship	4.41	.58	.39**	.05	.34**	.13*	1.00			
6. Responsibility	4.18	.62	.42**	-.11	.28**	-.01	.35**	1.00		
7. Hard play	2.09	.67	-.09	.39**	-.07	.24**	-.16**	-.27**	1.00	
8. Victory	2.74	.99	.07	.33**	-.03	.23**	-.09	-.18**	.50**	1.00
9. Fun	4.04	.85	.21**	-.09	.19**	-.03	.25**	.25**	-.18**	-.37**

proach and avoidance), performance orientation (approach and avoidance), social goals (relationship and responsibility), and fair play (hard play, victory and fun).

Correlation tests among achievement goals, social goals and fair play indicated that there were associations among their subscales. Specifically, the subscales of game and victory positively correlated with approach and avoidance and negatively with responsibility. It also showed a negative correlation between relationship and hard play. In contrast, learning-approach and avoidance goals positively correlated with fun.

Before the MANOVA 2 (gender) \times 2 (practice sport), the idea of homogeneity of covariance was discussed using the Box M. Results revealed that the idea was not solved (Box $M = 297,68$, $F = 2.035$, $p < .001$). Therefore, we followed Olson (1979) and Tabachnick and Fidell (1996) suggestions, and

we used Pillai's Trace instead of Wilks' lambda to assess the multivariate significance of main effects and interactions. The MANOVA yielded a significant main effect for gender Pillai's Trace = .115, $F_{(9, 292)} = 5.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .015$. Subsequent univariate ANOVAs revealed that women scored significantly higher values than men in relationship goals [$F_{(1,303)} = 28.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .087$] and social responsibility goals [$F_{(1,303)} = 11.57$, $p < .01$, $\eta^2 = .037$]. No significant differences were found regarding gender in any of the four achievement goals. Significantly lower scores were found among females in hard play [$F_{(1,303)} = 6.41$, $p < .05$, $\eta^2 = .021$], while higher in fun [$F_{(1,303)} = 5.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .018$].

The MANOVA also showed a significant effect regarding extracurricular sport practice Pillai's Trace = .094, $F_{(9, 292)} = 3.36$, $p < .01$, $\eta^2 = .094$. Subsequent univariate ANOVAs revealed that

subjects that practiced extracurricular sport scored higher in relationship goals [$F_{(1,303)} = 5.09$, $p < .05$, $\eta^2 = .019$], learning-approach goals [$F_{(1,303)} = 9.31$, $p < .01$, $\eta^2 = .030$] and performance-avoidance goals [$F_{(1,303)} = 5.68$, $p < .05$, $\eta^2 = .019$]. Fair play did not yield any statistical differences.

Hierarchical cluster analysis

Fair play variables were analyzed through a hierarchical cluster analysis. Before this analysis, all variables were standardized using Z scores (mean 0 and standard deviation 1). In the agglomerative hierarchical methods, the analysis

starts with as many clusters as individuals. From these initial units, new clusters are formed in an ascending order, grouping individuals in the closest clusters at each stage. At the end of the process, all individuals are grouped into a single cluster. We used Ward's method to minimize differences in the cluster and to avoid long strings of observations. As we seek a solution in which clusters are different from each other and within each of the elements that are coming up, the appropriate solution would be one in which the corresponding lines will take time before come to a close. In our case, the solution with three clusters, less than 7. It was found

Table 3

Hierarchical Cluster Analysis

Variables	Group 1 (N = 86)		Group 2 (N = 26)		Group 3 (N = 192)	
	Means (z)	SD	Means (z)	SD	Means (z)	SD
1. Hard play	2.01(-.11)	.48	3.59 (2.22)	.48	1.92 (-.25)	.48
2. Victory	3.04 (.29)	.97	4.02 (1.28)	.71	2.44 (-.30)	.85
3. Fun	3.01 (-1.21)	.53	3.67 (-.43)	.76	4.56 (.60)	.41
4. Responsibility goals	4.07 (-.16) ^a	.76	3.76 (-.66) ^b	.77	4.28 (.16) ^c	.54
5. Relationship goals	4.26 (-.25) ^a	.57	4.23 (-.30) ^a	.60	4.50 (.15) ^b	.45
6. Performance-approach goals	2.48 (.05) ^a	.99	3.34 (.80) ^b	.79	2.27 (-.13) ^a	1.04
7. Learning-approach goals	3.76 (-.18) ^a	.86	3.83 (-.10) ^a	.80	4.00 (.09) ^a	.82
8. Performance-avoidance goals	2.53 (.02) ^a	1.16	3.02 (.46) ^a	.93	2.43 (-.07) ^b	.99
9. Learning-avoidance goals	2.88 (-.21) ^a	.95	3.25 (.16) ^a	.99	3.16 (-.07) ^a	.96
Clusters or groups' characteristics						
Males <i>n</i> (%)	47 (54.7%)		18 (69.2%)		68 (35.4%)	
Females <i>n</i> (%)	39 (45.3%)		8 (30.8%)		124 (64.6%)	
Extracurricular sport participation <i>n</i> (%)	55 (64.0%)		68 (76.9%)		49 (65.1%)	
No Extracurricular sport participation <i>n</i> (%)	31 (36.0%)		27 (23.1%)		36 (34.9%)	

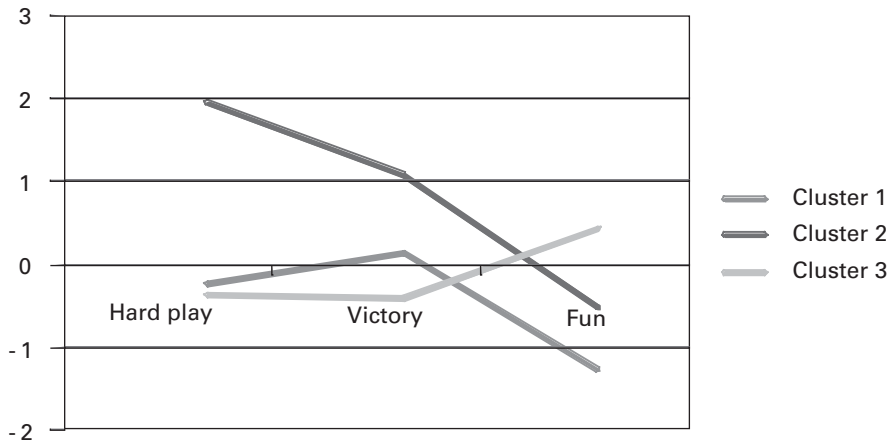


Figure 1. Fair play's variables within the identified clusters.

that the solution of three clusters was the one that created a major shift in the coefficients (11.1). This indicated that from this point different clusters were merging. Consequently, it was determined that the solution of three clusters or groups was more appropriate. This decision was also supported by the corresponding dendrogram.

Figure 1 shows three different fair play profiles identified through the cluster analysis. Cluster 1 was characterized by an intermediate hard play profile, moderately high in victory and low in fun. It was composed of 86 students, 45.3% were female, and 64.0% participated in extracurricular sports activities. Cluster 2 consisted of 26 students with a very high profile of hard play, high on victory and moderately low in fun. 30.8% were female, and 71.9% participated in

extracurricular sport. Students in cluster 3 had a moderately low profile of hard play and victory, and moderately high in fun. It had 192 individuals, most of them women (64.6%) that participated (65.1%) in sports activities outside school hours (fig 1).

A *one-way* MANOVA was carried out using social goals and achievement goals as dependent variables and the clusters as independent variable. It yielded a multivariate significant effect, Lambda de Wilks = .851, $F(12, 596) = 4.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$. The following univariate analysis showed significant differences in all variables except the learning-approach and avoidance ones: relationship goals, $F(1, 301) = 6.44$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$, responsibility goals, $F(1, 301) = 10.08$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$, performance-approach

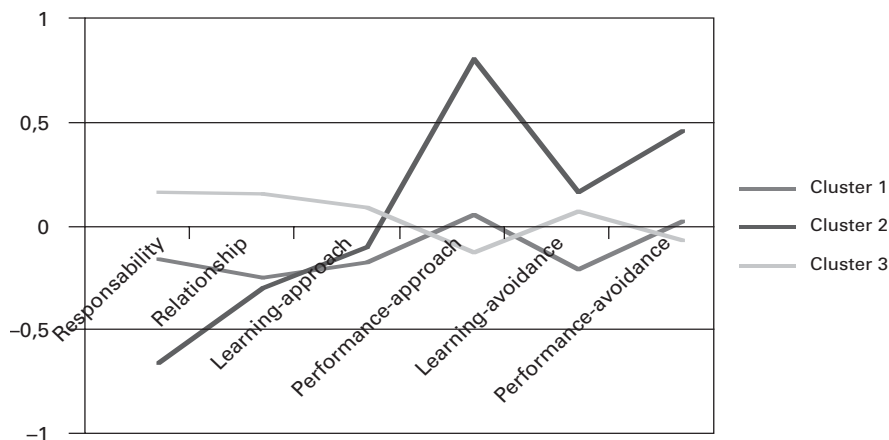


Figure 2. Social goals and achievement goals within the identified clusters.

goals, $F(1, 301) = 10.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$, and performance-avoidance goals, $F(1, 301) = 3.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$ (fig. 2).

On the other hand, post hoc tests were performed using the HSD of Tukey to compare pairs within each group (Table 3). No significant differences were observed among clusters in learning-approach and avoidance variables. Significant differences were observed in responsibility goals among clusters, scoring higher cluster 3 and lower cluster 2 ($p < .001$). Significant differences were also observed in relationship goals. Once again, cluster 3 scored higher ($p < .001$) and no differences were observed between the other two clusters. Regarding the performance-approach variable, no significant differences were observed between clusters 1 and 3, but both showed significant differences with

cluster 2 ($p < .001$). Finally, there were significant differences among clusters 2 and 3 in performance-avoidance goals ($p < .05$).

Discussion

This study has examined the relationships that can exist among achievement goals, social goals and perceptions of fair play in a sample of physical education students in secondary education. Overall, we can say that the results have shown that there are several significant direct relations among different subscales of these psychosocial variables.

First, we assess the influence of achievement goals on the fair play of the participants. The answers of those students that presented a performance-approach and perform-

ance-avoidance profile were positively correlated with the variables of fair play: “hard play” and “victory”. The Goal Achievement Theory (Nicholls, 1984) considers that individuals who are ego-oriented (performance) tend to exhibit behaviors that include negative actions during the game in order to “win at all costs”. In our case, the use of the 2×2 model of Elliot and McGregor (2001) has allowed us to see that not only students seeking a positive result (performance-approach), but also those who want to escape from a negative result (performance-avoidance) seem to be willing to exhibit negative behaviors of fair play such as hard play or the pursuit of victory over any other type of motivation.

In line with this argument, the implementation of the 2×2 model (Elliot & McGregor, 2001) also allowed us to verify that both learning-approach students (doing the activity better), as well as learning-avoidance students (avoiding doing wrong the activity) positively correlated with one variable of fair play: “fun”. Thus, it seems reasonable to think that those individuals concerned with “doing well the activities” regardless of their outcome, and not wanting to compare themselves with their peers, would give answers that emphasize their interest in having fun while doing physical activity. The novelty that has emerged in this study is that students oriented to “avoid making wrong an activity” also sent mes-

sages which pointed out that having fun was very significant and important for them.

Unfortunately, we know only one study that has used the 2×2 achievement goal model to assess fair play attitudes of a group of subjects (Singh, 2008). In this case, a group of young cricketers were studied and the results obtained did not match ours, since all the profiles (performance-approach and avoidance and learning-approach and avoidance) were correlated with low values of fair play. This fact was explained through the idea that all study subjects (athletes participating in competitions) were oriented towards success. Therefore, they all were willing to do “whatever it takes to win”. In our case, although many students participated in extracurricular sport, only those performance-oriented (approach and avoidance) showed low levels of fair play.

In line with this argument, results of the existing literature that have used the dichotomous model have also shown a direct relationship between the performance approach (ego) and negative attitudes of fair play. Stuntz and Weiss (2003) found in a sample of schoolchildren (11-15 years) that those who were ego-oriented (performance) showed a greater intention to conduct unsportsmanlike behavior than those who were learning-oriented (task). Recently, Gutierrez and Ruiz (2009:323) found in a sample of secondary school students that “vari-

ables that measured a learning-oriented motivational climate (task) had a greater ability to predict attitudes of sportsmanship in the students". As in our study, individuals concerned about doing well the activity were more likely to show fair play positive behaviors than performance-oriented students.

In a sport context, this direct relationship between learning goals and positive behaviors of fair play has also been observed, but less consistently (Boixadós, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004; Cecchini, González, & Montero, 2007; Dunn & Dunn, 1999). Unfortunately, as pointed out earlier, none of them has used the 2 × 2 model to assess the relationship between achievement goals and fair play among athletes. So, we cannot compare their results with ours. However, we can say that the correlations found in this study, in an educational context, are maintained when the dichotomous model is used in sport contexts.

Second, we have assessed the influence of social goals on the fair play behavior of high school students. According to authors such as Vallerand and Losier (1994), this relationship seems to be a fact in the development of an individual's behavior. As Hassandra et al. (2007, p. 100) state: "Modifications in behavior occur because of imitation, of knowing what is acceptable, and as a result of the need to be socially accepted". Unsportsmanlike behavior is not generally accepted in our society. So, individuals learn socially

appropriate behaviors mimicking significant others to be accepted by them. In the present study, subjects were assessed in two social goals: responsibility and relationship. Results show a negative correlation between both types of goals and a variable of fair play: "hard play". It seems that young people believe that behaviors such as playing sport hard do not allow appropriate social relationships with others, and they do not reflect socially acceptable and responsible behavior. In this line of argument, social responsibility values also correlated negatively with another variable of fair play: "victory". As we suggested earlier, the pursuit of victory in a game over fun or respect for others is seen by our youngsters as the opposite to a very important social value: responsibility. Our results support the hypothesis that good fair play conducts facilitate the development of social skills (Weiss & Bredemeier, 1990). Unfortunately, we are unaware of other studies that have evaluated the relationship between fair play and social goals. Therefore, we cannot compare the results obtained in this study with those obtained in other subjects and/or contexts. However, the idea is clear: social values such as responsibility and relationship are positively related to positive attitudes of fair play. That is, social behavior of individuals is directly related to their sportsmanship's attitude.

Third, we examined whether there were significant differences

based on gender in the three types of variables. Regarding achievement goals, there were no significant differences in any of the four targets studied. On the other hand, results did show a significant effect in social goals: women had significantly higher values than men in relationship and responsibility goals. Similar results have been described in previous studies (Cecchini et al., 2008; Cecchini et al., 2011; Guan et al., 2006), which indicates that women, in education settings, show higher levels of important social values such as responsibility, and they value more social relations.

With regard to fair play, we also found lower levels in the variable “play hard” and higher in the variable “fun” in females. In line with this idea, Hassandra, Beki and Sakellariou (2007) found higher values in male than female students in antisocial fair play. Similarly, results from the present study agree with those presented by Proios, Doganis and Proios (2006), and Gutierrez and Pils (2006) where higher values of fair play in women were also obtained. According to Gilligan (1982), women’s moral reasoning tend to reflect a greater orientation towards “caring for others” than men. Hence, they value more positive elements of physical activity such as fun than negative ones such as hard play or victory. Based on this argument, positive social values such as responsibility and relationship would also be higher in women.

Fourth, we also checked whether there were significant differences regarding extracurricular sport participation (other than physical education) of our subjects. Those who practiced sport showed higher scores in relationship goals, learning-approach and performance-avoidance goals. It is reasonable to think that sport makes possible a greater number of social relations, of contacts with other people. Our subjects were more concerned with improving their sport’s performance than outperforming their peers.

On the other hand, no significant differences were found in any of the values of fair play among our subjects in regard to their extracurricular sport participation. This finding leads us to believe that, as shown in previous studies (Hassandra et al., 2007; Ryska, 2003, Weiss & Bredemeier, 1990) sport participation has the potential to produce positive and negative behaviors of fair play. Other variables (social, motivational or educational) may tip the balance to develop behaviors in either direction.

Finally, we proceeded to conduct a cluster analysis to group subjects based on the characteristics they possessed regarding the different variables of fair play. It was possible to identify three different profiles: cluster 1 was composed in almost equal percentage of women and men. The majority played sport after school, and they showed low levels of fun and hard play, and intermediate of victory. Cluster 2 con-

sisted mainly of men who played extracurricular sports. They showed high levels of hard play and victory, and low of fun. Finally, cluster 3 was composed mostly of women that played extracurricular sport. They showed moderately high levels of fun, and moderately low levels of hard play and victory. From this information, it can be highlighted that clusters 1 and 3 were very similar, except for how important is for them having "fun": number 3 is the most adaptive. Cluster 2 is composed mostly of men who play extracurricular sport, and they show intentions of fair play oriented towards hard play and victory. This group is the less adaptive one.

A final analysis of the identified groups including social goals and achievement goals revealed that cluster 3 had significantly higher levels of social goals: responsibility and relationship, while cluster 2 had significantly lower levels of responsibility. These data are consistent with previous ideas: group 3 was composed mostly of women with high levels of positive behaviors of fair play (fun) and social goals (responsibility and relationship). By

contrast, group 2 was composed mostly of men who have high levels of negative behaviors of fair play (hard play and win) and social goals (responsibility). In line with this idea and with the arguments developed throughout this section, this same group also had high levels of approach and avoidance-performance (ego). We found no statistically significant differences in learning-approach and avoidance-approach goals among either group. Therefore, we can infer that these variables are less consistent explaining fair play behaviors.

One limitation of this study has been the sample size. Our results should be confirmed with a larger population. Future research should verify whether the patterns and correlations among the different profiles of achievement goals, social goals and fair play found in this study appear in other groups of students. Similarly, another line of research could be to compare our results with groups of young athletes. Finally, other studies should employ other instruments to assess fair play and moral reasoning to check the results obtained in this study.

References

- Arthur-Banning, S., Wells, M. S., Baker, B. L., & Hegreness, R. (2009). Parents behaving badly? The relationship between the sportsmanship behaviors of adults and athletes in youth games. *Journal of Sport Behavior*, 32(1), 3-18.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Boixadós, M., & Cruz, J. (1995a). Construction of a fairplay attitude scale in soccer. En R. Vanfraechem- Raway y Y. Vanden Auweele (Eds.) *Proceedings IXth European Congress on Sport Psychology, vol. I* (pp. 4-11). Bruselas: FEPSAC.
- Boixadós, M., & Cruz, J. (1995b). Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2(3), 13-22.
- Boixados, M., & Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts*, 62, 6-13.
- Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2000). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., & Cooper, B. A. B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement. *Sociology and Sport Journal*, 4, 48-60.
- Cecchini, J. A., González, C., López, J., & Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 429-479.
- Cecchini, J. A., González, C., & Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 55-74.
- Cecchini, J. A., González, C., & Montero, J. (2006). Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 497-509.
- Cecchini, J. A., González-Mesa, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., & Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Conroy, D. E., Silva, J. M., Newcomer, R. R., Walker, B. W., & Johnson, M. S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behaviors. *Journal of Sport Behaviors*, 11, 157-174.
- Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mímbbrero, J., & Torregrosa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 9, 37-87.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dunn, J. G. H., & Causgrove Dunn, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- Elliot, A. J., & McGregor, H.A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501-519.
- Engh, F. (2002). *Why Johnny hates sport: Why organized youth sports are failing our children and what we*

- can do about it*. Garden City Park, NY: Square One.
- García, E., Gallo, P., & Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema, 10*, 717-724.
- García, L. F., Ruiz, M. A., & Abad, F. J. (2003). Factor structure of the Spanish WAIS-II. *Psicothema, 15*, 155-160.
- Giebink, M. P., & McKenzie, T. L. (1985). Teaching responsibility in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*, 167-177.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 58-74.
- Gutierrez, M., & Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts, 86*, 86-92.
- Gutiérrez, M., & Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills, 108*, 308-326.
- Hassandra, M., Bekian, A., & Sakellariou, K. (2007). Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors. *Physical Educator, 64*(2), 94-101.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hofman, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 55*(4), 572-582.
- Kavussanu, M., & Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*, 501-518.
- Kavussanu, M., & Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 23*, 37-54.
- Kirk, D. (1993). Curriculum work in physical education: Beyond the objectives approach? *Journal of Teaching in Physical Education, 12*, 244-265.
- LaVoi, N. M., & Babkes, M. (2008). The relation between perceived parent-created sport climate and competitive male youth hockey players' good and poor sport behaviors. *The Journal of Psychology, 142*(5), 471-495.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology, 14*, 120-136.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bantam Books.
- Miller, B. W., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports, 14*, 193-202.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta, 33*, 351-368.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2

- en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., & Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Olson, C. L. (1979). Practical considerations in choosing a MANOVA Test Statistic: A rejoinder to Stevens. *Psychological Bulletin*, 86, 1350-1352.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- Proios, M., Doganis, G., & Proios, M. (2006). Form of athletic exercise, school environment, and sex in development of high school students' sportsmanship. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 99-106.
- Rudd, A., & Gordon, B. S. (2010). An exploratory investigation of sportsmanship attitudes among college student basketball fans. *Journal of Sport Behavior*, 33(4), 466-488.
- Ryska, T. A. (2003). Sportsmanship in Young athletes: The role of competitiveness, motivational orientations, and perceived purposes of sport. *The Journal of Psychology*, 137(3), 273-293.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., & Valiente, R. M. (2003). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para niños. *Psicothema*, 14, 333-339.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-406.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1980). *Physical education: Introductory analysis* (3rd ed.). Dubuque, IA: W.M.C. Brown.
- Singh, L. (2008). *Achievement goal profiles and sportpersonship behaviour of high school cricketers*. University of Cape Town.
- Stuntz, C.P., & Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4), 421-435.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: HarperCollins.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportpersonship Orientation Scale (MSOS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2006). Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors.

- Journal of Behavioral Education*, 15, 81-92.
- Wang, J., Biddle, S. J. H., & Elliot, A. J. (2007). The 2 × 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Ward, P. (1999). The Sabertooth Project: Curriculum and workplace reform in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 379-489.
- Weiss, M. R., & Bredemeier, B. L. (1990). Moral development in sport. En K. B. Pandolf, & J. O. Holloszy (Eds.), *Exercise and sport science reviews* (vol. 18, pp. 331-378). Baltimore, MD: Williams, & Wilkins.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Javier Fernández-Río, Profesor TEU en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los modelos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo, así como en los perfiles motivacionales de los estudiantes.

Antonio Méndez-Giménez, Profesor TU (interino) en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los modelos de enseñanza como el modelo comprensivo y el de educación deportiva, así como en los perfiles motivacionales de los estudiantes.

José Antonio Cecchini Estrada, Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los perfiles motivacionales de los estudiantes y de los deportistas.

Carmen González de Mesa, Profesora TU en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los perfiles motivacionales de los estudiantes y de los deportistas.

Received date: 13-4-11

Review date: 12-5-11

Accepted date: 27-6-11

La influencia de las metas de logro y las metas sociales sobre el *fair play* de estudiantes de Educación Física de Secundaria

Achievement Goals and Social Goals' Influence on Physical Education Students' Fair Play

Javier Fernández-Río, Antonio Méndez-Giménez, José A. Cecchini,
y Carmen González de Mesa

Universidad de Oviedo

Resumen

El presente estudio examinó cómo los diferentes perfiles de metas de logro (aproximación-evitación al aprendizaje y al rendimiento) y de metas sociales (relación y responsabilidad) afectan al *fair play* del alumnado de Educación Física. 304 estudiantes de 2 institutos de Educación Secundaria participaron en la investigación. Los resultados indican que las metas de rendimiento se relacionan positivamente con las actitudes de juego duro y victoria, mientras que las metas de aprendizaje (aproximación y evitación) lo hacen positivamente con las actitudes de diversión. Asimismo, las metas de relación y de responsabilidad se relacionan negativamente con el juego duro y positivamente con la diversión. También, se encontraron diferencias significativas en algunas de estas variables en función del género y de la práctica deportiva fuera del ámbito educativo. Finalmente, un análisis de conglomerados jerárquico reveló tres perfiles diferentes de *fair play* que interrelacionan con el resto de variables estudiadas.

Palabras clave: Deportividad, aproximación, evitación, clúster.

Abstract

This study examined how the different achievement goal profiles (approach-avoidance to learning or performance), and the social goals (relationship and responsibility) affect physical education students' fair play. 304 students from two different high schools participated in the study. Results revealed that performance goals positively correlated to hard play and victory, while learning goals (approach and avoidance) positively correlated to enjoyment. Similarly, social goals (responsibility and social relation) were negatively correlated with hard play and positively with diversion. There were also found significant differences on some of these variables according to gender and sport practice besides physical education. Finally, a hierarchical cluster analysis uncovered three independent fair play profiles related to the other variables studied.

Keywords: Sportpersonship, approach, avoidance, cluster.

Correspondencia: Javier Fernández-Río, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo. C/ Aniceto Sela, s/n. Despacho 239. 33005 Oviedo (España). E-mail: javier.rio@uniovi.es.

Introducción

Fruto del creciente interés de nuestra sociedad por el deporte, el comportamiento socio-moral durante la práctica deportiva ha constituido un elemento de estudio importante en las últimas décadas (Boixados y Cruz, 2000; Bre-demeier, Weiss, Shields, y Cooper, 1987; Cecchini, González, López, y Brustad, 2005; Cecchini, González, y Montero, 2007; Conroy, Silva, Newcomer, Walter, y Johnson, 2001; Kavussanu y Ntoumanis, 2003; Moreno y Vera, 2011). En este sentido, las investigaciones coinciden en la idea de que el desarrollo de este comportamiento en los jóvenes es un fenómeno complejo que se ve influenciado por múltiples factores. Más aún, en contra de la creencia popular, el deporte parece que no ayuda de manera inherente al desarrollo de comportamientos positivos en los jóvenes (Hellison, 1995; Kavussanu y Ntoumanis, 2003).

El término *fair play* engloba a un grupo de valores sociales y morales que las personas ponen en práctica, a través de una serie de conductas, cuando realizan deporte. Vallerand, Brière, Blanchard, y Provencher (1997) incluyen en su definición el respeto por las reglas, los árbitros, las normas sociales y los oponentes, así como un compromiso con el deporte desde una práctica deportiva positiva. Para autores como Rudd y Gordon (2010, p. 470): «El *fair play* puede ser entendido no sólo en términos de obe-

diencia hacia unos valores morales o sociales, sino también como el deseo de actuar con suprema nobleza». Boixados y Cruz (1995a y b) lo asocian a las valoraciones sobre la importancia que los deportistas conceden al juego duro, la victoria o la diversión en el deporte. Estas diferentes aproximaciones muestran claramente la complejidad de este concepto.

En base a esta idea, la pregunta que se han hecho muchos investigadores ha sido: ¿qué elementos influyen en los individuos que realizan deporte para que desarrollen comportamientos tan diferentes (positivos, negativos o neutros) de *fair play*? Las respuestas obtenidas a través de diferentes investigaciones han sido que factores como la orientación de meta, el clima motivacional o el clima social (entre otros) parecen ejercer una influencia importante sobre la deportividad.

En relación con la orientación de meta, Nicholls (1984) plantea que existen dos: tarea y ego. En un individuo implicado en la tarea la demostración de habilidad se experimenta a través de la mejora personal, de tal forma que los criterios de éxito son autorreferenciados. Por el contrario, la persona implicada en el ego utiliza criterios normativos o comparativos y los sentimientos de competencia se derivan de la demostración de una habilidad superior a los demás. En base a estos criterios, diferentes estudios han relacionado la orientación al ego con juicios y conductas anti *fair play*

(Duda, Olson, y Templin, 1991; Duna y Caussgrove Dunn, 1999; Kavussanu y Roberts, 2001; Miller, Roberts, y Ommundsen, 2004). La orientación a la tarea ha sido menos consistente, pero también ha sido relacionada con la deportividad de manera positiva (Dunn y Dunn, 1999; Lemyre, Roberts, y Ommundsen, 2002) y con la importancia de la diversión en el deporte (Cecchini, González, y Montero, 2007).

Posteriormente, Elliot y McGregor (2001) desarrollaron una evolución de este modelo en la que se planteó que cada uno de los 2 tipos de orientaciones puede ser separado en 2 categorías (2×2): aproximación y evitación. La explicación para esta división radica en la concepción de competencia por parte de cada individuo: una posibilidad positiva y deseable (éxito) o una posibilidad negativa y no-deseable (fracaso). Según Wang, Biddle y Elliot (2007), los individuos orientados a la aproximación al aprendizaje focalizan su objetivo en la tarea y buscan alcanzar niveles altos de competencia personal; los orientados a la evitación del aprendizaje se centran en la tarea de intentar eludir niveles bajos de competencia personal; los orientados a la aproximación al rendimiento miden su competencia en relación a los demás; finalmente, los orientados a la evitación del rendimiento comparan su nivel de incompetencia en relación a los demás. Tan sólo Singh (2008) ha utilizado este modelo para ver la influencia de los diferentes tipos

de metas de logro en el fair play de un grupo de jugadores de cricket, encontrando que aquellos que presentaban valores más altos en cualquiera de los perfiles de meta presentaban valores más bajos de deportividad. Por otro lado, Guan, Xiang, McBride, y Bruene (2006) han mostrado que este modelo también es válido para analizar contextos de educación física, aunque no ha sido usado para valorar los comportamientos de fair play de los estudiantes.

En relación con el clima social, autores como Lickona (1992) consideran que el desarrollo moral de los individuos también se forma a través de sus interacciones sociales. Esta idea hunde sus raíces en la teoría del aprendizaje social de Bandura (1977), la cual plantea que el comportamiento moral de los individuos está socialmente definido y que el grado de actuación moral de una persona está directamente relacionado con su historia de aprendizaje. La competencia social de los jóvenes es un elemento clave de su formación como miembros de una sociedad. Según algunos, el deporte educa, sin embargo jugadores incompetentes socialmente hacen comentarios negativos hacia sí mismos y hacia los demás, critican y se burlan de compañeros e incluso del árbitro (Vidoni y Ward, 2006). Más aún, se ha alterado el orden de los factores y se ha planteado que la promoción de valores positivos de deportividad en contextos de actividad física facilita el desarrollo de

habilidades sociales (Weiss y Brede-meier, 1990). En la investigación del comportamiento socio-moral en la práctica de actividad física, al menos dos metas sociales se han asociado a metas de logro: «relación» (Patrick, Hicks, y Ryan, 1977) que se identifica con el deseo individual de formar y mantener relaciones positivas con iguales, y «responsabilidad» (Wentzel, 1991) que representa el deseo de adherirse a reglas y expectativas sociales. Ambos constructos parecen representados en las definiciones de fair play que hemos presentado con anterioridad; sin embargo la relación de estas metas sociales sobre el fair play no ha sido estudiada todavía.

El concepto de fair play tiene tantas aristas que, en relación con el clima social, incluso se ha revisado la influencia de los padres, los entrenadores y los espectadores sobre el buen o el mal comportamiento deportivo de jugadores jóvenes, encontrándose que los comportamientos positivos de estos grupos están relacionados significativamente con comportamientos deportivos positivos de los jugadores (Arthur-Banning, Wells, Baker, y Hegreiness, 2009; LaVoi y Babkes, 2008; Rudd y Gordon, 2010).

Por otro lado, muchos chicos y chicas practican deporte en su tiempo libre, pero el lugar donde el mayor porcentaje de jóvenes realiza deporte y/o actividad física es la clase de educación física. Más aún, en este contexto es en el que tendrán su primer contacto con el ejer-

cicio físico organizado y en el que aprenderán las habilidades básicas para iniciarse en la práctica deportiva. Algunas investigaciones han mostrado que hasta un 70% de los niños detendrán su participación en actividades deportivas antes de que alcancen la edad de 13 años (Engh, 2002). Por ello, la educación física será el único reducto donde muchos adolescentes realicen actividad física y donde pueden estar expuestos a la influencia de los otros para el desarrollo de valores socio-morales.

Desde hace ya algunos años, diferentes autores han señalado que uno de los principales objetivos de la educación física debe ser la educación sociomoral de los estudiantes (Kirk, 1993; Siedentop, 1980). Dentro del contexto educativo es en esta área en la que se produce una mayor cantidad de interacciones entre los estudiantes (compartiendo espacios y materiales, compitiendo en juegos y partidos, etc.). Asimismo, en comparación con otros espacios de actividad física, la clase de educación física proporciona un contexto único para el desarrollo moral de los jóvenes porque, en teoría, hay un menor énfasis en la competición y en la victoria (Proios, Doganis, y Proios, 2006; Shields y Brede-meier, 1995). Más aún, la educación física proporciona a los estudiantes oportunidades para experimentar códigos éticos de comportamiento, cohesión de grupo, respeto por los demás y otros comportamientos sociales deseables (Sharpe, Brown, y Crider, 1995). Por todas estas ra-

ziones parece lógico que en la educación física sea factible que se forje el desarrollo de valores como la deportividad en los jóvenes. Sin embargo, diferentes estudios han mostrado que en muchas clases de educación física los estudiantes no se ayudan y usan comentarios negativos sobre otros compañeros (Giebink y McKenzie, 1985; Patrick, Ward, y Crouch, 1998). Cuando se le pregunta a los docentes de educación física sobre el trabajo de habilidades sociales en sus clases, reflejan una preocupación por ellas e indican que tratan de reforzar actitudes de fair play o deportividad, pero pocas veces lo enseñan de manera explícita (Ward, 1999). Sin embargo ha habido varios programas de intervención en educación física específicamente diseñados para mejorar el razonamiento moral y/o la deportividad de los estudiantes que han producido resultados positivos (Hassandra, Bekian, y Sakellariou, 2007; Sharpe et al., 1995).

En base a toda la argumentación anterior, el presente estudio tiene dos objetivos fundamentales: en primer lugar, estudiar la influencia de los diferentes perfiles de meta de logro sobre el fair play de estudiantes de secundaria usando el modelo 2×2 y, en segundo lugar, analizar cómo las metas sociales influyen en el fair play del mismo grupo de sujetos, comprobando si existe diferencia en función de su género. Si se demuestra la relación entre las actitudes de fair play y un tipo u otro de metas (logro y sociales) de

un grupo de escolares en el contexto de la educación física, los docentes deberán crear climas adecuados de clase a través de planteamientos pedagógicos concretos. Por ello planteamos las siguientes hipótesis: a) los estudiantes orientados a metas de rendimiento (aproximación y evitación) en las clases de educación física mostrarán valores más altos en las actitudes sobre el juego duro y la victoria en el deporte; b) como la relación entre la orientación al aprendizaje y el fair play ha sido menos consistente esperamos encontrar relaciones positivas entre las metas de aprendizaje (aproximación y evitación) y las opiniones sobre la importancia de la diversión en el deporte; c) los jóvenes con valores más altos en metas sociales presentarán mayores niveles de fair play; d) los conglomerados jerárquicos mostrarán perfiles en los que se relacionen las variables de fair play estudiadas y que representen niveles de compromiso personal con las metas de logro y las metas sociales; e) Por último, también anticipamos que la práctica del deporte extraescolar no incide en las actitudes de fair play.

Método

Participantes

304 estudiantes (133 varones y 177 mujeres) de dos institutos de educación secundaria del norte de España participaron en la presente

investigación (98 de 3.º ESO, 115 de 4.º ESO y 91 de 1.º de Bachillerato). Sus edades estaban comprendidas entre los 14 y los 19 años ($M = 15.60$, $SD = 1.04$). De ellos, el 65.8% practicaban deporte en horario extraescolar (107 varones y 93 mujeres).

Instrumentos

Metas de Logro. Se utilizó el cuestionario de metas de logro 2×2 (AGQ) de Elliot y McGregor (2001) en su versión adaptada al contexto de la educación física (AGQ-PE) por Guan et al. (2006) y Wang, Biddle y Elliot (2007). Este instrumento fue traducido al castellano y validado para el contexto español por Moreno, González-Cutre y Sicilia (2008). Los 12 ítems que lo componen reflejan las cuatro metas de logro existentes (3 ítems para cada meta): aproximación al aprendizaje (por ejemplo: «Quiero aprender todo lo que pueda en las clases...»), aproximación al rendimiento (por ejemplo: «Para mí es importante hacer las cosas mejor que los otros alumnos/as...»), evitación del rendimiento (por ejemplo: «Mi objetivo es evitar hacer mal las actividades en comparación con los demás») y evitación del aprendizaje (por ejemplo: «Me preocupa no poder aprender todo lo que podría...»).

Metas sociales. Se empleó la escala de meta social de 11 ítems de Patrick et al. (1997), adaptada por Guan et al. (2006) al contexto de la educación física. Este último cues-

tionario fue traducido al castellano y validado para el contexto español por Moreno, González-Cutre y Sicilia (2007). Seis ítems abordan las metas de relación (por ejemplo: «Me gustaría llegar a conocer realmente bien a mis amigos del colegio») y cinco ítems abordan las metas de responsabilidad (por ejemplo: «Intento hacer lo que el profesor me pide»).

Fair play. La «Escala de Actitudes de Fair play» (Cruz et al., 1996) es un cuestionario de 23 ítems divididos en tres subescalas: 12 de juego duro (por ejemplo: «Es aceptable que un jugador reacciones violentamente cuando ha sido objeto de falta»), 6 de victoria (por ejemplo: «En el fútbol el resultado final es lo más importante») y 5 de diversión (por ejemplo: «En el fútbol divertirse jugando es lo más importante»). Es una escala validada a partir de los trabajos de Boixadós y Cruz (1995a y b).

Los tres instrumentos empleados en la presente investigación usaron ítems medidos en una escala Likert de 1 a 5 puntos que oscilaba entre «nada identificado» = 1 y «totalmente identificado» = 5.

Procedimiento

Para la puesta en marcha de la investigación se llevaron a cabo varios pasos: en primer lugar se obtuvo permiso del Comité de Ética de la Universidad de Oviedo, así como de los centros educativos participantes. Posteriormente se consiguió

el consentimiento informado de los padres de todos los estudiantes que participaban en el mismo y que eran menores de edad. Todos los cuestionarios fueron administrados por dos de los investigadores durante las clases de educación física. Los encuestadores supervisaron cuidadosamente a los estudiantes durante la recogida de datos y contestaron a sus preguntas cuando fue necesario. Para reducir al mínimo la tendencia de los estudiantes a dar respuestas socialmente deseables, los encuestadores animaron a los estudiantes a que contestaran lo más verazmente posible y les aseguraron que sus respuestas no afectarían a sus notas de educación física.

Análisis de datos

Los diferentes análisis estadísticos de los datos obtenidos se llevaron a cabo utilizando los paquetes estadísticos SPSS 18.0 y AMOS 18.0.

Resultados

Propiedades psicométricas de las escalas

Lo primero que nos propusimos fue comprobar si la estructura factorial de las escalas coincidía con las dimensiones descritas anteriormente, además de confirmar si éstas eran válidas para la muestra utilizada. Para ello se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio. Los parámetros del modelo original fueron estimados mediante el criterio de Máxima Verosimilitud. En la tabla 1 se recoge la información proporcionada por algunos de los ajustes más utilizados (García, Gallo, y Miranda, 1998; García, Ruiz, y Abad, 2003; Sandín, Chorot, Santed, y Valiente, 2003).

Además del χ^2 se han considerado de manera complementaria otros índices como el *GFI* (Goodness of Fit Index), *RMR* (Root Mean Residual), *RMSA* (Root Mean

Tabla 1

Valores de los Índices de Ajuste en el Análisis Factorial Confirmatorio

	χ^2	<i>p</i>	RMR	RMSA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Modelo original Metas de logro	110.87	< .001	0.08	0.07	0.94	0.90	0.93	0.96
Reespecificado	32.83	> .050	0.05	0.04	0.97	0.95	0.97	0.99
Modelo original Metas sociales	221.57	< .001	0.07	0.11	0.87	0.81	0.79	0.82
Reespecificado	19.37	> .100	0.03	0.04	0.98	0.96	0.96	0.98
Modelo original Fair play	506.48	< .001	0.10	0.06	0.87	0.84	0.75	0.84
Reespecificado	96.92	> .050	0.05	0.03	0.95	0.94	0.91	0.98

Square Error of Approximation), *NFI* (Normed Fit Index), y el *CFI* (Comparative Fit Index). En el caso del GFI, NFI y CFI se consideran valores adecuados por encima del .90 y en el caso del RMR y RMSA por debajo de .06. Como vemos, los resultados en las tres escalas no eran satisfactorios, lo que indica que los datos no se ajustan bien al modelo (Tabla 1).

El escaso ajuste alcanzado a nivel global, unido a la presencia de errores de medida importantes asociados a algunos de los ítems, junto con algunas saturaciones cruzadas no deseables sugeridas por los índices de modificación facilitados por el programa, aconsejaba introducir cambios en los modelos iniciales eliminando alguno de los ítems. Eliminar ítems para mejorar la estructura factorial de un instrumento se considera un proceso legítimo en una medida de evaluación, ya que se conserva la estructura general del modelo formulado originalmente, pero únicamente con los indicadores más convenientes (Hofman, 1995). Por ello, en el Cuestionario de Metas de Logro, un ítem de la subescala de aproximación al rendimiento (ítem 3) y otro de la subescala de aproximación al aprendizaje (ítem 4) tuvieron que ser descartados para mejorar la forma del modelo. En la Escala de Metas Sociales dos ítem de las subescala de relación (ítems 7 y 9) y otros dos de la subescala de responsabilidad (ítems 4 y 8) también tuvieron que ser descartados. Por último, en la Escala de Fair Play,

cuatro ítems de la subescala de juego duro (ítems 3, 10, 18 y 23), tres de la subescala de victoria (ítems 1, 7 y 12) y uno de la subescala diversión (ítem 9) fueron también eliminados para mejorar la forma.

De esta manera, en comparación con las escalas iniciales se ha conseguido unas medidas más parsimoniosas que siguen encajando con la concepción teórica que defendía la existencia de cuatro dimensiones para el Cuestionario de Metas de Logro, dos para la Escala de Metas Sociales y tres para la Escala de Fair Play; obteniéndose evidencias de su función discriminante, en el sentido de que cada factor mide un componente del modelo relativamente diferente.

Todas las subescalas demostraron una consistencia interna satisfactoria. Los coeficientes alfa fueron .80, .88, .78 y .79 respectivamente para las subescalas de aproximación al aprendizaje, aproximación al rendimiento, evitación del rendimiento y evitación del aprendizaje del Cuestionario de Metas de Logro, .79 y .72 para las subescalas de responsabilidad y de relación de la Escala de Metas Sociales y .77, .78 y .70 para las subescalas de juego duro, victoria y diversión de la Escala de Fair Play.

Estadísticas descriptivas, correlaciones bivariadas y manovas

Las medias y desviaciones estándar para todas las variables se

Tabla 2

Medias, Desviaciones Estándar y Correlaciones de Todas las Variables

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Aproximación aprendizaje	3.92	.84	1.00							
2. Aproximación rendimiento	2.42	1.14	.16**	1.00						
3. Evitación aprendizaje	3.09	.97	.58**	.25**	1.00					
4. Evitación rendimiento	2.50	1.10	.10	.64**	.31**	1.00				
5. Relación	4.41	.58	.39**	.05	.34**	.13*	1.00			
6. Responsabilidad	4.18	.62	.42**	-.11	.28**	-.01	.35**	1.00		
7. Juego duro	2.09	.67	-.09	.39**	-.07	.24**	-.16**	-.27**	1.00	
8. Victoria	2.74	.99	.07	.33**	-.03	.23**	-.09	-.18**	.50**	1.00
9. Diversión	4.04	.85	.21**	-.09	.19**	-.03	.25**	.25**	-.18**	-.37**

presentan en la Tabla 2. Esta tabla también incluye las correlaciones entre la orientación al aprendizaje (aproximación y evitación), la orientación al rendimiento (aproximación y evitación), las metas sociales (relación y responsabilidad) y las variables de fair play (juego duro, victoria y diversión).

La prueba de correlaciones entre las metas de logro, las metas sociales y el fair play indicó que existían asociaciones entre sus subescalas. Concretamente las subescalas de juego duro y victoria correlacionaron positivamente con las de aproximación y evitación del rendimiento y negativamente con las metas de responsabilidad. Así mismo aparece una correlación negativa entre la meta de relación y el juego duro. Por el contrario, las metas de aproximación y de evitación del aprendizaje correlacionan positivamente con la diversión.

Antes del análisis MANOVA 2 (género) \times 2 (práctica deporte)

se examinó la idea de homogeneidad de covarianzas usando el test de Box M. El resultado reveló que la idea no fue resuelta (Box $M = 297,68$, $F = 2.035$, $p < .001$). Debido a ello, seguimos las sugerencias de Olson (1979) y de Tabachnick y Fidell (1996) de usar el Pillai's Trace en vez de la lambda de Wilks para evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El MANOVA rindió un efecto principal significativo para el género Pillai's Trace = .115, $F_{(9, 292)} = 5.94$, $p < .001$, $\eta^2 = .015$. Los posteriores ANOVAs univariados revelaron que las mujeres pusieron valores significativamente más altos que los varones en las metas de relación [$F_{(1,303)} = 28.75$, $p < .001$, $\eta^2 = .087$] y las metas de responsabilidad social [$F_{(1,303)} = 11.57$, $p < .01$, $\eta^2 = .037$], pero no se encontraron diferencias significativas de género en las cuatro metas de logro. Sí se encontraron valores significativamente más

bajos de las mujeres en las variables juego duro [$F_{(1,303)} = 6.41, p < .05, \eta^2 = .021$] y más altos en diversión [$F_{(1,303)} = 5.38, p < .05, \eta^2 = .018$].

El MANOVA también mostró un efecto principal significativo para la práctica del deporte Pillai's Trace = .094, $F_{(9, 292)} = 3.36, p < .01, \eta^2 = .094$. Los posteriores ANOVAs univariados revelaron que los que practicaban deporte mostraron puntuaciones más altas en las metas de relación [$F_{(1,303)} = 5.09, p < .05, \eta^2 = .019$], las metas de aproximación al aprendizaje [$F_{(1,303)} = 9.31, p < .01, \eta^2 = .030$] y las de evitación del rendimiento [$F_{(1,303)} = 5.68, p < .05, \eta^2 = .019$]. No se encontraron diferencias en ninguno de los valores de fair play.

Conglomerado jerárquico

Las variables de fair play fueron sometidas a un análisis de conglomerado jerárquico. Antes de realizar este análisis, todas las variables fueron estandarizadas usando valores Z (media de 0 y desviación típica de 1). En los métodos jerárquicos aglomerativos, el análisis comienza con tantos conglomerados como individuos. A partir de estas unidades iniciales se van formando nuevos conglomerados de forma ascendente, agrupando en cada etapa a los individuos de conglomerados más próximos. Al final del proceso todos los individuos están agrupados en un único conglomerado o grupo. Se usó el

Tabla 3

Conglomerado Jerárquico

Variables	Grupo 1 (N = 86)		Grupo 2 (N = 26)		Grupo 3 (N = 192)	
	Means (z)	SD	Means (z)	SD	Means (z)	SD
1. Juego duro	2.01 (-.11)	.48	3.59 (2.22)	.48	1.92 (-.25)	.48
2. Victoria	3.04 (.29)	.97	4.02 (1.28)	.71	2.44 (-.30)	.85
3. Diversión	3.01 (-1.21)	.53	3.67 (-.43)	.76	4.56 (.60)	.41
4. Metas de responsabilidad	4.07 (-.16) ^a	.76	3.76 (-.66) ^b	.77	4.28 (.16) ^c	.54
5. Metas de relación	4.26 (-.25) ^a	.57	4.23 (-.30) ^a	.60	4.50 (.15) ^b	.45
6. Metas de aproximación al rendimiento	2.48 (.05) ^a	.99	3.34 (.80) ^b	.79	2.27 (-.13) ^a	1.04
7. Metas de aproximación al aprendizaje	3.76 (-.18) ^a	.86	3.83 (-.10) ^a	.80	4.00 (.09) ^a	.82
8. Metas de evitación del rendimiento	2.53 (.02) ^a	1.16	3.02 (.46) ^a	.93	2.43 (-.07) ^b	.99
9. Metas de evitación del aprendizaje	2.88 (-.21) ^a	.95	3.25 (.16) ^a	.99	3.16 (-.07) ^a	.96
Características de los conglomerados o grupos						
Varones <i>n</i> (%)	47 (54.7%)		18 (69.2%)		68 (35.4%)	
Mujeres <i>n</i> (%)	39 (45.3%)		8 (30.8%)		124 (64.6%)	
Participantes en actividades deportivas <i>n</i> (%)	55 (64.0%)		68 (76.9%)		49 (65.1%)	
No participantes en actividades deportivas <i>n</i> (%)	31 (36.0%)		27 (23.1%)		36 (34.9%)	

método de Ward para minimizar las diferencias en el conglomerado y para evitar los problemas de largas cadenas de observaciones. Como buscamos una solución en la que los conglomerados sean distintos entre sí y, por otro lado, dentro de cada uno de ellos los elementos que lo forman estén próximos, la solución adecuada sería aquella en la que las líneas correspondientes tardaran en cerrarse. En nuestro caso, hasta la solución de tres conglomerados, los que se van formando presentan distancias pequeñas, inferiores a 7. Se constató que la fusión de una solución de tres conglomerados o grupos era la que creaba un mayor cambio en los coeficientes (11.1). Esto indicaba que a partir de aquí se estaban fusionando conglomerados diferentes. En consecuencia se determinó que la solución de tres

conglomerados o grupos era la más adecuada. Esta decisión fue claramente apoyada por el dendograma correspondiente.

La figura 1 muestra los tres perfiles distintos de fair play identificados con el análisis de conglomerado. El conglomerado o grupo 1 se caracterizó por un perfil de juego duro intermedio, de victoria moderadamente alto y de diversión bajo. Estaba compuesto por 86 estudiantes de los que el 45.3% eran mujeres y el 64.0 % participaban en actividades deportivas extraescolares. El conglomerado o grupo 2 estaba formado por 26 estudiantes con un perfil de juego duro muy alto, de victoria alto y de diversión moderadamente bajo, de los que el 30.8% eran mujeres y el 71.9% participaban en actividades deportivas. Los estudiantes clasificados en el

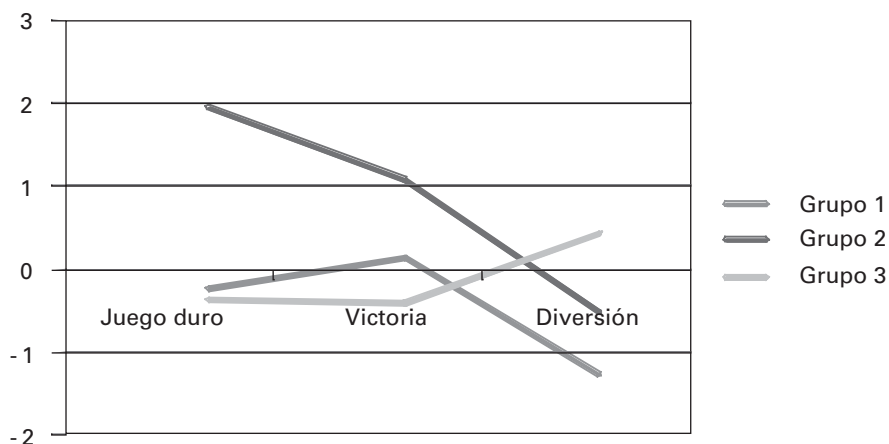


Figura 1. Peso de las variables de fair play en los tres conglomerados o grupos identificados.

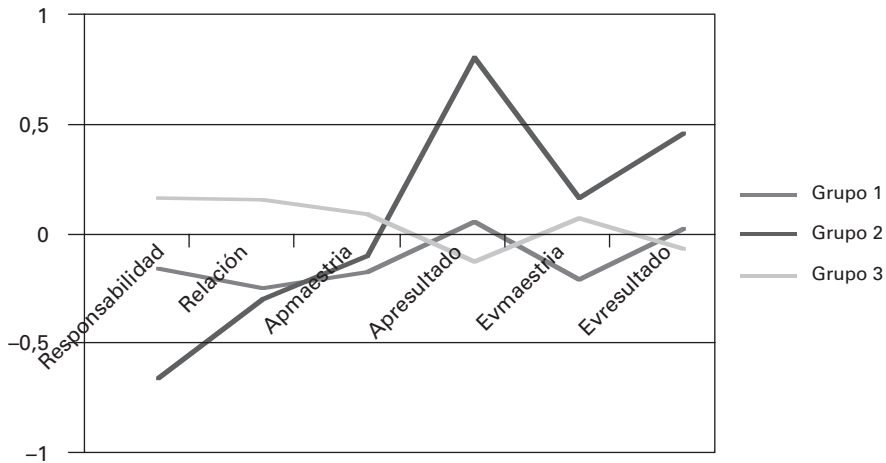


Figura 2. Peso de las metas sociales y de las metas de logro en los tres grupos identificados.

conglomerado o grupo 3 tenían un perfil de juego y de victoria moderadamente bajo y de diversión moderadamente alto. Estaba compuesto por un total de 192 jóvenes de los que la mayoría eran mujeres (64.6%) y participaban en un porcentaje similar a los primeros (65.1%) en actividades deportivas fuera del horario escolar (figura 1).

Se llevó a cabo una MANOVA *one-way* con las metas sociales y las metas de logro como variables dependientes y el conglomerado como variable independiente. En ésta emergió un efecto significativo multivariado, Lambda de Wilks = .851, $F(12, 596) = 4.14$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$. Los siguientes análisis univariados mostraron diferencias significativas en todas las variables menos en las metas de aproximación y evitación del

aprendizaje: metas de relación social, $F(1, 301) = 6.44$, $p < .001$, $\eta^2 = .06$, metas de responsabilidad, $F(1, 301) = 10.08$, $p < .001$, $\eta^2 = .07$, metas de aproximación al rendimiento, $F(1, 301) = 10.93$, $p < .001$, $\eta^2 = .08$ y metas de evitación del rendimiento, $F(1, 301) = 3.38$, $p < .05$, $\eta^2 = .03$ (fig. 2).

Por otro lado se realizaron tests post hoc empleando el HSD de Tukey para comparaciones por pares entre cada grupo (Tabla 3). No se observaron diferencias entre los grupos en las metas de aproximación y evitación del aprendizaje. Los tres grupos se diferenciaron en metas de responsabilidad, siendo el 3 el que puntuó más alto y el 2 el que lo hizo más bajo ($p < .001$). También observamos diferencias en las metas de relación, siendo nuevamente el 3 el que puntuó más alto

($p < .001$) y no encontrándose diferencias entre los otros dos. En las metas de aproximación al rendimiento tampoco hubo diferencias entre los grupos 1 y 3, pero sí que se observaron diferencias significativas de ambos con el grupo 2 ($p < .001$). Por último, en las metas de evitación del rendimiento observamos diferencias entre el grupo 2 y el 3 ($p < .05$).

Discusión

Este estudio ha examinado las relaciones que pueden existir entre las metas de logro, las metas sociales y las percepciones sobre el fair play en una muestra de estudiantes de educación física en educación secundaria. De manera general se puede decir que los resultados han mostrado que existen varias relaciones directas significativas entre diferentes subescalas de estas variables psicosociales.

En primer lugar, valoraremos la influencia de las metas de logro sobre el fair play de los individuos participantes. Las respuestas de aquellos estudiantes que presentan un perfil de aproximación y evitación del rendimiento se correlacionan positivamente con las variables del fair play «juego duro» y «victoria». La teoría de la meta de logro (Nicholls, 1984) plantea que aquellos individuos que están orientados al ego (rendimiento) tienden a exhibir conductas que incluían acciones negativas durante el juego con el

objetivo de «ganar a toda costa». En nuestro caso, el empleo del modelo 2×2 de Elliot y McGregor (2001) nos ha permitido ver que no sólo los estudiantes que buscan el resultado por encima de todo (aproximación al rendimiento), sino también los que quieren huir de un resultado negativo (evitación del rendimiento) parecen estar dispuestos a exhibir conductas negativas de fair play como el juego duro o la búsqueda de la victoria por encima de otras motivaciones.

En línea con esta argumentación, la aplicación del modelo 2×2 (Elliot y McGregor, 2001) también nos ha permitido comprobar que tanto las respuestas de los estudiantes orientados hacia las metas de aproximación al aprendizaje (hacer mejor la actividad) como las de los orientados a las metas de evitación del aprendizaje (evitar hacer mal la actividad) correlacionan positivamente con otra variable de medida del fair play: «diversión». Así, aquellos individuos preocupados por «hacerlo bien» en las actividades, sin tener en cuenta el resultado final de las mismas, ni compararse con sus compañeros, parece lógico que dieran respuestas en las que se destaca su interés por divertirse realizando actividad física. La novedad que ha aparecido en el presente estudio es que aquellos estudiantes orientados a «evitar hacer mal la actividad» también enviaron mensajes donde señalaban que divertirse era muy significativo e importante para ellos.

Lamentablemente, sólo conocemos un estudio que haya empleado el modelo 2×2 de metas de logro para valorar las actitudes de fair play de un grupo sujetos (Singh, 2008). En este caso estudiaron a un grupo de jugadores de cricket y sus resultados no coinciden con los nuestros, ya que todos los perfiles (aproximación y evitación del rendimiento y aproximación y evitación del aprendizaje) correlacionaban con valores bajos de fair play. Esta circunstancia fue explicada por la autora del estudio en base a la idea de que todos los sujetos de la muestra (deportistas que participaban en competiciones) estaban orientados hacia el éxito, por lo que todos estaban dispuestos a hacer lo que fuera para ganar. En nuestro caso, aunque muchos de los estudiantes hacían deporte fuera del horario escolar, sólo aquellos orientados al rendimiento (aproximación y evitación) mostraron niveles bajos de fair play.

En línea con esta argumentación, los resultados de las investigaciones existentes, usando el modelo dicotómico, también han mostrado una relación directa entre la aproximación al rendimiento (ego) y actitudes negativas de fair play de los individuos evaluados. Stuntz y Weiss (2003) en una muestra de escolares (11-15 años) encontraron que los que estaban orientados hacia el ego (rendimiento) revelaban una intención mayor de realizar comportamientos antideportivos que los que estaban orientados hacia el aprendizaje (tarea). Más recientemente, Gu-

tiérrez y Ruiz (2009, p. 323) en una muestra de estudiantes de secundaria encontraron que «las variables que medían un clima motivacional orientado al aprendizaje (tarea) eran las que tenían una mayor capacidad para predecir actitudes de deportividad en los estudiantes». Al igual que en nuestro estudio, los individuos preocupados por hacer mejor la actividad eran más proclives a conductas positivas de fair play que los orientados al rendimiento.

En el contexto deportivo, esta relación directa entre las metas de aprendizaje y las conductas positivas de fair play también ha sido observada, pero de manera menos consistente (Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Cecchini, González, y Montero, 2007; Dunn y Dunn, 1999). Desgraciadamente, como ya hemos señalado con anterioridad, ninguna de ellas ha usado el modelo 2×2 para valorar la relación de las metas de logro con el fair play de los deportistas, por lo que no podemos confrontar directamente sus resultados con los nuestros. No obstante, podemos decir que las correlaciones encontradas en el presente estudio en el contexto educativo se mantienen incluso cuando se emplea como modelo de referencia el dicotómico en contextos deportivos.

En segundo lugar, hemos valorado la influencia de las metas sociales sobre las conductas de fair play de los estudiantes de secundaria. Según autores como Vallerand y Losier (1994), esta relación parece

una realidad del todo incuestionable en el desarrollo de la conducta de los individuos. Tal y como plantean Hassandra et al. (2007, p. 100): «Las modificaciones en el comportamiento ocurren por imitación, por el conocimiento de lo que es aceptable y como resultado de la necesidad de ser socialmente aceptados». Comportamientos antideportivos no suelen ser aceptados por la mayor parte de la sociedad, por lo que los individuos aprenden imitando comportamientos socialmente apropiados de otros significativos para ser aceptados por éstos. En la presente investigación se valoraron en los sujetos participantes dos metas sociales: responsabilidad y relación. Los resultados obtenidos muestran una correlación negativa entre ambos tipos de metas y una variable del fair play: «juego duro». Parece que los jóvenes consideran que comportamientos de práctica deportiva como jugar duro no permiten establecer relaciones sociales adecuadas con los demás y tampoco reflejan comportamientos socialmente aceptables o responsables. En esta misma línea de argumentación, los valores de la meta social de responsabilidad también correlacionaron negativamente con otra variable de fair play: «victoria». Al igual que planteábamos con anterioridad, la búsqueda de la victoria en el juego por encima de cualquier otra cosa como la diversión o el respeto a los demás es interpretado por nuestros jóvenes como lo contrario de un valor social muy importante como es la respon-

sabilidad. Nuestros resultados refuerzan la hipótesis de que las buenas conductas de fair play facilitan el desarrollo de habilidades sociales (Weiss y Bredemeier, 1990). Por desgracia, no tenemos conocimiento de otras investigaciones que hayan evaluado la relación entre el fair play y las metas sociales, por lo que no podemos establecer comparaciones entre los resultados obtenidos en el presente estudio y los obtenidos en otros sujetos y/o contextos. No obstante, la idea parece clara: valores sociales de los individuos como la responsabilidad o la relación están positivamente relacionados con actitudes positivas de fair play. Es decir, el comportamiento social de los individuos está relacionado directamente con sus actitudes de deportividad.

En tercer lugar, se analizó si existían diferencias significativas en función del género en las 3 variables estudiadas. Respecto de las metas de logro, no se encontraron diferencias significativas de género en ninguna de las cuatro metas estudiadas. Por el contrario, Los resultados sí mostraron un efecto principal significativo para el género en las metas sociales: las mujeres presentaron valores significativamente más altos que los varones en las metas de relación y las metas de responsabilidad social. Resultados similares se han descrito en estudios previos (Cecchini et al., 2008; Cecchini et al, 2011; Guan et al., 2006), lo que parece indicar que las mujeres, en contextos educativos, muestran ni-

veles más altos de valores sociales importantes como la responsabilidad y valoran en mayor medida las relaciones sociales.

Con respecto al fair play, también se encontraron valores más bajos de las mujeres en la variable «juego duro» y más altos en la variable «diversión». En línea con esta idea, Hassandra, Bekian y Sakellariou (2007) en una muestra de estudiantes encontraron valores más altos en los chicos que en las chicas en conductas antisociales de fair play. Los resultados del presente estudio sintonizan también con los presentados por Proios, Doganis y Proios (2006) y Gutiérrez y Pilsa (2006) en los que se hallaron valores más altos de fair play en mujeres que en varones. De acuerdo con Gilligan (1982) el razonamiento moral de las mujeres tiende a reflejar una orientación mayor hacia «cuidar a los demás» que los hombres, de ahí que valoren mucho más elementos positivos de la actividad física como la diversión, que otros más negativos como el juego duro o la victoria a cualquier precio. En base a esta argumentación y a lo dicho con anterioridad, valores sociales positivos como la responsabilidad o la relación también se verían más frecuentemente en mujeres que en hombres.

En cuarto lugar, se realizó un análisis para comprobar si existían diferencias significativas en función de la práctica deportiva (al margen de la educación física) de los sujetos a estudio. Los que practica-

ban deporte mostraron puntuaciones más altas en las metas de relación, las metas de aproximación al aprendizaje y las de evitación del rendimiento. En consecuencia parece lógico pensar que la práctica deportiva posibilite el establecimiento de un mayor número de relaciones sociales, de contactos, con otras personas. Asimismo, nuestros sujetos se muestran más preocupados por mejorar en la realización de su práctica deportiva que en superar a sus compañeros.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en ninguno de los valores de fair play estudiados entre los sujetos que hacían deporte de manera frecuente y los que no lo hacían. Esto nos lleva a considerar que, como aparece en otras investigaciones (Hassandra et al., 2007; Ryska, 2003; Weiss y Bredemeier, 1990), la simple práctica deportiva tiene el potencial para producir conductas positivas y negativas de fair play en los sujetos que lo practican. Otras variables (sociales, motivacionales o pedagógicas) pueden inclinar la balanza para desarrollar conductas en uno u otro sentido.

En último lugar, se procedió a realizar un análisis de conglomerado para agrupar los sujetos en base a las características que éstos poseían en relación con las variables de fair play. A partir de éste se pudieron identificar tres perfiles distintos: el conglomerado o grupo 1 estaba compuesto casi en igual porcentaje por mujeres y varones, la mayoría

hacían deporte en su tiempo libre y presentaban niveles bajos de diversión e intermedios de juego duro y victoria; el conglomerado o grupo 2 estaba formado mayoritariamente por varones que hacía deporte en su tiempo libre y que presentaban niveles claramente diferenciados de fair play: altos de juego duro y victoria y bajos de diversión; finalmente, el conglomerado o grupo 3 estaba formado mayoritariamente por mujeres que hacían deporte en su tiempo libre y que también presentaban niveles diferenciados de fair play: moderadamente altos de diversión y moderadamente bajos de juego duro y victoria. De aquí se puede señalar que los grupos 1 y 3 son similares, salvo en la importancia que conceden a la diversión: el grupo 3 es el más adaptativo. El 2 está compuesto mayoritariamente por varones que practican deporte y que presentan intenciones de conducta de fair play orientadas hacia el juego duro y la victoria por encima de todo, siendo el menos adaptativo.

Un análisis final de los grupos identificados, en el cual se incluyeron las metas sociales y las metas de logro, permitió determinar que el 3 presentaba niveles significativamente más altos en metas sociales: responsabilidad y relación, mientras que el 2 presentaba niveles significativamente bajos de responsabilidad. Estos datos concuerdan con lo discutido en los párrafos anteriores: el grupo 3 estaba compuesto mayoritariamente por mujeres que

presentan niveles altos de conductas positivas de fair play (diversión) y de metas sociales (responsabilidad y relación). Por el contrario, el grupo 2 estaba compuesto mayoritariamente por varones que presentan niveles altos de conductas no positivas de fair play (juego duro y victoria) y de metas sociales (responsabilidad). En línea con esta idea y con la argumentación desarrollada a lo largo de este apartado, este mismo grupo también presentaba niveles altos de aproximación y evitación del rendimiento (ego). No hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en las metas de aproximación y de evitación del aprendizaje entre ninguno de los grupos por lo que podemos inferir que la relación de estas variables es menos consistente para explicar los comportamientos de fair play.

Una de las limitaciones del estudio ha sido el tamaño de la muestra. Los resultados obtenidos deberían ser contrastados con una población mayor para comprobar si éstos se mantienen. Futuras investigaciones deberían verificar si los perfiles y las correlaciones entre los diferentes perfiles de metas de logro, las metas sociales y el fair play que se han encontrado en el presente estudio aparecen en otros grupos de estudiantes y compararlos con otros grupos de jóvenes deportistas. También se deberían realizar estudios que emplearan otras medidas de fair play y de razonamiento moral.

Referencias

- Arthur-Banning, S., Wells, M. S., Baker, B. L., y Hegreness, R. (2009). Parents behaving badly? The relationship between the sportsmanship behaviors of adults and athletes in youth games. *Journal of Sport Behavior*, 32(1), 3-18.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Engelwood Clifts, NJ: Prentice-Hall.
- Boixadós, M., y Cruz, J. (1995a). Construction of a fairplay attitude scale in soccer. En R. Vanfraechem-Raway y Y. Vanden Auweele (Eds.), *Proceedings IXth European Congress on Sport Psychology, vol. I* (pp. 4-11). Bruselas: FEPSAC.
- Boixadós, M., y Cruz, J. (1995b). Evaluación del fairplay en futbolistas jóvenes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 2(3), 13-22.
- Boixados, M., y Cruz, J. (2000). Evaluación del clima motivacional, satisfacción, percepción de habilidad y actitudes de fair play en futbolistas alevines e infantiles y en sus entrenadores. *Apunts*, 62, 6-13.
- Boixados, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2000). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317.
- Bredemeier, B., Weiss, M., Shields, D., y Cooper, B. A. B. (1987). The relationship between children's legitimacy judgments and their moral reasoning, aggression tendencies and sport involvement. *Sociology and Sport Journal*, 4, 48-60.
- Cecchini, J. A., González, C., López, J., y Brustad, R. (2005). Relaciones del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 429-479.
- Cecchini, J. A., González, C., y Montero, J. (2007). Participación en el deporte y fair play. *Psicothema*, 19, 55-74.
- Cecchini, J. A., González, C., y Montero, J. (2006). Participación en el deporte, orientación de metas y funcionamiento moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 497-509.
- Cecchini, J. A., González-Mesa, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de educación física. *Psicothema*, 20(2), 260-265.
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A., y Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Conroy, D. E., Silva, J. M., Newcomer, R. R., Walker, B. W., y Johnson, M. S. (2001). Personal and participatory socializers of the perceived legitimacy of aggressive behaviors. *Journal of Sport Behaviors*, 11, 157-174.
- Cruz, J., Capdevila, L., Boixados, M., Pintanel, M., Alonso, C., Mimbreno, J., y Torregorsa, M. (1996). Identificación de conductas, actitudes y valores relacionados con el fairplay en deportistas jóvenes. *Investigaciones en Ciencias del Deporte*, 9, 37-87.
- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of

- injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dunn, J. G. H., y Causgrove Dunn, J. (1999). Goal orientations, perceptions of aggression, and sportspersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sport Psychologist*, 13, 183-200.
- Elliot, A. J., y McGregor, H.A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501-519.
- Engh, F. (2002). *Why Johnny hates sport: Why organized youth sports are failing our children and what we can do about it*. Garden City Park, NY: Square One.
- García, E., Gallo, P., y Miranda, R. (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-724.
- García, L. F., Ruiz, M. A., y Abad, F. J. (2003). Factor structure of the Spanish WAIS-II. *Psicothema*, 15, 155-160.
- Giebink, M. P., y McKenzie, T. L. (1985). Teaching responsibility in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Gutierrez, M., y Pilsa, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts*, 86, 86-92.
- Gutiérrez, M., y Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportspersonship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 308-326.
- Hassandra, M., Bekian, A., y Sakellariou, K. (2007). Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors. *Physical Educator*, 64(2), 94-101.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hofman, R. (1995). Establishing factor validity using variable reduction in confirmatory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 55(4), 572-582.
- Kavussanu, M., y Ntoumanis, N. (2003). Participation in sport and moral functioning: does ego orientation mediate their relationship? *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 501-518.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kirk, D. (1993). Curriculum work in physical education: Beyond the objectives approach? *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 244-265.
- LaVoi, N. M., y Babkes, M. (2008). The relation between perceived parent-created sport climate and competitive male youth hockey players' good and poor sport behaviors. *The Journal of Psychology*, 142(5), 471-495.
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 120-136.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character*. New York: Bantam Books.

- Miller, B. W., Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (2004). Effect of motivational climate on sportspersonship among competitive youth male and female football players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 14, 193-202.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2007). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368.
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., y Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de educación física. *Revista de Educación*, 347, 299-317.
- Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en adolescentes de educación física. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 367-380.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Olson, C. L. (1979). Practical considerations in choosing a MANOVA Test Statistic: A rejoinder to Stevens. *Psychological Bulletin*, 86, 1350-1352.
- Patrick, H., Hicks, L., y Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17, 109-128.
- Patrick, C. A., Ward, P., y Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143-156.
- Proios, M., Doganis, G., y Proios, M. (2006). Form of athletic exercise, school environment, and sex in development of high school students' sportsmanship. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 99-106.
- Rudd, A., y Gordon, B. S. (2010). An exploratory investigation of sportsmanship attitudes among college student basketball fans. *Journal of Sport Behavior*, 33(4), 466-488.
- Ryska, T. A. (2003). Sportsmanship in Young athletes: The role of competitiveness, motivational orientations, and perceived purposes of sport. *The Journal of Psychology*, 137(3), 273-293.
- Sandín, B., Chorot, P., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (2003). Análisis factorial confirmatorio del Índice de Sensibilidad a la Ansiedad para niños. *Psicothema*, 14, 333-339.
- Sharpe, T., Brown, M., y Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-406.
- Shields, D., y Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1980). *Physical education: Introductory analysis* (3rd ed.). Dubuque, IA: W.M.C. Brown.
- Singh, L. (2008). *Achievement goal profiles and sportspersonship behaviour of high school cricketers*. University of Cape Town.
- Stuntz, C.P., y Weiss, M. R. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4), 421-435.
- Tabachnick, B. G., y Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., y Provencher, P. (1997).

- Development and validation of the Multidimensional Sportspersonship Orientation Scale (MSOS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vidoni, C., y Ward, P. (2006). Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors. *Journal of Behavioral Education*, 15, 81-92.
- Wang, J., Biddle, S. J. H., y Elliot A. J. (2007). The 2 × 2 achievement goal framework in a physical education context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Ward, P. (1999). The Sabertooth Project: Curriculum and workplace reform in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 379-489.
- Weiss, M. R., y Bredemeier, B. L. (1990). Moral development in sport. En K. B. Pandolf y J. O. Holloszy (Eds.), *Exercise and sport science reviews* (vol. 18, pp. 331-378). Baltimore, MD: Williams & Wilkins.
- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

Javier Fernández-Río, Profesor TEU en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los modelos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo, así como en los perfiles motivacionales de los estudiantes.

Antonio Méndez-Giménez, Profesor TU (interino) en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los modelos de enseñanza como el modelo comprensivo y el de educación deportiva, así como en los perfiles motivacionales de los estudiantes.

José Antonio Cecchini Estrada, Catedrático de Universidad en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los perfiles motivacionales de los estudiantes y de los deportistas.

Carmen González de Mesa, Profesora TU en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los perfiles motivacionales de los estudiantes y de los deportistas.

Fecha de recepción: 13-4-11

Fecha de revisión: 12-5-11

Fecha de aceptación: 27-6-11

