

CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Moreno, J. A.¹; Sicilia, A.²; González-Cutre, D.² & Cervelló, E.³

¹Universidad de Murcia

²Universidad de Almería

³Universidad Miguel Hernández de Elche

RESUMEN

Las creencias implícitas de habilidad que poseen las personas influyen de manera importante en el comportamiento humano. Así pues, el objetivo de este trabajo es plasmar una revisión de las creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte. Para ello se realiza, en primer lugar, una descripción de los conceptos, para a continuación exponer los instrumentos desarrollados para su evaluación en el ámbito físico-deportivo, y las diferentes investigaciones llevadas a cabo. Finalmente se presentan las conclusiones derivadas de los diferentes trabajos de investigación, sugerencias de actuación y perspectivas de investigación. Resulta fundamental desarrollar en los sujetos la creencia de que la habilidad se puede mejorar a través del esfuerzo y la práctica, para lograr consecuencias más positivas. Para ello se deben transmitir climas motivacionales que impliquen a la tarea.

Palabras clave: Creencia incremental, creencia de entidad, habilidad, deporte.

ABSTRACT

Ability beliefs that people possess influence human behavior in an important way. Therefore, the objective of this work is to give shape to a revision of ability beliefs in physical activity and sport. To achieve this, in the first place, a description of concepts is performed, to continue by showing the instruments developed for their evaluation in the physical-sport environment, as well as the different research works which have been carried out. Finally the conclusions derived from these research works, performance suggestions and research perspectives are presented. It is fundamental to develop the belief that ability may improve through effort and practice, in order to achieve more positive consequences. To fulfill this objective, task-involving climates should be transmitted.

Key words: Incremental belief, entity belief, ability, sport.

INTRODUCCIÓN

Actualmente están emergiendo en el ámbito de la actividad física y del deporte, determinadas proposiciones provenientes del campo educativo (Dweck, 1999; 2002; Nicholls, 1989, 1992) que tratan de analizar las creencias implícitas de habilidad que poseen los sujetos, debido al papel tan importante que parecen tener en la conformación de las orientaciones de meta disposicionales, la motivación y las respuestas afectivas (Li y Lee, 2004). Dweck (1999) analizó las creencias que las personas tenían sobre la naturaleza de diferentes atributos humanos, como la inteligencia, la moralidad y los estereotipos. En este sentido, estableció que aquellos que veían un determinado atributo como algo estable, reflejaban una creencia de

entidad, mientras que los que pensaban que dicha característica se podía modificar, mostraban una creencia incremental. Por ejemplo, la inteligencia podía ser vista por los sujetos como algo fijo (teoría de entidad de la inteligencia) o como algo moldeable (teoría incremental de la inteligencia). Según este autor, es más probable que los individuos con una creencia de entidad adopten una orientación al ego (éxito definido como superación de los demás) y muestren menores respuestas adaptativas ante el fracaso, mientras que, los que posean una creencia incremental, es más probable que tiendan a adoptar una orientación a la tarea (éxito definido como progreso personal y esfuerzo en la tarea) y revelen una motivación positiva. Según Dweck, Chiu y Hong (1995), las creencias de entidad e incrementales son específicas de un determinado dominio, así que, por ejemplo, las creencias sobre la naturaleza de la inteligencia no tienen porque estar relacionadas con las creencias que una persona tenga de su habilidad atlética.

Nicholls (1992) considera que las concepciones o creencias implícitas de habilidad se basan en la comprensión por parte de los sujetos de las diferencias entre capacidad y esfuerzo. Una concepción estable de habilidad representa la creencia de que la habilidad no puede ser modificada con el esfuerzo o la práctica, y la actuación depende de capacidades innatas. Mientras que, una concepción adquirida de habilidad implica que ésta puede ser mejorada con un incremento del esfuerzo y la práctica. Los niños alcanzan una comprensión madura de la habilidad hacia los 12 años, entonces son capaces de distinguir los conceptos de esfuerzo, capacidad, suerte y dificultad de la tarea (Nicholls, 1992), aunque tal como apuntan Xiang, Lee y Williamson (2001), algunos adolescentes que entienden la diferencia entre capacidad y esfuerzo siguen creyendo en la efectividad del esfuerzo.

La aplicación de estos conceptos al ámbito físico-deportivo ha corrido a cargo de Biddle y sus colaboradores (Biddle, Soos y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis y Spray 2003; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox y Durand, 1996; Wang y Biddle, 2001), que establecen dos tipos de creencias implícitas de habilidad deportiva, una creencia incremental según la cual la habilidad puede ser mejorada a través del esfuerzo y el aprendizaje, y una creencia de entidad que considera la habilidad como algo estable, y por tanto no es susceptible de modificarse (Figura 1). Las investigaciones en este ámbito son todavía muy escasas, pero los resultados de algunas de ellas (Ommundsen, 2003; Sarrazin et al., 1996; Spray, Wang, Biddle, Chatzisarantis y Warburton, 2006; Wang y Biddle, 2001) parecen indicar que los jóvenes pueden poseer creencias implícitas de habilidad tanto incrementales como de entidad, es decir, pueden considerar que la habilidad está influida por un talento natural innato, pero que puede ser modificada a través del esfuerzo y el entrenamiento. Además, de forma similar a las orientaciones de meta, cuando la

creencia de entidad va acompañada de la creencia incremental, esta última puede compensar los efectos negativos de la primera, dando lugar a consecuencias motivacionales positivas (Spray et al., 2006).

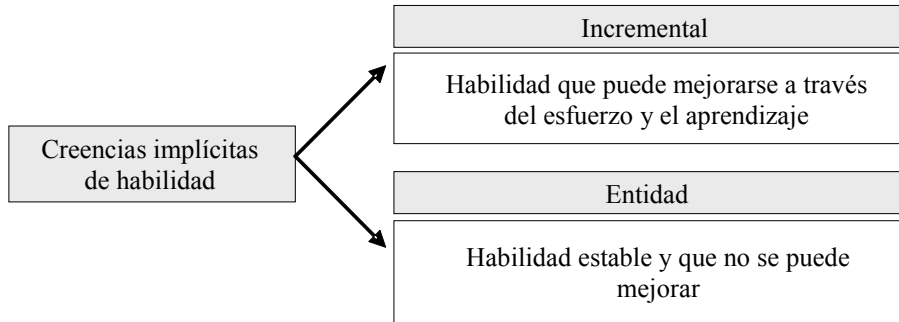


FIGURA 1: Tipos de creencias implícitas de habilidad en la práctica físico-deportiva.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

DE LAS CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

Para medir las creencias implícitas de habilidad en el contexto físico-deportivo, Sarrazin et al. (1996) desarrollaron el Cuestionario de las Concepciones de la Naturaleza de la Habilidad Atlética (Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire, CNAAQ), compuesto por un total de 21 ítems. Las creencias de habilidad incrementales son evaluadas a través de tres subescalas de *aprendizaje* (4 ítems) (la habilidad es resultado del aprendizaje), *incremental/mejora* (3 ítems) (la habilidad puede cambiar), y *específica* (3 ítems) (la habilidad es específica de determinados deportes o grupos de deportes). Mientras que las creencias de entidad se miden por medio de tres subescalas de *talento* (4 ítems) (la habilidad es un don), *estable* (4 ítems) (la habilidad es estable en el tiempo) y *general* (3 ítems) (la habilidad es general para los diferentes deportes). El cuestionario utiliza una escala tipo Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Dicho cuestionario ha sido adaptado a la Educación Física por Ommundsen (2001a,b) en el contexto Noruego, modificándose ligeramente la estructura factorial pero manteniendo los mismos ítems.

Debido a la debilidad psicométrica del CNAAQ, fundamentalmente en las subescalas de habilidad *general* y *específica*, Biddle et al. (2003) desarrollaron una nueva versión del instrumento (CNAAQ-2). Esta nueva versión se compone de dos factores de orden superior, creencias incrementales y creencias de entidad. Las creencias incrementales se valoran a través de dos subescalas reflejando el *aprendizaje* y la *mejora*, mientras que las creencias de entidad son valoradas por medio de dos subescalas que reflejan la *estabilidad* y el *talento*. Dicho cuestionario está compuesto por un total de 12 ítems, 3 para cada una de las subescalas, y se responde mediante una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5

(totalmente de acuerdo). Los resultados del análisis factorial confirmatorio y del análisis de la consistencia interna revelan que el cuestionario es válido y fiable para medir las creencias implícitas de habilidad en niños y adolescentes. Además, el cuestionario ha sido validado por otros trabajos como el de Wang y Biddle (2003), y el de Wang, Liu, Biddle y Spray (2005), que demostró la invarianza factorial del instrumento en dos países como el Reino Unido y Singapur.

INVESTIGACIONES SOBRE LAS CREENCIAS IMPLÍCITAS DE HABILIDAD EN LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

En este apartado se exponen los diferentes trabajos de investigación realizados hasta la fecha sobre las creencias implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte, agrupándolos según el objeto de estudio o el tipo de diseño.

Creencias implícitas de habilidad y orientaciones de meta

Una de las primeras investigaciones que analizó las creencias implícitas de habilidad en el ámbito físico-deportivo fue la de Sarrazin et al. (1996), que con deportistas de 11 y 12 años, trató de relacionar dichas creencias con las orientaciones de meta disposicionales, encontrando una fuerte relación entre la creencia de que la habilidad es un talento natural y es general, y la orientación al ego, y entre la creencia de que la habilidad es incremental y viene determinada por el aprendizaje, y la orientación a la tarea. En la misma línea, Fonseca y Paula Brito (2000), tanto con deportistas federados como con jóvenes practicantes de deporte no competitivo, hallaron una relación positiva y significativa entre la orientación al ego y la creencia de que la habilidad es un talento natural, estable y general, y una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y una creencia de que la habilidad es debida al aprendizaje, específica y mejorable. Además, King y Williams (1997), utilizando una muestra de practicantes noveles de artes marciales con edades de entre 17 y 45 años, encontraron una relación negativa y significativa entre la orientación a la tarea y la creencia de que la habilidad es estable.

Existen trabajos que han obtenido las mismas relaciones entre las creencias implícitas de habilidad y las orientaciones de meta en clases de Educación Física (Xiang y Lee, 1998; Xiang, Lee y Shen, 2001), y considerando los beneficios positivos de la orientación a la tarea de los alumnos, recomiendan que los profesores creen entornos de aprendizaje que impliquen a la tarea, focalizando en la importancia del esfuerzo para la mejora de la habilidad, así como en el progreso personal.

Las creencias implícitas de habilidad como variables predictoras

Las investigaciones expuestas en el apartado anterior analizan las relaciones entre las creencias implícitas de habilidad y las orientaciones de meta, pero no aportan información acerca de la predicción de unas variables sobre las otras. En este sentido, Biddle et al. (1999), en un estudio que pretendía analizar las intenciones de participación en actividad física con adolescentes Húngaros, encontraron que la creencia de entidad predecía positivamente la orientación al ego, mientras que la creencia incremental predecía positivamente la orientación a la tarea, la cual predecía, a su vez, la intención de ser físicamente activo. Este estudio revela la importancia de conocer cómo los jóvenes construyen la naturaleza de sus creencias de habilidad, para fomentar la práctica de actividad física (Wang y Biddle, 2001).

Ommundsen (2001a) trató de evaluar las creencias implícitas de habilidad en clases de Educación Física, con alumnos de 15 y 16 años. Los resultados del análisis de regresión revelaron que las creencias de que la habilidad es estable y que es un talento natural predecían positivamente la ansiedad. Además, la creencia de que la habilidad es estable predecía también negativamente la satisfacción, independientemente de la competencia percibida. Por otra parte, la creencia de que la habilidad se puede mejorar con el aprendizaje predecía positivamente la satisfacción, sólo mediada modestamente por una alta orientación a la tarea. También Ommundsen (2001b) en clases de Educación Física con adolescentes de 15 y 16 años, halló que la creencia de que la habilidad es estable y general, predecía directa y positivamente las estrategias de auto-incapacidad (excusas puestas ante el fracaso para proteger la autoestima, que no están relacionadas con la falta de habilidad, como por ejemplo aludir a una lesión o a la falta de concentración), sin mediación de las orientaciones de meta. Además, encontró que la alta percepción de competencia amortiguaba la influencia de la creencia de estabilidad sobre las estrategias de auto-incapacidad. Por otro lado, la creencia incremental y de aprendizaje predecía positivamente la orientación a la tarea, que a su vez predecía negativamente la auto-incapacidad. La creencia de que la habilidad es un talento natural predecía positivamente la orientación al ego, al igual que la creencia incremental y de aprendizaje. Esta última relación, aunque es modesta, resulta sorprendente y el autor la achaca a la presencia de altas puntuaciones en las dos orientaciones de meta. Los resultados de un trabajo similar realizado por Ommundsen, Haugem y Lund (2005), revelaron una relación positiva entre estrategias de autorregulación como la motivación/aplicación y la concentración, y la teoría incremental de habilidad, y entre la auto-incapacidad y la teoría de entidad.

Por su parte, Biddle et al. (2003) realizaron dos estudios para testar a través de modelos estructurales las relaciones existentes entre las creencias implícitas de

habilidad y diferentes constructos motivacionales. El primero de ellos utilizó una muestra de estudiantes, de 11 a 14 años, que asistían a clases de Educación Física, y reveló que la creencia incremental predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que la creencia de entidad predecía positivamente la orientación al ego. Además, la orientación a la tarea, de forma negativa, y la creencia de entidad, de forma positiva, predecían la desmotivación, independientemente de la competencia percibida. El segundo estudio, realizado también con una muestra de estudiantes, pero con edades comprendidas entre los 14 y 19 años, reforzó la idea de que las creencias incrementales de habilidad parecen orientar a los sujetos a la tarea, mientras que las creencias de entidad parecen orientar al ego. Además, la creencia incremental y la orientación a la tarea predecían positivamente la diversión, independientemente de la percepción de competencia.

En la misma línea, Wang y Biddle (2003) trataron de valorar a través de un modelo de ecuaciones estructurales, en una muestra de estudiantes universitarios de Singapur, las relaciones existentes entre las creencias implícitas de habilidad, las orientaciones de meta, la competencia percibida y la motivación intrínseca. Los resultados revelaron que la creencia incremental de habilidad predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que la creencia de entidad predecía positivamente la orientación al ego. Ambas orientaciones predecían positivamente la competencia percibida, la cual a su vez predecía la motivación intrínseca. También se encontró una relación directa y positiva entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca.

Otro estudio, realizado en Educación Física (Ommundsen, 2003), trató de relacionar las creencias implícitas de habilidad con las estrategias de autorregulación, encontrando que la creencia incremental y de aprendizaje predecía positivamente la elaboración de estrategias (por ejemplo, relacionar ideas), la regulación meta-cognitiva (abordar un situación difícil de manera diferente), la regulación del esfuerzo y la búsqueda de ayuda, mientras que la creencia de que la habilidad es estable predecía dichas variables de forma negativa.

Influencia de los climas motivacionales en el desarrollo de las creencias implícitas de habilidad

A día de hoy, pocos trabajos han analizado las relaciones existentes entre los climas motivacionales percibidos y las creencias implícitas de habilidad. Ommundsen (2001c) encontró en clases de Educación Física que la percepción de un entorno de aprendizaje que prima la competición y la comparación social, predecía positivamente la creencia de entidad, mientras que la percepción de un clima que refuerza el esfuerzo, el progreso y el apoyo del profesor a todos los

alumnos, predecía positivamente una creencia incremental. Posteriormente, Cury, Da Fonseca, Rufo y Sarrazin (2002), con estudiantes franceses, encontraron que las metas de rendimiento se asociaban positiva y significativamente con las creencias de entidad y el clima que implica al rendimiento, y de forma negativa con las creencias incrementales. Mientras que las metas de maestría se asociaron positivamente a la creencia incremental y al clima que implica a la maestría, y negativamente al clima que implica al rendimiento.

Estudio de las creencias implícitas de habilidad a través de perfiles motivacionales

En una investigación en la que se pretendían establecer perfiles motivacionales en una muestra de jóvenes estudiantes, Wang y Biddle (2001) encontraron que la orientación a la tarea correlacionaba positivamente con la creencia de habilidad incremental y con el índice de autodeterminación. Además el análisis cluster reveló que el grupo “autodeterminado” y el “sumamente motivado” mostraban una alta creencia de habilidad incremental, alta competencia percibida y baja desmotivación, así como una alta participación en actividad física y alto auto-valor, mientras que el grupo “desmotivado” mostraba una baja orientación a la tarea, bajas creencias incrementales, altas creencias de entidad, baja competencia percibida, baja participación en actividad física y bajo auto-valor. Cabe señalar que el perfil “sumamente motivado” estaba compuesto por más chicos que chicas, y que el perfil “desmotivado” estaba fundamentalmente compuesto por las chicas de mayor edad.

Del mismo modo, Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle (2002) trataron de analizar la motivación hacia la Educación Física desde el punto de vista de diferentes teorías, en estudiantes de secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, a través de un análisis cluster. Los resultados revelaron la presencia de tres perfiles, un perfil “sumamente motivado”, con puntuaciones altas en orientación a la tarea, al ego, motivación autodeterminada, creencia de habilidad incremental y participación en actividad física; un perfil “pobremente motivado”, con puntuaciones bajas en ambas orientaciones de meta, autodeterminación, creencia incremental y práctica de actividad física; y un perfil “moderadamente motivado” con puntuaciones intermedias en las diferentes variables. El perfil “sumamente motivado” estaba compuesto por más chicos que chicas.

Ommundsen (2003) analizó las diferencias en las estrategias de autorregulación en función del perfil de creencias implícitas de habilidad, en clases de Educación Física. Partiendo de la puntuación media de las diferentes escalas estableció cuatro perfiles, alta incremental/alta entidad, alta incremental/baja entidad, baja incremental/alta entidad y baja incremental/baja entidad. En general, los resultados mostraron mayor puntuación en las estrategias de autorregulación en los perfiles con alta creencia incremental, independientemente de las variaciones en la creencia de entidad.

Diferencias en las creencias implícitas de habilidad según el sexo, la edad y la raza

En lo que se refiere a las diferencias por sexo, además de los estudios a través de perfiles motivacionales, existen trabajos que las analizan, aunque los resultados no son muy concluyentes. En este sentido, Wang et al. (2002) encontraron que los chicos revelaban una mayor creencia de habilidad incremental que las chicas, aunque las diferencias eran pequeñas, mientras que Wang y Biddle (2003) no hallaron diferencias significativas según el sexo. Por su parte, Li, Harrison, y Solmon (2004), utilizando una muestra de estudiantes universitarios, trataron de examinar las diferencias en las creencias implícitas de habilidad según el sexo y la raza. Los resultados revelaron una mayor creencia incremental de habilidad en el sexo masculino, y una mayor creencia de entidad en los americanos europeos que en los americanos africanos.

Sin embargo, Li, Lee y Solmon (2006) con una muestra de estudiantes universitarios en clases de actividad física, encontraron que los chicos tendían a valorar en mayor medida que las chicas, la importancia de la habilidad natural sobre el rendimiento. Además los datos revelaron una mayor importancia de la habilidad natural a nivel de élite, que a nivel recreativo.

Respecto a la edad, algunas investigaciones han tratado de analizar el desarrollo de las creencias implícitas de habilidad en clases de Educación Física (Xiang y Lee, 1998; Xiang, Lee y Shen, 2001), encontrando que en cursos superiores existía una mayor concepción diferenciada de habilidad que en cursos inferiores, y por tanto, los estudiantes de mayor edad construían la habilidad como una capacidad estable que puede limitar o incrementar el efecto del esfuerzo en el rendimiento.

Investigaciones situacionales sobre las creencias implícitas de habilidad

También podemos encontrar trabajos que han tratado de evaluar la influencia de las creencias implícitas de habilidad en una situación concreta. Así, en una investigación realizada con estudiantes universitarias que tenían que aprender una tarea de manipulación de objetos, Li, Lee y Solmon (2005a) hallaron que las que tenían una concepción de que la habilidad era algo estable (creencia de entidad), era probable que mostraran menos interés, disfrute, esfuerzo y motivación intrínseca, así como mayor tensión y presión, mientras que las que tenían una creencia incremental de habilidad, era probable que estuvieran más motivadas intrínsecamente y revelaran mayor esfuerzo. Estos resultados señalan que enfatizando la importancia del esfuerzo se puede desarrollar la motivación de los sujetos, así como su disposición a esforzarse en una tarea de aprendizaje.

Li, Lee y Solmon (2005b), con los mismos datos que en la investigación anterior, encontraron que los individuos que rendían bien en la tarea estaban intrínsecamente

motivados independientemente de su creencia implícita de habilidad, no obstante, si la actuación no era buena era más probable que mantuvieran una alta motivación intrínseca los sujetos que revelaban una creencia de habilidad incremental.

Investigaciones experimentales sobre las creencias implícitas de habilidad

Existen pocos trabajos que haya abordado el estudio de las creencias implícitas de habilidad a través de un diseño experimental, ya que se trata de un tópico de reciente investigación en el campo de la actividad física y del deporte. Jourden, Bandura y Banfield (1991) examinaron la influencia de las creencias implícitas de habilidad en la auto-eficacia, la motivación y el rendimiento, durante la realización de una tarea. Las creencias sobre la naturaleza de la habilidad fueron manipuladas indicándole a un grupo que para ejecutar esa tarea era necesario un talento natural, y a otro grupo que dicha tarea se podía aprender a través de la práctica. Los resultados revelaron un aumento de la auto-eficacia, motivación intrínseca y rendimiento en aquellos con una concepción incremental. También de forma experimental, Kasimatis, Miller y Marcussen (1996) analizaron la influencia de las teorías implícitas de habilidad sobre la auto-eficacia, la motivación y el afecto negativo, en estudiantes universitarios, manipulando las creencias de la misma forma que la investigación anterior, y encontrando que los sujetos con una creencia incremental reflejaban una mayor motivación y auto-eficacia, y menor afecto negativo que aquellos con una creencia de entidad.

Del mismo modo, Belcher, Lee, Solmon y Harrison (2003), en un trabajo en el que pretendían analizar la influencia de las creencias implícitas de habilidad y la adecuación de un deporte al sexo, en las creencias de competencia, el esfuerzo y el rendimiento, con una muestra de estudiantes universitarias que aprendían el lanzamiento de muñeca en Hockey, no encontraron diferencias significativas en dichas variables en función de si las chicas concebían la habilidad como innata o como adquirida. Cabe señalar que las creencias implícitas de habilidad fueron evaluadas mediante una simple pregunta, y que los profesores reforzaron esas creencias a través del feedback.

Por su parte, Spray et al. (2006), en clases de Educación Física, dividieron a los sujetos en tres grupos, uno en el que se trataba de convencerles de que la habilidad era algo estable, otro en el que se insistía en que se podía mejorar, y un último grupo control sobre el que no había manipulación. La tarea motriz elegida fue el pateo de golf. Los resultados reflejaron que los sujetos a los que se les había inducido una creencia incremental de habilidad, revelaban una mayor implicación al aprendizaje, mientras que a los que se les había inducido una creencia de entidad, reflejaban una mayor implicación al rendimiento y una mayor atribución del fracaso a la capacidad que al esfuerzo.

CONCLUSIONES

Este trabajo ha pretendido realizar una revisión de las creencias o teorías implícitas de habilidad en la actividad física y el deporte, ya que están cobrando gran relevancia en la investigación sobre motivación, y parece que van a ser uno de los principales objetos de estudio en los próximos años. Aunque nos encontramos en el punto de partida de su análisis, las investigaciones aportan información muy importante para el trabajo en los diferentes ámbitos físico-deportivos. En este sentido, parece fundamental desarrollar en los individuos la creencia de que la habilidad puede ser mejorada a través del esfuerzo, el aprendizaje, la práctica o el entrenamiento, para lograr consecuencias más positivas, como el desarrollo de la orientación a la tarea, la intención de ser físicamente activo, la auto-eficacia, el rendimiento, la motivación intrínseca, la diversión, las estrategias de autorregulación y el esfuerzo, así como menor desmotivación, auto-incapacidad y ansiedad, siempre teniendo en cuenta que el desarrollo de las creencias implícitas de habilidad se produce a edades tempranas, y probablemente después resulte imposible modificarlas. Para ello, el responsable de la práctica físico-deportiva, ya sea el entrenador, el profesor de Educación Física o el monitor, debe transmitir un clima motivacional que implique a la tarea, focalizando en el progreso personal y valorando el esfuerzo, más que la consecución de resultados y la superación de los demás.

Futuras investigaciones deben abordar el análisis de las creencias implícitas de habilidad mediante estudios longitudinales y experimentales que aporten información de cómo desarrollar la creencia incremental, y hasta qué edad se puede modificar. Asimismo, continuar estudiando las relaciones existentes entre las creencias implícitas de habilidad y diferentes consecuencias, tratando de valorar hasta qué punto median las orientaciones de meta y la competencia percibida. También resultaría muy interesante tratar de utilizar la perspectiva de los perfiles motivacionales, ya que la información es mucho más enriquecedora que la obtenida del análisis de las variables de forma aislada, y nos permite conocer sobre qué perfiles se debe intervenir para fomentar la práctica físico-deportiva. Del mismo modo, analizar las posibles diferencias en las creencias implícitas de habilidad en función de variables sociodemográficas como el sexo, la edad o la raza, y todo ello para avanzar un poco más en el conocimiento de las razones que subyacen a la práctica físico-deportiva (Figura 2).

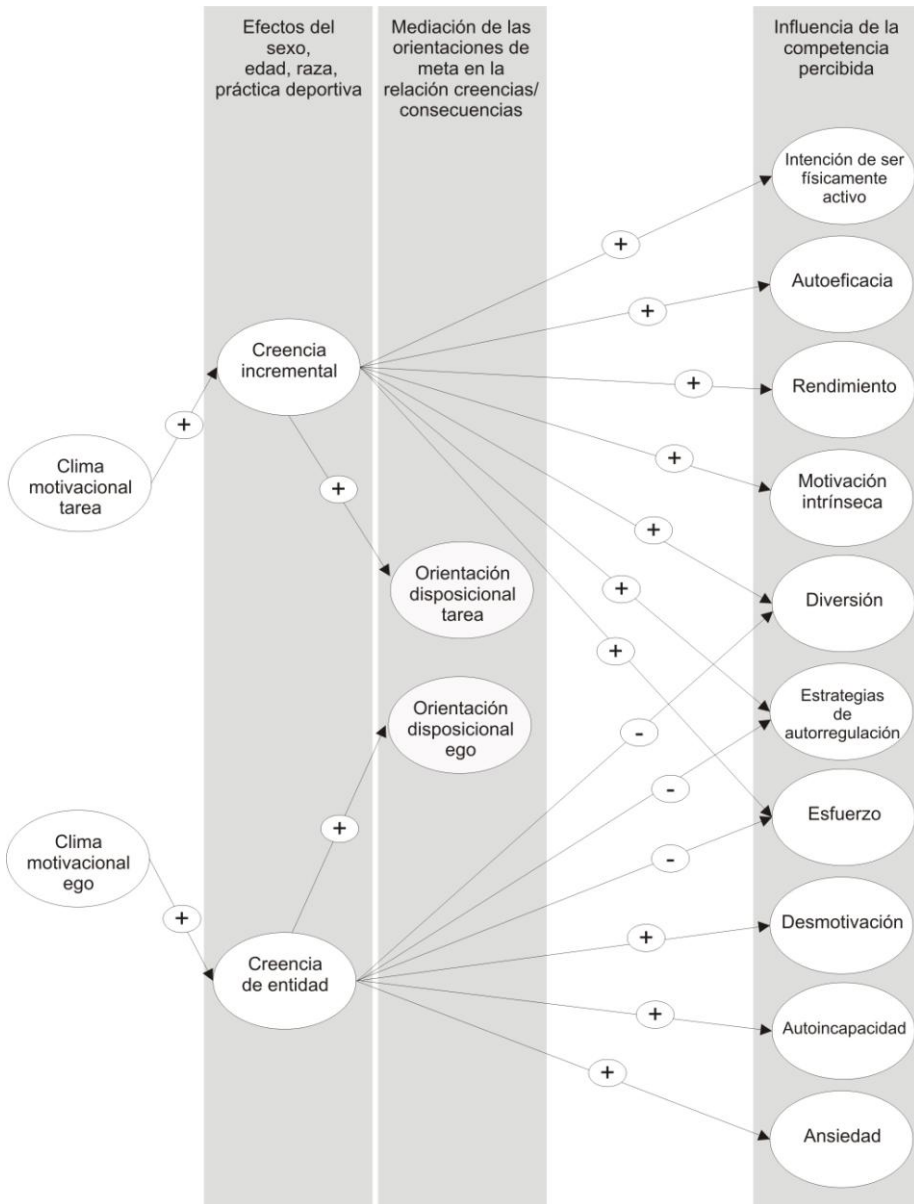


FIGURA 2: Perspectiva de investigación sobre las creencias implícitas de habilidad en la práctica físico-deportiva.

REFERENCIAS

- BELCHER, D., LEE, A. M., SOLMON, M. A., y HARRISON, L. JR. (2003). The influence of gender-related beliefs and conceptions of ability on women learning the hockey wrist shot. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 183-192.
- BIDDLE, S., SOOS, I., y CHATZISARANTIS, N. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Hungarian youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 353-357.
- BIDDLE, S. J. H., WANG, C. K. J., CHATZISARANTIS, N. L. D., y SPRAY, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989.
- CURY, F., DA FONSECA, D., RUFO, M., y SARRAZIN, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- DWECK, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- DWECK, C. S., CHIU, C. Y., y HONG, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: a world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- FONSECA, A. M., y PAULA BRITO, A. (2000). Las concepciones sobre la competencia deportiva y los objetivos de logro. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 159-176.
- JOURDEN, F. J., BANDURA, A., y BANFIELD, J. T. (1991). The impact of conceptions of ability on self regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 213-226.
- KASIMATIS, M., MILLER, M., y MARCUSSEN, L. (1996). The effects of implicit theories on exercise motivation. *Journal of Research in Personality*, 30, 510-516.
- KING, L. A., y WILLIAMS, T. A. (1997). Goal orientation and performance in martial arts. *Journal of Sport Behavior*, 20, 397-411.
- LI, W., HARRISON, L. JR., y SOLMON, M. (2004). College students' implicit theories of ability in sports: Race and gender differences. *Journal of Sport Behavior*, 27, 291-304.
- LI, W., y LEE, A. (2004). A review of conceptions of ability and related motivational constructs in achievement motivation. *Quest*, 56, 439-461.
- LI, W., LEE, A. M., y SOLMON, M. A. (2005a). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- LI, W., LEE, A. M., y SOLMON, M. A. (2005b). Effects of ability conceptions and intrinsic motivation on persistence and performance: An interaction approach [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A81.

- LI, W., LEE, A. M., y SOLMON, M. A. (2006). Gender differences in beliefs about the influence of ability and effort in sport and physical activity. *Sex Roles*, 54, 147-156.
- NICHOLLS, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- NICHOLLS, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- OMMUNDSEN, Y. (2001a). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7, 219-242.
- OMMUNDSEN, Y. (2001b). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- OMMUNDSEN, Y. (2001c). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of the motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.
- OMMUNDSEN, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.
- OMMUNDSEN, Y., HAUGEN, R, y LUND, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability, and self-regulation strategies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49, 461-474.
- SARRAZIN, P., BIDDLE, S. J. H., FAMOSE, J. P., CURY, F., FOX, K., y DURAND, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: a social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- SPRAY, C. M., WANG, C. K. J., BIDDLE, S. J. H., CHATZISARANTIS, N. L. D., y WARBURTON, V. E. (2006). An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 255-267.
- WANG, C. K. J., y BIDDLE, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- WANG, C. K. J., y BIDDLE, S. J. H. (2003). Intrinsic motivation towards sports in Singaporean students: The role of sport ability beliefs. *Journal of Health Psychology*, 8, 515-523.
- WANG, C. K. J., CHATZISARANTIS, N. L. D., SPRAY, C. M., y BIDDLE, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- WANG, C. K. J., LIU, W. C., BIDDLE, S. J. H., y SPRAY, C. M. (2005). Cross-cultural validation of the Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire Version 2. *Personality and Individual Differences*, 38, 1245-1256.
- XIANG, P., y LEE, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.

XIANG, P., LEE, A., y SHEN, J. (2001). Conceptions of ability and achievement goals in physical education: Comparisons of American and Chinese students. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 348-365.

XIANG, P., LEE, A., y WILLIAMSON, L. (2001) Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.