



UNIVERSIDAD DE MURCIA

DEPARTAMENTO DE EXPRESIÓN PLÁSTICA, MUSICAL Y DINÁMICA

MOTIVACIÓN, AUTOCONCEPTO FÍSICO, DISCIPLINA Y ORIENTACIÓN DISPOSICIONAL EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Tesis presentada por:

Dña. M^a Gloria Hellín Rodríguez

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio Moreno Murcia

Murcia, Abril de 2007

INTRODUCCIÓN	1
MARCO TEÓRICO	7
1. Teoría de las Metas de Logro	9
1.1. Introducción.	11
1.2. Conceptualización de la perspectiva teórica.....	12
1.3. Orientaciones de la teoría de metas	14
1.4. Factores que influyen en la implicación del individuo	15
1.4.1. Orientaciones motivacionales	15
1.4.2. Climas motivacionales	20
1.4.3. Estados de implicación	23
1.5. Interacción entre las variables disposicionales y situacionales	26
1.6. Instrumentos de medida	29
1.6.1. Instrumentos de medida de las orientaciones de meta disposicionales.....	29
1.6.2. Instrumentos de medida de los climas motivacionales	32
1.6.3. Instrumentos de medida del estado de implicación	36
1.7. Investigaciones desde la perspectiva teórica de las metas de logro.....	37
1.7.1. Estudios que analizan las variables disposicionales	37
1.7.1.1. Estudios que analizan las metas de logro y las creencias sobre las causas de éxito	38
1.7.1.2. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de habilidad	39
1.7.1.3. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de la finalidad que desempeña la educación física.....	42
1.7.1.4. Estudios que analizan las metas de logro y las variables motivacionales (satisfacción, diversión y motivación intrínseca)	44
1.7.1.5. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según el sexo del alumno	46
1.7.1.6. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la edad del alumno.....	47
1.7.1.7. Conclusiones de los estudios que analizan la relación entre las metas de logro y diferentes variables.....	48
1.7.2. Estudios que analizan las variables situacionales (climas motivacionales)	49
1.7.2.1. Estudios que analizan el clima motivacional y su influencia en la implicación del alumno.....	50

1.7.2.2. Estudios que analizan el clima motivacional, las creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y autoeficacia).....	52
1.7.2.3. Estudios que analizan los climas motivacionales creados por los “otros significativos”	57
1.7.2.4. Estudios que analizan los climas motivacionales y las diferencias según el sexo del alumno.....	62
1.7.3. Estudios experimentales en entornos educativos	63
1.7.3.1. Estudios experimentales que manipulan las metas de logro en entornos educativos	64
2. Motivación autodeterminada.....	71
2.1. Introducción.....	73
2.2. Teorías de la autodeterminación.....	73
2.2.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva.....	74
2.2.2. Teoría de la Integración del Organismo.....	75
2.2.3. Teoría de la Orientación de Causalidad.....	78
2.2.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (mediadores psicológicos).....	79
2.3. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca.....	80
2.3.1. El triple constructo de motivación.....	80
2.3.2. Niveles de generalidad dentro del Modelo Jerárquico de la Motivación	81
2.3.3. Factores determinantes de la motivación	82
2.3.3.1. Los factores sociales como determinante de la motivación deportiva.....	82
2.3.3.2. Interacciones entre los diferentes niveles de generalidad.....	85
2.3.4. Consecuencias de la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación.....	87
2.4. Instrumentos de medida de la autodeterminación en la actividad físico-deportiva.....	90
2.5. Investigación en el estudio de la autodeterminación en la actividad físico-deportiva.....	91
2.5.1. Necesidades psicológicas básicas.....	92
2.5.2. Climas motivacionales y autodeterminación.....	93
2.5.3. Orientaciones de meta y autodeterminación.....	94
2.5.4. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca..	96
2.5.5. Autodeterminación y otras variables.....	98
2.5.6. Diferencias por género en la autodeterminación	101

2.5.7. Perfiles motivacionales.....	102
3. Disciplina.....	107
3.1. Introducción.....	109
3.2. Conceptualización de los términos disciplina e indisciplina	110
3.2.1. Concepto de Disciplina.....	110
3.2.2. Concepto de Indisciplina.....	111
3.3. Predictores de conductas indisciplinadas.....	111
3.4. Instrumentos de medida de los comportamientos disciplinados- indisciplinados en entornos educativos.....	113
3.5. Estudios que analizan las conductas disciplinadas en entornos educativos.....	119
3.5.1 Disciplina, teoría de metas de logro y la autodeterminación.....	119
3.5.2. Disciplina y otras variables.....	125
4. Autoconcepto Físico.....	131
4.1. Introducción.....	133
4.2. La multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto.....	134
4.3. La contribucion del autoconcepto físico al autoconcepto global Instrumentos de medida.....	136
4.4. La autoestima y las motivaciones adolescentes para la práctica de actividad físico-deportiva.....	138
4.5. Aportaciones de los principales trabajos de investigación relacionados con el autoconcepto físico.....	140
4.5.1. Efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima.....	140
4.5.2. Autoconcepto físico y género.....	142
4.5.3. Autoconcepto físico y edad.....	144
PARTE EMPÍRICA.....	147
OBJETIVOS	149
HIPÓTESIS.....	151
I. METODOLOGÍA.....	153
1. Muestra.....	155
1.1. Muestra según variables sociodemográficas.....	155
2. Instrumentos.....	161
2.1. Estrategias para mantener la disciplina en clase (SSDS).....	161
2.2. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ).....	162
2.3. Escala de motivación deportiva (SMS).....	162
2.4. Cuestionario de Autoconcepto Físico (PSPP).....	163
3. Procedimiento.....	163
4. Análisis de datos.....	164
II. RESULTADOS.....	167
1. Análisis de correlación	169
2. Análisis de varianza.....	172

2.1. Según el género del alumno.....	172
2.2. Según género del profesor.....	173
2.3. Según la práctica físico-deportiva extraescolar.....	174
2.4. Según tiempo de práctica.....	175
2.5. Según frecuencia de práctica.....	176
2.6. Según la edad del alumno.....	178
2.7. Según el índice de autodeterminación.....	179
3. Análisis multivariante.....	180
3.1. Según la interacción género-edad.....	180
4. Análisis de regresión lineal para determinar el valor predictivo de la autodeterminación sobre el autoconcepto físico.....	181
5. Análisis de cluster.....	182
5.1. Perfiles motivacionales.....	182
5.2. Diferencias de género y práctica deportiva extraescolar en la composición de los cluster.....	184
6. Análisis univariante y multivariante.....	185
III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	187
1. Discusión.....	189
2. Conclusiones.....	298
IV. PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN.....	201
V. PROPUESTAS DE INTERVENIÓN.....	205
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	213
VII. ANEXO.....	271

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi director de Tesis, Juan Antonio Moreno Murcia, la confianza mostrada hacia mi trabajo, su dedicación sin límites y su gran paciencia en este último tramo. Agradecerle haberme formado desde que empecé la carrera en el mundo de la educación física llegando con esto a la conclusión de mis estudios académicos. Por exigirme tanto y obligarme a hacer bien el trabajo.

A todos mis compañeros del grupo de investigación UNIVEFD de la Universidad de Murcia ya que sus comentarios, sugerencias y aportaciones me han sido de gran utilidad en la elaboración de esta Tesis y con los que espero seguir compartiendo experiencias.

Quiero agradecer el apoyo mostrado por los distintos centros de Educación Secundaria Obligatoria que han permitido la toma de datos y la recogida de la información. A todos ellos y, en especial a sus profesores y compañeros de educación física agradecerles su atención.

A mi prima Montse por ser una profesional de las lenguas y por su disponibilidad incondicional para resolver dudas de comprensión escrita y de la que no es escrita.

A Miguel, Pili y Eva, por su comprensión, por su ayuda desinteresada y por ser grandes compañeros y amigos.

A mi padre por su gran trabajo, su exigencia, dedicación, comprensión y paciencia y a mi madre porque ha permitido que pueda ser así.

A mis hermanos Paula y Pedro por contagiarme su énfasis en el estudio y el trabajo.

A todos

MUCHAS GRACIAS.

A mis padres
A Juan Antonio Moreno

1. INTRODUCCIÓN

En esta investigación se ha realizado un estudio de la relación que existe entre varios elementos claves para el rendimiento académico de los alumnos como son la motivación, las estrategias de disciplina mostradas por el profesor para mantener la disciplina en el aula y la percepción del autoconcepto físico que muestra el alumno en el contexto de la educación física con el fin de conocer mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el aula y así poder proponer estrategias de intervención.

Dado que el ámbito escolar (junto al entorno familiar y social) constituye uno de los ambientes más importantes en la formación y educación del sujeto, podemos considerar que las clases de educación física constituyen un marco ideal para permitir el desarrollo tanto físico como psíquico y social de los alumnos, por lo que han de cuidarse todos los aspectos que intervienen en ella.

No obstante, los resultados de las investigaciones han apuntado que el interés por la educación física disminuye en las chicas respecto a los chicos, también según se incrementa la edad, (Moreno, Hellín, y Hellín, 2006; Van Wersch, Trew, y Turner, 1992), por lo tanto habrá que prestar más atención a los aspectos que influyen en la motivación de los alumnos en las clases de educación física, para evitar este retroceso.

El contexto en el que se desenvuelve el alumno ha destacado al profesor como el agente social más significativo en el proceso motivacional por cuanto que influye en las metas que los alumnos adoptan en clase, al mismo tiempo que sobre sus percepciones, actitudes, conductas y compromiso futuro en las actividades (Ames, 1992a, 1992b; Deci y Ryan, 1985; Walling, Duda, y Chi, 1993). Este proceso motivacional otorga al profesor la facultad de establecer un clima de aula que favorezca diferentes actitudes. De tal manera que un clima percibido por el alumno que le permita tomar decisiones, demostrar su competencia, alcanzar las metas establecidas y que reconozca el progreso personal incrementa el interés, el esfuerzo y la autoestima. Además favorece la percepción de comportamientos responsables. Contrariamente, la percepción de un clima que enfatiza el resultado, la competición interpersonal y la evaluación según estándares normativos predispone a un menor interés, satisfacción y se asocia positivamente con la creencia de que los factores externos son los precursores del éxito en la clase. Este clima se ha descrito como predictor negativo de la autoestima (Duda y Kim, 1997).

Las investigaciones en el ámbito de la educación física (Papaioannou, 1998) que toman como referencia la Teoría de metas de logro (Nicholls, 1989) han destacado que los profesores que promueven una orientación a la tarea en sus alumnos ayudan a estos a adoptar mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados. Otros trabajos (Spray y Wang, 2001) han mostrado en sus resultados que las conductas más disciplinadas se relacionan simultáneamente con una alta orientación a la tarea y al ego, y también con una mayor percepción de competencia y autonomía; a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntúan bajo en estas variables. Estos resultados han sugerido que el profesor debe promover un clima implicante a la tarea que refuerce la orientación a la tarea del alumno, logrando así mayores comportamientos de disciplina en el aula.

Sin embargo, la investigación también ha mostrado una disminución de los niveles de competencia percibida a medida que aumentan de curso y perciben mayores exigencias académicas (Weiss y Amorose, 2005). Específicamente, la investigación en el dominio físico muestra evidencias para apoyar una relación entre la competencia percibida y los procesos motivacionales (Weiss y Ferrer-Caja, 2002). Los estudiantes con alta percepción de competencia tendrán más probabilidad de que seleccionen tareas desafiantes, se diviertan durante el proceso de aprendizaje, muestren mayor autoestima, usen criterios internos para juzgar el éxito, empleen mayor esfuerzo para habilidades de maestría y muestren mayor persistencia al enfrentarse con una dificultad (Deci y Ryan, 1985; Eccles, Midgley, Wigfield, Reuman, y Maclver, 1993; Harter, 1978, 1999; Weiss, Bredemeier, y Shewchuk, 1986).

La imagen corporal en la adolescencia se sitúa en un primer plano de la preocupación del alumno en la realización de actividades físico-deportivas por la relación que se establece con su competencia o bien con su atractivo corporal. Estos dos elementos constituyen una de las porciones más importantes del autoconcepto físico y en consecuencia, de su autovaloración física global. En los adolescentes la competencia se asocia con la habilidad en los deportes y con su capacidad física. Gutiérrez (2000) destaca la percepción de competencia en la resolución de tareas como mediador en la autovaloración física global. La percepción de competencia constituye así el predictor más fuerte del autoconcepto físico (Allison; Dwyer, y Makin, 1999).

Diversos trabajos mostraron en sus resultados una relación positiva entre la actividad física y la autoestima, siendo esta relación recíproca y circular, es decir, las personas con alta autoestima se implicaban más en la actividad física y ésta, a su vez, contribuía a la mejora de la autoestima (Whitehead y Corbin, 1997; Boyd y

Hrycaiko, 1997). Al respecto, Sonstroem (1997) concluyó que la participación en ejercicios físicos estaba relacionada con la mejora de la autoestima, señalando que la actividad física provocaba sentimientos de autoeficacia y competencia física, las cuales conducían a la aceptación física y a la autoestima. Deci y Ryan (1996) al respecto añaden que la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando esté motivada intrínsecamente, es decir, cuando emane de la convicción y decisión autónoma personal, y no cuando esas actividades se realicen por razones externas. Cuando la motivación es extrínseca es más difícil que se produzcan sentimientos positivos genuinos hacia uno mismo y se efectúe una autopercepción y una autovaloración positiva. Estos resultados conducen a plantear situaciones en las clases de educación física orientadas a que el alumno perciba un control de la tarea, es decir, aquellas en las que la dificultad de la tarea se equipare a su competencia, lo que le llevará a elevar su autoestima física.

Nos preguntamos si desde la educación física se puede incidir en las actitudes y las conductas de los alumnos haciendo que las clases resulten útiles, incrementen la percepción de competencia, autonomía y sirvan para relacionarse con los demás, y si todo esto contribuirá a un mayor disfrute y a incrementar la motivación intrínseca. Como se sabe las experiencias positivas vividas en la clase de educación física tienen más peso en las intenciones de seguir practicando y/o frenar el abandono que las experiencias negativas.

Según lo que se ha manifestado anteriormente la investigación se ha estructurado en un marco teórico en el cual se han revisado las teorías de la motivación (Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación) relacionándolas con las estrategias de disciplina y las autopercepciones físicas. A partir de la revisión de las teorías de la motivación e investigaciones más recientes formulamos los objetivos y planteamos las hipótesis. Seguidamente se describen las características de la muestra, los instrumentos que se ha utilizado para medir las variables y el procedimiento que se ha seguido para aplicar los instrumentos. Para la obtención de los resultados se han realizado diferentes tipos de análisis. Análisis de correlaciones para determinar la relación entre las variables y comprobar si dicha relación es o no significativa. Análisis de varianza para identificar las relaciones significativas entre las variables utilizadas en el estudio y el perfil de autodeterminación. Análisis multivariante, mediante el cual comprobamos si existen o no diferencias significativas de género, edad, práctica físico-deportiva extraescolar en cada una de las variables del estudio. Análisis de regresión lineal cuyo propósito es calcular el valor predictivo que adoptará la variable dependiente a partir de los valores conocidos de las variables independientes utilizadas en la investigación. Análisis de conglomerados (cluster), cuyo objetivo es identificar los diferentes

perfiles motivadores en educación física. Los resultados obtenidos se han discutido tomando como referencia otros estudios que analizan una temática similar, al tiempo que han permitido confirmar o refutar las hipótesis planteadas. A continuación se han extraído las conclusiones y se han hecho propuestas para futuras investigaciones que mejoren la motivación de los alumnos en clase.

¹ Cabe reseñar que en el siguiente trabajo se utilizan nombres genéricos como “alumno”, “profesor”, “entrenador”, “educador”, etc., que de no indicarse de forma específica lo contrario, siempre se referirán a varones y mujeres.

1. LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO

1.1. Introducción

La educación física y el deporte proporcionan oportunidades para desarrollar aspectos relacionados con la responsabilidad personal, la cooperación social y las habilidades relacionadas con el deporte. Por ello, resulta importante comprender los factores personales y situacionales que determinan la motivación de los jóvenes en los ámbitos de educación física y el deporte, para facilitar la estructuración de tareas deportivas que resulten más satisfactorias y promover la actividad física como parte del estilo de vida de la población (Weigand y Burton, 2002), pues como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), las orientaciones motivacionales de los alumnos son predictoras de la persistencia de los comportamientos.

La tarea principal para la perspectiva social-cognitiva de la motivación es estudiar el modo en el que los seres humanos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Dentro de la visión cognitiva-social, existen diferentes teorías que tratan de analizar y comprender como las cogniciones o pensamientos gobiernan la conducta. En esta línea, existen una serie de teorías consideradas por autores como Ntoumanis (2001), Wang y Biddle (2001) y Standage y Treasure (2002) integrantes de lo que se ha venido a denominar como Teorías de la Motivación, entre ellas, las más utilizadas en entornos educativos y deportivos son: la Teoría de la Auto-eficacia (Bandura, 1977, 1982, 1986), Teoría de la Percepción de Competencia (Harter, 1975, 1978, 1980, 1981), Teoría de la Auto-determinación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Ryan y Deci, 2000; Ryan, 1982), Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1987; Dweck, 1986; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros), y Teoría Personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992).

Las investigaciones existentes sobre la motivación de los jóvenes en la actividad física han demostrado la importancia que tiene conocer la manera en la que la gente joven define el éxito, tema central de la Teoría de las metas de logro.

A continuación, realizamos una amplia revisión de las hipótesis defendidas por la Teoría de las Metas de Logro, considerada como una de las teorías encaminadas a entender la motivación, así como las conductas de ejecución de los sujetos, ampliamente utilizada tanto en el ámbito educativo como en el deportivo, constituyendo uno de los soportes teóricos de la presente investigación.

1.2. Conceptualización de la perspectiva teórica

La Teoría motivacional de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Dweck y Elliott, 1983; Maehr, 1974; Nicholls, 1978, entre otros), y se aplicó posteriormente en el ámbito deportivo (Duda, Fox, Biddle, y Armstrong, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Roberts, 1992; Roberts y Ommundsen, 1996). Esta teoría se engloba, como hemos señalado anteriormente dentro del marco de las teorías cognitivo-sociales, que se van a construir, a la vez, sobre las expectativas y los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y actividades a realizar.

Esta teoría plantea como idea principal que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984a). El entramado central de la Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por estos contextos logro aquellos en los que el alumno participa, tales como el entorno educativo, el deportivo y/o el familiar, y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

No obstante, la idea fundamental de este modelo gira alrededor de unos pilares, sobre los que se construye la teoría en sí (Weiss y Chaumeton, 1992). Estos aspectos son: concepto de habilidad, constructo multidimensional y metas.

Concepto de habilidad. Mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es unidimensional, Nicholls (1984b) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad que van a determinar dos tipos diferentes de objetivos de logro, unos dirigidos hacia una ejecución de maestría, de progreso, de aprendizaje, de perfeccionamiento de una destreza, y otros dirigidos hacia la ejecución de rendimiento o de comparación social.

Constructo Multidimensional. En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961) y que consideran la motivación de logro como un constructo unitario, la perspectiva de las metas de logro, considera la motivación de logro como un constructo multidimensional, compuesto de parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

Metas. Consideradas como determinantes de la conducta. Nicholls (1989) señala que aparte de las diferencias individuales de cada sujeto que hacen que se oriente hacia el aprendizaje o hacia el rendimiento, las diferentes situaciones en las que se encuentra también pueden influir en su orientación final. De esta forma, el sujeto desarrolla metas de acción con tendencia a la competición cuando quiere demostrar habilidad frente a otros, o con tendencia al aprendizaje cuando pretende mostrar maestría, definiendo el éxito o el fracaso en función de la consecución o no de las metas. En todo esto, entendemos por meta aquellas representaciones mentales realizadas por los sujetos de los diferentes objetivos propuestos en un ambiente de logro y que resultan asumidos para guiar el comportamiento, la afectividad y la cognición en diferentes situaciones (académicas, de trabajo o deportivas).

Según Maehr y Nicholls (1980) el primer paso para entender las conductas de logro de las personas es reconocer que el éxito y el fracaso son estados psicológicos de la persona basados en el significado subjetivo o la interpretación de la efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución. De esta forma, las metas de logro de una persona serán el mecanismo principal para juzgar su competencia y determinar su percepción sobre la consecución del éxito o, por el contrario, del fracaso. Por lo tanto, el éxito o el fracaso después del resultado de una acción, dependerán del reconocimiento otorgado por la persona en relación a su meta de logro, pues lo que significa éxito para uno, puede interpretarse fracaso para otro.

Maehr y Nicholls (1980) indicaron que las personas difieren en sus definiciones de éxito o fracaso cuando se encuentran en entornos de logro en los que han de mostrar competencia y en los que deben conseguir alguna meta. Por ello, agruparon en categorías las distintas conductas que se pueden observar en los entornos del logro tomando como base las metas que originan dichas conductas: conductas orientadas a la demostración de capacidad, conductas orientadas a la aprobación social, conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea y conductas orientadas a la consecución de las metas.

Conductas orientadas a la demostración de capacidad. La meta de la conducta es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. En otras palabras, los individuos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.

Conductas orientadas a la aprobación social. Tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar superioridad y obtener con ello reconocimiento social. En este caso el éxito se consigue si se logra dicha aprobación social por parte de los otros significativos, independientemente de los resultados de la ejecución.

Conductas orientadas al proceso de aprendizaje de la tarea. La meta de la conducta es aumentar la mejora durante el proceso de aprendizaje, no importando tanto la consecución del objetivo final, sino la mejora personal. Es decir, el éxito es igual al dominio de la tarea.

Conductas orientadas a la consecución de las metas. La meta de la conducta es la consecución del resultado final sin importar el aprendizaje o no de la tarea a realizar. Es decir, el éxito o el fracaso está en función de la consecución o no de las metas.

Nicholls (1984b, 1989), al respecto, propone tres factores a los que según él se encuentran unida la percepción de éxito y fracaso. Estos son:

- La percepción que tiene la persona de su demostración alta o baja de habilidad.
- Las distintas variaciones subjetivas de cómo se define el éxito y el fracaso desde la concepción de habilidad que se ha adoptado.
- La concepción de habilidad se encuentra influenciada por cambios evolutivos, disposicionales y situacionales.

1.3. Orientaciones de la teoría de metas

Según esta teoría, en los contextos de logro existen dos orientaciones predominantes: una orientación hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992b) o aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988), en la que el término meta significa mejora de la competencia personal. Por ello, los alumnos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling, y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000, entre otros), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999a; Wang y Biddle, 2001). Dicha orientación incrementa el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas, por esforzarse al máximo y por mejorar la salud y las habilidades propias del deporte, siendo percibido el éxito cuando el dominio es demostrado y concibiendo el esfuerzo como la mayor causa de éxito

(Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Standage y Treasure, 2002, entre otros). Por otro lado, los alumnos orientados el ego (Nicholls, 1989), o rendimiento (Dweck y Leggett, 1988), perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, enseñar a los sujetos a desenvolverse en el complejo mundo social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo, estableciendo relaciones muy bajas con la motivación intrínseca hacia la propia actividad (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Escartí y Brustad, 2000; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003, entre otros). Ahora bien, la adopción por parte del sujeto de una orientación y otra dependerá fundamentalmente de dos factores que veremos a continuación.

1.4. Factores que influyen en la implicación del individuo

La adopción de una orientación u otra va a depender de factores disposicionales y factores situacionales.

El factor disposicional hace referencia a las características personales de cada individuo por las que tenderá a ser orientado a la tarea o al ego, también denominado “orientaciones motivacionales”. Mientras, los criterios situacionales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, que pueden modificar la probabilidad de adoptar un estado particular de implicación, también denominado “Clima motivacional” (Dweck y Leggett, 1988; Gutiérrez, 2000; Nicholls, 1989; Parish y Treasure, 2003).

1.4.1. Orientaciones motivacionales

Al margen de la situación o contexto en la que se encuentra el sujeto, existen diferencias individuales en la preferencia por un tipo de concepto de habilidad u otra, consideradas como disposiciones individuales, siendo definidas en términos de “orientaciones motivacionales”. Nicholls (1989, 1992) al respecto nos explica que los pensamientos, los estados afectivos y los comportamientos de los sujetos en contextos de logro son considerados expresiones racionales de sus metas de logro.

Según este modelo, el significado de habilidad puede variar de una persona a otra, y esta es la principal diferencia de la teoría de las metas de logro respecto al resto de teorías motivacionales. La perspectiva de las metas de logro, no considera la habilidad

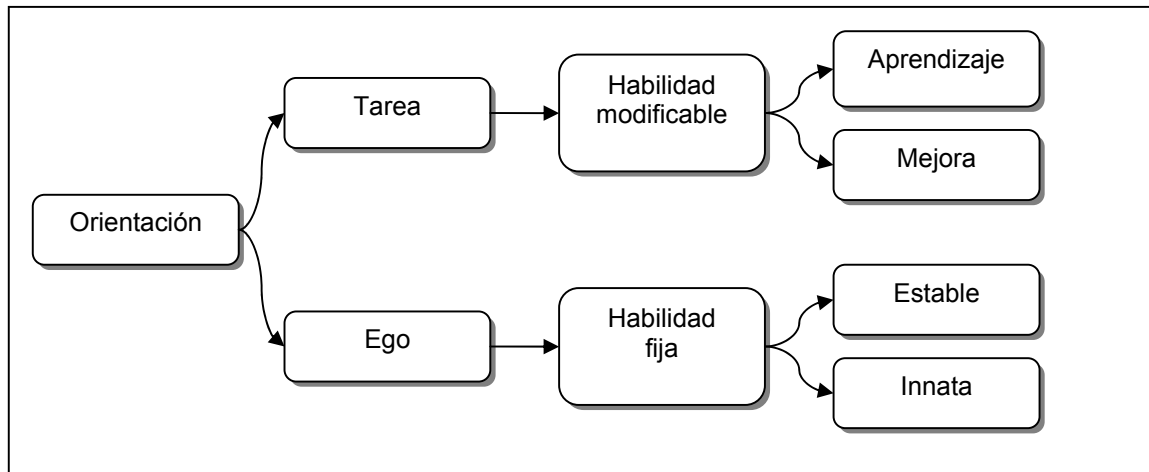
como un constructo unidimensional, sino que defiende que existen dos conceptos de habilidad a partir de las cuales se desarrollan otras perspectivas de meta fundamentales que son perseguidas por los sujetos en los contextos de ejecución (Nicholls, 1984a, 1984b). Al respecto, diferentes estudios (Biddle, Soos, y Chatzisarantis, 1999; Biddle, Wang, Chatzisarantis, y Spray, 2003; Dweck y Leggett, 1988; Sarrazin, Biddle, Famose, Cury, Fox, y Dury, 1996) defienden que las metas de logro de los sujetos pueden reflejar una representación del desarrollo de la habilidad entendida como estable o modificable, general o específica, así como de sus determinantes entendidos como innatos o productos del aprendizaje.

La primera concepción de habilidad se corresponde con una entidad modificable, mejorable y específica y hace referencia a la preocupación por el aprendizaje, hacia una ejecución de maestría, donde las percepciones de habilidad son auto-referenciales y dependientes del progreso personal y donde el éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió o se mejoró en la tarea. En este caso, la conducta de una persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca de esa capacidad, mayor percepción de éxito. Dado que en una perspectiva de orientación a la tarea la capacidad no es fija de antemano y puede verse incrementada con más esfuerzo, el fracaso no se entiende como una falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje. Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en la tarea”, por Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje” y por Ames (1984a) “meta de maestría”. En 1989, Nicholls, la renombró “orientación a la tarea”, siendo la denominación más utilizada por los investigadores en la actualidad.

La segunda concepción de habilidad se corresponde con una entidad fija, innata y general y hace referencia a los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en relación a los demás y donde el éxito o el fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes”. De esta forma, estas personas se esfuerzan por evitar mostrar una falta de capacidad al compararse con otras. Por ejemplo, ganar una competición o realizar una actividad de un mismo nivel junto a otras personas pero con menor esfuerzo, serían fuentes esenciales de percepción de una alta competencia para una persona orientada al ego (Nicholls, 1984b, 1989). Este concepto fue denominado por Nicholls (1984a) “criterio de habilidad de implicación en el yo” o “compromiso del yo”, por Dweck (1986) “meta de ejecución” y por Ames (1984a) “meta centrada en la habilidad”. En 1989,

Nicholls la renombra como “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada en la actualidad (Figura 1).

Figura 1. Relación entre las orientaciones de metas disposicionales y el concepto de habilidad (Jiménez, 2004).



Por lo tanto, la premisa básica de la teoría de la perspectiva de metas es que las personas se enfrentan a las situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y a evitar sentirse incompetentes. Las bases donde se asientan las predicciones cognitivas, afectivas y conductuales se encuentran en la manera en que se interpreta la competencia (desde una orientación a la tarea y una orientación al ego) y en el nivel de esa competencia. La teoría de la perspectiva de las metas propone una relación entre la orientación a la tarea y la orientación al ego, la capacidad percibida y los consiguientes patrones de logro (Nicholls, 1989, 1992).

Nicholls (1989), considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en contextos de logro, su interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos, y se encuentran asociadas, además, a cómo los sujetos estructuran e interpretan, de forma coherente con sus metas de logro, el mundo que les rodea. En esta línea, los resultados del estudio de Ommundsen (2001a) reflejan que la percepción de habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes en educación física, de modo que la concepción de la habilidad como fija (estable, innata y general) incrementa los niveles de ansiedad y reduce la satisfacción en las clases en sujetos orientados al ego, mientras que la concepción de

habilidad como modificable (mejorable y específica) facilita la satisfacción en las clases en sujetos orientados a la tarea.

Dweck (1986), Dweck y Legget (1988) y Hardy, Jones, y Gould (1996) consideran que estos dos tipos de meta son bipolares, mientras que autores como Duda (2001a), Duda, y Whitehead (1998), Harwood, Ardí, y Swain (2000), Nicholls (1984a, 1984b), Pensgaard y Roberts (2003), Roberts, Treasure, y Balagué (1998), Roberts, Treasure, y Kavussanu (1996) y Walling y Duda (1995), defienden que estas perspectivas son ortogonales y se encuentran en relación a cómo el individuo construye su nivel de competencia en una situación particular.

Según diferentes autores (Allen, 2003; Maehr, y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985) existen diferencias individuales en la construcción del concepto habilidad, o lo que es lo mismo, orientación a la tarea o al ego de cada individuo, fruto de las primeras experiencias de socialización así como de factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001; Duda, 1992; Roberts, 1992). Por lo tanto, una persona puede presentar una baja orientación al ego y una alta orientación a la tarea, presentar una baja orientación en ambas o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (Duda, 1989a).

Trabajos recientes (Biddle et al., 2003; Cury, De Tonac, y Sot, 1999; Middleton y Midgley, 1997; Roberts, 2001) indican que los sujetos con alta orientación al ego y baja percepción de capacidad poseen una tercera meta que puede ser incluida dentro de la orientación al ego, denominada meta de evitación del esfuerzo (performance avoidance goal). Skaalvick (1997) apunta al respecto que se trataría de dos dimensiones de la orientación al ego: de aproximación al ego (asociada con mantener juicios favorables de competencia normativa) y de evitación (se centra en la evasión de juicios desfavorables de competencia normativa), independientemente de la nomenclatura que adopten los diferentes autores. Así, las investigaciones centradas en esta perspectiva han indicado que los individuos orientados a una meta de evitación del rendimiento presentan patrones motivacionales no adaptados (altos índices de ansiedad y baja evaluación de la competencia) en comparación con aquellos orientados a una meta de aproximación al rendimiento (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres, y Sarrazín, 2003).

Al respecto, Cury, Da Fonseca, Rufo, y Sarrazín (2002) investigaron la relación entre la teoría implícita de habilidad y las metas orientadas a la tarea y a la evitación-aproximación al rendimiento, indicando que las metas de evitación-aproximación al

rendimiento se asociaban positivamente con el concepto de habilidad como entidad fija y negativamente con el concepto de habilidad modificable. Por el contrario, la meta orientada a la tarea se relacionó con la teoría de habilidad modificable.

Según Maehr (1984), el ámbito educativo o deportivo no sólo implica estudiar una determinada asignatura o una determinada habilidad deportiva en un ambiente orientado al rendimiento u orientado a la maestría, sino que los individuos y especialmente los adolescentes, pueden mantener múltiples metas para interactuar con el medio en el que se encuentran, determinando todo ello la motivación hacia la actividad, la fuerza aplicada en la acción y la persistencia y el compromiso del sujeto en la actividad o deporte a realizar. Por ello, Maehr (1984) propone la existencia de cuatro amplias categorías de metas de logro: metas de maestría o tarea (tales como trabajar duro para mejorar, comprender las cosas, experimentar sensaciones de novedad, etc.), meta de comparación social o ego (tales como ser mejor que los demás, etc.), meta de solidaridad social (tales como agradar a los compañeros, hacer feliz a los demás, etc.) y metas extrínsecas (tales como trabajar para el reconocimiento o la consecución de alguna recompensa). El autor explica que limitar el estudio de la motivación de los individuos a la mera comparación entre las metas de maestría frente a las de rendimiento resultaría una cuestión reduccionista.

En cuanto a la estabilidad de las metas de logro, a lo largo de la vida del individuo existen dos puntos de vista antagónicos, uno defiende que las metas de logro son características que permanecen estables (Mc Clelland, 1984), de tal manera que el patrón motivacional que posee el individuo en la infancia perdurará en la adolescencia, edad adulta y vejez. Cross y Markus (1991) indican al respecto que los individuos adoptan en su vida los motivos de logro que le han sido exitosos en el pasado, por ejemplo, aquellos individuos que sean muy competitivos en su infancia, serán competitivos a lo largo de toda su vida. Contrariamente, el otro punto de vista defiende que las orientaciones de meta varían de acuerdo a las experiencias de socialización de cada individuo (Maehr, 1974; Maehr, y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984; Veroff, Atkinson, Feld, y Gurin, 1960). De acuerdo con esta perspectiva, las orientaciones de meta pueden sufrir cambios sustanciales como resultados de las demandas situacionales y/o de las expectativas sociales. Esta perspectiva asume que la interacción con las influencias externas (padres, entrenadores, iguales, profesores, etc.) ayuda a modelar y formar las orientaciones de meta de los sujetos. Sin embargo, pocas investigaciones han estudiado la adopción de determinadas metas de logro en relación a la edad del individuo. La mayoría de los estudios existentes en este campo defienden

una modificación tanto en la orientación disposicional como en la percepción del clima motivacional situacional de los sujetos conforme avanzan en edad, de tal manera que en la primera etapa de vida (infancia) predominan los objetivos competitivos, las metas orientadas al ego y la percepción de un clima de rendimiento y conforme se acerca la adolescencia y edad adulta imperan las metas orientadas a la tarea y la percepción de un clima de maestría (Duda y Tappe, 1989; Harter, 1981; Nicholls, 1989).

Por ello, señalamos que existen importantes relaciones entre las perspectivas de meta, la capacidad percibida y la conducta en función de la edad de sujeto. Relaciones que han sido explicadas por Nicholls (1989) a través de los niveles de diferenciación tratados en el apartado anterior.

1.4.2. Climas motivacionales

Como hemos avanzado anteriormente además de los factores disposicionales (orientaciones motivacionales) existen otros factores denominados situacionales, referentes a las características del entorno de logro en el que se encuentra el individuo, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final bien a la tarea o al ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional.

El hogar, el aula, el gimnasio, el terreno de juego y otros ambientes, envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas de logro pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones establecidos. Las recompensas externas, el reconocimiento y la coacción adulta pueden originar un sentimiento de pertenencia social o la creencia de que el propio esfuerzo conlleva una mejora. En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro.

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984a, 1992b) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. En este sentido, según Ames (1987), Maehr (1984), Maehr y Braskamp (1986) y Nicholls (1989) los “climas psicológicos” creados por los otros significativos pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en la maestría o en el rendimiento en los diferentes contextos de ejecución, a través de un conjunto de señales implícitas o

explícitas percibidas en el entorno por medio de las cuales se definen las claves del éxito y el fracaso.

Los elementos que componen el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en la que se diseñan las prácticas, la forma en la que se agrupan a los sujetos y la manera en la que las figuras de autoridad evalúan el rendimiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Gutiérrez, 2001). En función de cómo se empleen estos elementos se distinguen dos tipos de climas motivacionales denominados por Ames (1992b) y Nicholls (1989, 1992) “clima competitivo” y “clima de maestría”, por Cervelló y Santos-Rosa (2001), Duda (2001a, 2001b), Duda y Hall (2000), Escartí, Roberts, Cervelló, y Guzmán (1999), Kavussanu y Roberts (1996) y Roberts (2001) “clima motivacional implicante al ego” y “clima motivacional implicante a la tarea” y por Papaioannou (1994) “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje”.

De este modo, el clima orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, diversión, satisfacción, interés y motivación intrínseca (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf, y Snow, 1997; Sefriz, Duda, y Chi, 1992; Theeboom, De Knop, y Weiss, 1995, entre otros), promovedor del aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basada en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí, y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002). Al respecto, Ames y Ames (1984b) indican que en las estructuras cooperativas los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad en el grupo. Así, los resultados grupales, más que los basados en el rendimiento personal, afectan a los juicios que los niños hacen sobre su capacidad y las percepciones de éxito cuando se desenvuelven bajo estructuras cooperativas.

Por el contrario, el clima orientado al ego, se encuentra relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane et al., 1997; Theeboom et al., 1995; Walling et al., 1993, entre otros), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los alumnos mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002).

Del mismo modo que ocurría con las orientaciones motivacionales, Ames y Archer (1988), Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose, y Durand (1995) y Papaioannou (1994) defienden que estos climas motivacionales son independientes. Por el contrario, autores como Kavussannu y Roberts (1996), Walling et al. (1993) opinan que los climas se encuentran significativa y negativamente relacionados.

El clima motivacional debe ser considerado de forma específica en función de la situación a la que se encuentre sometido o expuesto el individuo. Así, podemos distinguir cuatro tipos diferentes de climas motivacionales: climas psicológicos, climas creados por los otros significativos, climas contextuales y climas situacionales.

- En “clima psicológico” hace referencia al papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984, Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989). Es decir, a las valoraciones subjetivas que el individuo realiza de una experiencia determinada, que van a influir en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986).
- En lo que respecta al “clima motivacional creado por los otros significativos” (padres, madres, entrenadores, iguales, etc.), es en la familia donde se producen las primeras experiencias de socialización en todos los ámbitos en general y en el deportivo en particular. Diferentes estudios defienden que existen relaciones significativas entre el interés de los padres hacia la práctica físico-deportiva y los niveles de participación deportiva de los hijos (Butcher, 1983; Higginson, 1985; Melcher y Sage, 1978), resultando especialmente importante el interés de los padres por el deporte para el niño de mismo sexo (Greendorfer y Ewing, 1981; McElroy y Kirkendall, 1980; Smith, 1979; Snyder y Spretzer, 1973). A partir de la adolescencia, la influencia de la familia disminuye a favor del grupo de los iguales de mismo sexo (Balaguer, Tomás, Castillo, Martínez, Blasco, y Arango, 1994; Escartí, y García-Ferriol, 1994; Lewko y Greendorfer, 1988; McPherson y Brown, 1988), proporcionando apoyo y reconocimiento social (Cervelló, Escartí, Carratalá, y Guzmán, 1994; Escartí y García-Ferriol, 1994), fundamentalmente, en la primera etapa de la adolescencia (Brustad, 1992). Del mismo modo, el entrenador también es considerado un agente influenciador de la socialización deportiva del sujeto, como consecuencia de su capacidad para juzgar y proporcionar recompensas o castigos a los deportistas, así como por su influencia como líder de los grupos deportivos (Crespo y Balaguer, 1994). Investigaciones al respecto

(Cervelló, Calvo, Ureña, Martínez, y Guzmán, 2003; Stenberg y Hasbrook, 1987) han señalado que los deportistas noveles prefieren que la información de sus rendimientos sea proporcionada por el entrenador, mientras que los deportistas experimentados prefieren sus criterios personales, así como la comparación de su competencia con la de otros.

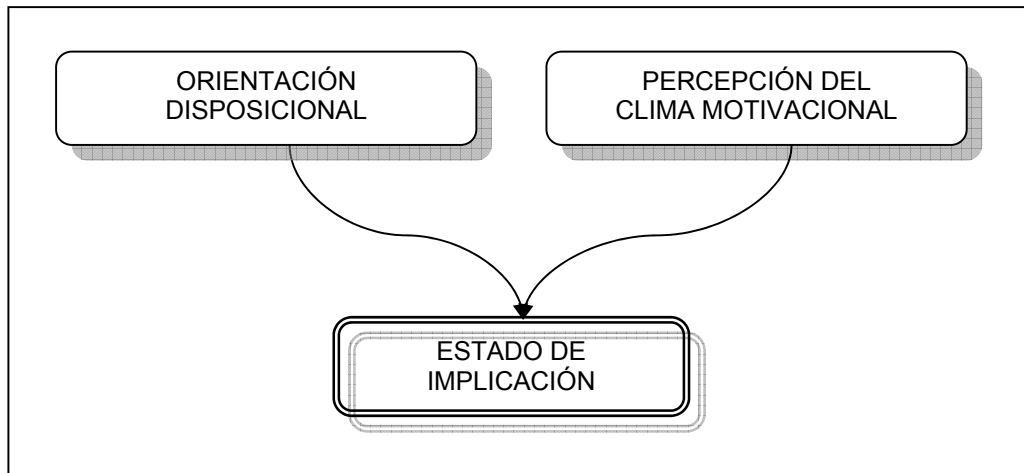
- El “clima contextual”, se refiere al clima generado por el profesor dentro de las clases de educación física a través de su forma de estructurar las sesiones, la agrupación de los alumnos, el sistema de recompensas, etc.
- Nos referimos al “clima situacional”, como el clima motivacional que el alumno percibe en una situación particular a través de las claves implícitas o explícitas transmitidas al impartir la clase en dicho momento.

En el contexto de la educación física, algunos estudios han demostrado que la adopción de una u otra meta presenta consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales en el proceso de la motivación (Escartí y Gutiérrez, 2001). En este sentido, la adopción de un clima motivacional que promueva la orientación hacia la maestría en las clases de educación física favorece en mayor medida los patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y comportamental) adaptados en los estudiantes, mientras que los climas orientados hacia la competitividad promueven en mayor medida los patrones motivacionales no adaptados (Cervelló et al., 2004; Escartí y Gutiérrez, 2001; Standage y Treasure, 2002, entre otros).

1.4.3. Estados de implicación

El estado de implicación es el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo (clima motivacional) y se encuentra relacionado, a su vez, con las conductas de logro de los sujetos (Figura 2). Así, la orientación marca una predisposición individual hacia un tipo u otro de implicación, mientras que la implicación al ego o a la tarea se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular.

Figura 2. Concepto del estado de implicación (Jiménez, 2004).



Nicholls (1984b) considera que cuando la concepción de habilidad como capacidad ha sido lograda por una persona, ésta puede utilizar en cada caso una concepción de capacidad indiferenciada o diferenciada a la hora de evaluar su ejecución. La implicación en una concepción de capacidad indiferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación a la tarea” (task-involvement), por Dweck y Elliot (1983) “meta de aprendizaje”, por Ames (1984a) “meta de maestría” y por Roberts (1992) “meta de maestría”. Por el contrario, la implicación en una concepción de capacidad diferenciada ha sido definida por Nicholls (1984a) en términos de “estado de implicación al ego” (ego-involvement), por Dweck (1986) “meta de performance”, por Ames (1984a) “meta centrada en la capacidad” y por Roberts (1992), “meta de competitividad”.

Estas dos concepciones distintas de capacidad van a determinar los objetivos de los sujetos en los entornos de logro, el interés en el desempeño de uno u otro tipo de tareas y la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos (Nicholls, 1989).

Así, el concepto de capacidad indiferenciada o estado de implicación a la tarea (Dweck, 1986), se caracteriza por perseguir una meta de comportamiento centrada en el dominio de la tarea, fundamentalmente de aquellas que resultan desafiantes y requieren de gran esfuerzo para su ejecución, provocando su logro el aumento de sentimientos de competencia al conseguir el aprendizaje. Por lo tanto, el sujeto

implicado a la tarea se asocia con conductas de ejecución adaptadas, esforzándose y manteniendo la motivación de la actividad.

Por el contrario, el concepto de capacidad diferenciada o estado de implicación al ego (Roberts, 1984), presentan como objetivo la demostración de una capacidad superior a la de los demás. Bajo esta condición, el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad. Las expectativas de fracaso en tareas fáciles y evaluadas bajo criterios normativos, conllevan la aparición de sentimientos de incompetencia (Duda y Whitehead, 1998; Kalhovd, 1999), por ello se evitan los desafíos, se atribuye el fracaso a la falta de habilidad y se reduce la persistencia ante la dificultad (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999). Por lo tanto, el sujeto implicado al ego se asocia a mayores dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad y a presentar patrones de conducta inadaptados que llevan consigo el abandono de la actividad y al deterioro de la ejecución cuando la percepción de capacidad es baja (Duda, 1992; Escartí, Cervelló, y Guzmán, 1996).

Existen una serie de factores que influyen en la adopción de una u otra implicación. En concreto, las situaciones en las que se enfatiza la evaluación (Butler, 1987, 1988), el reconocimiento público (Carver y Scheier, 1982) y la competición interpersonal (Ames, Ames, y Felker, 1977; Butler, 1989), hace que los sujetos adopten la concepción de capacidad diferenciada. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que se enfatiza el aprendizaje de la acción, la solución de los problemas que plantea la tarea y la ejecución de una tarea específica, la concepción de capacidad diferenciada resulta irrelevante, implicándose el sujeto en objetivos relativos a la tarea (Jiménez, 2004).

Así, la percepción de habilidad adquirida por el individuo puede predecir la adopción de conductas de ejecución adaptadas o desadaptadas, dependiendo del clima motivacional percibido y de las propias metas de logro (García-Calvo, 2004).

Respecto a los estados de implicación, Harwood y Hardy (2001) opinan que son difíciles de declarar en un momento dado, y por lo tanto de medirse, ya que se trata de estados más subconscientes que conscientes. Además, añaden que se puede estar de forma simultánea implicado a la tarea y al ego. Mientras que, Treasure, Duda, Hall, Roberts, Ames, y Maehr (2001) aclaran que estos estados se pueden medir y que el sujeto en un momento dado puede fluctuar desde un estado de implicación a otro, pero

al contrario de lo que opinaban otros autores, no es posible estar implicado a la tarea y al ego al mismo tiempo.

1.5. Interacción entre las variables disposicionales y situacionales

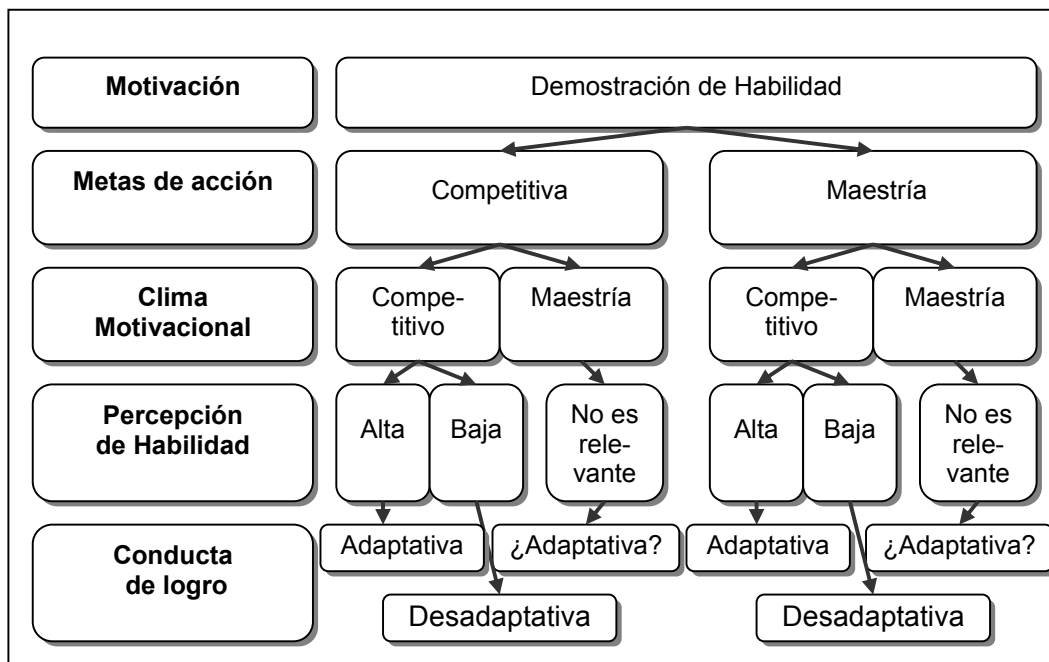
Las respuestas cognitivas y afectivas de un individuo (desde un punto de vista interaccionista) pueden variar en función de la interacción que se produzca entre las diferencias individuales en la orientación de metas y la percepción del clima motivacional. Ahora bien, en función de la fuerza de cada uno de los factores predominará la orientación inicial del individuo o la percepción del clima en el que se encuentre. Referido al ámbito educativo, en una situación en la que las orientaciones del entorno no premien claramente una y otra orientación, actuarán las disposiciones individuales del sujeto respecto a sus metas de logro. Inversamente, cuando claves del entorno enfatizan de forma consciente uno u otro tipo de orientación, los sujetos actuarán de acuerdo con estas claves y los comportamientos serán más homogéneos (Jiménez, 2004). Para Kavusannu y Roberts (1996), Newton y Duda (1999) y Treasure y Roberts (1998), el grado en el que las orientaciones disposicionales predicen el criterio de éxito adoptado por el sujeto va a depender de la fuerza del clima motivacional percibido en el contexto particular. Por su parte, Duda y Hall (2001) indicaron que si la variable dependiente está más relacionada con la situación, la percepción del clima motivacional resulta relevante, mientras que si la variable dependiente está más relacionada con la disposición, serán las orientaciones de metas las mayores predictoras de la motivación del sujeto. La relevancia de las variables situacionales o de las variables disposicionales, depende de lo importantes que sean estas variables situacionales y de lo arraigadas que estén las predisposiciones individuales. Cuanto más fuertes sean estas predisposiciones, más intensas deberán ser las claves del entorno para poder modificarlas, y viceversa. Además estas modificaciones del efecto de las orientaciones disposicionales a través de la manipulación del clima motivacional, serán más efectivas en jóvenes que en adultos (Treasure, 2001; Treasure y Roberts, 1995).

Diferentes estudios (Biddle et al., 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; y Spray, 2000) tratan de determinar el factor que más predice los resultados motivacionales en educación física, obteniendo que si el interés intrínseco no es alto, el clima situacional resulta más decisivo a la hora de determinar la motivación que las orientaciones. Cury et al. (1996) y Spray (2000) concluyen que el hecho de la obligatoriedad de la participación en la actividad (como

sucede en las clases de educación física) hace que el clima motivacional sea más influyente. Por su parte, Biddle (2001) añade dos posibles explicaciones: la primera es que cuando la motivación intrínseca es baja, el clima motivacional puede aumentar el interés, y la segunda posible interpretación es el hecho de que los estudios han medido las metas como orientaciones disposicionales y no como medidas del estado de implicación específico del contexto de estudio.

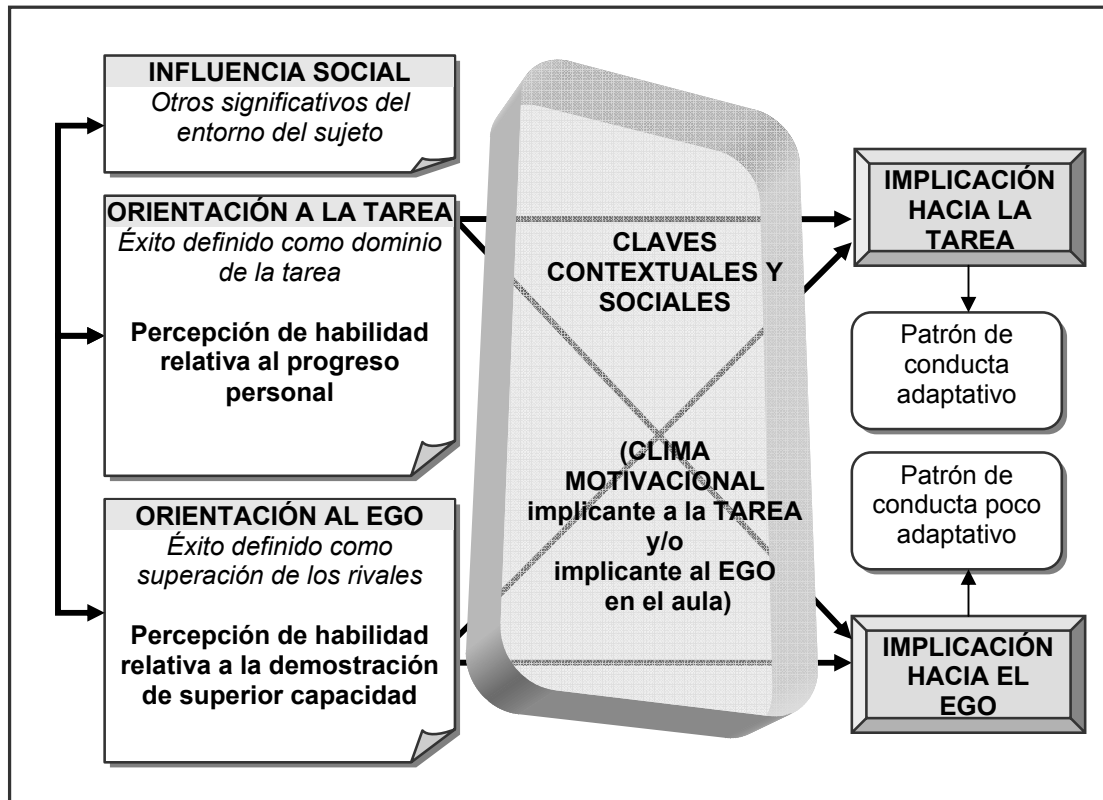
Partiendo de la relación existente entre el efecto de las variables situacionales y disposicionales en la motivación de los sujetos y apoyándose en una perspectiva interaccionista, Roberts (1992) creó un modelo denominado, "Proceso dinámico de la motivación" (Figura 3), basado en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico. Este modelo, aplicable al deporte, al aula y en general al ejercicio físico, considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptativas dependen de las variables disposicionales y situacionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de habilidad. La idea fundamental del modelo es que en el deporte el objetivo primario que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia, y considera que las respuestas conductuales variarán de acuerdo con la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales, de ahí los interrogantes que aparecen en el modelo, los cuales se desplazarán hacia uno u otro tipo de conducta en función de la fuerza de las variables y la situación específica en la que se encuentre el sujeto.

Figura 3. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 1992)



A partir de este modelo, Cervelló (2002) desarrolla otro modelo en el que refleja la interacción entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales, así como su relación con las metas de logro y los patrones de conducta resultantes (Figura 4). Según este modelo, existe una interacción entre las variables disposicionales y las situacionales, dando origen esta interacción al estado de implicación final del sujeto. En esta relación, ambas variables pueden ser coincidentes o por el contrario conflictivas entre ellas, en cuya situación la implicación del individuo dependerá de la variable que presente mayor fuerza en esa situación particular (Roberts, 1992). Así, en función de la evaluación subjetiva que realice el individuo de su habilidad en una situación de ejecución particular, el sujeto desarrollará un esfuerzo adaptativo o desadaptativo. Los patrones motivacionales adaptativos aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución, incluyendo para ello procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos, siendo patrones típicos de sujetos implicados a la tarea (Dweck, 1986; Roberts, Treasure, y Kavussanu, 1997), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992b; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001). Por el contrario, los patrones motivacionales no adaptativos reducen la persistencia ante la dificultad, siendo patrones típicos de sujetos implicados al ego (Roberts, 1984; Roberts et al., 1997) que perciben un clima de rendimiento (Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; Treasure y Roberts, 2001).

Figura 4. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).



1.6. Instrumentos de medida

Podemos encontrar diferentes instrumentos que han sido diseñados para medir las orientaciones disposicionales, el clima motivacional y el estado de implicación de los sujetos. A continuación efectuamos una revisión de cuáles han sido estos instrumentos y las críticas que sobre ellos han aparecido.

1.6.1. Instrumentos de medida de las orientaciones de metas disposicionales

El primer instrumento diseñado para medir las orientaciones de meta disposicionales fue creado por Ewing (1981), basándose en las aportaciones teóricas de la perspectiva de metas de Nicholls (1989), al que denominó: "Achievement Orientation Inventory (AOI)". La escala quedó compuesta por tres factores denominados: orientación hacia la capacidad deportiva (mide el deseo de las personas de mostrarse superiores a los demás en el deporte), orientación a la tarea (evalúa la

disposición del sujeto para centrarse en el proceso de dominio de la tarea en vez de en el resultado final) y orientación hacia la aprobación social (evalúa la necesidad de los sujetos de recibir aprobación y reconocimiento social por parte de los “otros significativos”). Este cuestionario ha sido criticado por el hecho de considerar las orientaciones disposicionales de forma dicotómica, es decir, según esta escala los sujetos se debían orientar hacia uno u otro factor, no pudiendo estar orientados a más de uno de ellos a la vez.

Vealey (1986) diseñó otro instrumento para medir las orientaciones de meta disposicionales en el terreno deportivo denominado: “*Competitive Orientation Inventory (COI)*”. Esta escala mide las diferencias individuales que muestran los deportistas al tratar de conseguir determinados tipos de metas en el deporte, quedando constituida por dos factores: orientación a la ejecución y orientación a los resultados. Balaguer, Escartí, Soler, y Jiménez (1990) lo validaron al contexto deportivo español y fue criticado por su validez, ya que los constructos psicológicos que mide el COI no corresponden exactamente con las dos metas disposicionales adoptadas por los individuos (orientación a la tarea y al ego), debido a la formulación ambigua de los ítems que la componen (Duda, 1992).

Gill (1993) y Gill y Deeter (1988) desarrollaron el “*Sport Orientation Questionnaire (SOQ)*” como una medida multidimensional para evaluar las diferencias individuales en la orientación de logro de los deportistas. A través de diferentes estudios, los autores determinaron la existencia de tres factores que definían las orientaciones de las personas en entornos de logro: competitividad (mide el deseo por conseguir éxito en la competición deportiva, incluyendo, del mismo modo, ítems relativos al esfuerzo y la mejora personal), victoria (mide el deseo por conseguir mejores resultados que los demás en la competición deportiva) y orientación a la meta (refleja el deseo de conseguir metas personales en el deporte). Esta escala fue validada por Marsh (1994), encontrando que el factor “victoria” reflejaba la orientación al ego de los deportistas, mientras que el factor “meta” reflejaba la orientación a la tarea. Sin embargo, el factor “competitividad” reflejaba ambos tipos de meta disposicionales, debido a que los ítems que lo componen no indicaban si la competición se realizaba contra otros sujetos (con lo que se asociaría con una orientación al ego) o bien si se competía bajo criterios auto-referenciales (con los que se relacionaría con una orientación a la tarea). Aspecto que constituyó su principal crítica por parte de los especialistas en la temática.

Thill y Crecoisier (1994) elaboraron una escala denominada "*Personal Standards Evaluation Questionnaire (PSEQ)*" compuesta por dos factores: metas con patrones internos (metas orientadas a la maestría que miden el aprendizaje o progreso personal) y metas con patrones externos (metas orientadas al rendimiento que miden la comparación con los demás). Las respuestas se recogieron en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). La validez y consistencia interna del instrumento fueron corroboradas por Thill y Cury (2000), comprobando correlaciones entre ambos factores, así como con otras escalas que miden la orientación disposicional de los sujetos.

El instrumento probablemente más utilizado para la medición de las orientaciones de metas en el ámbito deportivo, ha sido el "*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*" creado por Duda (1989a) y compuesto por dos factores denominados: orientación a la tarea y orientación al ego, constituidos cada uno de ellos por 8 ítems respectivamente. Los ítems son precedidos por la frase: "Me siento realmente exitoso en clase de educación física cuando...", siendo las respuestas puntuadas en una escala tipo Lickert con valores que oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). Esta escala es una adaptación del instrumento diseñado originalmente por Nicholls et al. (1985) en el ámbito educativo y ha sido ampliamente validada tanto en el contexto deportivo (Duda, 1989a, 1992; Duda, Olson, y Templin, 1991; Hanrahan y Biddle, 2002; Lochbaum y Roberts, 1993) como en el educativo (Guinn, Vicent, Semper, y Jorgensen, 2000; Spray, Biddle, y Fox, 1999; Xiang y Lee, 1998; Xiang, McBride, y Guan, 2004), así como en deportes específicos con muestras españolas (Balaguer, Guivernau, Duda, y Crespo, 1997; Balaguer, Tomás, y Castillo, 1995; Castillo, Balaguer, y Duda, 2000).

Otro de los instrumentos de medida utilizados con éxito para medir las metas de logro disposicionales en el deporte es el "*Perception of Success Questionnaire (POSQ)*" diseñado por Roberts y Balagué (1989, 1991) y Roberts et al. (1998). Este cuestionario consta de dos factores denominados: orientación a la competitividad (mide la orientación al ego de los sujetos) y orientación a la maestría (mide la orientación a la tarea de los deportistas), compuestos ambos por seis ítems y siendo las respuestas recogidas en una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*totalmente de acuerdo*). En esta línea, diferentes autores (Roberts, Treasure, y Hall, 1994; Treasure y Roberts, 1994) han encontrado coeficientes de consistencia interna o Alfa de Cronbach altos en las subescalas que componen el POSQ tanto en el ámbito educativo, con diferentes muestras de alumnos

noruegos (Ommundsen, 2001b; Ommundsen y Roberts, 1996; Roberts y Ommundsen, 1996), como en el deportivo (Pensgaard y Roberts, 2003). La versión española de este cuestionario (Cervelló, Escartí, y Balagué, 1999; Cervelló y Jiménez, 2001; Escartí et al., 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006), también ha mostrado una distribución factorial, así como coeficientes de fiabilidad semejantes a los obtenidos en estudios con muestras compuestas por deportistas y alumnos/as de educación física americanos.

Del mismo modo, Kilpatrick, Bartholomew, y Riemer (2003) a partir del instrumento "*Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)*" creado por Duda (1989a), crearon una escala para medir las orientaciones de meta en el ámbito del ejercicio físico denominada "*Goal Orientation in Exercise Scale (GOES)*". La escala quedó compuesta por dos factores: orientación a la tarea con una fiabilidad de .79 y orientación al ego con una fiabilidad de .90. Igualmente, el análisis confirmatorio realizado confirmó la estructura factorial del instrumento obteniendo unos índices fit adecuados (GFI = .98; AGFI = .96; NFI = .96; NNFI = .97; RMSEA = .08). Los datos obtenidos sugirieron la posible relación de esta escala con otras áreas de la Psicología del ejercicio que puedan aumentar el conocimiento sobre la motivación de logro.

1.6.2. Instrumentos de medida de los climas motivacionales

El primer instrumento para medir el clima motivacional percibido por los sujetos en el aula fue diseñado por Ames y Archer (1988) al que denominaron "*Classroom Achievement Goals Questionnaire*".

Basándose en esta primera escala, Seifriz et al. (1992) crearon el primer cuestionario para medir las percepciones del clima motivacional en el ámbito deportivo, denominado "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-1)*". Para su elaboración se creó una primera escala compuesta por 106 ítems que se pasó a una muestra jugadores de baloncesto americanos quedando reducida posteriormente a 21 ítems agrupados en dos factores: clima de maestría y clima de rendimiento, con una fiabilidad por encima de .80 para ambos factores. Este cuestionario (PMCSQ-1) ha demostrado tener una validez y fiabilidad aceptable tanto en el contexto deportivo (Duda y Whitehead, 1998; Kavussanu y Roberts, 1996; Ommundsen, Roberts, y Kavussanu, 1998; Walling et al., 1993) como en el educativo (Solmon, 1996; Solmon y Lee, 1997; Treasure, 1993).

Posteriormente Newton y Duda (1993a) desarrollaron una nueva versión del cuestionario anterior a la que llamaron "*Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire (PMCSQ-2)*". Apoyándose en el cuestionario PMCSQ-1, así como en los trabajos desarrollados por Ames (1984a, 1984b, 1992a, 1992b) y Ames y Archer (1988), diseñaron un total de 300 ítems que finalmente redujeron a 29 ítems, agrupados en dos dimensiones: clima orientado al ego y clima orientado a la tarea, que a su vez, se estructuraron en seis subescalas denominadas: 1) aprendizaje cooperativo, 2) esfuerzo/mejora, 3) reconocimiento desigual, 4) castigo por errores 5) rivalidad intra-grupo e 6) importancia del rol. Posteriormente, Newton y Duda (1996) lo validaron en el terreno deportivo, mientras que Newton, Duda, y Yin (2000) mediante una muestra compuesta por 385 jugadoras de voleibol americanas, aplicaron un análisis factorial confirmatorio para probar su modelo jerárquico, determinando que la estructura jerárquica del PMCSQ-2 se ajusta mejor que el modelo diseñado en el PMCSQ-1.

En España Balaguer, Guivernau, Duda, y Crespo (1997) han validado este instrumento quedando reducida la escala a 24 ítems agrupados en cinco factores (eliminan la subescala "importancia del rol"), habiendo sido validada esta versión, del mismo modo, en el ámbito educativo por Jiménez, Cervelló, y Julián (2001) y Jiménez, Fenoll, y Cervelló (2001). Las críticas a esta escala se centran únicamente en el aspecto de que sólo mide algunas de las dimensiones que componen la estructura del TARGET.

Otro cuestionario desarrollado para medir, esta vez, las percepciones de los niños sobre del clima motivacional originado por sus padres en el entorno deportivo es el "*Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-1 (PIMCQ-1)*" de White, Duda, y Hart (1992) compuesto por 14 ítems. Estos mismos ítems fueron administrados tanto a los padres como a las madres. Los ítems quedaron agrupados en tres factores, similares para ambos grupos, denominados: clima que induce a la preocupación (relacionado con el clima de rendimiento), clima de obtención de éxito sin esfuerzo (relacionado con el clima de rendimiento) y clima orientado al aprendizaje (relacionado con el clima de maestría), obteniendo una consistencia interna aceptable (alphas $>.75$).

En esta línea, White (1996) validó la escala diseñada por White et al. (1992), ampliando el número de ítems que la componían a 36 para reflejar aspectos referentes a la diversión experimentada por los sujetos, denominándose, "*Parent-Initiated Motivational Climate Questionnaire-2 (PIMCQ-2)*". Tras un análisis factorial, los nuevos ítems añadidos se unieron con los ítems integrantes del factor "orientación al

aprendizaje” configurando un nuevo factor que se llamó “*clima aprendizaje/diversión*”, manteniendo los otros dos factores. White (1996) mostró que la percepción de un clima de éxito sin esfuerzo enfatizado por los padres estaba correlacionado significativamente con la orientación al ego, mientras que la percepción de un clima de aprendizaje/diversión estaba asociado significativamente con la orientación a la tarea, mostrando así la validez predictiva del PIMCQ-2. Aún así, la validez de constructo de estos instrumentos no ha sido demostrada, y su fiabilidad es limitada.

A través de los trabajos de Ames y Archer (1988) sobre el clima motivacional en el aula, Papaioannou (1994) desarrolló el “*Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ)*” para medir el clima motivacional en las clases de educación física, constituido por un total de 27 ítems y dos factores de primer orden (*clima orientado al aprendizaje y al rendimiento*) y cinco factores de segundo orden (orientación hacia la tarea por el profesor/a, orientación hacia la tarea por los alumnos/as, orientación hacia el ego por los estudiantes, preocupaciones de los estudiantes por los errores y orientación hacia el resultado sin esfuerzo).

Esta escala ha sido validada por Papaioannou (1994, 1995) con una muestra compuesta por estudiantes griegos; por Goudas y Biddle (1994) con estudiantes franceses, denominando a la escala obtenida “*L’Echelle de Perception du Climat Motivational (PECCS)*”; así como por Biddle et al. (1995) con una muestra de estudiantes ingleses llamándola “*Perceived Motivational Climate Scale (EPCM)*” o Escala de medición de la percepción del clima motivacional en clases de educación física, compuesta por 19 ítems, de los cuales nueve miden la percepción del clima motivacional implicante a la tarea y otros 10 la percepción del clima motivacional implicante al ego, habiendo sido demostrada, del mismo modo su validez por Guzmán y García Calvo (2003).

Otro instrumento diseñado para medir el clima motivacional en las clases de educación física es el creado por Mitchell (1996) denominado “*Physical Education Learning Environment Scale (PELES)*” con una muestra de estudiantes americanos, no habiendo sido demostrada su validez.

Con el objetivo de medir la percepción de los sujetos del clima motivacional generado por los “otros significativos” (compañeros de equipo, amigos no pertenecientes al grupo deportivo, entrenador, padre, madre y compañeros de clase) en

entornos deportivos, Cervelló (1996) diseñó el “*Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito deportivo de los Otros Significativos (CPCEDOS)*”, compuesto por 16 ítems, agrupados en dos factores que miden las dos dimensiones del clima motivacional, de los cuales, ocho ítems miden la percepción de un clima orientado al ego y otros ocho miden la percepción de un clima orientado a la tarea. Las respuestas a los ítems estaban reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación de 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 100 (*totalmente de acuerdo*). Esta escala ha sido validada y adaptada por Cervelló y Santos-Rosa (2000) al contexto de las clases de educación física, pasando a denominarse “*Cuestionario de Percepción de los Criterios de Éxito empleados por el Profesor de educación física*”.

Basándose en la afirmación de que los chicos y adolescentes pueden ser influenciados por las metas de logro adoptadas por sus héroes deportivos, Carr, Weigand, y Jones (2000) elaboraron una escala denominada “*Sport Heroes Influence*”. El instrumento original estuvo compuesto por tres subescalas que reflejaban la percepción de los chicos: percepción de orientación a la tarea en sus héroes (constituido por 12 ítems), percepción de una orientación al ego en sus héroes deportivos (constituido por siete ítems) y percepción de preocupación por ganar en sus héroes deportivos (constituido por cinco ítems). Posteriormente, Carr y Weigand (2002) validaron la escala, eliminando el factor referente a la “percepción de preocupación por ganar en los héroes deportivos”, quedando constituida finalmente la escala por 19 ítems, 12 de los cuales medían la percepción de una orientación a la tarea en los héroes y siete la percepción de una orientación al ego en los mismos. Las respuestas fueron puntuadas en una escala tipo Likert cuyos rangos oscilaban entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

Curtner-Smith y Todorovich (2002) crearon un instrumento denominado “*Physical Education Climate Assesment Instrument (PECAI)*”, para medir el clima motivacional percibido en las clases de educación física y en las prácticas deportivas a través de la observación sistemática y la cuantificación de variables, basándose en las áreas del TARGET. Validado, posteriormente, por los mismos autores (Todorovich y Curtner-Smith, 2003).

De igual forma, Ntoumanis y Vazou (2005) desarrollaron una nueva escala para medir la percepción del clima motivacional generado por los iguales en los jóvenes, denominada “*Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (Peer MCYSQ)*”. La escala fue testada a través de tres estudios. En el primer estudio el análisis factorial

confirmatorio con una muestra de 431 atletas de edades entre los 11 y los 16 años sugirió que la escala estaba compuesta por 6 factores que podían incluirse dentro de los dos tipos de clima motivacional: mejora, relación y esfuerzo (dentro del clima motivacional implicante a la tarea); competición en el equipo, habilidad normativa y conflicto dentro del equipo (dentro del clima motivacional implicante al ego). Posteriormente, en el segundo y tercer estudio se testó la estructura factorial obtenida en el primer estudio a través de un análisis confirmatorio con una muestra de 606 atletas de similar edad. Los resultados de estos estudios mostraron que la solución de seis factores resultaba problemática, prefiriendo la estructura de cinco factores denominados: mejora, relación, esfuerzo, competición/habilidad en el equipo y conflicto en el equipo. Por ello, según los autores, son necesarias más investigaciones para poder aumentar la comprensión de los diferentes tipos de clima motivacional que influyen en los jóvenes deportistas.

Recientemente, Cervelló, Moreno, Del Villar, y Reina (2006) han elaborado una escala denominada “*Cuestionario de Percepción de las Estrategias Motivacionales en las clases de educación física (CPMEF)*”, compuesto en su primera versión por 78 ítems que medían las diferentes áreas del TARGET en cada una de sus dimensiones: clima implicante al ego y clima implicante a la tarea. Tras un análisis factorial, quedó reducida a 24 ítems agrupados en cuatro factores (dos para la dimensión rendimiento y dos para la dimensión maestría) que reflejaban cada una de las áreas del TARGET. El α obtenido fue de .76 para la subescala “percepción de estrategias motivacionales orientadas al rendimiento” y de .77 para la subescala “percepción de estrategias orientadas a la maestría”.

1.6.3. Instrumentos de medida del estado de implicación

Recordando de apartados anteriores, el estado de implicación se refiere al estado que el sujeto experimenta en cada situación particular, surgiendo de la interacción entre las metas disposicionales (orientación personal) y los factores situacionales (clima motivacional percibido). Su medición ha sido cuestionada, constituyendo un objeto de análisis en numerosas ocasiones, por lo que se han empleado diferentes medidas.

Harwood y Swain (1998) y Swain y Harwood (1996) utilizaron un único ítem para medir la disposición hacia la mejora de la ejecución o hacia la superación de los demás, realizándose dicha medición antes de empezar una clase, competición o entrenamiento.

Otra forma de medir la implicación situacional del individuo consiste en adaptar instrumentos de medida disposicionales en entornos de educación física o de deporte. Los instrumentos más empleados son el POSQ y el TEOSQ (Hall y Kerr, 1997; Hall, Kerr, y Matthews, 1998; Williams, 1998). Dicha medición se recogía inmediatamente antes de la clase, competición o entrenamiento.

Contrario a esto, Cervelló et al. (2003) optaron por realizar la medición del estado de implicación a posteriori, pudiendo así registrar los diferentes estados de implicación por los que el sujeto ha pasado durante el transcurso de la clase, competición o entrenamiento deportivo. Los resultados de esta investigación mostraron que el estado de implicación en una sesión de entrenamiento puede ser predicho tanto por la orientación motivacional como por el clima motivacional situacional percibido en dicha sesión. De este modo se corroboran los postulados de la perspectiva de metas de logro, los cuales indican que el estado de implicación es el resultado de la interpretación del clima motivacional situacional y la orientación disposicional del individuo.

1.7. Investigaciones desde la perspectiva teórica de las metas de logro

En este apartado pretendemos dar una visión de estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales, la percepción del clima motivacional y la interacción entre ambas en el entorno educativo. Junto a estos estudios, añadimos otros experimentales realizados también en entornos educativos.

1.7.1. Estudios que analizan las orientaciones de meta disposicionales

Existen numerosos estudios en el terreno educativo y deportivo que analizan las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta disposicionales y diferentes variables. Centrándonos en el entorno educativo revisaremos estudios relacionados con las siguientes aspectos:

- Metas de logro y creencias sobre las causas de éxito.
- Metas de logro, percepción de habilidad, elección de tareas, tipo de evaluación y valoración de la educación física.
- Metas de logro y la percepción de la finalidad que representa la educación física.
- Metas de logro y las variables motivacionales (satisfacción, diversión y motivación intrínseca).

- Metas de logro y diferencias según sexo del alumno.
- Metas de logro y diferencias según la edad del alumno.
- Conclusiones de los estudios que analizan las metas de logro y diferentes variables analizadas.

1.7.1.1. Estudios que analizan las metas de logro y las creencias sobre las causas de éxito

Existen numerosas investigaciones que han demostrado la relación entre las metas de logro disposicionales (o como las personas tendemos a definir el éxito) y las creencias sobre las causas o determinantes que llevan al éxito en los entornos de logro (Nicholls, 1989). Así, diferentes estudios (Duda y Nicholls, 1992; Lochbaum y Roberts, 1993; Roberts y Ommundsen, 1996; Spray et al., 1999, entre otros), han encontrado que la orientación disposicional a la tarea se relaciona con la creencia de que el trabajo duro, la comprensión de la información para la realización de la actividad en vez de su memorización, la cooperación con los compañeros y el esfuerzo son factores que determinan el éxito en la clase, mientras que la orientación al ego se relaciona con la creencia de que la superioridad frente a los demás compañeros, la validez de todo tipo de estrategias como trampas y engaños para conseguir el éxito y el reconocimiento público son factores que conllevan a consecución del éxito de la actividad.

En otros estudios en el ámbito escolar, Maerhr y Braskamp (1986) y Thorkildsen (1988) encontraron relaciones entre la orientación a la tarea y la satisfacción con el trabajo escolar. Con resultados similares, Nicholls y Thorkildsen (1988) encontraron en una muestra de alumnos que la orientación a la tarea estaba relacionada con la creencia de que el éxito en la escuela consistía en ayudar a los demás, en interesarse por las tareas, en esforzarse y en intentar aprender, mientras que se encontraba negativamente asociada al deseo de causar buena impresión al profesor. Por otra parte, la orientación al ego, estaba relacionada con la creencia de que el éxito consistía en ser mejor que los compañeros.

Vlachopoulos y Biddle (1997) estudiaron a 1070 estudiantes de educación física británicos obteniendo que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la percepción de éxito, no estando moderada esta relación por la percepción de habilidad de los sujetos. Por el contrario, la orientación al ego se relacionaba con las atribuciones personales controlables siendo mediada esta relación por la percepción de habilidad del discente. De tal manera que, aquellos alumnos con baja orientación al ego y baja

percepción de habilidad se relacionaban con atribuciones personales incontrolables, mientras que aquellos con baja orientación al ego y alta percepción de habilidad se asociaban con atribuciones personales controlables.

En línea con Tressure y Roberts (1994), Cervelló (1996) demostró que las personas que se encontraban orientadas al ego presentaban dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, mayores patrones de conducta inadaptada y abandonaban la práctica cuando la percepción de competencia era baja, mientras que cuando la percepción de competencia resultaba alta, presentaban mayores conductas adaptativas, se esforzaban y persistían en la actividad. De forma contraria, los sujetos orientados a la tarea se esforzaban en la actividad y persisten en ella, independientemente de la percepción de competencia, percibiéndose el fracaso como un elemento de aprendizaje que ayudaba a mejorar.

1.7.1.2. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de habilidad

Como hemos descrito anteriormente, existe una relación clave entre la percepción de habilidad de los sujetos y las orientaciones motivacionales, de forma que en función de cómo perciba el individuo su habilidad adquirirá una orientación al ego o a la tarea. La mayoría de los estudios relacionados con esta variable se han llevado a cabo en la etapa infantil, siendo poco lo conocido acerca del concepto de habilidad adquirido en la adolescencia, especialmente respecto al proceso de adquisición del concepto de habilidad en el ámbito de la educación física. Sin embargo, preocupados por el importante descenso de participación en actividades físico-deportivas durante la adolescencia, resulta de gran interés conocer cómo construyen los sujetos a esta edad el propio concepto de habilidad en entornos de actividad físico-deportiva, pudiendo con ello, motivar a los alumnos hacia la práctica de actividad físico-deportiva en educación física.

En este sentido, Nicholls et al. (1985) en un estudio analizan la relación entre las orientaciones disposicionales de los alumnos y la percepción de dos formas distintas de habilidad (una percepción de habilidad auto-referenciada en la que se preguntaba a los alumnos sobre su habilidad para practicar deporte y una percepción de habilidad normativa en la que se les preguntaba sobre su nivel de habilidad en comparación con el de los demás). Los resultados obtenidos revelaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban de forma positiva con ambas formas de percibir la habilidad. Por su parte, Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik, y Tonymon (1995)

encontraron resultados similares en sus investigaciones. También, Duda y Nicholls (1992) obtienen resultados similares, pero en este caso se utilizó una medida de habilidad normativa.

Los resultados obtenidos por Fry y Duda (1997) y Xiang y Lee (1998) en sus respectivos análisis de la relación entre la percepción de habilidad y las metas de logro, se encuentran en la misma línea. La muestra del primer estudio estuvo compuesta por 144 alumnos de edades comprendidas entre los 5 y los 13 años, mientras que la del segundo estuvo formada por 308 estudiantes. Los resultados de ambos fueron coincidentes al afirmar que los alumnos de mayor edad estaban más orientados al ego y fueron más propensos a tener un concepto diferenciado de habilidad.

En contraste con estos estudios, Lee, Carter, y Xiang (1995), examinaron el concepto de habilidad de los alumnos en las clases de educación física mediante un estudio cualitativo. Los datos mostraron que los alumnos más jóvenes estaban más orientados a la tarea y fueron más propensos a considerar el esfuerzo o la maestría (dominio) como confirmación de su habilidad en educación física. Aunque los alumnos de mayor edad presentaron un concepto más maduro de habilidad como capacidad estable, muchos de ellos no revelaron una fuerte creencia sobre la eficacia del esfuerzo, estando por tanto, más orientados al ego.

En esta línea, Xiang, Lee, y Williamson (2001) estudiaron cómo los niños y adolescentes conceptualizan su propia habilidad en educación física. Los resultados revelaron que el criterio de los niños y adolescentes usado para juzgar su propia habilidad difiere en función del curso en el que se encuentren, aunque la mayoría tendían a evaluar su habilidad en términos de comparación social. Sólo unos pocos mostraron un concepto indiferenciado de habilidad, manteniendo su creencia en la efectividad del esfuerzo.

Posteriormente, Cervelló y Santos-Rosa (2000) ampliaron las variables del estudio y analizaron las relaciones existentes entre las metas disposicionales, las percepciones de habilidad y el clima motivacional percibido con la preferencia por las tareas con diferente grado de dificultad, la preferencia por distintos tipos de evaluación y la valoración por parte de los alumnos acerca de las clases con una muestra de 280 alumnos. Los resultados reflejaron que la orientación a la tarea, la percepción de habilidad auto-referencial y la percepción de un clima de maestría predecían la preferencia por tareas desafiantes, la preferencia por contenidos evaluativos relativos al

progreso personal y una alta valoración de la educación física, mientras que la orientación al ego, la percepción de habilidad normativa, así como la percepción de un clima de rendimiento, predecían la preferencia por tareas fáciles, por evaluaciones del rendimiento comparativo, así como una menor valoración de la educación física.

Como podemos observar a modo de resumen, la orientación a la tarea contribuye a una valoración del esfuerzo, independientemente del nivel de habilidad percibida, así como la preferencia por tareas desafiantes. Por el contrario, una orientación al ego puede disminuir la percepción de éxito, la competencia percibida y el esfuerzo a realizar, sobre todo en aquellos sujetos con bajos niveles de habilidad, unido a la elección de tareas que no les permite el progreso, con el fin de proteger su competencia frente a los demás compañeros.

Ommundsen (2001a) estudió la relación entre la teoría implícita de habilidad, las metas de logro, la percepción de competencia y las respuestas afectivas positivas y negativas hacia las clases de educación física, con una muestra compuesta por 217 alumnos (101 chicos y 116 chicas) de edades comprendidas entre los 15 y los 16 años. Los resultados mostraron que el concepto de habilidad creciente se asoció con la meta disposicional orientada a la tarea y ésta, a su vez, con mayores sentimientos de satisfacción. Por el contrario, el concepto de habilidad fijo se relacionó con la meta disposicional orientada al ego, y esta, con estados de ansiedad en los alumnos. No se encontraron, sin embargo, relaciones significativas directas entre las metas de logro y los estados afectivos, siendo mediada esta relación por la percepción de habilidad del sujeto. Los autores justificaron este aspecto indicando que la percepción de habilidad (en comparación con las metas de logro) puede ser un predictor de mayor fuerza de los estados afectivos.

Ommundsen (2001b), en un segundo estudio, investigó el rol que desempeña la teoría implícita de habilidad (Dweck, 1999) o concepto de habilidad (Nicholls, 1989) y las metas de logro en las estrategias de auto-obstaculización (self-handicapping), aplicadas en las clases de educación física, con una muestra compuesta por 343 alumnos (166 chicos y 177 chicas) noruegos. Entendemos por auto-obstaculización a los intentos creados por los alumnos para seleccionar o crear ambientes de rendimiento basados en criterios ambiguos de feed-back para controlar su auto-estima y justificar de forma anticipada el fracaso como consecuencia de una falta de habilidad (Jones y Berglas, 1978). Los resultados obtenidos mostraron que el concepto de habilidad fijo o diferenciado se asoció positivamente con el uso de estrategias de auto-obstaculización.

Por el contrario, el concepto de habilidad creciente o indiferenciado se relacionó negativamente con el uso de estos tipos de estrategias, estando mediado por la orientación a la tarea de los alumnos. Del mismo modo, se encontró que una alta competencia percibida se correlacionaba con la adopción de conceptos fijos o diferenciados de habilidad, así como con el uso de estrategias de auto-obstaculización.

Esta relación analizada en la investigación de Ommundsen (2011a) ha sido estudiada recientemente, por Jiménez (2004), con una muestra de 500 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, mostrando relaciones positivas entre ambas disposiciones individuales (orientación a la tarea y al ego) con la percepción de habilidad auto-referencial y normativa, contrario a los resultados anteriores, aunque el peso de la correlación será mayor entre la orientación al ego y la habilidad normativa y entre la orientación a la tarea y la percepción de habilidad auto-referencial.

1.7.1.3. Estudios que analizan las metas de logro y la percepción de la finalidad que desempeña la educación física

La relación que se establece entre las metas disposicionales y la percepción de la finalidad que desempeña la educación, así como la práctica de actividad físico-deportiva para cada individuo, es un aspecto significativo a tener en cuenta. Según Nicholls (1989), debería existir una relación lógica entre las metas de logro de los individuos y la percepción que estos tienen sobre la función que cumple dicha experiencia de logro.

Diversas investigaciones realizadas en el ámbito educativo encuentran relaciones positivas entre la orientación de meta del sujeto y sus creencias acerca del propósito general de la educación, hallando que la orientación a la tarea se asocia con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo y del interés, así como de los intentos por aprender nuevas tareas, provocando todo esto actitudes positivas hacia la clase, diversión y disfrute, capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social. Por el contrario, la orientación al ego se asocia con la creencia de que la educación es un medio para conseguir un fin externo a la propia actividad, considerando que el éxito se consigue a través de la comparación, la aprobación social, la consecución de recompensas externas y de estatus en la sociedad, provocando actitudes negativas tales como el aburrimiento o insatisfacción por la actividad, así como una mayor preocupación por el resultado final y no por el proceso de aprendizaje en las clases de educación física. Estos mismos patrones de

creencias han sido encontrados en el ámbito deportivo (Duda y Nicholls, 1992; Roberts et al., 1996, 1997; Treasure, Carpenter, y Power, 2000).

Papaioannou y McDonald (1993) coincidiendo con estos resultados encontraron, en una amplia muestra de estudiantes griegos, relaciones positivas entre la orientación a la tarea y la creencia de que el propósito de la educación física era incrementar la autoestima, promover el fitness, desarrollar la ciudadanía y fomentar la maestría y la cooperación, mientras que la orientación al ego se relacionó con la creencia de que el propósito de la educación física era incrementar la autoestima personal y el estatus social.

Walling y Duda (1995) examinaron, también estas relaciones, indicando que los alumnos orientados a la tarea defendían que las clases de educación física les permitía la mejora, el aprendizaje, la motivación intrínseca, trabajar con esfuerzo y la cooperación, mientras que aquellos orientados al ego creían que la educación física les permitía aumentar su habilidad y ser más exitosos y competitivos. Resultados también hallados en el terreno deportivo (Duda, 1989b; McCarthy, Kavussanu, y White, 1996; Roberts y Ommundsen, 1996).

En esta línea, diferentes estudios (Cury, Biddle, Sarrazín, y Famose, 1997; Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong, 1994; Ginn et al., 2000; Spray y Biddle, 1997) han analizado dichas relaciones junto a otras variables tales como la persistencia y adherencia a la actividad, así como la participación voluntaria, encontrando relaciones positivas entre dichas variables.

En resumen, esto demuestra que los resultados hallados en las investigaciones revelan relaciones entre las orientaciones de meta y las creencias y funciones de la educación física y el deporte. Así, los sujetos orientados a la tarea perciben la educación física y el deporte como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social, que incrementa el interés por el aprendizaje, por esforzarse al máximo, por mejorar la salud y las habilidades propias de la actividad física y el deporte y en definitiva, que permite desarrollar estilos de vida físicamente activos. Por otra parte, los sujetos orientados al ego, perciben la actividad física y deportiva debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, y aumentar la popularidad. Podemos ver que las percepciones de los propósitos de la educación y el deporte relacionados con la orientación a la tarea son más intrínsecas, mientras que aquellas percepciones relacionadas con la orientación al ego son más extrínsecas.

1.7.1.4. Estudios que analizan las metas de logro y variables motivacionales (satisfacción, diversión y motivación intrínseca)

Duda (1993) considera que desde un punto de vista motivacional, las personas tienden a persistir en aquellas actividades que son divertidas e inherentemente interesantes. Podemos apuntar que la diversión ha sido considerada en numerosos estudios como variable dependiente al ser uno de los principales motivos de motivación intrínseca. En este sentido Deci y Ryan (1985) indican que la motivación intrínseca hace referencia a la participación en determinadas actividades por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación. Desde el punto de vista de la perspectiva de las metas de logro (Nicholls, 1989; Dweck, 1985), la orientación a la tarea debería estar asociada con mayores índices de satisfacción en la actividad y con mayores niveles de motivación intrínseca debido a que se considera la actividad como un fin en sí mismo, centrándose el sujeto en el proceso de mejora de la tarea, mientras que la orientación al ego lo estaría con mayores índices de insatisfacción, motivación extrínseca y desmotivación, debido a que considera a la actividad como un medio para conseguir un fin generalmente externo a la propia actividad.

Los estudios que relacionaron la motivación intrínseca y las metas de logro en el ámbito escolar (Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Dorobantu y Biddle, 1997; Goudas, Biddle, y Fox, 1994a; Spray et al., 1999) encontraron una relación positiva entre la orientación a la tarea y el interés intrínseco por las clases de educación física (entendiendo por interés o satisfacción intrínseca como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentaban cuando hacían actividad física y deportiva), y una relación negativa con el aburrimiento en dicha práctica. De la misma manera encontraron que la orientación al ego se relacionó positivamente con el aburrimiento en el caso de la escuela y tenía efectos negativos y minimizaba los efectos positivos de la práctica en individuos con baja percepción de capacidad. Además, Goudas, Underwood, y Biddle (1993) encontraron que el interés intrínseco predecía las intenciones de los estudiantes para mantener la participación en las clases de educación física. También, Vlachopoulos y Biddle (1996) y Dorobantu y Biddle (1997) con una muestra compuesta por estudiantes británicos y rumanos, respectivamente, comprobaron que la orientación a la tarea se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

Otros estudios (Lochbaum y Roberts, 1993; Nyheim, Kavussanu, Roberts, y Treasure, 1996; Treasure y Roberts, 1994) han comprobado que el interés intrínseco derivado de la participación deportiva, en términos de satisfacción y diversión, puede variar según la meta de logro adoptada. Los resultados parecen sugerir que la orientación a la tarea se asocia con mayores niveles de satisfacción hacia la práctica deportiva cuando ésta es considerada como el interés intrínseco que los sujetos muestran hacia la actividad, mientras que los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen aprobación por parte de sus otros significativos.

Ntoumanis y Biddle (1999a) realizaron un meta-análisis con 41 muestras independientes, obteniendo de forma global relaciones poco significativas entre las orientaciones de meta y los sentimientos afectivos hacia la actividad. Apuntaron que esta relación entre la orientación a la tarea y los sentimientos afectivos positivos hacia la actividad física resultaba ser más fuerte en el terreno educativo que en el deportivo (Duda y Nicholls, 1992) y recreacional (Cervelló y Santos-Rosa, 2001). En este caso, el papel de la motivación en las clases de educación física podría ser un determinante de esta relación positiva.

Por su parte, Lintunen, Valkonen, Leskinen, y Biddle (1999), estudiaron la intención hacia la actividad física a través de la perspectiva de las metas de logro, encontrando que la diversión hacia la actividad y la intención de participar en actividades físico-deportivas eran mediadas por la orientación a la tarea de los sujetos independientemente de sus percepciones de competencia. Por el contrario, la intención de participar en futuras actividades se encontraba mediada por la percepción de competencia del sujeto cuando el sujeto estaba orientado al ego.

De forma similar, Ommundsen (2001a) analizó las respuestas afectivas de una muestra compuesta por 217 estudiantes noruegos de educación física, obteniendo que la orientación al ego se correlacionaba con la ansiedad y la orientación a la tarea con la satisfacción y el aprendizaje en las aulas de educación física.

Cervelló (1996) de acuerdo con Treasure y Roberts (1994) describe que las personas que están orientadas al ego tienen dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, presentan patrones de conducta inadaptada y abandonan la actividad mientras que cuando la percepción de competencia es alta

presentan conductas adaptativas, se esfuerzan en la actividad y la mantienen. En cambio, las personas con una orientación disposicional a la tarea se esfuerzan en la actividad y persisten en la práctica independientemente de la percepción de competencia, y el fracaso se percibe como un elemento de aprendizaje que ayuda a mejorar. Desde el punto de vista de las consecuencias que presentan los dos tipos de orientación sobre la motivación intrínseca podemos encontrar una serie de características que se asocian a las diferentes metas de logro (Tabla 1).

Tabla 1. Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1999).

Orientación a la tarea	Orientación al ego
Alta motivación intrínseca	Alta motivación extrínseca
Baja motivación extrínseca	Baja motivación intrínseca
Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación	Metas inalcanzables, con grandes retos
Comparación con las propias actuaciones	Comparación con las actuaciones de los demás
Bajas tasas de decepción	Altas tasas de decepción
Factores de éxito más controlados	Factores de éxito menos controlados

En relación a los estudios que analizan la autoestima, Steinberg y Maurer (1999) obtienen que la orientación al ego de los sujetos se relaciona significativamente con el aumento de la autoestima cuando se les da la oportunidad de determinar su nivel de éxito al comparar sus habilidades con las de los otros.

En la misma línea de investigación, Ginn et al.(2000) con estudiantes de educación física de 12 a 16 años de edad, encuentran que existe una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, no encontrando dicha asociación con los sujetos orientados al ego. Del mismo modo, la meta orientada a la tarea predecía en mayor medida la implicación de los sujetos en la actividad. Introduciendo la variable referente al género del alumno, los datos obtenidos mostraron mayores índices de orientación a la tarea tanto en alumnos como en alumnas.

1.7.1.5. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según el sexo del alumno

En cuanto a las metas de logro y el género del alumno, los estudios (Balaguer et al., 1995; Carr y Weigand, 2001; Escartí et al., 1996; Jiménez, 2001, entre otros) nos indican que los chicos tienden a estar más orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen mostrar una mayor tendencia a la orientación a la tarea que los

chicos. No obstante, Duda y Horn (1993), Ginn et al. (2000), Petherich y Weigand (2002) y White y Zellner (1996) no han mostrado estas diferencias en sus resultados. Del mismo modo, los datos revelaron mayores asociaciones entre el género femenino y la creencia de que el éxito se debe al trabajo duro, y entre el género masculino y la creencia de que el éxito se debe a la capacidad y a factores externos (Newton y Duda, 1993b; White y Duda, 1994).

Del mismo modo, esta relación entre la orientación de meta disposicional a la tarea y el género femenino, así como entre la orientación de meta disposicional al ego y el género masculino ha sido corroborada por Duda (1986a, 1988, 1989a), Duda et al.(1991) y Walling y Duda (1995).

Uno de los pocos estudios centrados en estudiar las diferencias respecto al género en la adopción de las metas disposicionales, ha sido realizado por Jiménez (2004) con una muestra compuesta por 500 alumnos de educación física. Los resultados del estudio mostraron que los adolescentes se encontraban más orientados a la tarea que al ego. En cuanto a las diferencias por género, la hipótesis planteada fue corroborada parcialmente, ya que encontró relaciones más altas entre el sexo masculino y la orientación al ego que entre el femenino y la orientación a la tarea, que a su vez, obtuvo puntuaciones altas en los dos géneros.

1.7.1.6. Estudios que analizan las metas de logro y las diferencias según la edad del alumno

Existen pocos estudios que traten de analizar las relaciones entre la adopción de metas de logro disposicionales y la edad del sujeto, tanto en el ámbito educativo como en el deportivo pues el desarrollo de esta área de investigación constituye una línea crítica para comprender el proceso de la motivación de logro de los sujetos en ambos entornos de logro (Xiang y Lee, 2002).

En esta línea, Harter (1981) y Nicholls (1989) señalan en su estudio que los sujetos en su primera etapa de vida (infancia) se encuentran orientados a la tarea, modificando progresivamente conforme avanzan en edad su orientación hacia el ego. De forma similar ocurre con la percepción del clima motivacional, donde los individuos cambian la percepción de un clima de maestría a uno de rendimiento a lo largo de su vida (Chaumeton y Duda, 1988).

Brodkin y Weiss (1990) indicaron en su estudio que la participación de los deportistas jóvenes se relacionaba con aspectos de reconocimiento social a diferencia de los motivos de los deportistas de mediana y avanzada edad. De forma similar, Duda y Tappe (1989) encontraron menos objetivos competitivos en los deportistas adultos que en los adolescentes.

Por su parte, Steinberg, Grieve, y Glass (2002), estudiaron las metas de logro de los deportistas atendiendo a tres grupos de edad (18-30 años, 31-50 años y más de 50 años). Los datos obtenidos mostraron diferencias significativas en la meta disposicional orientada al ego, de tal manera que, los deportistas masculinos con edades superiores a los 50 años mostraron índices inferiores de esta meta en comparación con los sujetos pertenecientes a los otros dos grupos (18-30 años y 31-50 años). Por el contrario, no obtuvieron diferencias significativas entre la meta orientada a la tarea y la edad de los deportistas. Por ello, los autores sugirieron que la preparación de los deportistas debería ser diferente atendiendo a la edad de los sujetos, por lo que el entrenador deberá potenciar más la implicación a una meta u otra en función de la edad de sus deportistas.

1.7.1.7. Conclusiones de los estudios que analizan la relación entre las metas de logro y diferentes variables analizadas

El estudio llevado a cabo por Biddle, Wang, Kavussanu, y Spray (2003) se centra en revisar sistemáticamente todos aquellos estudios que han examinado la relación entre las metas de logro disposicionales y las siguientes categorías: creencia sobre la causas del éxito, creencia sobre el propósito del deporte y la educación física, el uso de estrategias de aprendizaje y competitivas, la percepción de competencia, los motivos de participación, sentimientos afectivos positivos y negativos, actitudes hacia actos agresivos, violación de reglas y engaño, percepción de las orientaciones de meta de los “otros significativos” y comportamientos relacionados con la motivación. La muestra estuvo compuesta por 98 estudios con un total de 110 muestras diferentes. Los estudios analizados debían haber utilizado las medidas del POSQ (cuestionario de percepción de éxito) o el TEOSQ (cuestionario de orientación a la tarea y al ego en el deporte), así como haber sido publicados en lengua inglesa durante los años 1990-2000.

Los resultados obtenidos muestran las siguientes relaciones entre:

La orientación a la tarea con:

- La creencia de que el esfuerzo produce el éxito.
- Los motivos de práctica se centran en el desarrollo de habilidades y el trabajo en equipo.
- La creencia de que el propósito de la educación física y el deporte es fomentar el dominio (maestría) de la tarea, el fitness y la auto-estima.
- Percepción de competencia.
- Sentimientos afectivos positivos.
- Orientación a la tarea de los padres.
- Comportamientos disciplinados.

La orientación al ego con:

- La creencia de que poseer capacidad produce el éxito.
- Los motivos de práctica se centran en aumentar el estatus, así como el reconocimiento social y la competición.
- La creencia de que el propósito de la educación física y el deporte es mejorar el estatus social.
- Percepción de competencia.
- Comportamientos antideportivos, agresivos e indisciplinados.
- Orientación al ego en los padres.

1.7.2. Estudios que analizan las variables situacionales (climas motivacionales)

Encontramos un amplio número de investigaciones centradas en el análisis de los factores situacionales (climas motivacionales) y sus repercusiones tanto en la implicación final del individuo como en diferentes variables motivacionales.

Revisaremos a continuación los estudios agrupados del siguiente modo:

- Clima motivacional y su influencia en la implicación del alumno.
- Clima motivacional y creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y autoeficacia).
- Climas motivacionales creados por los “otros significativos”.
- Clima motivacional y diferencias según el género del alumno.

1.7.2.1. Estudios que analizan el clima motivacional y su influencia en la implicación del alumno

Existen estudios que muestran que el clima motivacional puede reforzar los comportamientos específicos asociados con una meta particular (Ames, 1992b). Otros, aluden a una aproximación interaccionista en la que la orientación disposicional es considerada una variable que influye en la probabilidad de perseguir unos patrones particulares de comportamiento, mientras que los factores situacionales, tales como el clima motivacional, son considerados influenciadores de esta probabilidad (Dweck y Leggett, 1988).

Encontramos numerosas investigaciones (Ames, 1992a; Ames y Archer, 1988; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Papaioannou y Theodorakis, 1996) centradas en determinar las influencias situacionales que se producen en el aula, demostrando que la estructura y demandas del ambiente de aprendizaje influyen en la adopción de una u otra implicación por parte del alumno, así como en sus patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y conductuales) resultantes.

En el análisis de los efectos de las variables situacionales, uno de los primeros estudios que analiza esta relación fue el realizado por Butler (1987). Este autor encontró una alta implicación al ego cuando los estudiantes recibían comentarios por parte de su profesor sobre su rendimiento en comparación con el de los demás compañeros, mientras que, por el contrario, encontró una alta implicación a la tarea cuando los comentarios se centraban en aspectos relacionados con la propia tarea (qué hacían bien y qué debían mejorar).

Respecto a la influencia del clima motivacional creado por el profesor, se ha demostrado que éste influye en las percepciones de metas implícitas de los alumnos así como en ciertos aspectos relacionados con su aprendizaje, de tal manera que, las actitudes positivas y los niveles de logro de los alumnos aumentan cuando perciben que el profesor es entusiasta, conoce bien la materia que imparte, es respetuoso y merecedor de confianza (Frazier, 1985; Trickett y Moos, 1973; Walberg, 1968).

Ames y Archer (1988) identificaron cuáles eran las dimensiones teóricas que definían un entorno que potenciaba la implicación del alumno a la tarea, y estudiaron la relación entre la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea (o clima de maestría) en el aula y algunas experiencias relacionadas con el logro (estrategias

efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas-reto, creencias atribucionales y actitud hacia la clase). Los datos obtenidos mostraron que existía una alta relación entre la percepción de un clima implicante a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes, de manera que, aquellos alumnos que percibían un clima motivacional de maestría, utilizaron estrategias efectivas de aprendizaje, mostraron preferencia por las tareas-reto, les gustaron más las clases y creyeron que el esfuerzo y el éxito estaban relacionados.

En un estudio posterior Ames y Archer (1990) con los mismos sujetos del estudio previo, descubrieron que la percepción del clima motivacional bien alto o bajo de maestría influía a largo plazo en los patrones motivacionales de los alumnos. Para ello compararon los patrones motivacionales de tres grupos de sujetos. El primero había estado en una clase con un clima de maestría durante dos años, el segundo grupo durante un año y el tercero no lo había estado nunca. Los resultados reflejaron que el primer grupo (involucrado durante dos años) presentaba mayores puntuaciones en las variables, uso de estrategias efectivas de aprendizaje, preferencia por las tareas desafiantes, actitudes positivas hacia el aprendizaje y atribuciones de éxito relativas al esfuerzo, que los sujetos que habían estado durante un año involucrados en una clase con un clima de maestría (grupo 2), quienes a su vez, presentaron mayores puntuaciones que aquellos del grupo tercero que no lo habían estado nunca.

De la misma forma, Maehr y Ames (1989), examinaron estas relaciones en dos grupos de sujetos clasificados como sujetos de alto riesgo (sujetos que dominaban pocas habilidades específicas, poca destreza física, poco preparados cognitivamente para el aprendizaje, con falta de confianza y poco comprometidos con las tareas escolares) y sujetos de bajo riesgo (sujetos que mostraban patrones de conducta adaptados). Los resultados mostraron que cuando los sujetos percibían un clima motivacional implicante a la tarea se establecían relaciones positivas con el uso de estrategias de aprendizaje, con la motivación intrínseca, con una actitud positiva hacia la clase y con la preferencia por tareas desafiantes o de reto para ambos grupos.

Ntoumanis y Biddle (1998) evaluaron las relaciones entre las metas de logro y la percepción del clima motivacional en estudiantes de educación física. Los datos mostraron que la percepción de un clima motivacional de rendimiento se relacionaba con la orientación al ego mientras que la percepción de un clima de maestría se asociaba con la orientación a la tarea de los sujetos.

Recientemente, Jiménez (2004) analizó, entre otros aspectos, la relación existente entre la percepción del clima motivacional desarrollado por el docente y la orientación motivacional de 500 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria, encontrando asociaciones positivas entre la percepción de un clima motivacional de maestría y la orientación a la tarea del alumno, así como entre la percepción de un clima de rendimiento y la orientación al ego del mismo.

1.7.2.2. Estudios que analizan el clima motivacional, las creencias sobre las causas del éxito y diferentes variables motivacionales (diversión, satisfacción, motivación intrínseca, persistencia, competencia percibida y autoeficacia)

Existe un amplio número de estudios que muestran correlación entre la percepción del clima motivacional y diferentes variables motivacionales.

Investigaciones realizadas en el ámbito de la educación física como la realizada por Ames y Archer (1988) han revelado que la percepción de un clima motivacional de maestría se encuentra asociado con mayores índices de satisfacción, motivación intrínseca y con la creencia de que el esfuerzo es la causa del éxito. Contrariamente, la percepción de un clima de rendimiento era asociada con la creencia de que la habilidad y los sentimientos de decepción constituyen la causa del éxito, disminución de la motivación intrínseca y aumento de sentimientos de aburrimiento.

Jagacinski y Nicholls (1990) por su parte, analizaron las consecuencias afectivas de la percepción de un clima motivacional de maestría o de rendimiento, preguntando a una muestra de estudiantes sobre sus sentimientos de competencia ante diferentes situaciones imaginadas que requerían alto o bajo esfuerzo. Los datos revelaron que en situaciones competitivas los sujetos mostraban sentimientos negativos cuando su esfuerzo era alto y el de los demás bajo en la misma situación, lo que indicaba que el alumno se autoevaluaba desde una implicación al ego debido a que un alto esfuerzo significaba baja capacidad. Por el contrario, en aquellas situaciones en las que predominaba el aprendizaje, el alto esfuerzo suponía percepciones de alta competencia. Resultados similares fueron encontrados por Cury et al.(1996).

Encontramos varios estudios que añaden a esta relación otras variables (Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle, y Fox, 1994b; Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000; Papaioannou, 1994, 1995, 1998) afirmando que el clima motivacional de maestría se relaciona positivamente con alumnos con mayores índices de competencia, mayor

motivación intrínseca, diversión y esfuerzo, y con menor tensión y ansiedad que aquellos que percibían un clima motivacional de rendimiento. En esta línea, Treasure y Roberts (1995) mantienen que aquellos alumnos que perciben un clima de maestría, su percepción de competencia no estará influenciada por la motivación intrínseca, pero sí será determinante en aquellos que perciben un clima de rendimiento, de manera que si perciben baja competencia disminuirá su motivación intrínseca hacia la actividad.

Treasure (1993) en clases de educación física en las que los sujetos practicaban aspectos técnicos relacionados con el fútbol, halló a través de una versión modificada del PMCSQ, que la percepción de un clima motivacional de maestría en el aula se relacionaba con actitudes positivas hacia las clases de educación física, la elección de tareas desafiantes, la satisfacción y el interés, la percepción de capacidad y la creencia de que la motivación y el esfuerzo constituían las claves para alcanzar el éxito en la práctica del fútbol. A su vez, la percepción de este tipo de clima motivacional se encontraba negativamente relacionado con sentimientos de aburrimiento. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se relacionaba positivamente con pocas actitudes positivas hacia las clases, preferencia por las técnicas fáciles de realizar, poca satisfacción e interés, gran aburrimiento, así como la creencia de que los factores externos producían el éxito, relacionándose negativamente con la creencia de que el esfuerzo y la motivación ayudaban a alcanzar el éxito en esta actividad.

Otro estudio desarrollado por Kavussanu y Roberts (1995) examina la relación entre la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta disposicionales, la motivación intrínseca y la autoeficacia en una muestra de 285 estudiantes de educación física, en concreto, en ciertas tareas relacionadas con el tenis, tales como el servicio, golpes de derecha, revés y volea. Los datos mostraron que la percepción de un clima motivacional de maestría se asociaba positivamente con la aparición de mayor diversión, esfuerzo y autoeficacia en la ejecución del revés, golpe de derecha y volea y negativamente con sentimientos de tensión, relacionándose éstos últimos positivamente con la percepción de un clima de rendimiento. Las orientaciones de meta disposicionales predecían en mayor medida los niveles de motivación intrínseca, mientras que la percepción del clima motivacional lo hacía de la autoeficacia.

A través de un análisis de ecuaciones estructurales, Cury et al.(1996) muestra que la percepción del clima motivacional de maestría aumenta el interés de los estudiantes por las clases de educación física y la percepción de capacidad.

Solmon (1996) proporcionó información válida para la creación de climas implicados a la maestría en el contexto de la educación física. Los resultados de su estudio reflejaron relaciones entre el clima motivacional de maestría y actitudes de voluntad para persistir ante tareas desafiantes a diferencia de aquellos alumnos implicados en un entorno de rendimiento, quienes fueron más propensos a atribuir las causas del éxito a factores como la habilidad normativa de los sujetos y emplearon poco tiempo para intentar aprender la actividad.

En esta línea, diferentes investigaciones realizadas en entornos de educación física (Cury et al., 1996; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Kavussanu y Roberts, 1996), han encontrado que los estudiantes que perciben un clima motivacional implicado a la maestría, experimentan mayor motivación intrínseca, actitudes más positivas hacia la asignatura, usan metas orientadas a la tarea y fuentes autoreferenciadas de información para evaluar su rendimiento, mayores creencias de autoeficacia y perciben la clase como algo positivo. Por el contrario, la percepción de un clima implicado al rendimiento, se asocia con mayores actitudes negativas hacia la clase, mayores percepciones de competencia negativa, bajas creencias de eficacia, el uso de metas orientadas al ego y fuentes de información normativas e importancia de los resultados obtenidos en la actividad.

Del mismo modo, Treasure (1997) reporta que existen correlaciones positivas entre la percepción del clima motivacional y los procesos motivacionales adaptativos que ocurren en las clases de educación física. Así, los alumnos que percibían un clima alto hacia la maestría y moderado hacia el rendimiento, mostraban actitudes positivas hacia las clases, alta percepción de capacidad, creencia de que el esfuerzo y la capacidad son la causa del éxito y sentimientos de satisfacción hacia la asignatura. Por el contrario, los alumnos que percibían un clima alto hacia el rendimiento y bajo hacia la maestría, mostraron actitudes negativas hacia las clases, consideraban la capacidad causa del éxito y presentaban sentimientos de aburrimiento.

Estos datos han sido confirmados dentro del ámbito educativo en diferentes países, con estudiantes de educación física ingleses (Carpenter y Morgan, 1999), griegos (Papaioannou y Kouli, 1999), coreanos (Yoo, 1997) y españoles (Cervelló y Santo-Rosa, 2000), así como en situaciones especiales como son niños con dificultades en el movimiento (Dunn, 2000).

Además, Papaioannou y Kouli (1999) también examinan la relación entre las orientaciones de meta, la percepción del clima motivacional, el estado ansiedad y el flow en los estudiantes. Los resultados indican que ni las metas de logro ni el clima motivacional se relacionan con la ansiedad cognitiva, que cuando el profesor enfatiza la orientación hacia el aprendizaje (clima motivacional implicante a la tarea) correlaciona de forma negativa con la ansiedad somática, y por último que el énfasis del profesor en crear un clima que implique al ego se asocia de forma positiva con la ansiedad somática. Referente al estado de flow, encuentran que tanto la orientación disposicional a la tarea como la percepción del clima implicante a la tarea correlacionan de forma positiva con dicho estado de concentración, experiencia autotélica y pérdida de conciencia.

Todos estos datos han sido confirmados en un meta-análisis realizado por Ntoumanis y Biddle (1999b) con 14 muestras diferentes en las que se relacionaba el efecto del clima motivacional en las respuestas cognitivas y afectivas tanto en el ámbito educativo como en el deportivo. Los datos mostraron una relación positiva entre la percepción de un clima de maestría y resultados motivacionales positivos, es decir, con una mayor satisfacción, persistencia, actitudes positivas hacia las clases, motivación intrínseca, etc. Contrariamente, la percepción de un clima de rendimiento se relacionaba negativamente con estos resultados motivacionales y positivamente con el aumento de la preocupación y el énfasis en la capacidad normativa.

Ferrer-Caja y Weiss (2000) estudiaron, de igual forma, la relación entre el clima, la orientación, la motivación intrínseca y los comportamientos motivacionales en las clases de educación física con una muestra de 407 sujetos de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años de diversas nacionalidades. Los resultados reflejaron que la percepción de un clima de maestría se correlacionaba con el aprendizaje y la participación, la atención en las actividades, la evaluación autoreferencial a través del esfuerzo y la mejora, la percepción de alta capacidad física, oportunidad para elegir y decidir lo que hacer en el aula, razones de participación relacionadas con la diversión, deseo de aprender, elección de actividades difíciles, esfuerzo y persistencia aún tras cometer errores. En definitiva, la percepción de un clima de maestría se asociaba con el aumento de la motivación intrínseca en los alumnos. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se relacionaba con la competición, la preocupación por los errores, los resultados y la evaluación a través de criterios normativos y de comparación con los compañeros.

Treasure y Roberts (2001) examinaron la relación entre la percepción del clima motivacional y la creencia acerca de las causas del éxito, preferencia por tareas desafiantes y la satisfacción en las clases de educación física con una muestra compuesta por 114 alumnos (58 chicas y 56 chicos). Los datos mostraron que la percepción de un clima de maestría se relacionaba con la creencia de que la motivación y el esfuerzo constituían la causa del éxito y se asoció negativamente con la elección de tareas desafiantes. Según los autores, los resultados reflejan la importancia del rol del profesor a través de la creación de climas de maestría, optimizando con ello la motivación de los alumnos hacia la educación física.

Posteriormente, Xiang y Lee (2002) y Parish y Treasure (2003) corroboraron los datos de estudios anteriores, al encontrar que la percepción de un clima de maestría o rendimiento influye en la motivación y los comportamientos de logro de los estudiantes. Concretamente, la percepción de un clima de maestría se asociaba con altos niveles de persistencia, comportamientos de domino de la tarea y creencia de que el éxito resultaba del esfuerzo. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se asociaba con una disminución de la motivación intrínseca de los sujetos y la creencia de que el éxito resultaba de la habilidad.

Papaioannou, Marsh, y Theodorakis (2004), basándose en una amplia muestra constituida por clases de educación física (2786 estudiantes, 200 clases y 67 profesores), evaluaron los efectos del clima motivacional y la orientación disposicional del alumno en las respuestas motivacionales y actitudinales de los alumnos, así como en su autoconcepto físico y sus intenciones hacia el ejercicio físico. La investigación se desarrolló durante un año escolar, administrándose los cuestionarios al comienzo del curso y al finalizar el mismo. Los datos mostraron diferencias significativas en la percepción del clima motivacional percibido en la segunda administración de los cuestionarios en comparación con la primera medición del mismo. Coincidiendo con las investigaciones sobre la temática estudiada, encontraron que la percepción de un clima de maestría promovía la motivación intrínseca en educación física, intenciones hacia el ejercicio y percepción de control comportamental hacia el ejercicio. A su vez, la percepción de un clima de maestría y la orientación a la tarea facilitaban el esfuerzo y la diversión en la clase, así como actitudes e intenciones positivas hacia el ejercicio. Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento y la orientación al ego tuvieron efectos positivos en el autoconcepto físico pero no en la motivación intrínseca. Del mismo modo, una alta orientación a la tarea y al ego influyeron positivamente en el autoconcepto y negativamente en la diversión y las actitudes hacia el ejercicio.

Coincidiendo con diferentes estudios, no encontraron relación entre las metas disposicionales (orientación a la tarea y al ego) y la percepción de climas motivacionales (clima de maestría y de rendimiento). Finalmente, la combinación entre la percepción de un clima alto a la maestría y al rendimiento tuvo efectos positivos tanto en la orientación a la tarea como en la diversión, mientras que los efectos del clima de rendimiento sobre estos factores resultaron negativos cuando la percepción de un clima de maestría resultaba baja.

Posteriormente, Xiang y Cunningham (2005) han examinado si las relaciones entre las metas de logro y la satisfacción de los alumnos en las clases de educación física se encuentran relacionadas por el clima motivacional percibido, con una muestra compuesta por 304 alumnos universitarios (136 chicos y 168 chicas). Los resultados obtenidos mostraron relaciones positivas entre la meta orientada al ego y la percepción de un clima implicado al rendimiento, pero no tuvo esta relación efectos directos ni indirectos en la satisfacción del alumno hacia la clase de educación física. Por el contrario, la meta orientada a la tarea se asoció con la percepción de un clima motivacional implicado a la maestría y ambas afectaron positivamente a la satisfacción del alumno por la clase. Sin embargo, la percepción de un clima de maestría por sí sola mostró efectos indirectos en la satisfacción de los alumnos.

1.7.2.3. Estudios que analizan los climas motivacionales creados por los “otros significativos”

Diferentes autores (Ames, 1987; Maehr, 1984; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989) han afirmado que los padres, profesores y entrenadores (englobados dentro del término “otros significativos”) generan “climas psicológicos” que pueden modular la adopción de un concepto de habilidad basado en el ego o en la tarea y, consecuentemente, influir en la implicación final del individuo, cada uno dentro de su contexto particular de ejecución. Nicholls (1989) señala al respecto que las orientaciones de meta personales se originan como resultado de la unión entre los factores personales y las experiencias de socialización que se producen en contextos de logro, siendo éstas promovidas por las interacciones de los niños con sus “otros significativos”. Así, estos “otros significativos” ejercen, según Peiró (1999), una gran influencia en los individuos, fundamentalmente, en niños y adolescentes, ya que se encuentran en constante interacción con ellos, manifestando actitudes y expresando valores acerca de lo que resulta importante, e incluso, demostrando a menudo con sus acciones conductas de logro determinadas (García Calvo, 2004).

Clasificamos a continuación los estudios existentes atendiendo al efecto que genera cada uno de los “otros significativos” en la percepción del clima motivacional y, consecuentemente, en la adopción de determinadas metas disposicionales.

Padres

Iniciando el análisis del peso que los factores sociales tienen sobre la creación del clima motivacional, Ames y Archer (1987) encontraron evidencia en el rol que desempeñan los criterios de éxito de los padres en los niños. En este estudio se les preguntó a los padres acerca de sus creencias sobre el éxito, atribuciones para el éxito de sus hijos en la escuela y preferencia por el tipo de feed-back escolar. Los datos obtenidos mostraron que las madres altamente orientadas al ego, preferían información normativa acerca del rendimiento de sus hijos y utilizaban estándares normativos para juzgar su competencia en la escuela, a través de la comparación con los compañeros, creyendo que la habilidad era la principal responsable del rendimiento académico de sus hijos. Por el contrario, las madres orientadas a la tarea, valoraban el trabajo duro y el buen comportamiento en mayor medida que aquellas orientadas al ego.

En otra investigación, Hess y Azuma (1991) estudiaron las diferencias de las fuentes de motivación entre los niños japoneses y americanos, encontrando evidencia de cómo los agentes sociales modulan las orientaciones de metas de los sujetos. Los resultados mostraron como las prácticas sociales en Japón se encontraban orientadas al mantenimiento de la persistencia en la tarea, aún cuando estas resultaban aburridas o desmotivantes, siendo sus motivos de logro el máximo esfuerzo y la aprobación de los “otros significativos”. Eran más auto-críticos con sus fracasos y sus deficiencias en el aprendizaje eran atribuidas a la falta de esfuerzo. Por el contrario, los niños americanos centraban su atención en aspectos relacionados con las auto-percepciones de capacidad e interés y consideraban a sus padres y profesores como menos buenos y comprensivos que los japoneses.

Roberts et al. (1994), realizaron un réplica del estudio de Ames y Archer (1987), encontrando que los padres orientados al ego clasificaban el número de victorias logradas por sus hijos y valoraban que sus hijos fueran mejores que los demás a diferencia de aquellos con baja orientación al ego.

Ablard y Parker (1997) analizaron el perfeccionismo y su relación con las metas de logro, indicando que el clima motivacional creado por los padres se correlaciona con las

dimensiones de perfeccionismo que muestran los alumnos. En este sentido, mostraron que aquellos niños cuyos padres generaban un clima de rendimiento presentaban mayores posibilidades de exhibir preocupaciones por los errores, por las ejecuciones y expectativas, así como mayores críticas de sus padres.

Del mismo modo, Xiang, Bruene, y McBride (2004) analizaron la relación entre las creencias de los padres y la motivación de sus hijos en 102 alumnos de educación física. Los datos mostraron que la creencia de competencia de los padres sobre sus hijos se asociaba al esfuerzo y persistencia mostrada por los mismos en la ejecución de la tarea.

Entrenadores y profesores

White y Guess (1996) estudiaron el clima motivacional creado por los entrenadores, profesores, padres y amigos en el deporte extraescolar y las clases de educación física, obteniendo relaciones significativas entre las estructuras situacionales creadas por los “otros significativos” estudiados y las orientaciones de meta adoptadas por los alumnos. Resultados corroborados por White (1996, 1998).

White, Kavussanu, y Guest (1998) en relación con la variable género y la correlación existente entre las orientaciones de meta y los climas motivacionales creados por los “otros significativos”, demostraron con una muestra compuesta por 110 sujetos participantes de actividades deportivas extra-escolares y de clases de educación física, que las chicas percibían en mayor medida que su mejor amigo valoraba la diversión en el aprendizaje de nuevas habilidades físicas a diferencia de los chicos, quienes estaban más orientados al ego que las chicas. Del mismo modo, las chicas orientadas a la tarea percibían que su madre valoraba un clima motivacional de maestría cuando aprendían nuevas habilidades físicas, así como que el clima promovido por su entrenador en las actividades extraescolares implicaba a la maestría. Por el contrario, las chicas orientadas al ego, tendían a percibir el clima motivacional de los ambientes deportivos extraescolares implicantes al rendimiento. En lo que respecta al género masculino, aquellos orientados al ego creían que su mejor amigo creaba un clima de preocupación hacia la ejecución de la tarea, mientras que aquellos orientados a la tarea percibían que el clima del ámbito deportivo extraescolar estaba implicado a la maestría, mientras que el clima generado por su padre estaba caracterizado por la preocupación y el de la madre se relacionó negativamente con la orientación a la tarea de sus hijos.

La relación entre la percepción de los criterios de éxito que los sujetos percibían en sus “otros significativos” y las orientaciones de meta disposicionales en el deporte y en la educación física fue analizada por Peiró (1999). La muestra estuvo compuesta por 277 deportistas, 228 alumnos de educación física, 268 padres, 256 madres, 28 entrenadores y 9 profesores de educación física. Los datos revelaron que el grupo de alumnas de educación física orientadas de forma alta y negativa hacia el ego y de forma moderada a la tarea se relacionaban con la percepción de criterios de éxito positivos hacia la maestría y negativos hacia el rendimiento en su padre, madre y profesor, mientras que aquellas que presentaban una orientación baja al ego y alta a la tarea, percibían que su padre, profesor y madre utilizaban criterios altos hacia la maestría. En lo referente a la relación entre las metas disposicionales y los criterios de éxito utilizados por los “otros significativos”, encontró que una orientación alta al ego y negativa a la tarea se asociaba positivamente con la utilización de criterios de éxito relacionados con el rendimiento y negativamente con la maestría tanto en la madre como en el padre. Del mismo modo, las chicas con una moderada orientación a la tarea y al ego percibían que la madre y el padre empleaban criterios de éxito moderados hacia el rendimiento, mientras que sólo la madre lo hacía de forma moderada también hacia la maestría. En lo que respecta al grupo de alumnos de educación física, una orientación alta y negativa al ego y moderada y negativa a la tarea, se asociaba con la percepción de criterios de éxito implicados negativamente a la maestría y al rendimiento del padre, la madre y el profesor, mientras que aquellos con una orientación alta a la tarea y moderada y negativa al ego, percibieron que su madre, padre y profesor empleaban criterios de éxito orientados a la maestría, así como que su padre y madre utilizaban también criterios negativamente implicados al rendimiento. En cuanto a la relación entre las orientaciones disposicionales y los criterios de éxito, demostraron que una orientación moderada y negativa orientación al ego y a la tarea, se asoció con criterios de éxito negativos hacia el rendimiento y la maestría tanto del padre, como de la madre, mientras que una orientación alta y negativa al ego y moderada y positiva a la tarea, se correlacionaba con criterios de éxito negativos hacia el rendimiento y positivos hacia la maestría de los padres.

Profesores de educación física

Goudas y Biddle (1994) y Papaioannou (1994, 1995) han estudiado la influencia del clima motivacional creado por los profesores de educación física, indicando que la percepción de un clima de rendimiento en las clases de educación física se encontraba

asociado con la orientación al ego en los alumnos, mientras que la percepción de un clima de maestría se relacionaba con alta orientación a la tarea en los alumnos.

Grupo de iguales

Según Smith (2003) la influencia de los iguales puede contribuir a la calidad de las experiencias en educación física, siendo el entorno de actividad física un contexto ideal para fomentar la comprensión de estas relaciones. El desarrollo de competencia social, la aceptación de los iguales y calidad de la amistad son algunos de los aspectos que han atraído a los investigadores de la psicología deportiva (Brustad, 1992; Smith, 2003). Los resultados encontrados en esta línea han mostrado que la percepción de los chicos de su competencia en el deporte está fuertemente correlacionada con la idea de ser exitosos en su relación con los iguales y percibir ser aceptados por el grupo de iguales (Weiss y Duncan, 1992). Más aún, aquellos chicos y adolescentes que han creído ser respetados como componentes del grupo de iguales han exhibido altos sentimientos afectivos relacionados con el rendimiento (Duncan, 1993). Así, los iguales se convierten en un factor de gran influencia en la temprana adolescencia (Brustad, Babkes, y Smith, 2001) y, en este sentido, son propensos a influir significativamente en la motivación de los sujetos. Por ejemplo, a la hora de juzgar la competencia física, los chicos jóvenes (menores de 10 años) muestran preferencias por el feed-back de los adultos para juzgar su competencia, mientras que en la etapa de primera adolescencia, la fuente central de información de competencia se basa en la comparación con los iguales y el feed-back proporcionado por los mismos (Horn y Weiss, 1991; Weigand, Carr, Petherick, y Taylor, 2001).

Autores como Carr, Weigand, y Hussey (1999) han sugerido la gran influencia que ejercen los iguales en el desarrollo de metas disposicionales en el alumno. Estos autores analizaron la influencia de padres, iguales y profesores en varias respuestas afectivas y cognitivas, así como en las experiencias de los alumnos. Los resultados indicaron que los alumnos orientados a la tarea se asociaron con la percepción de un clima poco preocupado por los iguales. Por el contrario, los alumnos orientados al ego se relacionaron con la percepción de altas comparaciones y baja promoción del aprendizaje enfatizado por los iguales.

Héroe deportivo

Carr y Weigand (2001) en el análisis por conocer el rol que ejercen los “otros significativos” sobre las orientaciones de meta del estudiante, añaden como otro significativo al héroe deportivo. Así, en un estudio realizado con una muestra de 266 alumnos de educación física del Reino Unido y basándose en los resultados obtenidos en un estudio anterior realizado por Carr et al. (2000) en el ámbito deportivo, los resultados mostraron que la orientación a la tarea se relacionaba con el clima motivacional hacia la maestría creado por los padres, compañeros, profesor e ídolo deportivo, mientras que la orientación al ego se asoció a la percepción de un clima de rendimiento creado por los mismos “otros significativos”.

La relación entre las metas disposicionales de alumnos de educación física y sus percepciones del clima motivacional creado por los héroes deportivos no ha sido suficientemente estudiada. Al respecto, Carr y Weigand (2002) propusieron en su estudio analizar la relación entre la percepción del clima motivacional creado por los profesores, iguales y héroes deportivos y las diferentes orientaciones de meta adoptadas por los alumnos en las clases de educación física. La muestra del estudio estuvo compuesta por 266 (145 chicos y 121 chicas) alumnos de edades comprendidas entre los 11 y los 15 años. Los resultados indicaron que los alumnos con alta orientación a la tarea y baja al ego, así como con alta tarea y alto ego, percibían climas motivaciones de maestría por parte de su profesor y compañeros y climas de rendimiento por parte de los héroes deportivos, a diferencia de aquellos con perfiles bajos de orientación a la tarea y al ego. Contrariamente, los alumnos con alta orientación al ego y baja a la tarea, así como aquellos con alta orientación a la tarea y al ego, tendían a percibir altos climas de comparación y rendimiento por parte del profesor, los iguales y los héroes deportivos que aquellos con baja orientación al ego y alta a la tarea y baja orientación tanto a la tarea como al ego. Así, los resultados revelaron que los profesores promovían un clima de maestría, los iguales un clima de rendimiento y los héroes deportivos promovían climas tanto de maestría como de rendimiento.

Un aspecto negativo encontrado en el estudio del rol que desempeñan los “otros significativos”, según Duda (2001a) hace referencia a las técnicas de análisis de datos utilizados, ya que existen dudas acerca de si los resultados del análisis de varianza explicada obtenidos provienen de dichos “adultos significativos” o del propio instrumento de medida aplicado.

1.7.2.4. Estudios que analizan el clima motivacional y las diferencias en función del sexo del alumno

La mayoría de investigaciones que analizan la variable referente al género del alumno coinciden en afirmar que el género masculino percibe en mayor medida un clima motivacional de rendimiento frente al femenino (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; 1989b; Kavussanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999a) siendo, del mismo modo, mayor el impacto negativo que genera este tipo de clima en los chicos que en las chicas. Por el contrario, una minoría de estudios no han encontrado correlaciones positivas en la percepción de un determinado clima motivacional y el género del alumno (Jiménez et al., 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes, y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002).

En concreto, Jiménez (2004), en su estudio con una muestra de 500 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y los 19 años, no corroboró sus hipótesis planteadas al no encontrar diferencias en función del género, y es más, obtuvo una puntuación media mayor en la relación entre el género masculino y la percepción de un clima de maestría respecto a la del género femenino y la media obtenida de la relación de los chicos con el clima de rendimiento.

1.7.3. Estudios experimentales en entornos educativos

Los estudios que hemos revisado anteriormente, parecen indicar que los criterios de éxito que los sujetos perciben en su entorno están relacionados tanto con las metas de logro que adoptan como con un conjunto de respuestas afectivas, cognitivas y conductuales. Sin embargo, la mayoría de estos trabajos tienen un diseño correlacional. En este apartado haremos una revisión de los estudios de corte experimental que han manipulado las estructuras de metas, distinguiendo dos entornos de meta diferentes, aquellos que se basan en aspectos relativos al progreso personal y dominio de la tarea, fomentando, por lo tanto, la implicación a la tarea del individuo, y aquellos basados en aspectos relativos a la comparación social y la demostración de capacidad superior al resto de sujetos, fomentando, por lo tanto, la implicación al ego de los individuos.

1.7.3.1. Estudios experimentales que manipulan las metas de logro en entornos educativos

Podemos adelantar, tras la revisión hecha, que la mayoría de las investigaciones que vamos a revisar en este apartado concluyen que se debería promover un clima implicante a la tarea en las clases, por ser éste el más adecuado para la formación de los alumnos, dado los patrones adaptativos que desarrolla. Veremos a continuación de forma más pormenorizada algunas investigaciones.

Una de las primeras investigaciones que tratan de estudiar las metas de logro desde un diseño experimental fue la realizada por Elliott y Dweck (1988) en la que encontraron que los individuos bajo un ambiente implicado a la maestría manifiestan patrones adaptados cognitivos, afectivos y comportamentales independientemente de su nivel de competencia percibida hacia el rendimiento de la tarea a realizar. Por el contrario, los individuos inmersos en un entorno de rendimiento, exhibían patrones motivaciones dependientes de su nivel de competencia percibida. Así, aquellos sujetos que evaluaron su nivel de competencia de forma alta mostraron patrones adaptados, mientras que aquellos con baja percepción de competencia o habilidad, exhibieron patrones no adaptados.

En esta línea, Hall (1990) mediante el diseño de una tarea referente al equilibrio y en la que se examinó el efecto de un entorno situacional orientado al rendimiento frente a otro entorno situacional orientado a la maestría en la percepción de competencia, en las atribuciones sobre el esfuerzo, percepción de capacidad y de rendimiento, los resultados revelaron que los sujetos con baja percepción de capacidad expuestos a una estructura situacional implicante al ego, mostraron menor esfuerzo y menores perspectivas de rendimiento al compararles con los sujetos con baja percepción de capacidad en la situación orientada a la maestría, así como con aquellos con alta percepción de capacidad en ambas situaciones. Del mismo modo, los sujetos con baja percepción de capacidad expuestos a una situación orientada al rendimiento, reflejaron menor rendimiento que aquellos con baja percepción de capacidad pero que se encontraban en una situación orientada a la maestría. Curiosamente, los sujetos con alta percepción de capacidad sometidos a una situación orientada al rendimiento, dudaron sobre sus posibilidades de éxito y capacidad en pruebas sucesivas, de ahí que el autor concluyera afirmando que la percepción de un clima de rendimiento repercute en la percepción de competencia de los individuos, independientemente de su nivel de capacidad percibida.

Walsh, Crocker, y Bouffard (1992) analizaron una habilidad motora en situaciones implicantes al rendimiento y a la maestría con una muestra compuesta por estudiantes de educación física. Los datos obtenidos reflejaron que la situación de maestría promovía el desarrollo de los alumnos de nuevas estrategias para aumentar la cantidad de habilidad, mientras que la situación de rendimiento repercutía en el pensamiento de que la habilidad tenía que ser juzgada mediante un criterio fijo. Contrario a sus hipótesis, el grupo con baja percepción de capacidad no se diferenciaba significativamente en términos de afectividad negativa y persistencia hacia la tarea en una situación implicate al rendimiento respecto a los que poseían alta percepción de competencia en la misma condición experimental. Estos datos pueden ser explicados atendiendo a la idea de que Walsh et al. (1992) testaron la interacción entre la percepción de competencia y la estructura situacional, mientras que la teoría de metas de logro se refiere a la relación entre la percepción de competencia y las orientaciones de meta.

Ames (1992b) realizó una manipulación del clima motivacional basada en las dimensiones del TARGET (tarea, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo) con el objeto de incrementar la posibilidad de que los alumnos de “riesgo” desde el punto de vista motivacional y académico, desarrollaran patrones de motivación adaptados, debiendo aumentar, para ello, el clima motivacional de maestría. Los resultados revelaron que los alumnos sometidos a un clima de maestría, presentaban mayor motivación intrínseca, así como mayores actitudes positivas que el grupo control.

Pero sin duda, el estudio más significativo que ha manipulado los factores situacionales en educación física ha sido el realizado por Treasure (1993) con una muestra compuesta por 114 alumnos que desarrollaban un conjunto de habilidades de fútbol (conducción de balón, cambio de dirección, regate, pase y control) con el fin de examinar los efectos de la manipulación del clima motivación en aspectos conductuales, afectivos y cognitivos relacionados con la experiencia en la clase. Tras el análisis de las orientaciones de meta, las percepciones de capacidad y las actitudes hacia la actividad de los alumnos, éstos fueron asignados a un entorno situacional de maestría y de rendimiento. Partiendo de los estudios realizados por Ames (1992b) se manipularon las dimensiones del TARGET, concretamente cinco dimensiones del clima: la estructura de la tarea, el sistema de recompensas, la forma de agrupación de los sujetos, el procedimiento de la evaluación y el tiempo otorgado por el docente al desarrollo de las habilidades. Los resultados mostraron que en un clima implicado al rendimiento, los alumnos practicaban siempre las mismas actividades, la comunicación

y las recompensas se administraban de forma controlada y los discentes no intervenían en la toma de decisiones sobre el desarrollo de la clase. Los reconocimientos eran públicos y basados en la demostración de rendimiento superior al de los demás. Los alumnos se agrupaban teniendo en cuenta los niveles de capacidad de los sujetos, haciendo grupos competitivos con altos niveles de comparación social. La evaluación se realizaba comparando sus resultados con el resto de integrantes del grupo en pruebas de control sobre las habilidades citadas. Por último, el tiempo de práctica estuvo limitado, dedicando la mayor parte del tiempo el profesor a los discentes más competentes. Por el contrario, en el clima motivacional de maestría, hubo mayor diversidad tanto en las tareas desempeñadas como en la forma de agrupar a los sujetos. Así, los niños estuvieron activamente implicados en el proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones. Las recompensas eran otorgadas de forma privada a cada niño y estuvieron basadas en la mejora personal y en el esfuerzo ejercido. La evaluación fue individualizada y basada en el progreso personal. Las demandas de las actividades coincidían con la capacidad del niño y el tiempo dedicado por el docente a cada alumno era el mismo independientemente de su competencia futbolística.

La intervención se realizó durante 10 clases de educación física, después de las cuales se volvieron a analizar las orientaciones disposicionales y la percepción de capacidad, así como las conductas de logro de los discentes y algunas respuestas cognitivas y afectivas sobre las clases, tales como la preferencia por tareas desafiantes frente a tareas fáciles, la satisfacción y el interés en las clases de fútbol, la actitud hacia la asignatura y hacia el profesor y las creencias sobre los determinantes de éxito en fútbol. Los resultados de esta intervención revelaron que los alumnos con alta capacidad en un clima de rendimiento aumentaron sus percepciones de capacidad a diferencia de los sujetos con baja capacidad. Aquellos que se percibían altamente capaces en un entorno de maestría, aumentaron sus percepciones de capacidad después de la intervención, mientras que sin ser significativos, los sujetos poco capaces antes de la intervención también incrementaron su percepción después de la misma. En este sentido, a diferencia de otros estudios (Kavussanu y Roberts, 1995; Seifriz et al., 1992) que defienden que tanto las orientaciones disposicionales como las percepciones del clima motivacional predicen las respuestas motivacionales, Treasure (1993) mantiene que la influencia de las metas disposicionales puede ser anulada si las claves situacionales resultan ser lo bastante fuertes.

Goudas, Biddle, Fox, y Underwood (1995) estudiaron el uso de técnicas de enseñanza empleando un único estilo de enseñanza (instrucción directa) o estilos

diferenciados según los niveles de los participantes. Los resultados indicaron que los discentes que recibieron clases con diversos estilos de enseñanza se implicaron más en la tarea y mostraron mayor esfuerzo y diversión que aquellos que fueron instruidos en un único estilo de enseñanza.

Del mismo modo, Swain (1996) analizó a 96 alumnos de educación física quienes tenían que hacer una tarea basada en recorrer 30 metros en sprint bajo tres condiciones diferentes: de forma individual, en equipo pero con rendimiento individual, y en equipo sin identificar su rendimiento personal. Los datos mostraron que los discentes con una orientación baja a la tarea y alta al ego revelaban menos rendimiento en la tercera condición experimental (equipo sin determinar el rendimiento individual) que en las restantes, mientras que los discentes con alta orientación a la tarea y baja el ego mostraba mayor consistencia en la ejecución de la actividad en las tres condiciones señaladas.

Siguiendo la línea de estos estudios, Cecchini et al. (2001), manipulan los factores situacionales en clases de educación física a través de las estructuras del TARGET, analizaron a una muestra compuesta por 115 estudiantes durante 12 sesiones de atletismo previas a la participación en la competición, en las que midieron las respuestas motivacionales de los discentes, su auto-confianza y la ansiedad pre y post-competitiva. Los resultados obtenidos reflejaron que el clima de maestría provocaba en los alumnos mayor diversión, mayor percepción de habilidad y esfuerzo en las clases, así como mayor ansiedad somática pro-competitiva y vigor post-competitivo. Contrariamente, el clima de rendimiento se relacionó con altos índices de auto-confianza, vigor pre-competitivo y estrés post-competición.

Otro de los estudios clásicos de intervención es el de Escartí y Gutiérrez (2001) que estudiaron la influencia de un clima motivacional de maestría frente a otro de rendimiento. Sus datos mostraron que los alumnos de educación física que se encontraban en un ambiente implicado a la maestría, mostraban mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca e intención para practicar actividad física y deportiva, a diferencia de aquellos que se encontraban en un ambiente implicado al rendimiento, quienes mostraban un mayor aumento de tensión, disminución de sentimientos de diversión, así como del interés por la práctica físico-deportiva.

Al respecto, Treasure y Roberts (2001), en clases de educación física, con una muestra de 96 sujetos y una intervención de 2 semanas de duración bajo dos

ambientes diferentes (de implicación a la maestría y de implicación al rendimiento), demostraron que los sujetos que se encontraban en un ambiente de maestría creían que el éxito era la consecuencia del esfuerzo y obtenían mayor satisfacción, mientras que los que se encontraban bajo un clima de rendimiento creían que el engaño constituía la causa del éxito, relacionándose negativamente con la preferencia hacia tareas desafiantes o complicadas.

En otro estudio, Chrisodoulidis, Papaioannou, y Digelidis (2001) analizaron la influencia de un programa de aplicación de un año de duración en estudiantes de educación física griegos. Los datos mostraron que los alumnos del grupo experimental, que se encontraban bajo un clima implicante a la maestría, mostraban mayores actitudes positivas hacia el ejercicio, mayor esfuerzo aplicado y mayor participación en las actividades frente a los discentes del grupo control. Del mismo, encontraron que estos efectos desaparecían 10 meses después de la intervención.

Weigand y Burton (2002) replicaron el estudio realizado por Treasure (1993) y examinaron los efectos de manipular el clima motivacional, según las estructuras del TARGET, en las metas de logro, sentimientos de satisfacción/aburrimiento y competencia percibida en determinadas habilidades del fútbol enseñadas en clase de educación física, con una muestra compuesta por 40 alumnos ingleses (32 chicos y 8 chicas) durante 5 semanas de duración, y en el que se obtuvieron los mismo resultados del estudio replicado. Los datos obtenidos mostraron que los alumnos del grupo experimental (inmersos en un clima de maestría) experimentaron altos niveles de orientación a la tarea y de competencia percibida, así como mayores sentimientos de satisfacción y menores de aburrimiento en la post-intervención en comparación con la pre-intervención y con el grupo control (inmerso en una metodología tradicional). Además, los alumnos orientados al ego del grupo experimental disminuyeron sus índices de orientación de la pre a la post-intervención aunque no se diferenciaron significativamente en relación a los otros grupos.

En la misma línea de intervención, Morgan y Carpenter (2002) manipularon el clima motivacional con una muestra compuesta por 153 alumnos para comprobar las respuestas cognitivas y afectivas que se producían en los discentes tras estar sometidos a un clima motivacional de maestría (grupo experimental) durante unas sesiones de atletismo, utilizando las estructuras del TARGET. Los datos mostraron que el grupo experimental aumentó su orientación a la tarea, su preferencia por tareas

desafiantes, así como sus actitudes positivas y sentimientos de satisfacción hacia las clases de educación física a diferencia del grupo control.

Todorovich y Curtner-Smith (2002) trataron de determinar en una muestra de 72 alumnos de educación física (27 chicas y 45 chicos) de 11 años, la influencia del clima motivacional utilizando, al igual que en estudios anteriores, las áreas del TARGET, durante 10 sesiones en las que al grupo experimental se les enseñaba habilidades de hockey con un clima implicante al rendimiento y al grupo control bajo un clima implicante a la maestría, sin que ninguno de los grupos hubiera tenido experiencias previas con dicha actividad. Del mismo modo, durante 10 sesiones, al grupo control se les instruía en actividades de béisbol. Los datos reflejaron una relación entre el clima motivacional tanto implicante al rendimiento como a la maestría y las orientaciones tanto al ego como a la tarea respectivamente. Además, respecto a la posible influencia de la manipulación del clima motivacional en la orientación disposicional de los alumnos en relación a su sexo, los datos obtenidos no indicaron diferencias significativas en función del género del discente.

Continuando en la línea de los estudios anteriores, Todorovich y Curtner-Smith (2003) con una muestra compuesta por 80 alumnos manipularon nuevamente el clima motivacional durante 30 sesiones de educación física, obteniéndose resultados similares que en las investigaciones anteriormente citadas, de tal manera que, el clima motivacional de rendimiento implicaba una mayor orientación al ego en los discentes, mientras que el clima de maestría lo hacía hacia la orientación a la tarea en los alumnos, no encontrando diferencias de género en los resultados.

Digelidis, Papaioannou, Laparidis, y Christodoulidis (2003), estudiaron los efectos de un programa de intervención de un año de duración en 262 alumnos (130 chicos y 132 chicas) griegos de educación física con edades comprendidas entre los 11 y los 14 años en el clima motivacional percibido, las orientaciones de meta adquiridas y las actitudes desarrolladas hacia el ejercicio y una dieta saludable. El programa fue evaluado al comienzo y al final de la intervención, así como 10 meses después de su finalización. Los datos obtenidos mostraron que los alumnos del grupo experimental, en comparación con los del grupo control, presentaban actitudes más positivas hacia el ejercicio y la dieta saludable, puntuaciones más altas en orientación a la tarea y bajas en la orientación al ego y percibieron en mayor medida, que su profesor ponía más énfasis en la creación de un clima de maestría y menos en el clima de rendimiento. Por ello, estos autores concluyen afirmando que los profesores de educación física pueden

crear un clima motivacional positivo y consecuentemente, influir en la implicación a la tarea de los discentes y en sus actitudes hacia el ejercicio físico.

Añadiendo nuevas variables de estudio, Viciano, Cervelló, Ramírez, San-Matías, y Requena (2003) estudiaron con una muestra compuesta por 21 sujetos de edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, la influencia existente entre la aplicación de diferentes tipos de feed-back afectivo en las clases de educación física, sobre la percepción del clima motivacional del aula, la valoración de la asignatura y la preferencia por el tipo de tareas. La muestra fue dividida en tres grupos: grupo experimental que recibía un feed-back afectivo negativo, grupo experimental que recibía un feed-back afectivo positivo y grupo control que recibía un feed-back neutro en el aprendizaje de las habilidades acrobáticas. Los datos mostraron que los alumnos bajo un feed-back negativo presentaban mayores niveles de clima implicante al rendimiento que aquellos que habían recibido un feed-back positivo. En cuanto a la percepción de un clima de maestría, los datos mostraron que aquellos sujetos que habían recibido un feed-back positivo percibían mayores niveles de clima implicante a la maestría al compararlos con los que lo habían recibido negativo o neutro. Así, en cuanto a la valoración de la asignatura, los que habían recibido un feed-back positivo valoraban de forma más positiva las clases que los que lo había recibido de forma negativa.

Recientemente, Wallhead y Ntoumanis (2004) analizaron la influencia de un programa de intervención de educación en el deporte en alumnos de educación física. Los datos reflejaron que el grupo que había recibido este programa, mostraron un aumento de la percepción del clima motivacional implicante a la maestría, mayor diversión, percepción de esfuerzo, de competencia y autonomía a diferencia del grupo control en el que se había impartido un programa de enseñanza tradicional en el deporte.

2. MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA

2.1. Introducción

El aprendizaje cualquiera que sea su contenido o materia posee características comunes. Comienza con un cierto nivel de conocimientos y habilidades que el estudiante aporta y que se amplían y perfeccionan en función de este. El aprendizaje implica el uso de estrategias y la utilización de aspectos relacionados con el procesamiento de información tales como: atención, percepción, organización, almacenamiento y recuperación, entre otros. A esta lista podemos añadir la motivación como aspecto implicante.

Para conocer mejor la motivación de los estudiantes en los contextos de logro, utilizaremos como hilo conductor la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000), que hace referencia a la idea de que los sujetos necesitan sentir sensaciones de competencia, así como participar en acontecimientos que promuevan dichos sentimientos con el fin de incrementar su motivación intrínseca, agrupándose en ella aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999b; Jiménez, Cervelló, Gusi, y Gálvez, 2000; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976).

Esta teoría se ha aplicado en una variedad de contextos, tanto en educación (Deci, Vallerand, Pelletier, y Ryan, 1991) como en deporte (Vallerand, Deci, y Ryan, 1987) para explicar cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad.

2.2. Teorías de la Autodeterminación

La teoría de la Autodeterminación es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. La teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones al nivel más alto de reflexión y se comprometen en las acciones con un sentido de elección (Deci y Ryan, 1985), es decir, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección (Carratalá, 2004).

Dentro de la Teoría de la Autodeterminación se especifica el concepto de necesidades psicológicas básicas como algo innato, universal, y esencial para la

salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000). Son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero en la medida en que no se consigan dichas necesidades, las personas mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo. La teoría de la Autodeterminación considera tres necesidades básicas: competencia, autonomía y relación con los demás. La necesidad de competencia implica un deseo del individuo a interactuar efectivamente con el medio, para experimentar un sentido de competencia al producir resultados deseados y prevenir eventos no deseados (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1985a; Harter, 1978; White, 1959). La necesidad de autonomía refleja un deseo de comprometerse en actividades por propia elección, siendo el origen de la propia conducta (de Charms, 1968; Deci, 1975, 1980; Deci y Ryan, 1985a). Finalmente, la necesidad de relaciones sociales (Bowlby, 1988; Harlow, 1958; Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993) se refiere a sentir que uno pertenece a un entorno social dado (Baumeister y Leary, 1995).

La teoría de la Autodeterminación asume que las personas son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento psicológico y desarrollo y que se esfuerzan por dominar los desafíos continuados e integrar sus experiencias de forma coherente con su voluntad. Esta tendencia humana natural no opera automáticamente, sino que requiere estímulos continuos y apoyos del ambiente social para funcionar eficazmente. Es decir, el contexto social puede apoyar o puede frustrar las tendencias naturales hacia el compromiso activo y el crecimiento psicológico.

La Teoría de la Autodeterminación se ha desarrollado a través de cuatro mini-teorías. Cada mini-teoría fue desarrollada para explicar un concepto motivacional basado en los fenómenos que surgieron del laboratorio y la investigación de campo enfocados a los diferentes problemas.

2.2.1. Teoría de la Evaluación Cognitiva (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1982)

Es una subteoría de la Teoría de la Autodeterminación, que explica cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca para aumentarla o disminuirla. Esta teoría argumenta que los contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción, pueden desarrollar la motivación intrínseca. Así, los desafíos óptimos, el feedback que promueva la eficacia, y la libertad ayudarán a lograr esa motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000). Ahora bien, estos sentimientos de competencia no mejorarán la motivación intrínseca a menos

que estén acompañados por la sensación de autonomía o por un locus de control interno de causalidad (de Charms, 1968). Así, las personas deben experimentar no sólo la competencia o eficacia, sino que también deben experimentar su conducta como autodeterminada (generando una mayor sensación de autonomía) para que la motivación intrínseca sea evidente. Tales resultados se han encontrado también en el contexto deportivo (Frederick y Ryan, 1995).

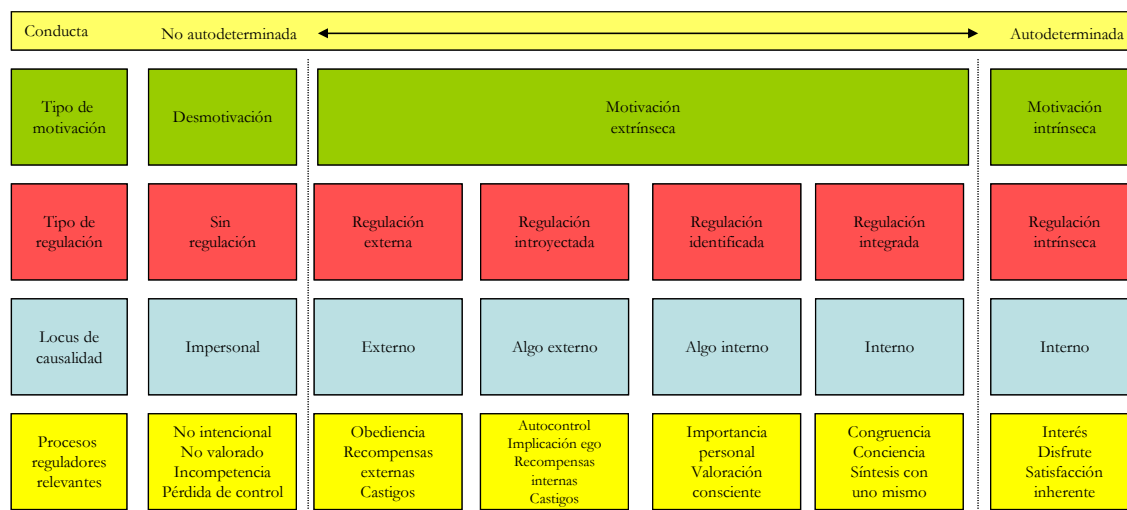
En el mismo sentido, las investigaciones revelan que los premios tangibles o recompensas, así como las amenazas, las fechas tope, las directivas, las evaluaciones bajo presión y las metas impuestas disminuyen la motivación intrínseca, ya que conducen hacia la percepción de un locus externo de causalidad (Ryan y Deci, 2000).

El tercer factor que parece influir en la motivación intrínseca es la relación con los demás, ya que se ha demostrado que un entorno en el que exista una buena relación con otras personas potenciará la motivación intrínseca.

2.2.2. Teoría de la Integración del Organismo

Deci y Ryan (1985) introdujeron esta segunda subteoría donde la motivación se estructura en forma de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta autodeterminada hasta la conducta no-autodeterminada. El recorrido de un tipo de conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Figura 5). A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por el sujeto de forma interna o externa.

Figura 5. Continuo de autodeterminación, tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000).



La motivación intrínseca constituye el primer grado y representa la mayor autodeterminación. Entendemos por motivación intrínseca, la participación en determinadas actividades por su propio bien, por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación. Aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de ejecutar una actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Refleja situaciones en que los individuos realizan una actividad para experimentar diversión, aprender cosas nuevas o desarrollar sus competencias. Esta motivación intrínseca se mantiene a través de la competencia del individuo y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca. Estos sentimientos de competencia vendrán promovidos, entre otros, por factores sociales tales como el feedback, la información normativa, la competición o el clima transmitido por el entrenador (Vallerand, 2001) así como por la experiencia del individuo.

El segundo nivel lo formaría la motivación extrínseca, que constituye un menor grado de motivación. La motivación extrínseca aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismo sino que se describen como un medio para lograr ciertos resultados deseables. Según Ryan y Deci (2000) la motivación extrínseca está compuesta por cuatro dimensiones clasificadas de menor autodeterminación a mayor: regulación externa, introyección, regulación identificada y regulación integrada. Pero para entender estos conceptos debemos explicar previamente el concepto de interiorización, como proceso por el cual la gente acepta valores y procesos reguladores que son establecidos por el orden social, pero no intrínsecamente atractivos. Principalmente, la relación con los demás es la que

proporciona el ímpetu primario para interiorizar estos valores y procesos reguladores. Puede haber mayores o menores niveles de integración, y por tanto, se pueden describir tres tipos de regulación interiorizada que difieren en la cantidad de autodeterminación.

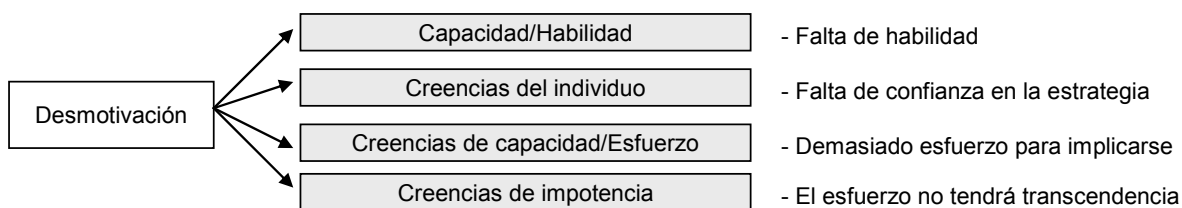
El primer tipo, regulación externa, se refiere a la motivación extrínseca tal y como se concibe en la literatura. En este caso no se da ningún tipo de interiorización, siendo la conducta regulada a través de medios externos como premios y obligaciones. Por ejemplo, algunos estudiantes participan en educación física para aprobar la asignatura. El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada, el individuo empieza a analizar las razones de sus acciones sin embargo, no es autodeterminada ya que una fuerza de control externa sustituye a la interna. Por ejemplo, algunos estudiantes pueden considerar su participación en educación física por agradar al profesor, o para evitar un sentimiento de culpabilidad asociado a la no participación. El tercer tipo de motivación extrínseca, la regulación identificada, se produce cuando la conducta es altamente valorada y juzgada como importante para sí mismo, comienza a ser regulada internamente. Este tipo de motivación conlleva a realizar una actividad libremente aunque no sea del agrado del sujeto. Por ejemplo, los estudiantes que consideran la flexibilidad como una cualidad importante en la condición física, y por consiguiente, deciden participar activamente en las clases, aunque les resulte aburrido realizarla. El cuarto tipo de motivación extrínseca es la regulación integrada. La regulación integrada supone realizar una actividad libremente, no obstante el interés no se limita a la propia actividad, sino a un planteamiento más amplio en coherencia con otros aspectos de sí mismo. Por ejemplo, los estudiantes que deciden participar activamente en clase porque ellos consideran la actividad física como integrante de un estilo de vida saludable.

Finalmente, el tercer nivel de la autodeterminación sería la desmotivación, entendiéndola por ella, aquellos comportamientos que no han sido motivados ni intrínseca ni extrínsecamente, no percibiendo los alumnos relación alguna entre sus comportamientos y los resultados obtenidos, experimentando sentimientos de incompetencia, carencia de control y creencia de que el éxito es inalcanzable o altamente improbable. Según Coakley y White (1992) este estado se produce en los estudiantes que no valoran la actividad, o cuando creen que no pueden alcanzar el resultado deseado; entonces se sienten aburridos e incompetentes y perciben que pierden el tiempo en clase.

Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière (1998), consideran cuatro tipos dentro de la desmotivación (Figura 6): una desmotivación relacionada con las creencias de capacidad/habilidad, por lo que la desmotivación es el resultado de la falta de

habilidad para realizar una conducta; un segundo tipo resultado de las creencias del individuo, que piensa que la estrategia a seguir no dará el resultado esperado; otra tercera variante relacionada con las creencias de capacidad y esfuerzo, en la que la conducta requiere demasiado esfuerzo, y el individuo no quiere implicarse en ese esfuerzo; y un cuarto tipo de desmotivación relacionado con las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar.

Figura 6. Tipos de desmotivación (Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 1998)



Ryan y Conell (1989) realizan aportaciones a esta conceptualización a partir de un estudio en el que se preguntaba a un grupo de niños sobre las razones para trabajar en clase. Los resultados mostraron que las razones se ordenaban en un continuo de autodeterminación que iba desde la inexistencia de razones a las razones más intrínsecas, pasando por las razones externas, introyectadas e identificadas. Además encontraron que los estilos más autodeterminados (identificación y razones intrínsecas) se correlacionaban positivamente con el placer, el esfuerzo en las clases y la percepción de un contexto de clase a favor de la autonomía, mientras que los estilos menos autodeterminados se correlacionaban con la ansiedad. Del mismo modo, Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) desarrollaron una escala para evaluar las razones de participación de los estudiantes en el contexto académico, encontrando resultados similares.

2.2.3. Teoría de la Orientación de Causalidad

Esta aproximación describe las diferencias individuales de las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Deci y Ryan (2000), describen tres tipos de orientaciones causales que guían la regulación de los individuos: la orientación de autonomía, la orientación de control y la orientación impersonal.

La orientación de autonomía implica regular el comportamiento en base a la propia iniciativa del sujeto con un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Organizan sus acciones basándose en sus metas personales e intereses, y se encuentran intrínsecamente motivados. La orientación al control implica orientarse hacia las

directrices que indican cómo comportarse, y se asocia positivamente con la autoconciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar. Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Por último, la orientación impersonal incluye a las personas que experimentan su conducta más allá del control intencional de la misma (asociada con un locus externo). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones y experimentan las tareas como algo dificultoso. Este tipo de orientación está a menudo en relación con los sentimientos depresivos o la ansiedad fuerte. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones predicen los estilos de regulación (Vallerand, 1997).

2.2.4. Teoría de las Necesidades Psicológicas Básicas (mediadores psicológicos)

En la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades especifican los aspectos psicológicos innatos y esenciales para el crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar (Deci y Ryan, 2000). Estas necesidades constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación que a su vez influirán sobre la personalidad, los aspectos afectivos, etc. Como se ha señalado anteriormente, la Teoría de la Autodeterminación establece que existen tres necesidades psicológicas básicas en los seres humanos: la necesidad de autonomía, competencia y relación social. Deci y Ryan (1991) nos explican estas tres necesidades de modo que, en lo que se refiere a la necesidad de autonomía, ésta comprende los esfuerzos de las personas por ser el agente, por sentirse el origen de sus acciones, y tener voz o fuerza para determinar su propio comportamiento. Se trata de un deseo de experimentar un “locus” interno de causalidad. La necesidad de competencia se basa en tratar de controlar el resultado y experimentar eficacia. Mientras, la necesidad de relación con los demás hace referencia al esfuerzo por relacionarse y preocuparse por otros, así como sentir que los demás tienen una relación auténtica contigo, y experimentar satisfacción con el mundo social. Esta necesidad se define a través de dos dimensiones, sentirse aceptado e intimar con los demás (Ryan, 1991).

Estas necesidades especifican las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar y su satisfacción se asocia con un funcionamiento más efectivo. Las investigaciones indican que cada una de ellas juega un papel

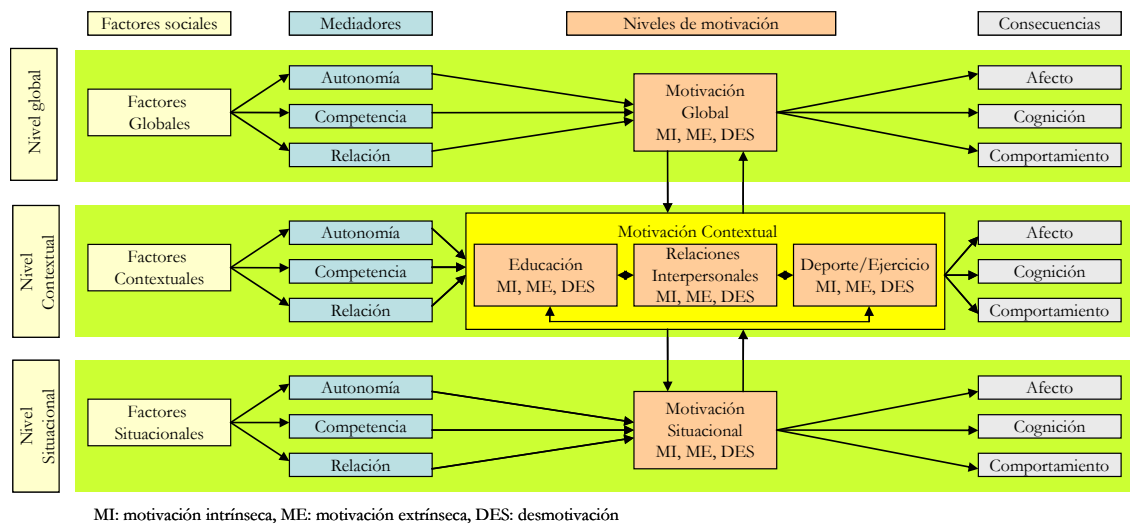
importante para el desarrollo y la experiencia óptima, así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades.

2.3. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca

Vallerand (1997, 2001) partiendo de la Teoría de la Autodeterminación, desarrolló el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (HMIEM, Figura 7), donde propone una integración de las relaciones de los niveles de motivación, tomando en consideración la variedad de formas en que la motivación se representa en el individuo, cómo estas representaciones motivacionales están relacionadas entre sí, sus determinantes y consecuencias.

En este apartado trataremos de explicar este modelo y mostrar que proporciona un marco para organizar y entender los mecanismos básicos subrayando los procesos motivacionales intrínsecos y extrínsecos encontrados en el deporte y en el ejercicio.

Figura 7. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca (Vallerand, 1997, 2001).



Básicamente, el modelo será analizado atendiendo a cuatro puntos:

2.3.1. El triple constructo de motivación

Al hablar del triple constructo de motivación nos referimos a los conceptos de motivación intrínseca, extrínseca y desmotivación (Ryan, Vallerand, y Deci, 1984;

Vallerand, Deci, y Ryan, 1987; Vallerand y Reid, 1990; Whitehead y Corbin, 1997), que van a suponer un elemento fundamental para comprender los procesos psicológicos que subyacen en la conducta y han sido tratados con detalle en el apartado anterior.

2.3.2. Niveles de generalidad dentro del Modelo Jerárquico de la Motivación

Este triple constructo (motivación intrínseca, motivación extrínseca y desmotivación) existe dentro del individuo a tres niveles jerárquicos de generalidad, que nos van a permitir estudiar la motivación con precisión. Estos tres niveles son: el situacional (o estado), el contextual (o esfera de la vida) y el global (o personalidad). Nos detendremos en cada uno de ellos.

El nivel situacional constituye el escalón más bajo en el modelo jerárquico. Está referido a la motivación que los individuos experimentan cuando se comprometen en una actividad en un momento determinado. Se centra en la motivación de las personas cuando y donde ellas la experimentan. Un ejemplo puede ser el alumno que en clase de baloncesto siente una especial sensación cuando hace girar el balón en el tiro libre.

El nivel contextual incluye la motivación en un contexto específico, o un área determinada de la actividad humana, como pueden ser: trabajo, relaciones interpersonales, deporte, educación, salud, etc. La importancia de incorporar el nivel contextual dentro del presente modelo se debe, al menos, a dos razones: por un lado porque la orientación motivacional de la gente puede variar drásticamente de un contexto a otro (Graef, Csikszentmihalyi, y Gianinno, 1983), es decir, una persona puede estar intrínsecamente motivada hacia el colegio y las actividades interpersonales, pero extrínsecamente motivada hacia el deporte; por otro lado, dado que la motivación contextual está más sujeta a variaciones que la motivación global, es más probable que sea más útil para explicar y predecir los cambios en los resultados que puedan tener lugar en los contextos específicos.

La motivación en el nivel global es una orientación motivacional general para interactuar con el medio de forma intrínseca, extrínseca o “no motivada”. Carratalá (2004), lo identifica como la representación de la personalidad en la investigación de la motivación intrínseca y extrínseca. Así pues, puede decirse que un alumno presenta una orientación global de la motivación intrínseca cuando participa en las actividades porque disfruta de ellas.

Los diferentes tipos de motivación están planteados para coexistir dentro del sujeto en los tres niveles de generalidad; según esto, un alumno puede estar intrínsecamente motivado en la clase de educación física hacia los Juegos y deportes y extrínsecamente motivado hacia la Expresión Corporal.

De la misma manera pueden coexistir los diferentes tipos de motivación en los diferentes niveles de generalidad, a nivel global un sujeto puede tener personalidad con motivación intrínseca, cosa que la predispone a presentar este tipo de motivación en otros contextos como puede ser hacia el colegio y las relaciones interpersonales, pero puede presentar una motivación extrínseca hacia la práctica deportiva en el nivel situacional.

2.3.3. Factores determinantes de la motivación

Entre los factores determinantes de la motivación distinguimos por un lado, los factores sociales y por otro los efectos “arriba-abajo” de la motivación hacia el nivel de generalidad más próximo. El impacto de estos factores sociales sobre la motivación estará mediado por las percepciones de competencia (interactuar efectivamente con el medio ambiente), autonomía (sentirse libre de elegir uno mismo el curso de la acción) y las relaciones sociales (sentirse conectado significativamente a otros).

2.3.3.1. Los factores sociales como determinante de la motivación deportiva

Por factores sociales nos referimos a factores humanos y no humanos de nuestro medio social, distinguiendo determinantes situacionales, contextuales y globales dependiendo del nivel en la jerarquía. Los factores situacionales se refieren a variables que están presentes en un tiempo concreto pero no permanente, por ejemplo, recibir retroalimentación positiva del profesor de educación física ante un gesto determinado en un momento determinado. Los factores contextuales se refieren a variables que están presentes en un contexto específico y no en otro, por ejemplo, el clima motivacional que el profesor de educación física proporciona en la clase influirá en las percepciones de los alumnos hacia el ego o hacia la tarea. En el contexto deportivo, el estilo de dirección del entrenador influirá en la percepción de los alumnos de situaciones más colaborativas o competitivas. Respecto a estos dos tipos de factores, debería tenerse en cuenta que el impacto de un factor situacional dado sobre la motivación situacional no puede durar mucho, especialmente si el factor se presenta sólo una vez (Loveland y Olley, 1979). Por tanto, para que estos factores situacionales tengan un efecto más largo sobre la motivación, pueden

necesitar ser presentados en una base más regular y en el mismo contexto, y es en ese punto donde se convierten en factores contextuales.

Finalmente, los factores globales son factores sociales cuya presencia es tan dominante que son parte de la mayoría de aspectos de la vida de la persona, por ejemplo, vivir durante una temporada en una residencia para atletas de un determinado deporte, como ocurre con las concentraciones de algunos deportes en verano. El estar confinado en tal medio durante largo tiempo puede tener importantes consecuencias en la motivación global de un atleta.

Estos factores sociales van a actuar en la motivación de los deportistas a través de sus percepciones de autonomía, competencia y de relaciones personales (mediadores psicológicos explicados anteriormente) en sus respectivos niveles de la jerarquía. En concreto, el papel mediador de la percepción de autonomía, competencia y de relaciones sociales entre la actuación y la motivación autodeterminada en el nivel situacional ha sido determinado por Blanchard y Vallerand (1996a), aplicados al nivel contextual en el deporte (Blanchard y Vallerand, 1996c) y en el ejercicio físico (Cadorette, Blanchard, y Vallerand, 1996).

El impacto de los factores sociales sobre la motivación de los atletas ha sido objeto de investigación en el terreno deportivo, siendo estos básicamente tres: éxito/fracaso, competición/cooperación y el comportamiento del entrenador hacia los deportistas. Así, los factores sociales estarían actuando sobre una serie de variables importantes en el entorno deportivo:

La percepción de éxito / fracaso

Los resultados (éxito y fracaso) representan un factor social importante en el deporte, de hecho los resultados muestran una relación clara entre las percepciones de competencia y la motivación, de manera que las experiencias de fracaso conducen a niveles bajos de motivación intrínseca (Bandura y Schunk, 1981), y lo mismo ocurre en el terreno deportivo (Thill y Mouanda, 1990; Vallerand, 1983). Al respecto, Blanchard y Vallerand (1996a) han revelado que los efectos de los resultados (éxito y fracaso) sobre la autodeterminación estaban mediados tanto por la percepción de competencia, como por la percepción de autonomía y las relaciones sociales.

Competición/cooperación

Otro factor social que puede afectar a la motivación intrínseca es la competición, como parte integrante del deporte que permite medir la habilidad de unos frente a otros. Algunos autores han sugerido que la competición (vencer a otro) puede disminuir la motivación intrínseca hacia la actividad (Deci, Betley, Kahle, Abrams, y Porac, 1981; Vallerand y Halliwell, 1986). De forma similar, Deci y Ryan (1985b, 1991) argumentaron que realizar una actividad por razones instrumentales (locus de control externo) más que por razones propias (locus de control interno), debería conducir a una pérdida de la percepción de autonomía y consecuentemente a una disminución de la motivación intrínseca hacia la actividad. Sin embargo, el contexto social deportivo puede influir sobre la motivación de los deportistas no solamente a través de la percepción de autonomía, sino también a través de sus percepciones de competencia, tal y como hemos visto anteriormente. Investigaciones en el campo deportivo revelan que los ganadores (Vallerand, Gauvin, y Halliwell, 1986a; Weinberg y Ragan 1979) y aquellos que tienen un sentimiento subjetivo de hacerlo bien en la competición (McAuley y Tammen, 1989) presentan niveles más altos de motivación intrínseca que los perdedores y que aquellos que sienten no haberlo hecho bien en competición.

Podemos decir que el elemento clave en los eventos competitivos podría ser animar a los sujetos hacia objetivos orientados a la dimensión de maestría en la actividad y no tanto hacia los orientados a una dimensión extrínseca (Burton, 1989).

También la cooperación será un factor social que afecte profundamente la motivación intrínseca de los deportistas. Muchas investigaciones de la psicología general muestran que la cooperación conlleva efectos más positivos que la competición sobre distintas variables (aprendizaje, rendimiento, satisfacción y desarrollo moral) (Argyle, 1991, Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson, y Skon, 1981).

La conducta del entrenador

Tal vez las relaciones sociales más importantes en el deporte sean las que se producen entre el entrenador y los deportistas y esta relación también se observa en la motivación, pues los deportistas que perciben las relaciones con su entrenador como más positivas, presentan también mayores niveles de motivación intrínseca hacia la práctica de su deporte (Losier y Vallerand, 1995).

Esta conducta del entrenador puede percibirse a través de dos estilos interactivos: estilo controlador (más directivo) y estilo con soporte a la autonomía (más democrático), de modo que, tal y como muestran algunas investigaciones como las de Pelletier et al. (1998) en un estudio con nadadores, Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais (1995) en estudios con varios deportes y Goudas et al. (1995) en el campo de la educación física, será la conducta del entrenador con un estilo de soporte a la autonomía la que podría facilitar la motivación de los deportistas de forma positiva.

Ahora bien, esta conducta del entrenador (como ocurría con otros factores sociales) tendrá efectos sobre la motivación de los deportistas debido a que esta influirá en su percepción de competencia, autonomía y relaciones sociales, como así lo constatan Blanchard y Vallerand (1996b) en un estudio en el que encontraron que cuanto mayor era la percepción que tenían los deportistas acerca del estilo con soporte a la autonomía del entrenador, mayor era el sentimiento de percepción de competencia, autonomía y de relación social con el equipo.

Una vez tratados los factores sociales y sus efectos pasaremos a analizar las interacciones entre los diferentes niveles de generalidad.

2.3.3.2. Interacciones entre los diferentes niveles de generalidad

El modelo jerárquico afirma que la motivación en un nivel dado de la jerarquía también representa un importante determinante de la motivación en los niveles más bajos de la jerarquía. Esto lleva a la afirmación de que la motivación en un nivel dado también depende de los efectos de la motivación en el nivel superior más próximo dentro de la jerarquía. Esta proposición reconoce el impacto potencial de la motivación hacia los niveles más próximos dentro del modelo jerárquico, así, la motivación contextual debería tener un impacto más fuerte en la motivación situacional que en la motivación global, del mismo modo que la motivación global debería tener un fuerte impacto en la motivación contextual. Se propone, por tanto, que la motivación autodeterminada en el nivel más alto facilitará los niveles autodeterminados en el siguiente nivel inferior.

En este sentido, Blanchard y Vallerand (1998a) demostraron que cuanto más autodeterminada estaba la motivación global, más autodeterminada estaba la motivación contextual hacia el ejercicio. En la misma línea, Blanchard, Vallerand, y Provencher (1998) demostraron que cuanto más autodeterminada era la motivación contextual, más autodeterminada era la motivación situacional. Todo esto indica que

la motivación puede producir efectos “arriba-abajo” sobre la motivación en el siguiente nivel inferior de la jerarquía.

Desde el modelo jerárquico se sugiere que la influencia de los determinantes sociales de la motivación son específicos en al menos tres formas.

Primera, los efectos de los tres tipos de factores sociales en la motivación son específicos al correspondiente nivel en la jerarquía, es decir, cada factor debería influir principalmente en su correspondiente nivel de motivación. Aunque no hay soporte para esta hipótesis en el campo de deporte y el ejercicio, existe algún apoyo en el contexto del ocio (Vallerand, 1996).

El segundo tipo de efecto específico se refiere al hecho de que la motivación situacional hacia una actividad específica, jugar al fútbol, debería ser influido principalmente por la motivación contextual directamente relacionada con esta actividad, y no tanto por las motivaciones contextuales no relevantes como la motivación hacia el colegio o hacia las relaciones interpersonales. Las investigaciones de Vallerand, Chantal, Guay, y Brunel (2000) apoyan esta predicción.

Por último, es lógico aplicar el mismo razonamiento a los acontecimientos situacionales. Es decir, debería haber un efecto específico sobre la motivación intrínseca y extrínseca tal que los acontecimientos situacionales se relacionasen más con las actividades en las que se está comprometido en un determinado momento que aquellos factores situacionales no relevantes. Como soporte a esta hipótesis encontramos el estudio llevado a cabo por Provencher y Vallerand (1995).

Es importante anotar que esto no es negar la influencia potencial que otras motivaciones contextuales y factores situacionales irrelevantes pueden tener sobre la motivación. Sin embargo, como demostró Provencher y Vallerand, (1995), tales fuerzas deberían tener un impacto más débil sobre la motivación que aquellas directamente relevantes para la actividad que se está realizando.

Un determinante final sobre la motivación propuesto por el modelo jerárquico hace referencia a los efectos que la motivación de los niveles más bajos de la jerarquía puede influir sobre el nivel inmediatamente superior, es decir, podría esperarse que repetidas experiencias de motivación intrínseca en el nivel situacional durante la práctica deportiva (repetidas experiencias de éxito) podrían llevar con el tiempo a desarrollar una motivación contextual intrínseca hacia el deporte. De forma

similar, el cultivo de formas de motivación autodeterminadas en varios contextos de la vida debería tener efectos positivos en la motivación global.

Este hecho fue descrito por Vallerand (2001) como un efecto recurrente “abajo-arriba” entre la motivación en un nivel con el siguiente nivel superior de la jerarquía. En esta línea, Harter (1985) indica que los elementos más específicos de la personalidad contribuyen en una base temporal a las autoconcepciones globales. Por ejemplo se espera que la conducta emitida en varias situaciones sea contextualizada y sea poco a poco percibida por los niños como propias de áreas específicas, por lo tanto, experiencias positivas en situaciones específicas pueden llevar a los niños a pensar con el tiempo: “soy bueno en los deportes”. Pasado el tiempo, tales autoconcepciones específicas contribuirán a una autoestima general (Harter 1985).

De esta manera podrían explicarse como la interacción entre los diferentes niveles de motivación puede llevar a cambios en la misma con el paso del tiempo. Por ejemplo, un atleta que experimenta éxito y que tiene una motivación contextual intrínseca hacia el deporte estará predispuesto a estar intrínsecamente motivado a nivel situacional hacia las actividades deportivas, y a su vez, el estar intrínsecamente motivado en el nivel situacional debería conducir al atleta a estar más intrínsecamente motivado en el nivel contextual hacia el deporte con el paso del tiempo, hipótesis que ha sido corroborada por los estudios de Blanchard, Vallerand, y Provencher (1998), Blanchard y Vallerand (1998a).

2.3.4. Consecuencias de la motivación intrínseca, extrínseca y la desmotivación

Para finalizar el análisis de este modelo jerárquico nos detendremos en las consecuencias que produce la motivación.

Estas consecuencias han sido clasificadas en la literatura como cognitivas, afectivas y de conducta. La concentración, la atención y la memoria son ejemplos de consecuencias cognitivas que han sido estudiadas. Las consecuencias afectivas que han sido particularmente estudiadas son la diversión, satisfacción y aburrimiento. Finalmente, la conducta elegida, la persistencia en la tarea, la intensidad, la complejidad de la tarea y el rendimiento son ejemplos de consecuencias conductuales (Vallerand, 1997).

Esta clasificación va a ayudar a determinar las relaciones motivación-consecuencias de forma más precisa, considerando la situación o el contexto en el

que los sujetos interactúan, ya que, es posible que ciertos tipos de motivación conlleven diferentes consecuencias dependiendo de la situación o el contexto particular en el que están operando (Ryan, Koestner, y Deci, 1991). En este sentido, Vallerand y Rousseau (2001) postularon que la motivación hacia el deporte y el ejercicio estaría relacionada con determinadas consecuencias a nivel afectivo, cognitivo y de conducta, considerando además, que estas consecuencias serían más positivas en la medida que las experiencias de los sujetos fueran más intrínsecas y más autodeterminadas.

Pocas investigaciones han estudiado la relación entre las consecuencias afectivas más positivas en el deporte y la motivación intrínseca (Blanchard y Vallerand, 1996b, 1998b; McAuley y Tammen, 1989; y Vallerand y Rousseau, 2001;). En esta línea Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron que las repuestas afectivas más positivas encontradas tras un partido de baloncesto estaban positivamente relacionadas con la motivación intrínseca y formas autodeterminadas de motivación. A partir de estos resultados y tomando como referencia el continuo de autodeterminación propuesto por Deci y Ryan (1985a) podemos considerar que las diferentes motivaciones van a afectar a los resultados de forma distinta, de manera que las consecuencias más positivas serán producidas por la motivación intrínseca, mientras las más negativas serán engendradas por la desmotivación y ciertos tipos de motivación extrínseca como la regulación externa. Estas consideraciones se pueden aplicar en los distintos niveles de generalidad.

En la relación entre la motivación y las consecuencias a nivel situacional en el deporte y el ejercicio físico, Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron en un grupo de deportistas que la motivación situacional estaba correlacionada con las variables que evaluaban las consecuencias situacionales, concentración y emociones positivas. Los resultados fueron confirmados en un segundo estudio (Blanchard y Vallerand, 1998b) con individuos comprometidos en un programa de pérdida de peso basado en el ejercicio y en cambios dietéticos. En ambos estudios se observó que las correlaciones más positivas fueron obtenidas con la motivación intrínseca, seguido de la regulación identificada, mientras que las correlaciones con la regulación externa fueron negativas o cercanas a cero. Finalmente, las correlaciones con la desmotivación fueron fuertemente negativas. Resultados similares los encontramos en estudios llevados a cabo por Guay, Vallerand, y Blanchard (2000) con consecuencias situacionales como la concentración, las emociones y el compromiso con la tarea, y en los de Deci y Ryan (1987) y Vallerand, (1997) quienes han confirmado este resultado, encontrando que la motivación intrínseca lleva a las consecuencias más positivas.

A nivel contextual encontramos resultados similares. Así, en el contexto del deporte (Pelletier et al., 1995; Pelletier, Fortier, Vallerand, y Brière, 2001) y del ejercicio físico (Fortier y Grenier, 1999), se ha demostrado que consecuencias tales como el esfuerzo, la intención de continuar en la actividad y una persistencia real están positivamente correlacionadas con las formas más autodeterminadas de la motivación contextual, motivación intrínseca y regulación identificada, pero negativamente con la desmotivación que es la forma menos autodeterminada de la motivación. De manera similar, Biddle y Brooke (1992) han descubierto que la motivación intrínseca conduce a altos niveles de actuación en los niños en una tarea de educación física. Pelletier, et al. (1995) han confirmado este hecho de forma inversa al demostrar que una consecuencia cognitiva negativa, como la distracción, estaba negativamente correlacionada con la motivación intrínseca y la regulación identificada, pero positivamente correlacionada con la desmotivación. En esta línea de trabajo Hodgins, Yacko, Gottlieb, Goowin, y Rath (2002), encontraron en una población de escolares que aquellos que presentaron una mayor motivación intrínseca rindieron mejor en una prueba en maquina de remo que aquellos con un estado motivacional extrínseco.

En cuanto a la relación entre la motivación global y sus consecuencias, hemos de señalar las escasas investigaciones encontradas al respecto. Entre ellas Guay, Blais, Vallerand, y Pelletier (1996), descubrieron que los tres tipos de motivación global intrínseca de la Escala de la Motivación Global fueron positivamente correlacionadas con la satisfacción en la vida, mientras que la regulación externa y especialmente la desmotivación obtuvieron una correlación negativa. De forma similar Vallerand y Blanchard (1998) descubrieron que los participantes de un programa de ejercicio físico que mostraban un perfil más autodeterminado de motivación global experimentaron bajos niveles de afecto negativo en relación a aquellos con un perfil menos autodeterminado de motivación global.

Aunque la mayoría de las investigaciones sobre los efectos de la motivación intrínseca revelan que esta conlleva a consecuencias más positivas, ha habido algunas excepciones. La regulación identificada en ocasiones ha tenido consecuencias más positivas que la motivación intrínseca (Koestner, Losier, Vallerand, y Carducci, 1996; Pelletier, Vallerand, Blais, Brière, y Green-Demers, 1996). La explicación que se da al respecto es que este resultado dependería de la tarea sobre la que evaluamos, de manera que cuando una tarea es percibida como no interesante, la regulación identificada puede llegar a ser un determinante más importante de consecuencias positivas que la motivación intrínseca. Además es posible que ciertos tipos de motivación menos autodeterminadas, regulación externa y regulación introyectada, pueda, a veces, llevar a efectos positivos como contribuir

al rendimiento en atletas de elite adultos, así ocurre en algunos países con una cultura de fuerte control social (Chantal, Guay, Dobрева-Martinova, y Vallerand, 1996). De forma similar, Rovniak, Blanchard, y Koestner (1998) descubrieron que la regulación introyectada predecía positivamente el número de días en que los sujetos iban al centro a hacer ejercicio. Por tanto, aunque puede esperarse que las formas de motivación más autodeterminadas conduzcan a consecuencias positivas, las formas de motivación no autodeterminadas pueden también, en ocasiones, producir algunos efectos positivos, caso que probablemente tendría lugar en condiciones de control (Chantal et al., 1996) y a corto plazo (Rovniak et al., 1998).

Resumiendo, diremos que la motivación es particularmente importante en la vida de las personas, en gran parte porque produce importantes consecuencias, cognitivas, afectivas y conductuales, las cuales pueden presentarse en cada uno de los niveles de generalidad en función de la motivación que las produce y que irán decreciendo de positivas a negativas conforme nos movamos desde la motivación intrínseca hasta la desmotivación.

2.4. Instrumentos de medida de la autodeterminación en la actividad físico-deportiva

Existen diferentes instrumentos según el contexto en el que nos encontremos. Así, en el contexto del deporte contamos con la Escala de Motivación Deportiva (Sport Motivation Scale, SMS), cuya versión original en francés fue desarrollada por Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier (1995) y validada al inglés por Pelletier et al. (1995). Esta escala mide la desmotivación, la regulación externa, la introyección, la identificación, y la motivación intrínseca hacia el conocimiento, la estimulación y la ejecución, y ha sido validada en diferentes investigaciones, destacando las realizadas por Li y Harmer (1996), y Martens y Weber (2002) con deportistas universitarios estadounidenses, aunque esta última propone que se redefina en futuras investigaciones al obtener índices bajos en el análisis factorial confirmatorio. Dicha escala está compuesta de 4 ítems para cada uno de los factores, de tal forma que cuenta con un total de 28 ítems, que se responden con una escala tipo Likert que va de 1 (no corresponde en absoluto) a 7 (corresponde exactamente). La SMS ha sido traducida al búlgaro (Chantal et al., 1996) y al griego (Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis, 2001), y validada al contexto español por Carratalá (2003) manteniendo la estructura factorial de la versión original. Podemos encontrar otra versión traducida al castellano, pero en este caso validada en México, y denominada escala de motivación en el deporte (López, 2000), que presenta bastantes diferencias respecto a la original canadiense.

En el ámbito de la actividad física Mullen, Markland, e Ingledew (1997) crearon el Cuestionario de Regulación Conductual en el Ejercicio (Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire, BREQ), que mide la regulación externa, introyección, identificación y motivación intrínseca. Li (1999) desarrolló la Escala de Motivación en el Ejercicio (Exercise Motivation Scale, EMS). Posteriormente, Markland y Tobin (2004) modificaron el BREQ para incluir ítems que midieran la desmotivación, desarrollando así el BREQ-2 que muestra una buena validez factorial. Dicho cuestionario mantiene la misma estructura que el BREQ (4 ítems para la regulación externa, 3 ítems para la introyección, 4 ítems para la identificación y 4 ítems para la motivación intrínseca) pero además incluye 4 ítems para medir la desmotivación. Los ítems se responden mediante una escala tipo Likert que va de 0 (no es cierto para mi) a 4 (muy cierto para mi).

En lo que se refiere al ámbito de la educación física, Goudas, Biddle, y Fox, (1994a) crearon la Escala del Locus Percibido De Causalidad (PLOC Scale), que mide la regulación externa, introyección, identificación y motivación intrínseca, basándose en el Cuestionario de Auto-Regulación de Ryan y Conell (1989) y la Escala de Motivación Académica de Vallerand, Blais, Brière, Pelletier, Senecal, y Vallieres (1992). También existe una versión de la SMS para la educación física, denominada SMSPE (Sport Motivation Scale for Physical Education), que fue desarrollada por Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazi (2004).

A nivel situacional Guay y Vallerand (1995) y Guay et al. (2000) desarrollaron la Escala de Motivación Situacional (Situational Motivation Scale, SIMS), que está compuesta de 16 ítems diseñados para medir la motivación intrínseca, identificación, regulación externa y desmotivación. No está restringida a un contexto concreto, ya que se administra después de realizar una actividad y se pregunta al sujeto por qué está actualmente comprometido con dicha actividad, y por tanto, se puede utilizar tanto en clases de educación física como en la actividad físico-deportiva. Sin embargo, Standage, Treasure, Duda, y Prusak (2003), proponen la eliminación de dos ítems para obtener un mejor índice, tras realizar dos estudios (uno de campo y otro en laboratorio) con deportistas, alumnos de educación física y practicantes de fitness, si bien consideran que esta no puede ser la versión definitiva y se deben añadir más ítems en las subescalas de identificación y regulación externa.

2.5. Investigación en el estudio de la autodeterminación en la actividad físico-deportiva

Existen bastantes investigaciones que han tratado de analizar la práctica físico-deportiva desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación, utilizando

diferentes puntos de vista. A continuación se procede a una revisión de las mismas, agrupándolas en función de las variables analizadas.

2.5.1. Necesidades psicológicas básicas

Los estudios que analizan las relaciones entre los mediadores psicológicos (competencia percibida, autonomía y relación con los demás) y los distintos tipos de motivación encuentran que cuanto mayor es la motivación autodeterminada más plenamente satisface las necesidades psicológicas básicas. Entre los diversos trabajos que lo confirman, se destaca (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Goudas y Biddle, 1994; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005a) encontrando relaciones positivas entre la competencia percibida y la motivación intrínseca. Idénticos resultados se encontraron entre la autonomía percibida y la motivación intrínseca (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra et al. 2003; Markland y Hardy, 1997; Pelletier, 2000), también entre la relación con los demás y la motivación intrínseca (Losier y Vallerand, 1995; Paava, 2001).

Además, Pelletier et al. (1995) encontraron correlaciones positivas de la autonomía, competencia percibida y esfuerzo, no sólo con la motivación intrínseca sino también con la motivación extrínseca de identificación.

La posibilidad de elección también se relaciona positivamente con los tipos de motivación más autodeterminada como se ha demostrado en los trabajos de Dwyer (1995) cuyos resultados muestran que las mujeres participantes en clases de aeróbic que tenían posibilidad de elegir la música estaban más motivadas intrínsecamente. Igualmente, Avans (2000), en un estudio con jóvenes luchadores, encontró que aquellos que asistían por decisión propia a un campamento, estaban más motivados intrínsecamente hacia la ejecución y la estimulación, que aquellos que estaban por decisión de su entrenador o de sus padres, mostrando mayor motivación de carácter introyectada. En la misma línea, Prusak et al. (2004) en un estudio experimental con chicas en clases de educación física, hallaron, a nivel situacional, que el grupo que podía elegir actividades y con quién hacerlas (más autonomía), estaba más motivado intrínsecamente, experimentaba menos control externo y menos desmotivación que el grupo que no tenía posibilidad de elección. A nivel contextual las correlaciones con la desmotivación fueron disminuyendo.

Markland (1999) encontró en una muestra de mujeres practicantes de aeróbic, que la autonomía percibida moderaba los efectos de la competencia percibida en la motivación intrínseca, así cuando la percepción de autonomía era baja, la

competencia percibida se relacionaba positivamente con la motivación intrínseca, mientras que cuando la autonomía era alta no se halló tal efecto.

Otros estudios analizaron el efecto mediador del comportamiento del entrenador y la cohesión del equipo en la percepción de las necesidades básicas y la motivación autodeterminada. Blanchard y Vallerand (1996b) encontraron en un estudio con jugadores de baloncesto que la percepción de un estilo de dirección a favor de la autonomía y una cohesión de equipo, les hacía sentirse más competentes, autónomos y conectados con los demás, mostrando más motivación intrínseca y extrínseca autodeterminada. En relación a la autonomía percibida, Pelletier y Vallerand (1985) y Vallerand y Pelletier (1985), en un estudio con nadadores adolescentes que percibían en sus entrenadores un estilo más autónomo, mostraron mayores niveles de competencia percibida y motivación intrínseca que los que percibían a sus entrenadores como más controladores.

Los resultados de un meta-análisis con 21 artículos de investigación, (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith, y Wang, 2003) mostraron que la motivación introyectada y la motivación intrínseca mediaban los efectos de la competencia percibida en la actividad física. Del mismo modo, encontraron que los efectos de la competencia percibida sobre las intenciones variaban según el locus percibido de causalidad (PLOC).

2.5.2. Climas motivacionales y autodeterminación

Diversos estudios realizados en clases de educación física y en el contexto deportivo señalan que la transmisión de un clima motivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los sujetos (García Calvo, 2004; Goudas y Biddle, 1994; Goudas, Biddle et al., 1995; Papaioannou, 1994, 1995, entre otros).

En esta línea, Papaioannou (1994) estableció una relación positiva entre la percepción de un clima motivacional implicante al aprendizaje en las clases de educación física y la motivación intrínseca, el interés en la lección y la percepción de utilidad de la misma. Del mismo modo, mostró una relación negativa entre la percepción de un clima motivacional implicante al resultado y la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad de la lección.

En la misma línea, Parish y Treasure (2003) con alumnos de educación física encontraron que el clima motivacional implicante a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas

(motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima implicante al ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y desmotivación).

Ntoumanis y Biddle (1999) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron que un clima motivacional implicante a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, y desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional implicante al ego podía disminuir dichas necesidades, desarrollando así la motivación extrínseca y la desmotivación.

En este sentido, Amorose y Horn (2000), con deportistas universitarios, estudiaron la influencia de la percepción del comportamiento del entrenador en la motivación intrínseca, encontrando que los deportistas con mayor motivación intrínseca percibían en sus entrenadores un estilo de liderazgo democrático que enfatizaba en el entrenamiento y la enseñanza, y una frecuencia alta de feedback positivo y baja de feedback negativo. Relacionado con esto, los resultados obtenidos por Mitchell (1996) y Koka y Hein (2003), apuntaban la necesidad de que los profesores de educación física desarrollaran un clima no amenazante, que propusieran retos, y proporcionaran un feedback positivo para desarrollar la motivación intrínseca.

Por último y más reciente, Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter (2005), establecieron, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, con deportistas adolescentes, que la competencia y autonomía percibida predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictor la relación con los demás. La dimensión “castigo por errores” del clima motivacional implicante al ego se relacionó negativa y significativamente con las variables de motivación, mientras que las dimensiones de “aprendizaje cooperativo”, “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” del clima motivacional implicante a la tarea predecían al menos una de las tres necesidades psicológicas básicas. Además, las dimensiones de “esfuerzo/mejora” e “importancia del rol” incidían directamente en la motivación autodeterminada.

2.5.3. Orientaciones de meta y autodeterminación

Duda y Ntoumanis (2003) apuntan que las diferencias en objetivos de logro también han sido vinculadas con las diferencias de niveles en la autodeterminación. Así, Ames y Archer (1988) y Seifriz et al. (1992) encontraron que la motivación intrínseca estaba negativamente relacionada o no relacionada con la orientación al

ego. White y Duda (1994) mostraron que los sujetos orientados al ego daban más motivos de participación asociados a la competición y el reconocimiento (más extrínsecos), mientras que los orientados a la tarea se centraban sobre todo en el desarrollo de habilidades y el fitness (más intrínsecos). En la misma línea, Duda et al. (1995) reflejaron que la orientación a la tarea facilitaba la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego era más probable que la disminuyera. Del mismo modo, los resultados obtenidos por Li, Harmer, Duncan, Duncan, Acock, y Yamamoto (1998) revelaban que tanto la orientación al ego como a la tarea eran predictores de la motivación intrínseca en deportistas universitarios, de manera que los sujetos que puntuaban alto en orientación a la tarea tendían a exhibir altos niveles de motivación intrínseca, mientras que los que puntuaban alto en orientación al ego revelaban bajos niveles de motivación intrínseca.

El análisis de correlación realizado por Zahariadis y Biddle (2000) con adolescentes, muestra una relación positiva entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (espíritu de equipo, desarrollo de habilidades) y una relación negativa entre la orientación a la tarea y el motivo de estatus/reconocimiento. Sin embargo, la orientación al ego estaba asociada con la motivación extrínseca (estatus/reconocimiento).

Boyd et al. (2002) con chicas estudiantes que participaban en clases de actividad física, obtuvieron resultados similares, así la orientación a la tarea, y la autopercepción de competencia deportiva, de condición física y de fuerza física, se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego no se relacionaba con ésta. Además la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con la tensión/presión.

Por su parte, Standage y Treasure (2002), en un trabajo con escolares británicos de educación física, pretendían corroborar el importante papel que juega la orientación a la tarea en la autodeterminación, mostrando que en los grupos con mayor orientación a la tarea es donde más relación se encuentra.

En otra investigación realizada por Liukkonen, Jaakola, Biddle, y Leskinen (2003) con adolescentes, se mostraba también esta relación, de tal forma que la orientación a la tarea predecía altos niveles de motivación autodeterminada y baja desmotivación. Además, la motivación autodeterminada predecía una elevada intención de ser activo y la realización de actividad física, mientras que la desmotivación predecía bajos niveles en la intención de ser activo y en la práctica de actividad física. García (2004) en el contexto español, también halló una relación

positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca con futbolistas de 14 y 15 años.

También encontramos resultados contrarios. Kim y Gill (1997) con una muestra de deportistas coreanos adolescentes hallaron una relación positiva tanto de la orientación a la tarea como de la orientación al ego con la motivación intrínseca.

Steinberg, Singer, y Murphey (2000), utilizando un diseño experimental con estudiantes universitarios que asistían a clases de iniciación al golf, establecieron cuatro grupos, uno al que se le orientaba a la tarea, otro al resultado, otro a la tarea y al resultado, y un último de control. Tras 18 sesiones los resultados mostraban que el grupo que era orientado a la tarea y al resultado incrementaba significativamente su motivación intrínseca y persistencia en la tarea.

En otro estudio, Biddle et al. (1999) encontraron en clases de educación física que la autonomía percibida mediaba los efectos de la orientación de metas en las intenciones. La orientación a la tarea predecía las intenciones a través de la motivación intrínseca y la identificación, mientras que la orientación al ego lo hacía a través de la competencia percibida y los cuatro tipos de regulación del comportamiento que establece la Teoría de la Autodeterminación.

Wang, Chatzisarantis, Spray, y Biddle (2002) con una muestra de escolares británicos, buscaron las posibles relaciones que se establecían entre la orientación de metas y la autodeterminación. Así, establecieron tres perfiles motivacionales: el "poco motivado" con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el "muy motivado" con puntuaciones altas en las tres variables, y el "medianamente motivado" con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo "muy motivado" reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas en la motivación no autodeterminada que el "poco motivado". Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor desmotivación que el grupo "medianamente motivado".

2.5.4. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca

Existen algunos estudios que aplican el Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca de Vallerand (1997, 2001), así, Ferrer-Caja y Weiss (2000) en clases de educación física, hallaron que el clima motivacional implicante al aprendizaje predecía positivamente la orientación a la tarea, mientras que el clima motivacional implicante al rendimiento predecía positivamente la orientación al ego.

A su vez la orientación a la tarea predecía positivamente la competencia y la autonomía percibida, las cuales predecían positivamente la motivación intrínseca (aunque en el género masculino no se encontraron diferencias significativas en la autonomía). La motivación intrínseca predecía positivamente el esfuerzo y la persistencia. También se podía apreciar que la orientación a la tarea predecía positivamente la motivación intrínseca mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

También en clases de educación física, con alumnos británicos de 14 a 16 años, Ntoumanis (2001) encontró que el aprendizaje cooperativo predecía positivamente la necesidad de relación con los demás; que el énfasis en la mejora por parte del profesor predecía positivamente la competencia percibida; y que la posibilidad de elección predecía positivamente la autonomía. A su vez, la relación con los demás y la competencia percibida predecían positivamente la motivación intrínseca, identificación e introyección. La necesidad de competencia predecía también negativamente la regulación externa y la desmotivación. Respecto a la necesidad de autonomía, ésta sólo predecía negativamente la regulación externa. En la última parte del modelo se podía observar que la motivación intrínseca predecía positivamente el esfuerzo y la intención de ser físicamente activo, y negativamente el aburrimiento. Mientras que la regulación externa y la desmotivación predecían positivamente el aburrimiento.

Del mismo modo, Sarrazin (2001) y Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury (2002) con una muestra de 335 jugadoras de balonmano con edades comprendidas entre los 13 y 15 años, mostraron mediante un modelo de ecuaciones estructurales la influencia negativa de un clima motivacional implicante al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima implicante a la tarea sobre la percepción de autonomía, competencia y relación con los demás. Estas percepciones de autonomía, competencia y relación con los demás, predecían a su vez positivamente las formas de motivación autodeterminada, con un 78% de la varianza explicada. Finalmente, la motivación autodeterminada se relacionó negativamente con el abandono deportivo, a través de las intenciones de abandonar, de tal modo que si la motivación autodeterminada era alta, las intenciones de abandonar eran bajas.

Por su parte, Standage, Duda, y Ntoumanis (2003) con 328 alumnos en clases de educación física, trataron de predecir la intención de hacer actividad física fuera del horario escolar, utilizando como base la Teoría de Metas y la Teoría de la Autodeterminación. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraban que un clima a favor de la autonomía, y en menor magnitud un clima de

maestría, influían positivamente en las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) para desarrollar la motivación autodeterminada. La motivación autodeterminada predecía positivamente la intención de hacer actividad física en el tiempo libre, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente.

2.5.5. Autodeterminación y otras variables

Otras investigaciones analizan la relación de la autodeterminación con diferentes variables.

En cuanto a la personalidad deportiva, entendida como “preocupación y respeto por las reglas, los árbitros, las convenciones sociales, el oponente, así como el completo compromiso con el deporte y la ausencia relativa de una aproximación negativa a la participación deportiva” (Vallerand y Dossier, 1994 y Chantal y Bernache-Asollant, 2003) encontraron que estaba positivamente relacionada con la motivación autodeterminada. Del mismo modo, Chantal, Robin, Vernet, y Bernache-Asollant (2005), realizaron dos estudios, uno con estudiantes de educación física mediante un análisis de regresión, y otro con deportistas mediante un análisis de modelos de ecuaciones estructurales, y encontraron que la motivación autodeterminada influía positivamente en la personalidad deportiva, y ésta a su vez se relacionaba negativamente con la agresividad reactiva (intención de causar daño físico o psicológico al adversario) y positivamente con la agresividad instrumental (molestar al contrario para desconcentrarle).

Fortier, Vallerand, Brière, y Provencher (1995) examinaron las diferencias entre el contexto deportivo recreativo y el competitivo y su relación con la motivación, encontrando que los atletas de competición mostraban menos motivación intrínseca hacia la estimulación y hacia la ejecución, y más identificación y desmotivación que los deportistas de recreación. En un estudio similar, Chantal et al. (1996), con atletas búlgaros, hallaron que en comparación con atletas con menos éxito, los poseedores de títulos y medallas revelaban mayores niveles de motivación extrínseca no autodeterminada y desmotivación. Otra investigación en la que se comparaba a deportistas federados con deportistas profesionales (Sloan y Wiggins, 2001), reveló en los últimos mayores niveles de motivación intrínseca y extrínseca. Por su parte, Frederick-Recascino y Schuster-Smith (2003) hallaron en una investigación con ciclistas de competición, que la competitividad en el deporte se relacionaba de forma positiva y significativa con la motivación intrínseca, mientras que la competitividad general se relacionaba con bajos niveles de motivación intrínseca.

En relación al esfuerzo, Pelletier et al. (1995) con deportistas canadienses encontraron que la motivación intrínseca lo predecía positivamente, mientras que la desmotivación lo hacía negativamente, no hallándose relación con la regulación externa y la introyección. Igualmente, Goudas, Biddle, y Underwood (1995) en clases de educación física mostraron una relación positiva de la autodeterminación con el esfuerzo y el placer. Además, diferentes investigaciones destacan que los deportistas que están intrínsecamente motivados o autodeterminados son más persistentes (Sarrazin et al., 2002), muestran mayores niveles de concentración (Brière et al., 1995; Pelletier et al., 1995) y rinden mejor (Beauchamp, Halliwell, Fournier, y Koestner, 1996).

Por otra parte, Alexandris, Tsorbatzoudis, y Grouios (2002), utilizando una muestra de adultos que realizaban algún tipo de actividad física, trataron de relacionar la autodeterminación con la represión. Los resultados muestran que la represión intrapersonal (represiones internas relacionadas con los estados psicológicos y las características personales) predice positivamente la desmotivación y negativamente la motivación intrínseca. Además, la desmotivación predice negativamente la frecuencia de práctica, mientras que la motivación intrínseca y extrínseca la predicen positivamente.

En otro estudio, Hagger, Chatzisarantis, y Biddle (2002) con adolescentes de 12 a 14 años, trataron de relacionar el Locus Percibido de Causalidad con la Teoría del Comportamiento Planeado (Ajzen, 1985), hallando que la motivación intrínseca ejercía un efecto indirecto en las intenciones de actividad física, a través de las actitudes y las percepciones de control hacia la actividad física. Igualmente, Chatzisarantis, Hagger, Biddle, y Karageorghis (2002), con alumnos de las mismas edades, encontraron que la motivación intrínseca influía directamente en las actitudes hacia la actividad física, las percepciones de control y el esfuerzo.

Sarrazin et al. (2002) en una investigación de 21 meses con jugadoras de balonmano, hallaron que aquellas que abandonaron la práctica mostraban menores niveles de motivación intrínseca hacia el conocimiento, la ejecución y la estimulación; mayor desmotivación; menor percepción de competencia, autonomía y relación con los demás; mayor percepción de un clima orientado al ego y menor percepción de un clima implicante a la tarea, que las que persistieron.

Hassandra et al. (2003) examinaron de forma cualitativa los factores asociados a la motivación intrínseca en clases de educación física, encontrando una influencia de factores sociales tales como los contenidos de clase, el profesor de educación física, los compañeros, los medios deportivos escolares, los comportamientos

deportivos de la familia (la participación y la actitud positiva de los padres hacia la actividad física incrementan la motivación y participación en los alumnos), la participación en actividades deportivas extraescolares, los medios de comunicación, los valores culturales y los prejuicios sociales. También influían las diferencias individuales en la competencia y autonomía percibida (conforme se incrementan, mayor motivación intrínseca), la apariencia física y la orientación de metas. Los sujetos entrevistados dieron muchas razones de participación en las clases de educación física, lo que sustenta el establecimiento de la motivación intrínseca y extrínseca como constructos multidimensionales.

Otra investigación relaciona los tipos de liderazgo del entrenador con la autodeterminación, así Andrew (2004) en su tesis doctoral con tenistas federados, encontró que si el entrenador proporcionaba los niveles deseados de comportamiento autocrático desarrollaba la motivación intrínseca hacia el conocimiento y la identificación, si proporcionaba el nivel deseado de feedback positivo desarrollaba la motivación intrínseca hacia la estimulación, y si proporcionaba el nivel deseado de consideración de la situación y de apoyo social influía en la habilidad de los deportistas para identificar buenas razones para continuar entrenando.

Por su parte, Wilson, Rodgers, Fraser, y Murray (2004) trataron de ver las diferencias en las consecuencias motivacionales en función del estilo de regulación, en una muestra de estudiantes universitarios físicamente activos, encontrando que las formas de motivación más autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación) predecían las consecuencias motivacionales más positivas (práctica de actividad física, intención de seguir practicando en los cuatro meses siguientes, esfuerzo e importancia) tanto en hombres como en mujeres. Además, en las mujeres la introyección contribuía a predecir positivamente cada una de las consecuencias motivacionales, mientras que la regulación identificada fue el mayor predictor en ambos sexos.

En un estudio en el que los sujetos tenían que realizar una tarea nueva, Li, Lee, y Solmon (2005a) hallaron que los que tenían una concepción de que la habilidad era algo estable (creencia de entidad de la habilidad), mostraron menos interés, disfrute, esfuerzo y motivación intrínseca, mientras que los que consideraban que la habilidad se podía mejorar por medio del esfuerzo y el aprendizaje (creencia incremental de habilidad), estaban más motivados intrínsecamente y se esforzaban más. Del mismo modo, la competencia percibida tanto antes como después de la práctica se correlacionó positivamente con la motivación intrínseca, de manera que los sujetos que se sentían más competentes estaban más motivados

intrínsecamente. Por último, los resultados muestran que el rendimiento predice significativamente la motivación intrínseca y está altamente correlacionado con la competencia percibida, por tanto, aquellos individuos que tengan una mejor actuación se sentirán más competentes y más motivados intrínsecamente.

También, Li, Lee, y Solmon (2005b) con los mismos datos, hallaron que era más probable que los participantes que estaban más motivados intrínsecamente persistieran más en la realización de la tarea y obtuvieran mejores resultados. También sugieren que cuando los sujetos consideraban que la habilidad se podía mejorar, era más probable que mantuvieran una alta motivación intrínseca aunque la actuación no fuera buena. Los individuos que rendían bien en la tarea estaban intrínsecamente motivados independientemente de su concepción de habilidad.

En consonancia con esto, existen investigaciones que tratan de relacionar la autodeterminación con la asistencia y la adherencia a los programas de actividad física. Así, Oman y McAuley (1993) y Ryan, Frederick, Lepes, Rubio, y Sheldom (1997), encontraron que altos niveles de motivación intrínseca se relacionaban positivamente con una mayor asistencia y adherencia a la actividad física.

2.5.6. Diferencias por género en la autodeterminación

Entrando ya en los estudios que analizan las diferencias por género en cuanto a la autodeterminación y con resultados similares, podemos destacar las siguientes investigaciones:

Cuddihy y Corbin (1995) con una muestra de 1265 estudiantes de instituto, hallaron que la motivación intrínseca hacia la actividad física se incrementaba en cursos más altos, y que los chicos mostraban mayores niveles de interés/disfrute en ser activos y de competencia percibida en su actuación en la actividad física que las chicas. Del mismo modo, Kim y Gill (1997), por medio de un análisis multivariante, encontraron que los chicos puntuaban más alto en dos dimensiones de la motivación intrínseca, medida a través del Inventario de Motivación Intrínseca, (IMI, Intrinsic Motivation Inventory) (McAuley, Duncan, y Tammen, 1989) que las chicas. También, Amorose y Horn (2000), utilizando el IMI con deportistas universitarios, encontraron en los chicos mayores niveles de motivación intrínseca que en las chicas, y Darvill, Macnamara, Moseley, Pelma, y Quigley (1999) empleando la SMS con chicos de 11 y 12 años, hallaron diferencias significativas en el factor motivación intrínseca hacia la estimulación, a favor del género masculino.

De forma contraria a estas investigaciones, Pelletier et al. (1995) utilizando la SMS, hallaron que las chicas puntuaban más alto en motivación intrínseca y más bajo en motivación extrínseca que los chicos. Del mismo modo, Fortier et al. (1995), con la misma escala encontraron que las deportistas estaban más motivadas intrínsecamente a la ejecución y mostraban mayor identificación, y menos regulación externa y desmotivación que los deportistas. También, Chantal et al. (1996) en un estudio con atletas búlgaros mostraron que las mujeres estaban más motivadas intrínsecamente que los hombres, y Miller (2000) que el género masculino puntuaba más alto en regulación externa que el femenino. Por su parte, Arbinaga y García (2003), empleando también la SMS en un estudio con personas que realizaban entrenamiento con pesas en gimnasios, encontraron que las chicas puntuaban más alto en introyección que los chicos, mientras que éstos puntuaban más alto en regulación externa. En concordancia con esto, Recours, Souville, y Griffet (2004) en una investigación con adolescentes, revelaban que las chicas tenían más motivos sociales para practicar deporte que los chicos, mientras que éstos estaban más influidos por motivos extrínsecos o instrumentales como la competición o el exhibicionismo.

2.5.7. Perfiles motivacionales

Estudios recientes tratan de establecer diferentes perfiles motivacionales apoyándose en la Teoría de la Autodeterminación, así Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000), partiendo del trabajo de Vallerand y Fortier (1998), establecen cuatro perfiles motivacionales: (a) el perfil tradicional autodeterminado, en el que los sujetos puntúan alto en las formas de motivación autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación) y bajo en las formas no autodeterminadas (introyección y regulación externa); (b) sujetos con puntuación alta tanto en las formas autodeterminadas como en las no autodeterminadas; (c) sujetos con alta puntuación sólo en formas no autodeterminadas; y (d) sujetos con baja puntuación en las dos formas de motivación. Los autores consideran que la probabilidad de encontrar sujetos encuadrados en los dos últimos grupos entre deportistas activos es baja, ya que dichos perfiles son precursores del abandono. Así, en su investigación con deportistas adultos sólo encontraron la presencia de los dos primeros perfiles, revelando el segundo un mayor disfrute, esfuerzo, afecto positivo y negativo, una actitud positiva hacia la participación deportiva más fuerte, intenciones más fuertes y autodeterminadas para seguir participando en el deporte durante mucho tiempo, y mayor satisfacción que el perfil tradicional autodeterminado.

Sin embargo, Matsumoto y Takenaka (2004), en una investigación con adultos practicantes y no practicantes de actividad física, sí encontraron los cuatro perfiles

establecidos por Vlachopoulos et al. (2000), introduciendo una pequeña modificación en el grupo con puntuaciones altas en las dos formas de autodeterminación, ya que ellos obtuvieron puntuaciones moderadas. Así establecen el perfil motivacional “autodeterminado”, el perfil motivacional “moderado”, el perfil motivacional “no autodeterminado” y el perfil “desmotivado”. Los resultados indican que el perfil motivacional “autodeterminado” (que puntúa alto en motivación intrínseca e identificación, y más bajo en introyección, regulación externa y desmotivación) se caracteriza por más sujetos practicando deporte de forma regular durante un periodo de tiempo superior a seis meses. El perfil motivacional “moderado” (puntuaciones moderadas en todas las formas de motivación) muestra más sujetos realizando deporte de forma irregular. El perfil motivacional “no autodeterminado” (que puntúa alto en regulación externa e introyección y más bajo en el resto) revela más sujetos practicando deporte de forma regular durante un periodo de tiempo inferior a seis meses, y el perfil “desmotivado” (alta desmotivación y baja motivación intrínseca e identificación) más sujetos que no practican deporte.

En clases de educación física, con adolescentes de 14 y 16 años, Ntoumanis (2002) establecieron sólo tres perfiles motivacionales, de tal forma que los dos últimos se fusionaban en uno. Así los resultados reflejaron un perfil autodeterminado, con altos niveles de motivación intrínseca e identificación, y bajos de regulación externa y desmotivación, caracterizado por mucho esfuerzo y disfrute, poco aburrimiento, y una percepción de aprendizaje cooperativo; un perfil con puntuaciones moderadas en las diferentes formas de motivación, caracterizado por niveles moderados de esfuerzo, disfrute, aburrimiento, percepción de aprendizaje cooperativo y de reconocimiento desigual; y un perfil con puntuaciones bajas en motivación intrínseca, identificación, e introyección, y altos niveles de regulación externa y desmotivación, caracterizado por un gran aburrimiento, poco esfuerzo y disfrute, baja percepción de aprendizaje cooperativo, y una percepción relativamente alta de reconocimiento desigual.

McNeill y Wang (2005) incluyeron la orientación de metas en el estudio de los perfiles motivacionales. En este sentido, los resultados reflejaron tres perfiles motivacionales en una muestra de adolescentes de Singapur. En primer lugar, un perfil “desmotivado” caracterizado por una baja orientación a la tarea y motivación intrínseca, y alta desmotivación, que puede no tener ningún propósito de continuar practicando deporte. En segundo lugar, un perfil “altamente motivado”, que muestra una moderada orientación a la tarea, alta al ego, puntúa alto en las diferentes formas de motivación extrínseca e intrínseca, y bajo en desmotivación, y por tanto continuará en la práctica del deporte. Finalmente, un perfil “altamente orientado a la tarea”, y además con baja orientación al ego, baja regulación externa y

desmotivación, a los que probablemente no les guste la competición pero disfruten de la maestría y el deporte por sí mismo.

Por su parte, Wang y Biddle (2001) en una investigación con estudiantes ingleses con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, introdujeron más variables en la determinación de los perfiles motivacionales. En este sentido, los resultados desvelaban cinco perfiles: Un perfil “autodeterminado”, caracterizado por alta orientación a la tarea y baja orientación al ego, alta creencia de que la habilidad se puede mejorar y baja de que la habilidad es estable, alta percepción de competencia, alta autodeterminación, baja desmotivación, participación activa en la actividad física y alto autovalor. En este grupo existía un equilibrio en el número de chicos y chicas. Un perfil “altamente motivado”, que mostraba los mayores niveles de orientación a la tarea, al ego, creencias de que la habilidad es algo estable, creencias de que la habilidad se puede mejorar, competencia percibida, nivel de actividad física (sobre todo competitiva) y autovalor, y que además mostraba una moderada autodeterminación. Dicho grupo estaba compuesto de más chicos que de chicas. Un perfil “pobrementemente motivado”, que puntuaba bajo en orientación al ego y a la tarea, en la creencia de que la habilidad se puede mejorar y en competencia percibida. La práctica de actividad física, la autodeterminación y el autovalor eran bajos en relación a los dos perfiles anteriores. Cabe destacar un mayor número de chicas que de chicos. Un perfil “moderadamente motivado de forma externa”, que se caracterizaba por puntuaciones moderadas en las diferentes variables, puntuando un poco más alto en orientación al ego, creencia de que la habilidad es algo estable y desmotivación, y que mostraba una participación deportiva y autovalor mayores que el perfil anterior. Además el número de chicos y chicas estaba equilibrado. Y un último perfil “desmotivado”, que mostraba los niveles más bajos de orientación a la tarea, competencia percibida y autodeterminación, y los más altos de desmotivación. Además se caracterizaba por una baja creencia de que la habilidad se puede mejorar, una alta creencia de que la habilidad es algo estable, y el nivel más bajo de participación en la actividad física y autovalor. Este grupo estaba compuesto fundamentalmente por las chicas de mayor edad.

Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007), analizaron la motivación desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), a través de perfiles motivacionales, relacionándolos con el flow disposicional como consecuencia. Para ello se empleó una muestra de deportistas con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los resultados del análisis cluster revelaron la presencia de tres perfiles, un “perfil autodeterminado”, con mayor puntuación en la percepción de un clima implicante a la tarea y en la orientación a la tarea, un “perfil

no autodeterminado”, con mayor puntuación en la percepción de un clima implicante al ego y en la orientación al ego, y un “perfil con puntuaciones bajas en los dos tipos de motivación”, que revelaba el flow disposicional más bajo. Además, existían diferencias por género, frecuencia de práctica y tipo de deporte.

Respecto al género, el cluster 1 se asociaba negativamente al 72.4% de los hombres y positivamente con el 27.6% de las mujeres, mientras que en el cluster 3 el 88.9% de hombres se asociaba positivamente y negativamente el 11.1% de las mujeres. En relación a los días de práctica semanales, se podía apreciar que el cluster 1 estaba asociado negativamente al 66.1% de deportistas que practicaban 2 o 3 días a la semana, y positivamente al 33.9 % de deportistas que practicaban más de 3 días a la semana, mientras que en el cluster 3 se podía ver que el 80.0% que practicaba 2 o 3 días a la semana se asociaba positivamente y negativamente el 20.0% que practicaba más de 3 días. Finalmente, en lo referente al tipo de deporte, el cluster 1 se asociaba positivamente con el 57.5% de deportistas de deportes individuales, y negativamente con el 42.5% de deportistas de deportes colectivos, mientras que el cluster 3 se asociaba negativamente con el 35.6% de deportistas de deportes individuales, y positivamente con el 64.4% de deportes colectivos.

Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló, y Ruiz (2007), analizaron la motivación en las clases de educación física desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), a través de perfiles motivacionales, relacionándolos con la competencia percibida y la condición física. Para ello se empleó una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Tras un análisis de cluster se identificaron cuatro perfiles: “Perfil altamente autodeterminado y no autodeterminado” puntuaba alto en orientación al ego, orientación a la tarea, motivación intrínseca y extrínseca, y bajo en desmotivación. También, presentaba las puntuaciones más elevadas en competencia percibida y condición física. “Perfil no autodeterminado” puntuaba alto en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación, y bajo en orientación a la tarea, motivación intrínseca y motivación extrínseca introyectada. “Perfil autodeterminado” puntuaba alto en orientación a la tarea, motivación intrínseca, motivación extrínseca identificada e introyectada, y bajo en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación. “Perfil bajo en motivación autodeterminada y no autodeterminada” Presentaba puntuaciones negativas en todas las variables excepto en la desmotivación que puntuaba positivamente. Los valores de la competencia percibida y la condición física eran los más bajos de todos los grupos.

Respecto al género en los clusters 1 y 2 predominaban los chicos, mientras que en los clusters 3 y 4 predominaban las chicas. En relación a la práctica físico-deportiva extraescolar, el 87.5% de los que realizaban actividad físico-deportiva extraescolar se encontraban en el cluster 1, en cambio, el 50.5% de los que no realizaban ninguna actividad físico-deportiva pertenecían al cluster 4.

En esta misma línea, Wang et al. (2002) buscaron las posibles relaciones que se establecían entre la orientación de metas, la autodeterminación y la competencia percibida mediante un análisis de cluster. Establecieron tres perfiles motivacionales: el "poco motivado" con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el "muy motivado" con puntuaciones altas en las tres variables, y el "medianamente motivado" con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo "muy motivado" reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas en la motivación no autodeterminada que el "poco motivado". Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor cantidad de desmotivación que el grupo "medianamente motivado".

3. DISCIPLINA

3.1. Introducción

El estudio de los procesos de optimización del aprendizaje de los alumnos en las clases de educación física es uno de los temas que despierta gran interés entre los docentes, ya que a través de la escuela tratamos de mejorar la formación de las personas de manera íntegra (física, psíquica y socialmente).

Deteniéndonos a analizar las clases de educación física, con frecuencia nos encontramos ante situaciones en las que el comportamiento inapropiado de los alumnos dificulta al profesorado desarrollar su docencia en un clima propicio para el aprendizaje. Los docentes, tendrán que realizar continuas interrupciones dedicando gran parte del tiempo de aprendizaje a la imposición del orden y responsabilidad entre los alumnos.

Desde este punto de vista, la disciplina se considera como uno de los aspectos pedagógicos más importantes y difíciles de tratar que conciernen al ámbito educativo (Graham, 1992; Kiridis, 1999; Piéron, 1988; Robertson, 1998), ya que sin ella, la enseñanza resultaría inefectiva. Puesto que uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo es conseguir conductas pro-sociales en niños y jóvenes (Anderson, Avery, Pederson, Smith, y Sullivan, 1997) la comprensión de los mecanismos cognitivos relacionados con los comportamientos disciplinados e indisciplinados que tienen lugar en clase de educación física será uno de los aspectos que suscite gran interés entre los profesionales e investigadores en el ámbito de la educación física (Lewis, 1997, 2001; Siedentop, 1991).

Desde el punto de vista de la motivación, la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro se han mostrado como modelos teóricos que más aportaciones han efectuado a la comprensión de los comportamientos de disciplina de los estudiantes en las clases de educación física (Kavussanu y Roberts, 2001; Papaioannou, 1998b; Spray y Wang, 2001; Spray, 2002).

A partir de estos aspectos, consideramos de gran importancia la necesidad de adentrarnos en el conocimiento de los comportamientos de disciplina e indisciplina que tienen lugar en el aula de educación física, ya que tal y como indica Ishee (2004), una mayor comprensión de la percepción de las conductas que surgen en el aula, tanto del profesor como del alumno, conducirá a caminos más efectivos de control y, en definitiva, de disciplina en el entorno educativo. Aspecto que tratamos en el siguiente apartado.

3.2. Conceptualización de los términos disciplina, indisciplina y actitud deportiva

3.2.1. Concepto de disciplina

Dado que cada educador formula su definición de disciplina en función de sus propósitos educativos, no existe una definición específica y generalizada del término. En este sentido, con independencia del término que se utilice, los trabajos relacionados con la disciplina escolar reflejan las distintas perspectivas con las que se enfoca este concepto.

Desde un punto de vista etimológico, el término disciplina proviene de la misma raíz que discípulo y discente. Su significado implica la relación entre el maestro, la enseñanza, la educación y el propio discípulo. De esta forma, se habla de disciplina escolar cuando hacemos referencia a las relaciones peculiares que se establecen entre los elementos personales (docentes y alumnos) en orden a la educación, dentro de una institución educativa (Gómez, Mir, y Serrats, 1999).

Consideramos que la disciplina es un componente importante en la educación y que puede ser abordada desde un punto de vista positivo o negativo (Siedentop, 1998). Desde un punto de vista positivo se podría definir como “comportamiento consistente en las metas educacionales de una situación específica” así como “entrenamiento para comportarse de acuerdo con las reglas”, mientras que la definición de disciplina desde un punto de vista negativo haría referencia a la “ausencia de comportamientos apropiados” o “castigo llevado a cabo para evitar comportamientos no apropiados”, entendiendo por comportamiento apropiado aquel comportamiento coherente con las metas educacionales de un escenario educacional específico. Así, según Suárez (2004), la disciplina crea un espacio tanto para el control como para el castigo.

En la misma línea, Del Villar (2001), define la disciplina como un conjunto de normas que regulan la convivencia en el aula y que permiten el mantenimiento del orden colectivo para la organización de las tareas de aprendizaje.

En definitiva, según Suárez (2004) cuando nos referimos al término disciplina escolar puede entenderse como problemas generados por los alumnos (con funciones bien preventivas, bien correctivas), como una condición para la creación de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje, o como un instrumento de gran valor para la institución escolar.

3.2.2. Concepto de Indisciplina

La indisciplina en el aula se relaciona con la violencia en el centro educativo, así como con la existencia de comportamientos disruptivos (Black, 2003; Todd, Hayghen, Yerson, y Spriggs, 2002). El comportamiento violento surge de la combinación entre características específicas de los sujetos (control de los impulsos, conocimiento, actitudes, habilidades, expectativas y necesidades) y situaciones establecidas (normas, reglas, cultura, estructura de las tareas y de las recompensas, etc.).

Fernández (2001) por su parte, cita entre los comportamientos disruptivos más frecuentes: violar las normas establecidas dentro del aula (ej.: tirar cosas por la clase, desordenar la clase, falta de orden en la entrada y salida, etc.), alterar el desarrollo de las tareas (e.j.: negarse a participar en las actividades, comentarios vejatorios ante la tarea, hacer otra actividad, no traer el material requerido, etc.), oponerse a la autoridad del profesor (e.j.: hablar a la vez que el profesor, amenazar a un profesor, etc.) y la agresión hacia otros compañeros (e.j.: reírse de ellos, agredirles físicamente, insultarles, etc.).

Estos comportamientos indisciplinados implican múltiples consecuencias (Doyle, 1986), entre otras cosas, una enorme pérdida de tiempo, incomunicación en las aulas, una relación directa con el incremento del absentismo tanto por parte del alumno como del profesorado, y una influencia negativa y directa sobre el aprendizaje y el rendimiento escolar de todos los alumnos, disruptivos o no (Torrego y Moreno, 1999), relacionándose, según Ruchkin, Kuposov, Eisemann, y Hägglöf (2001) este tipo de conductas con el futuro comportamiento antisocial del alumno.

Generalmente, la aparición de conductas indisciplinadas lleva implícito, entre otras cosas, el castigo, entendido como una situación que sufre un sujeto al haber infringido una norma (Suárez, 2004). En la mayoría de los casos, la simple existencia de la amenaza de castigo, la creencia de que hasta los mínimos detalles pueden ser objeto de penalización, sumerge a los alumnos en una universalidad castigable, en un castigo virtual que existe y se sufre aunque no se ejecute (Suárez, 2004).

3.3. Predictores de conductas indisciplinadas

Es aceptado por todos los docentes que los comportamientos indisciplinados de los alumnos resultan perjudiciales y se oponen completamente a los propósitos

educativos del centro escolar. Ahora bien, estos comportamientos disruptivos son casi siempre consecuencia de una serie de condiciones y factores desfavorables que actúan sobre el pensamiento de los alumnos perjudicando el desarrollo normal de las clases (Romi y Freund, 1999). Por todo ello, se hace necesario conocer las causas que conllevan la aparición de tales conductas en el aula de educación física. Estas están categorizadas en relación a factores sociodemográficos, tales como el género del alumno (Haapasalo y Tremblay, 1994; Jenson y Howard, 1999), vivir en condiciones de pobreza (Bolger, Patterson, Thompson, y Kupersmidt, 1995) y vivir en familias monoparentales (Astone y McLanahan, 1991; Thompson, Alexander, y Entwisle, 1988) han sido asociados a mayores incidentes antisociales y con problemas de comportamiento (Patterson, Kupersmidt, y Vaden, 1990).

Entre los factores educativos, los estilos de enseñanza utilizados por el profesor van a mostrar relación con las conductas de los alumnos en las clases de educación física, siendo los métodos reproductivos y autoritarios los principales predictores de conductas indisciplinadas (Matsagouras, 1999a, 1999b). También las características personales del profesor y su organización del proceso educativo (Aravanis, 1998; Matsatouras, 1988; Papaioannou, Theodorakis, y Goudas, 1999) son a veces la causa de las conductas de indisciplina que ocurren en el aula de educación física. En esta línea, Fernández-Balboa (1990) las señaló como la principal causa de dichas conductas.

Por último, las características personales de los alumnos tales como el temperamento, los problemas de personalidad, la conducta antisocial, etc, son para Calvo (2002) causas de conductas disruptivas. En esta línea, Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk, y Spallanzani (1992) coinciden en señalar las causas de este comportamiento más a características personales de los alumnos que a factores que pueden tener un cierto control, como es el modo de organización de las actividades. Estas consideraciones coinciden con las de Chen y Dornbusch (1998) al apuntar que los alumnos con altas expectativas académicas y altos niveles de compromiso escolar presentan niveles más bajos de comportamientos disruptivos que aquellos alumnos con bajos niveles de expectativas y compromiso escolar.

Los factores sociales serán también predictores de conductas indisciplinadas, de tal manera que aquellos alumnos que se encuentren en entornos caracterizados por actividades criminales y de bandas, violencia, carencia de supervisión y carencia de preocupación por el barrio (Farrington y West, 1993; Garbarion, DuBrow, Kostelny, y Pardo, 1992; Mason, Cauce, Gonzales, Hiraga, y Grove, 1994) presentarán mayores índices de conductas indisciplinadas tanto en la sociedad en general como en el centro educativo en particular.

En cuanto a los factores familiares, el nivel de implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se relaciona con el desarrollo de problemas de conductas y comportamientos manifestados en el aula. En relación a esto, Calvo (2002) señala que situaciones como la separación de los padres, el divorcio, el trabajo de ambos cónyuges, la permisividad y sobreprotección, el incumplimiento de castigos, etc, son causas de estas conductas. Así, aquellos padres que se implican en el desarrollo de sus hijos (Bronstein, Clauson, Stoll, y Abrams, 1993; Herman, Dornbusch, Herron, y Herting, 1997), que proporcionan mayores aspectos emocionales (Fox, Platz, y Bentley, 1995; Stormshak, Bierman, McMahon, y Lengua, 2000), y supervisan de forma consistente las actividades de sus hijos (Herman et al., 1997; Kurdek, Fine, y Sinclair, 1995), provocarán altos niveles de competencia académica, así como escasos problemas de comportamiento en sus hijos (Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Jones, Tabor, Beuhring, Sieving, Shew, Irely, Bearinger, y Udry, 1997). Contrario a estas aportaciones, Mantzicopoulos (1997) y Reynolds y Gill (1994) defienden que un excesivo control de los padres en el éxito académico de sus hijos (tales como tener altas expectativas en sus hijos de estudios universitarios), pueden provocar en ellos un efecto inverso, desencadenando, por lo tanto, bajos niveles académicos, así como conductas indisciplinadas.

Posiblemente todas estas causas estén contribuyendo en distinta medida al deterioro de la convivencia escolar y sea necesario intervenir sobre ellas, así como profundizar en el análisis de las mismas para determinar en qué medida contribuye cada causa a la aparición del problema (Muñoz, Carreras, y Braza, 2004).

3.4. Instrumentos de medida de los comportamientos disciplinados-indisciplinados en entornos educativos

Entre los trabajos encaminados a desarrollar instrumentos para medir los comportamientos de disciplina e indisciplina del alumnado en clase de educación física destacamos el Modelo de responsabilidad de Hellinson (Hellinson, 1985, 1995; Hellinson y Templin, 1991) que fue de los pioneros en desarrollar estrategias orientadas a la consecución de responsabilidad por parte del alumno. Contenía cinco niveles orientados a la adquisición por parte de los alumnos de auto-responsabilidad hacia sus propios comportamientos. Estos niveles fueron denominados:

- Irresponsabilidad (que implican ausencia de control por parte del alumno y disciplina).
- Auto-control (que implican la adopción de respuestas externas e internas de comportamiento).

- Implicación (que incluye razones intrínsecas e identificadas para comprometerse en una actividad y comportarse bien).
- Responsabilidad (que implica responsabilidad en sus acciones para desarrollar una identidad integrada).
- Interés (donde los alumnos apoyan y ayudan a sus compañeros).

Del mismo modo, Brunelle et al. (1993), crearon una escala orientada a los alumnos universitarios de educación física. La escala fue denominada “*Report Card on Disciplinary Incident (RCDI)*” y estaba constituida por 25 preguntas abiertas y cerradas dirigidas hacia la creación de incidentes disciplinarios a los que los alumnos universitarios debían dar respuesta en función de la naturaleza del comportamiento indisciplinado (ej.: “¿Describe de forma precisa lo que los alumnos están haciendo?”); en función de las reacciones que ellos adoptarían (ej.: “¿Cómo sería tu reacción?”); y de la atribución dada para explicar el comportamiento disruptivo (ej.: “¿Cuál es la causa del incidente disciplinario ocurrido?”).

Por otro lado, Papaioannou (1998) creó dos escalas relacionadas con la conducta disciplinada que tienen lugar en clase de educación física. La primera de estas escalas fue denominada “*Reasons for Discipline Scale*” (RDS), teniendo como finalidad medir las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de educación física. La mayoría de los ítems del instrumento original fueron adaptados de la escala de Ryan y Connell (1989) para medir las razones intrínsecas, identificadas, de regulación intrínseca y externas para actuar. El resto de ítems fueron adaptados de la escala de desmotivación de Vallerand et al. (1992) y Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senecal, y Vallieres (1993), en concreto los ítems integrantes del factor “razones para no ser disciplinado”, así como del modelo de responsabilidad de Hellinson (1985, 1995), en concreto los ítems integrantes de los factores “razones de responsabilidad para ser disciplinado” y “razones de preocupación para ser disciplinado”. El instrumento original creado por Papaioannou (1998) quedó compuesto por 26 ítems agrupados en 6 factores: razones intrínsecas para ser disciplinado, razones externas para ser disciplinado, razones de desmotivación, razones de regulación intrínseca para ser disciplinado, razones de responsabilidad para ser disciplinado y razones de preocupación para ser disciplinado. Los ítems que componían el instrumento fueron precedidos por la frase: “*Cuando soy disciplinado en clase de educación física es porque...*”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*). Los alphas de los factores oscilaron entre .87 y .79.

La segunda de las escalas creadas por Papaioannou (1998) fue denominada “*Strategies to Sustain Discipline Scale (SSDS)*”. Este instrumento incluía 27 ítems que medían la percepción de los alumnos de las estrategias empleadas por su profesor para mantener la disciplina en clase. El proceso para el desarrollo de los ítems integrantes de la escala fue similar al descrito anteriormente. En este sentido, basándose en la escala de Ryan y Connell (1989), Papaioannou (1998) creó 4 ítems para cada una de las razones establecidas previamente por Ryan y Connell (1989) en su escala: intrínsecas, identificadas, responsabilidad, interés, regulación intrínseca y externas. La creación de los ítems integrantes de cada uno de los factores se llevó a cabo basándose en los ítems que componían la escala descrita anteriormente. Tan solo se introdujo un factor nuevo a la escala creada por Ryan y Connell (1989) denominado “indiferencia del profesor para mantener la disciplina”. La escala quedó compuesta por los siguientes factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas, énfasis del profesor en razones de regulación intrínsecas, énfasis del profesor en razones extrínsecas e indiferencia del profesor para mantener la disciplina en el aula. Los ítems que componían el instrumento fueron precedidos de la frase: “*Para mantener la disciplina en clase de educación física, el profesor...*”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*). Los alphas de los factores oscilaron entre .94 y .78.

Papaioannou (1998) creó, igualmente, dos preguntas para medir la disciplina que cada uno de los discentes opinaba que mantenía en clase de educación física. Estas preguntas hacían referencia a: “¿Te comportas bien en clase?” y “¿Con qué frecuencia te comportas bien en clase de educación física?”. Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 7 (mucho/siempre) y 1 (no del todo/nunca). Del mismo modo, Papaioannou (1998) formuló una pregunta para los profesores de educación física investigados, siendo ésta: “¿Cómo es el comportamiento de (nombre del alumno) en tu clase de educación física? Las respuestas fueron recogidas, igualmente, en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 7 (*muy bien*) y 1 (*no muy bien*).

Posteriormente, Spray y Wang (2001) realizaron una adaptación del instrumento original griego (“*Reasons for Discipline Scale, RDS*”) creado por Papaioannou (1998) al contexto inglés. La versión inglesa de Spray y Wang (2001) queda compuesta por 18 ítems agrupados en cinco factores: desmotivación, razones externas, razones de regulación intrínseca, razones identificadas y razones intrínsecas para ser disciplinado. Los alphas de los factores oscilaron entre .93 y .64. Los ítems fueron precedidos de la frase: “cuando me comporto bien en clase de

educación física es porque...”, siendo recogidas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación entre 1 (*totalmente en desacuerdo*) y 5 (*totalmente de acuerdo*).

Del mismo modo, Spray (2002) realizó una adaptación del instrumento original griego “*Strategies to Sustain Discipline Scale*” creado por Papaioannou (1998) aplicándolo al contexto inglés. Esta adaptación quedó compuesta por 19 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca, indiferencia del profesor y énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad. Los alphas de los factores oscilaron entre .85 y .72.

Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar, y Santos-Rosa (2002) crearon, igualmente, una escala orientada a la medición de comportamientos disciplinados-indisciplinados en clase de educación física denominada “*Inventario de Conductas de disciplina-indisciplina en educación física (ICDIEF)*”. La escala estaba compuesta por 19 ítems, agrupados en dos factores: “disciplina”, formado, a su vez, por 9 ítems (ej.: “En clase de educación física obedeces las reglas establecidas para el funcionamiento de la clase”); e “indisciplina”, compuesto por 10 ítems (ej.: “No prestas atención a las explicaciones del profesor”). Los ítems que componían el instrumento fueron precedidos de la frase: “Consideras que en las clases de educación física...”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba entre 0 (*totalmente en desacuerdo*) y 100 (*totalmente de acuerdo*). Este cuestionario muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Jiménez, 2001) obteniendo unos alpha de .83 para la subescala disciplina y .79 para la subescala indisciplina.

En línea con la temática tratada en el presente estudio, encontramos un instrumento creado por Kulinna, Cothran, y Regulaos (2003) denominado “*Instrument to Measure Student Disruptive Behavior (EMSDB)*” orientado a medir los comportamientos disruptivos de los alumnos que pueden afectar al control del aula. Este instrumento se compone de 59 ítems agrupados en seis factores: Agresividad (hace referencia a actitudes de violencia e irascibilidad por parte del alumno, ej.: “intimidación”); bajo compromiso o irresponsabilidad (se refiere a momentos de desidia y desgana por parte del alumno, así como a irresponsabilidad hacia sus deberes y obligaciones, ej.: “Olvidar la ropa en el gimnasio”); no sigue las

instrucciones (se refiere a las actitudes referentes a falta de respeto hacia las normas y tareas dictadas por profesor, ej.: “No ir en la línea correcta”), ilegal o dañino (hace referencia a comportamientos dañinos enfocados al profesor o a los compañeros, así como situaciones que incurren en delito, ej.: “Uso de drogas”), se distrae o distrae a los demás (se refiere a comportamientos caracterizados por falta de atención, interrupción de la clase, molestando al profesor y los compañeros, ej.: “Reír de manera nerviosa”) y poco auto-control (hace referencia a situaciones donde el alumno no puede controlar su comportamiento, ej.: “Retraso en la tarea”). Los alphas obtenidos del análisis de consistencia interna oscilaron entre .91 y .53 respectivamente.

Martínez Galindo (2006) realizó una adaptación de las escalas “*Reasons for Discipline Scale, RDS*” y “*Strategies to Sustain Discipline Scale*” creadas por Papaioannou (1998), al contexto educativo español. El estudio se llevó a cabo con una muestra compuesta por un total de 356 alumnos, de edades comprendidas entre los 14 y 16 años y pertenecientes a los cursos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Respecto a la primera escala “*Reasons for Discipline Scale, RDS*”, mediante el análisis factorial de componentes principales se eliminó del instrumento original un factor “razones externas para ser disciplinado” y se modificó ligeramente la composición del resto de factores. El primer factor de la escala recibe el nombre “razones de responsabilidad” e incluye ítems referentes a las razones de responsabilidad para ser disciplinado en clase de educación física (ej.: “Intento ser una persona responsable”). El segundo factor de nuestra escala recibe el nombre de “razones intrínsecas” y hace referencia a las razones intrínsecas para ser disciplinado en clase de educación física, es decir, a aquellas razones determinadas por el propio bien y por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de la participación en una actividad, generando, a su vez, un comportamiento disciplinado en el alumno (ej.: “Disfruto de las clases”). El tercer factor recibe el nombre “razones de regulación intrínseca” e incluye ítems referentes a las razones empleadas por el alumno caracterizadas bien por fuentes de presión externas (recompensas, castigos, etc.) bien por fuentes de presión auto-impuestas (auto-culpabilidad, etc.) para ser disciplinado en clase de educación física, constituyendo su principal meta la evitación de una auto-evaluación negativa, así como de sentimientos de culpabilidad y ansiedad (ej.: “Me sentiré mal si no soy disciplinado”). El cuarto factor de la escala recibe el nombre “razones para no ser disciplinado” o “desmotivación” y hace referencia a las razones por las que el alumno no es disciplinado, o lo que es lo mismo, a la desmotivación del alumno para ser disciplinado en clase de educación física, (ej.: “no sé por qué soy disciplinado”). El quinto y último factor de la escala española recibe el nombre “razones de preocupación e interés” y se encuentra integrado por ítems que hacen referencia a

las razones de interés o preocupación que muestra el alumno hacia sus compañeros, motivándole éstas a ser disciplinado en clase de educación física, (ej.: “Es importante para mí que mis compañeros entiendan lo correcto e incorrecto”). Los alphas de los factores oscilaron entre .86 y .58

Del mismo modo, Martínez Galindo (2006) realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax de la segunda escala “*Strategies to Sustain Discipline Scale*”, obteniendo una organización similar a la versión realizada por Spray (2002) aunque más completa debido a que de los 8 ítems que elimina Spray en su versión inglesa, en esta escala se eliminan únicamente 3 ítems pertenecientes al instrumento original griego. El primer factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad” e incluye ítems referentes a las razones de preocupación (ej.: “Nos ayuda para que al final hagamos lo que decimos”) y responsabilidad (ej.: “Nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso”) para mantener la disciplina en clase de educación física. El segundo factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas” y hace referencia a las razones intrínsecas (ej.: “Hace las clases divertidas”) y a las razones identificadas (ej.: “Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidad y juegos”) mantenidas por el profesor y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en clase de educación física. El tercer factor recibe el nombre “énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca” e incluye ítems referentes a las razones establecidas por el profesor y percibidas por el alumno caracterizadas bien por fuentes de presión externas (recompensas, castigos, etc.) bien por fuentes de presión auto-impuestas (auto-culpabilidad, etc.) para mantener la disciplina en clase de educación física, constituyendo su principal meta la evitación de una auto-evaluación negativa, así como de sentimientos de culpabilidad y ansiedad por parte del alumno si no muestra conductas disciplinadas en clase (ej.: “Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados”). El cuarto y último factor recibe el nombre “indiferencia del profesor para mantener la disciplina” e incluye ítems que hacen referencia a las razones de indiferencia mostradas por el profesor para mantener la disciplina en clase de educación física (ej.: “Nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase”).

Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “*En clase de educación física...*” y “*El profesor de educación física...*” respectivamente, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 100 (*totalmente de acuerdo*). Los alphas de los factores oscilaron entre .88 y .70.

3.5. Estudios que analizan las conductas disciplinadas en entornos educativos

En este apartado se presentan las aportaciones de una amplia revisión de trabajos basados en los comportamientos de disciplina e indisciplina en el aula de educación física, relacionándose, algunos de ellos con la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), con la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985 y 1991) y con otras variables de estudio.

3.5.1 Disciplina, teoría de metas de logro y la autodeterminación

Tomando como base los postulados de la teoría de metas de logro y la autodeterminación se han realizado diversos trabajos que analizan el comportamiento disciplinado/indisciplinado de los estudiantes de educación física. Doyle (1986) investiga acerca de estrategias útiles para mantener el orden en la clase de educación física. La mayoría de estas estrategias se encuentran basadas en la idea de que los profesores pueden mantener el orden en la clase mediante recompensas apropiadas a los comportamientos ocurridos, previniendo o castigando el mal comportamiento. Hellinson (1985, 1995) desarrolló por su parte, una serie de estrategias con el fin de ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento. Estas estrategias recibieron el nombre de "*Modelo de Responsabilidad*", quedando estructuradas en cinco niveles de desarrollo: Irresponsabilidad (implica ausencia de control y disciplina por parte del alumno), auto-control (implica la adopción de respuestas externas e internas de comportamiento), implicación (incluye razones intrínsecas e identificadas para comprometerse en una actividad y comportarse de forma disciplinada), responsabilidad (implica conductas responsables en las acciones realizadas para desarrollar una identidad integrada) e interés (implica sensaciones de satisfacción y motivación por la actividad desarrollada). En línea con esta temática, Ryan y Conell (1989), llevaron a cabo un estudio en el que preguntaron a los alumnos que indicaran las razones para comportarse en clase. Los datos obtenidos confirmaron un continuo de estilos reguladores que pueden ser ordenadas a lo largo de una dimensión simple de auto-determinación. Encontraron que los estilos más auto-determinados (intrínseco e identificado) se encontraba positivamente relacionado con sensaciones de disfrute en el centro educativo, trabajo con esfuerzo, trabajo activo y percepción de un contexto en el aula autónomo, a diferencia de los estilos menos auto-determinados (introyectados y externos), hasta una ausencia de

razones, quienes se relacionaron con sentimientos de ansiedad y trabajo sin esfuerzo.

En base a estos modelos, Papaioannou (1998), realizó un estudio con alumnos griegos de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años. En este estudio, Papaioannou (1998) creó dos escalas para medir las razones de los alumnos para ser disciplinados (*“Reasons for Discipline Scale, RDS”*), así como las estrategias empleadas por los docentes percibidas por los alumnos para mantener la disciplina en clase de educación física (*“Strategies to Sustain Discipline Scale, SSDS”*) y las relacionó con la orientación motivacional del alumno, así como con el clima motivacional percibido en clase. Los resultados obtenidos demostraron que la orientación a la tarea se encuentra positivamente relacionada con los motivos de implicación en educación física, tales como habilidad, desarrollo del fitness y afiliación, así como con las respuestas intrínsecas motivadas para dicha implicación, relacionándose estas respuestas intrínsecas con mayores conductas positivas para ser disciplinados en clase, mientras que la percepción de un clima impicante al ego fue positivamente relacionado con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo en el aula. En definitiva, los resultados revelan que los profesores que promueven una fuerte orientación a la tarea en sus alumnos y ayudan a adoptar mayores razones auto-determinadas para ser disciplinados dispondrán de un ambiente más ordenado en la clase.

Del mismo modo, Papaioannou y Kouli (1999), encontraron que la orientación a la tarea y la percepción de un clima orientado a la maestría se encontraban positivamente relacionados con conductas referentes a mayores índices de concentración, experiencias autotélicas y pérdida de auto-conciencia dentro de las clases de educación física, permitiendo, a su vez, reducir la probabilidad de experiencias elevadas de estados de ansiedad, así como mantener grandes niveles de atención.

Posteriormente Spray y Wang (2001) realizaron un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de logro de los alumnos y la disciplina mediante la teoría metas de logro y la teoría de la autodeterminación, así como validar la escala creada por Papaioannou (1998), *“Reasons for Disciplina Scale”* al contexto educativo inglés, con una muestra de estudiantes de educación física de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años. Los resultados revelaron que los alumnos más disciplinados eran aquellos que reportaban una alta orientación a la tarea y al ego, percibían competencia y sentimientos de autonomía a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntuaban bajo en estas variables. Así, estos autores apuntan que el docente debería promover un clima

implicante a la tarea que refuerce la orientación a la tarea del alumno, así como el uso de estrategias que aumenten los sentimientos de competencia y de autodeterminación favoreciéndose de este modo los comportamientos de disciplina en el aula.

En la misma línea, Spray (2002) realizó un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de los alumnos y la disciplina en el contexto educativo de las clases de educación física, así como validar la escala creada por Papaioannou (1998), "*Strategies to Sustain Discipline Scale*", al contexto educativo inglés. La muestra la componían estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años pertenecientes a diferentes colegios ingleses. Las correlaciones canónicas manifiestan que existe una correlación positiva entre las percepciones del alumno de un clima implicante a la tarea y las estrategias que aplica el docente para lograr la disciplina. Contrariamente, la percepción de un clima implicante al ego se correlaciona con la utilización de un foco externo de causalidad. Es decir, la percepción de un docente que enfatiza razones más intrínsecas que extrínsecas se relacionan con un clima implicante a la tarea, así como con estrategias que favorecen la disciplina en el aula. Del mismo modo, los resultados revelaron que los alumnos orientados a la tarea, resultaban ser más propensos a emplear razones auto-determinadas para participar y actuar apropiadamente en clase de educación física.

De modo similar, Cervelló, Del Villar, Fenoll, Jiménez, Ramos, y Santos-Rosa (2002) analizaron las relaciones establecidas entre las orientaciones de meta, la percepción de los climas motivacionales y los comportamientos de disciplina e indisciplina en estudiantes de educación física. Los análisis realizados muestran una relación positiva y significativa tanto de la orientación a la tarea como de la percepción de un clima implicante a la tarea con los comportamientos de disciplina, mientras que la orientación al ego y la percepción de un clima implicante al mismo se relacionan con la aparición de comportamientos indisciplinados de los alumnos en las clases de educación física.

En relación con las investigaciones realizadas por Papaioannou (1998b), Zounhia, Hatziharistos, y Emmanouel (2003) realizaron un estudio centrado en determinar las razones mostradas por los alumnos para comportarse apropiadamente en clase, así como las estrategias empleadas por el profesor y percibidas por el alumno, para mantener la disciplina en el aula, extendiendo, esta vez el estudio a las diferentes áreas del currículum griego. La muestra del estudio estaba compuesta por alumnos de edades comprendidas entre los 13 y los 15 años, de los cuales, 68 alumnos fueron de género masculino y 77 de género femenino,

pertenecientes a centros de enseñanza secundaria griegos. Los resultados obtenidos mostraron similitudes con investigaciones anteriores (Papaioannou, 1998; Spray y Wang, 2001 y Spray, 2002). En cuanto a los resultados relacionados con las estrategias mostradas por el profesor en el aula, revelaron la existencia de dos tipos diferentes de estrategias empleadas por los profesores para controlar el comportamiento de la clase. La primera de ellas hace referencia a las estrategias basadas en la idea de que el profesor puede mantener el orden en la clase mediante el uso de recompensas apropiadas al comportamiento disciplinado y mediante el uso de castigos en el caso de conductas indisciplinadas (Graham, 1992; Matsagouras, 1988, 1999b; Siedentop, 1995; Wan y Salili, 1996), estas estrategias promueven razones externas en el alumno para comportarse apropiadamente en clase. La segunda categoría hace referencia a las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento, consiguiendo así incrementar su auto-determinación (Lavay, French, y Henderson, 1997, Hellinson, 1985, 1995; Hellinson y Templin, 1991). En cuanto a los resultados encontrados referentes a las razones del alumno para ser disciplinado, obtuvieron que las razones auto-determinadas de los alumnos se encuentra relacionadas con mayores conductas disciplinadas en el aula, siendo estas razones mostradas fundamentalmente en las áreas de educación física, Ciencias, Matemáticas y Lengua griega.

Cervelló et al. (2004), realizaron un estudio con la finalidad de comprender como las orientaciones de meta disposicionales y la percepción de diferentes climas motivacionales se encuentran relacionados con la percepción de los estudiantes del trato de igualdad recibido en función del género del alumno, así como en relación con la aparición de comportamientos disciplinados e indisciplinados en clase de educación física. Para la consecución de este último objetivo emplearon el "Inventario de Conductas de disciplina-indisciplina en educación física (ICDIEF)" creado por Cervelló et al. (2002). Los análisis realizados mostraron que la orientación al ego constituye un fuerte predictor de comportamientos indisciplinados en clase, mientras que la orientación a la tarea se encuentra positivamente relacionada con la disciplina. Del mismo modo, la percepción de un clima implicante al ego se encuentra negativamente relacionado con la aparición de comportamientos disciplinados en clase de educación física.

Por su parte, Jiménez (2004), en su tesis sobre motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de educación física realizada con un muestra de estudiantes de edades entre los 14 y 19 años, reveló relaciones significativas y positivas entre la orientación disposicional a la tarea y la disciplina y entre la orientación al ego y la indisciplina, así como

correlaciones negativas sin llegar a la significatividad entre la orientación al ego y la disciplina, además de relaciones negativas y significativas entre la orientación a la tarea y la indisciplina. De forma análoga a lo demostrado con las orientaciones de meta, respecto a la percepción del clima motivacional, encontró correlaciones positivas entre el clima motivacional implicante al ego y la indisciplina, así como entre el clima motivacional implicante a la tarea y conductas disciplinadas de los alumnos. Además, el análisis de ecuaciones estructurales revela como el clima motivacional implicante a la tarea se muestra como mayor predictor de las conductas de disciplina que la orientación a la tarea, enfatizándose así la importancia de las claves que transmite el docente al impartir las clases. En relación al género del alumno y las conductas disciplinadas e indisciplinadas del alumno en clase de educación física, obtiene diferencias significativas con respecto a la variable indisciplina, siendo los chicos los que muestran mayor puntuación, mientras que las chicas presentan mayores conductas disciplinadas respecto al género masculino, aunque no de forma significativa, coincidiendo con otros estudios (Jiménez, 2001; Jiménez et al., 2001). Por último, referente a las diferencias respecto al tipo de centro de pertenencia de los discentes, encuentra diferencias significativas en la variable indisciplina, de modo que los estudiantes de los centros privados perciben más indisciplina que los de los centros públicos.

Igualmente, Cervelló, del Villar, Jiménez, Ramos, y Blázquez (2003), mostraron como la percepción de un clima de maestría y la orientación hacia la tarea provocaban mayores conductas disciplinadas en los alumnos en clase de educación física, mientras que la implicación al ego, lo hacía con las conductas indisciplinadas en los alumnos, coincidiendo estos resultados con autores como Cervelló et al. (2004) y Papaioannou (1998), entre otros. Bajo este tipo de ambiente, los alumnos percibirán que sus profesores enfatizan el rol, la evaluación y la humillación bien para persuadirles y aumentar su esfuerzo, bien para calmarlos y silenciarlos durante el desarrollo de la clase.

Otros estudios recientes, Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló (2005) realizaron una investigación con un muestra compuesta por sujetos de ambos géneros, de edades comprendidas entre los 13-14 años pertenecientes a segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria, orientada al estudio de las relaciones existentes entre la motivación, las conductas de disciplina, la percepción de trato de igualdad y el flow en estudiantes de educación física. Los resultados obtenidos mostraron relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional implicante a la tarea con mayores conductas de disciplina, así como entre la orientación al ego, el clima motivacional implicante al ego y mayores conductas de indisciplina. Del mismo modo, se estudió la relación existente entre las

variables género del alumno, tipo de centro educativo, gusto por la educación física, práctica extraescolar y frecuencia de dicha práctica con las variables señaladas anteriormente, encontrando diferencias significativas únicamente entre la variable sociodemográfica género del alumno y disciplina, de tal manera que los alumnos de género masculino presentan mayores conductas de indisciplina que las alumnas de género femenino quienes presentan mayores conductas de disciplina en el aula.

Por su parte, Martínez Galindo (2006), en su tesis de motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de educación física realizada en una muestra de estudiantes de edades entre los 14 y los 16 años pertenecientes a Educación Secundaria Obligatoria, reveló que una orientación disposicional fuerte a la tarea se mostraba como uno de los factores más determinantes en las respuestas conductuales disciplinadas de los alumnos. Mostró que la orientación a la tarea y la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea se asociaba con mayores razones del alumno para ser disciplinado en el aula, así como con un profesor preocupado por mantener la disciplina en el aula, mientras que la orientación disposicional al ego y la percepción de un clima motivacional implicante al ego se asociaban con mayores conductas de indisciplina en el aula, así como la percepción de un profesor que no otorga importancia a la disciplina en clase. Estos resultados coincidían con los señalados por Alonso (2006) en su tesis sobre motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de educación física de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

En definitiva, coincidimos con Cervelló et al. (2002), Cervelló y Santos Rosa (2000, 2001), Duda, Olson, y Templin (1991), Papaioannou (1998b) y Shields y Bredemier (1995) entre otros, al afirmar que la promoción de un clima orientado a la tarea constituye un objetivo a perseguir y conseguir por parte de todos los alumnos, ya que favorece que los estudiantes interioricen los valores de la disciplina, respeten y comprendan las normas, adopten conductas de juego limpio, se comporten adecuadamente y se conviertan en buenos estudiantes. Además, no solo favorece una educación menos discriminatoria y disciplinada, sino que también permite la creación de un entorno ideal para la mejora del aprendizaje y el incremento del compromiso y la responsabilidad cooperativa de los alumnos.

Afirmamos que el contexto educativo debe proporcionar a los alumnos una educación basada en la colaboración y no en la competición contra los demás, dotarlos de una serie de habilidades básicas que les permitan resolver sus conflictos constructivamente y que les permita un desarrollo integral basado en el respeto y la responsabilidad.

3.5.2. *Disciplina y otras variables*

En relación con la aportación del docente al fomento de conductas disciplinadas en clase de educación física, Del Villar (1993) defendió que una actitud docente adecuada disminuía los problemas de disciplina, permitía el control del grupo y otorgaba al profesor más tiempo para la corrección y retroalimentación a los alumnos, aumentando la participación y la eficacia de los mismos en el aula, y consecuentemente, el aprendizaje, viéndose favorecidos todos estos factores por un clima implicante a la tarea.

Diferentes investigaciones se han llevado a cabo con el fin de estudiar la percepción que los profesores obtienen del comportamiento indisciplinado de sus alumnos durante el desarrollo de la clase bien en educación primaria (Wheldall y Merret, 1988) bien en educación secundaria (Houghton, Wheldall, y Merret, 1988) obteniendo como resultados, en general, un excesivo gasto por parte de los profesores del tiempo real de la clase para controlar y dominar el comportamiento de sus alumnos.

A partir de un método de investigación cualitativo, Scarlett (1989) determinó el significado del término disciplina que se encontraba incluido dentro de las percepciones tanto del alumno como del profesor. Los resultados encontrados indicaron que la disciplina constituía un fenómeno complejo que necesitaba de la unión de ambas perspectivas (profesor-alumno).

Jonhson, Whittington, y Oswald (1994) centraron su investigación en describir la percepción que mostraba el profesor sobre las conductas disciplinadas que tenían lugar en clase, a partir de las respuestas obtenidas de administrar unos cuestionarios sobre cuatro métodos de enseñanza: tradicional, progresivo liberal, crítico social y liberal. Los resultados revelaron que la percepción más dominante era cuando se utilizaba el método tradicional, mostrando en este método una percepción unidireccional entre comunicación y aprendizaje, en la que el rol del profesor se centraba en enseñar y en controlar a los alumnos, mientras que el del alumno se centraba en el respeto hacia el profesor. Frente a estos resultados, la percepción menos dominante se daba cuando se utilizaba el método progresivo liberal, caracterizada por la percepción de estrategias de colaboración y actitudes democráticas para la consecución de conductas disciplinadas. Jonson et al. (1994) atribuyeron las causas del escaso empleo de este último método por parte de los docentes a una serie de inconvenientes como: las expectativas sociales del profesor para controlar a los alumnos, el elevado número de alumnos en el aula, los escasos

conocimientos del profesor para conseguir la autodisciplina de sus alumnos y además la carencia de habilidades adecuadas para alcanzar dichas aproximaciones.

Relacionado con estas investigaciones, Cantana (1991) en un estudio dirigido a describir la percepción del profesor sobre el “control efectivo de la clase” revelaba que el profesor señala que el control de la clase se da, en primer lugar, cuando se da énfasis a la necesidad de controlar el comportamiento de los alumnos y, en segundo lugar, cuando se organiza y planifica el trabajo académico.

Haroun y O’Hanlon (1997) a partir de las investigaciones realizadas por Scarlett (1989), Jonson et al. (1994) y Cantana (1991) se centró en determinar las diferencias y similitudes mostradas por el profesor y sus alumnos en su percepción sobre la disciplina escolar con una muestra de 800 alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 19 años. Los resultados revelaron que la percepción de los alumnos sobre la importancia de la disciplina en el centro educativo estaba asociada a una concepción pasiva del rol que desempeñaban en el proceso de mantenimiento de conductas disciplinadas en el aula. En este sentido, tanto profesores como alumnos presentaban una visión positiva de los que se entendía por comportamiento apropiado en el aula, encontrándose una visión en armonía con los constructos teóricos sobre disciplina defendidos por el centro.

Goyete, Doré, y Dion (2000) con universitarios y futuros profesores de educación física llevaron a cabo un estudio centrado en las respuestas del profesor ante los comportamientos disruptivos de los alumnos. Los resultados obtenidos mostraron que las principales causas atribuidas a estos comportamientos correspondían a las características personales de los alumnos (ej.: mala actitud, carencia de motivación), especialmente cuando tenían lugar conductas severas de indisciplina (Bropy y Rohrkemper, 1981; Rubin y Mills, 1990). También los resultados revelaron que el tipo de reacción usado por los futuros profesores difería de unos a otros en función del comportamiento indisciplinado. En este sentido observaron como estos estudiantes empleaban exclusivamente reacciones directas cuando el mal comportamiento respondía a bajos niveles de indisciplina y empleaban una combinación de reacciones directas e indirectas cuando el mal comportamiento resultaba severo.

Han sido pocos los trabajos que han analizado la relación existente entre los diferentes estilos de enseñanza y el comportamiento disciplinado en el ámbito educativo, encontrando resultados que indican que tanto el estilo como las técnicas de disciplina empleadas por los profesores en las clases guardan relación con elementos tales como la responsabilidad de los estudiantes, actitudes hacia el

trabajo escolar y la distracción en el trabajo, indicando, además, que las técnicas empleadas consistentes en la compensación por el buen comportamiento e implicación de los alumnos en la toma de decisiones, incrementan la disciplina en el aula (Lewis, 2001).

Por su parte, Bertone, Meard, Flavier, Euzet, y Durand (2002), estudiaron la transición profesor-alumno en relación con las situaciones de indisciplina ocurridas a lo largo de dos sesiones de educación física. La transición profesor-alumno se producía por la discusión intercambiada entre ambos de las acciones ocurridas en el aula. El estudio se llevó a cabo mediante la observación de dos clases dirigidas por un mismo profesor. La clase "A" estuvo compuesta por 20 alumnos, 10 del género masculino y 10 del género femenino, de edades comprendidas entre los 13 y los 17 años, con características relacionadas con la desobediencia y la inactividad, siendo la meta de los alumnos jugar al fútbol, descrita por el profesor como una clase difícil. Por el contrario, la clase "B" estuvo compuesta por 24 alumnos de 14 años, de los cuales 11 eran del género masculino y 13 del femenino, caracterizados por actitudes de interés, obediencia y buen nivel de habilidades, centrándose sus metas en trabajar para conseguir el éxito académico, siendo descrita por su profesor como una buena clase. La investigación se llevó a cabo mediante la observación y grabación de los grupos A y B del mismo profesor. Se puso de manifiesto que en aquellas situaciones negociadas en las que el profesor aclaró a los estudiantes las actividades a realizar y la forma de conducirse, no se produjeron actos de indisciplina, en presencia del profesor, disminuyendo el número de actos de indisciplina de forma general. En cuanto a la diferencia entre ambos grupos, se pudo observar como cuando en el grupo A se producían acciones de indisciplina al principio de la clase, la negociación del profesor resultaba eficaz, mientras que, por el contrario, cuando en el grupo B no se producían actos de indisciplina al principio de la sesión, las correcciones del profesor, realizadas a lo largo de la clase, generaron situaciones de indisciplina.

Posteriormente, Supaporn, Dodds, y Griffin (2003), investigaron la comprensión de los alumnos de las conductas indisciplinadas que tiene lugar en el aula de educación física. El estudio se centró en un profesor de género masculino y en sus 14 alumnos de séptimo y octavo grado durante el desarrollo de diez unidades de baloncesto. Los investigadores observaron la totalidad de las clases y entrevistaron tanto al profesor como a los alumnos con el fin de obtener datos relacionados con su percepción de las conductas indisciplinadas. Los resultados obtenidos en relación a la comprensión del término indisciplina, mostraron como tanto el profesor como los alumnos caracterizaban su definición de mal comportamiento refiriéndose a la acción en sí misma, a la manera en la que ésta

afectaba a los alumnos y al profesor, así como a la manera en la que el profesor respondía a esta acción. A menudo el profesor ignoraba el mal comportamiento de los alumnos y respondía a los incidentes que consideraba disruptivos o que podían desencadenar incidentes graves en los alumnos. La clasificación realizada por el profesor y los alumnos de los diferentes niveles de mal comportamiento fueron de menor a mayor severidad: insultar (ejemplo de un comportamiento disruptivo leve), tirar a canasta mientras el profesor se encuentra dando las instrucciones (ejemplo de un comportamiento disruptivo intermedio) y pelearse (ejemplo de un comportamiento disruptivo severo).

Suárez (2004) se centró en las percepciones que muestran los alumnos del castigo y de otros métodos disciplinarios a partir de un enfoque biográfico-narrativo, con una muestra compuesta por 120 narradores (98 mujeres y 22 hombres) nacidos entre 1940 y 1979, escolarizados casi en su totalidad en centros de la provincia de Ourense. La información se estructuró en cuatro bloques. En el primero de ellos, tipos de castigo, los resultados revelaron la existencia de castigos físicos (en proporción semejante en chicos y chicas, siendo de forma esporádica en la década de los ochenta) y castigos psíquicos, que suponían la destrucción de la autoestima. En el segundo bloque, las conductas objeto de castigo podían clasificarse en relación al rendimiento académico y al comportamiento de los alumnos. Las estrategias empleadas por los alumnos de supervivencia a los castigos (tercer bloque) eran variadas, muchas de ellas en la línea de no llamar la atención y no perturbar el orden establecido, aunque otras se acercaban a actos de rebeldía (individual o colectiva) intentando manifestar su oposición a la cultura escolar. Por ello, la imagen más extendida de la escuela (cuarto bloque) era aquella del colegio como cárcel, como ejército bajo el mando de un profesor autoritarios, violento, inaccesible, severo y exigente, en el que predominaba un clima de aula en el que los alumnos no tenían derecho a opinar y debían obedecer las órdenes sin refutarlas.

Este estudio muestra el reflejo de las ideas de la sociedad de la época en el Sistema Educativo, excesivamente controladoras y autoritarias, dejando por el contrario, poco margen de decisión al alumno en la responsabilidad de su propio comportamiento. Las acciones disruptivas eran corregidas a partir de procesos reguladores externos (castigos) que anulan la posibilidad de implicarse personalmente en el control de sus acciones.

Kulinna et al. (2003) en relación a las investigaciones existentes sobre el comportamiento indisciplinado del alumno, señalaron la presencia de serios defectos en algunas de ellas. En primer lugar, apuntaron que un profesor o adulto observador no podía ser consciente de la totalidad de las situaciones que se dan en una clase

(Cothran y Ennis, 1997). Kounin (1970) explicó este problema a través del término fenómeno multi-acontecimiento, diciendo que el profesor no podía controlar dicha complejidad. En segundo lugar, señalaron que algunos alumnos probaban a esconder su mal comportamiento frente al profesor dentro del aula (Hastie y Siedentop, 1999; Tousignant y Siedentop, 1983), tratando de camuflar o disfrazar su verdadero comportamiento ante el profesor. Supapor (2000) se refirió a esta conducta en uno de sus estudios al identificar algunos comportamientos de estudiantes en diferentes situaciones de clase. En tercer lugar, los profesores, fundamentalmente los inexpertos, podían aferrarse a falsas expectativas sobre lo que sucedía o debería suceder en su clase (Fernández-Balboa, 1990). Los alumnos se encontraban activamente involucrados en la interpretación e influenciación de los ambientes de aprendizaje desde su propia y única perspectiva (Nicholls, 1992). En este sentido, con el fin de comprender y saber interpretar la acción de los alumnos en el contexto de educación física, los docentes deben conocer y analizar la perspectiva tomada por sus alumnos sobre las situaciones ocurridas en clase, así como saber diferenciar su perspectiva personal respecto a la de sus alumnos.

4. AUTOCONCEPTO FÍSICO

4.1. Introducción

El autoconcepto físico se define como las percepciones que los sujetos tienen sobre sus habilidades físicas y su apariencia física (Stein, 1996). Para Marchago (2002), Cash y Pruzinsky (1990), el autoconcepto físico es una representación mental multidimensional que las personas tienen de su realidad corporal incluyendo elementos perceptivos, cognitivos, afectivos, emocionales y otros aspectos relacionados con lo corporal.

Por su parte, para Thompson, Penner, y Atabe (1990), el autoconcepto físico es una actitud hacia la dimensión física del self, proponen la existencia de tres componentes del autoconcepto físico: componente perceptual, componente cognitivo-afectivo y componente conductual. También, Franzoi y Shields (1984) informaron sobre tres dimensiones del autoconcepto físico: habilidad física, apariencia física y conductas de control de peso. Por su lado, Burns (1990) distinguía entre esquema corporal, conocimiento obtenido de las sensaciones corporales y de la posición de sus partes, e imagen corporal, que es una resultante de la evaluación del yo físico.

El cambio conceptual que supuso la aceptación de los modelos multidimensionales y jerárquicos del autoconcepto y el desarrollo de instrumentos de medida adecuados a dichos modelos, ha originado que el dominio físico haya sido vinculado estrechamente al autoconcepto físico mediante las dimensiones de apariencia física y habilidad física (Fox, 1988; Marsh, 1986; Marsh y Shavelson, 1985 y Nelson, 1994). Harter (1985), por su parte, señaló la competencia atlética y la apariencia física como los subdominios del dominio físico. Anteriormente, el factor que se consideraba que contribuía a la autoestima era, simplemente, el atractivo físico (Nelson, 1994).

En cuanto al origen del autoconcepto físico, autores como Musitu, Buelga, Lila, y Cava (2001) consideran que los niños y adolescentes van desarrollando su autoconcepto a través de la interacción directa, los procesos autoperceptivos y los procesos de comparación social; siendo las autopercepciones en estos uno de los principales predictores de la práctica deportiva presente (Kimieck, Horn, y Shurin, 1996) y futura (García y King, 1991; McAuley, 1992; Reynolds, Killen, Bryson, Maron, Taylor, Maccoby, y Farquhar, 1990; Sallis, Hovell, Hofstetter, y Barrington, 1992). Por tanto, podemos decir que existe una evolución en el tiempo, llegando a

cobrar gran importancia cuanto mayor es el individuo sobre todo en la etapa de la adolescencia.

4.2. La multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto

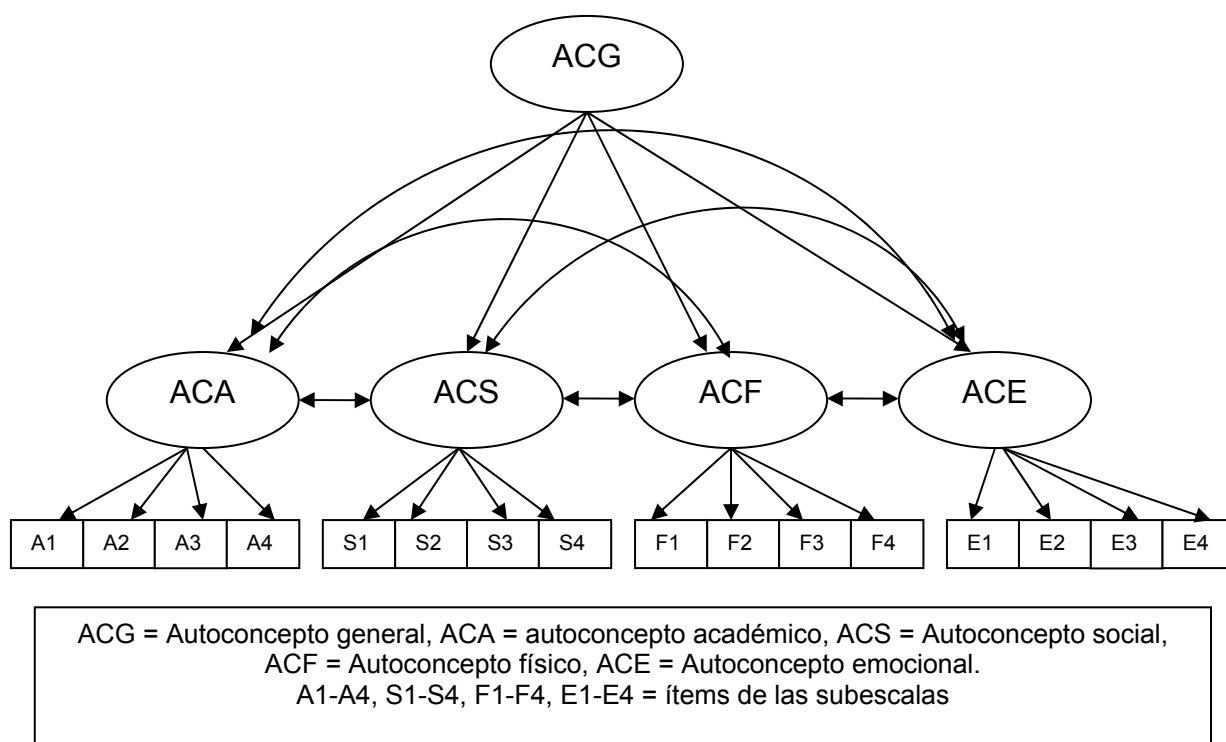
Coopersmith (1967) consideraba que el autoconcepto era un constructo unidimensional, puesto que existe un factor general que domina sobre sus múltiples dimensiones. Posteriormente se ha aceptado su multidimensionalidad (Byrne, 1996; Marsh y Hattie, 1996; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976), aceptando que las personas poseen, por un lado sentimientos generales de valía y por el otro, autovaloraciones específicas de adecuación en distintos dominios vitales (Harter, 1985, 1988 y Rosenberg, 1979). Entre los autores que defienden la multidimensionalidad del autoconcepto destacamos a Burns (1990), que entiende que el autoconcepto está constituido por una constelación de actitudes que están focalizadas sobre uno mismo y que incluyen los tres componentes fundamentales: cognitivo, afectivo y comportamental. Otros autores que apuestan por la multidimensionalidad del concepto son James (1890), Epstein (1973) y L'Ecuyer (1985), que consideran que autoconcepto y autoestima se componen de múltiples facetas y su organización es jerárquica. Existe suficiente soporte empírico que apoya dicha estructura multidimensional y jerárquica (Fleming y Courtney, 1984; Marsh, 1990; Shavelson et al., 1976).

L'Ecuyer (1985) concibe el concepto de sí mismo como una organización jerárquica de los elementos bajo percepciones centrales y secundarias que son modificadas a lo largo del desarrollo. Su visión es evolutiva y supone que el autoconcepto va configurándose y evolucionando a lo largo de toda la vida del sujeto, siendo la edad una variable central en su desarrollo. Para este autor el autoconcepto, como estructura multidimensional, está articulado en tres niveles: estructuras (delimitan las partes globales del autoconcepto), subestructuras (cada una incluye un fragmento menor del sí mismo) y categorías (las subestructuras implican a su vez las múltiples facetas del sí mismo).

Uno de los modelos multidimensionales más aceptados es el de Shavelson et al. (1976) (Figura 8), que conciben el autoconcepto como una percepción que el individuo tiene de sí mismo formada a través de las experiencias con su entorno y la interpretación del mismo (Marsh, 1997). Dicha percepción está basada especialmente en las relaciones con los otros significativos y en las atribuciones que el individuo hace acerca de su propia conducta. El modelo jerárquico y multifacético asume la existencia de un autoconcepto general, situado en la parte superior de la jerarquía actuando como un resultado de percepciones del self en los dominios

(académico, social, emocional y físico). Cada dominio representa los efectos combinados de percepciones de mayor especificidad situacional en un nivel inferior de la jerarquía. El autoconcepto académico, por ejemplo, representa una combinación de percepciones de competencia en matemáticas, inglés, historia y ciencias, y el autoconcepto físico es el resultado de una combinación de habilidad física y apariencia física. Por debajo de este nivel, existen otros niveles que suponen percepciones de mayor especificidad.

Figura 8. Modelo Jerárquico del autoconcepto (Shavelson, 1976).



A partir de la década de los sesenta, se han llevado a cabo numerosos programas dirigidos a la mejora del autoconcepto de los alumnos, tratando de lograr un autoconcepto favorable entre ellos y mejorar este, generando así importantes beneficios al sujeto (Zulaika, 1999). Así lo indica el trabajo de Gurney (1987) que muestra evidencias de que el autoconcepto puede variar aunque una vez estructurado tiende a la estabilidad y se resiste al cambio siendo más factible durante la infancia y la adolescencia. De esta forma se pueden mejorar facetas específicas del autoconcepto sin modificar otros ámbitos o este en general.

En cuanto a la relación entre autoconcepto y logro académico se ha reconocido la existencia de una relación de causalidad bidireccional (Weiss, McAuley, Ebbeck, y Wiese, 1990), aunque no está libre de debate. Por un lado se encuentran los que consideran que el autoconcepto es una causa del rendimiento y trata de mejorarlo para lograr buenos resultados académicos y por otro lado están los que defienden que dependerá del concepto que se forme de sí mismo dando lugar a dos tipos de modelos de intervención:

- Modelo de mejora del autoconcepto. El concepto influye en los niveles de logro académico empleando programas de intervención (Brookover, Le Pere, Hamakerk, Thomas, y Erikson, 1965) basados en actividades concretas para mejorar el autoconcepto: mecanismos de feedback, counseling, refuerzos, apoyos a las personas significativas.
- Modelo de desarrollo de habilidades. El logro y el nivel de habilidad determinan el autoconcepto que es consecuencia del rendimiento académico (Calsyn y Kenny, 1977). Trabajando el ámbito académico del alumno, coincidiendo con los objetivos propios de la escuela con la educación compensatoria e individualizada.

En la actualidad la mayoría sostienen que existe una relación no unidireccional sino de reciprocidad: entre el autoconcepto y el rendimiento interaccionando e influyendo mutuamente. Por ello, se recomienda trabajarlas simultáneamente.

Como conclusión a este estudio se reconoce la tendencia a la estabilidad del autoconcepto, pero se acepta la capacidad de ser modificado por medio de un programa de intervención que sea planificado, sistematizado, consistente, intensivo, seguido, perdurable, con contenido adecuado. Los más utilizados son los insertados en el marco educativo considerando eficaces los aplicados a la educación física y a las actividades deportivas.

4.3. La contribución del autoconcepto físico al autoconcepto global. Instrumentos de medida

La dimensión física del autoconcepto (su función, apariencia o habilidades) ha sido considerada tradicionalmente por la investigación como un ámbito esencial de la autoestima y del autoconcepto (Zulaika, 1999) y su contribución al autoconcepto global ha sido corroborada en todas las etapas evolutivas del ser humano, acentuándose su importancia en la adolescencia, ya que el aspecto físico se convierte en el centro de sus preocupaciones (Meyer, 1987).

Reconociendo dicha contribución del dominio físico, y con el objeto de medir su alcance, se han diseñado numerosos cuestionarios que lo contemplan, citando entre otros:

- Tennessee Self-Concept Scale (Fitts, 1965), evalúa los dominios físico, moral, personal, familiar, social, y crítico.
- Attitudes Toward Physical Activity (Kenyon, 1968): mide las actitudes hacia seis subdominios físicos.
- The Physical Estimation Scale (Sonström, 1976) que ofrece un puntuación global del autoconcepto físico.
- The Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale (Martinek y Zaichkowsky, 1977) basada en respuestas no verbales ante la apariencia física.
- The Physical Self-Efficacy Scale (Rykman, Robbins, Thornton, y Cantrell, 1982): que mide la autocompetencia física y las expectativas de éxito y que presenta las subescalas de valoración de la habilidad física y la autorrepresentación física.
- Perceived Competence Scale for Children (Harter, 1982b) entre sus cinco subescalas, incluye una sobre competencia física.
- Body Steem Scale (Franzoi y Shields, 1984), que evalúa la habilidad, la apariencia y las conductas de control del peso.
- Self-Worth Scale (Fleming y Courtney, 1984) que presenta dos subescalas: habilidad física y apariencia física.
- Self-Perception Profile for Children (Harter, 1985) que incluye 6 subescalas: apariencia física, competencia atlética, conducta, aceptación social, competencia académica y autovaloración global.
- Shortened Physical Estimation Scale (Fox, Corbin, y Couldry, 1985) que hace referencia a fuerza, coordinación, cronometraje y liderazgo (capacidad de mando).
- Self Description Questionnaire (SDQ) (Marsh, 1986): que en sus tres versiones, incluye 2 subescalas referidas a la habilidad física y a la apariencia física, entre las dimensiones no académicas del autoconcepto.
- The Physical Self-Perception Profile (Fox, 1990; Fox y Corbin, 1989): que presenta 5 subescalas: percepciones de la competencia deportiva, condición física, atractivo corporal, autovaloración física, y fuerza.
- The Perceived Importance Profile (Fox, 1990): que mide la importancia atribuida por el sujeto a las dimensiones del PSPP.
- Physical Self Description Questionnaire (PSDQ) (Marsh, Richards, Jonson, Roche, y Tremaye, 1994). Desarrollado a partir del SDQ y específicamente diseñado para medir las autopercepciones físicas en 11 subáreas diferentes, organizadas según la capacidad física y a la apariencia física.

- Escala de Autoconcepto (AF-5) (García y Musitu, 1999): consta de 5 subescalas, siendo una de ellas el autoconcepto físico.

4.4. La autoestima y las motivaciones adolescentes para la práctica de actividad físico-deportiva

Distintos autores tratan de predecir la motivación hacia la práctica deportiva considerando la autoestima como predictor. En relación a esto, Ingledew y Sullivan (2002) lo hicieron teniendo en cuenta las preocupaciones que mostraban los chicos por su masa corporal y las de las chicas por su autoimagen física. Aunque no hallaron relaciones significativas en este estudio, estos autores afirmaron que masa corporal e imagen física aparecían en la adolescencia como potentes predictores para la adhesión al ejercicio físico.

Observamos que niños y adolescentes practican deporte y actividades físicas por tres motivos principales (Weiss, 1993; Weiss y Ferrer-Caja, 2002; Harter, 1987; Weiss, 2000): demostrar y desarrollar su capacidad física (habilidades atléticas, salud física y aspecto físico), obtener aceptación social y diversión. Estos tres motivos están contemplados en el modelo de motivación hacia la actividad física y autoestima de Harter (1987) (Figura 9), adaptado por Weiss y Ebbeck (1996) al dominio de la actividad física, en el que la competencia percibida y el apoyo social representan los determinantes de la autoestima, y el placer y el comportamiento de actividad física representan los resultados. De este modo, aquellos jóvenes que creen que sus capacidades físicas son elevadas, probablemente disfrutarán más de la actividad y mantendrán su interés por la participación continuada que aquellos otros adolescentes que creen que su nivel de capacidad física es bajo (Weiss y Ebbeck, 1996; Weiss y Ferrer-Caja, 2002).

En este caso, las fuentes de información sobre la propia capacidad en la actividad física se concretan en los resultados obtenidos (éxitos, recompensas externas, salud, etc), las fuentes sociales (feedback y refuerzos de otros significativos, comparación con los pares) y las fuentes internas (mejora sobre ejecución pasada, esfuerzo, placer de la actividad, logro de objetivos personales) (Weiss, 2000). El empleo de estas fuentes muestra diferencias en función del género y de la edad (Horn y Harris, 1996).

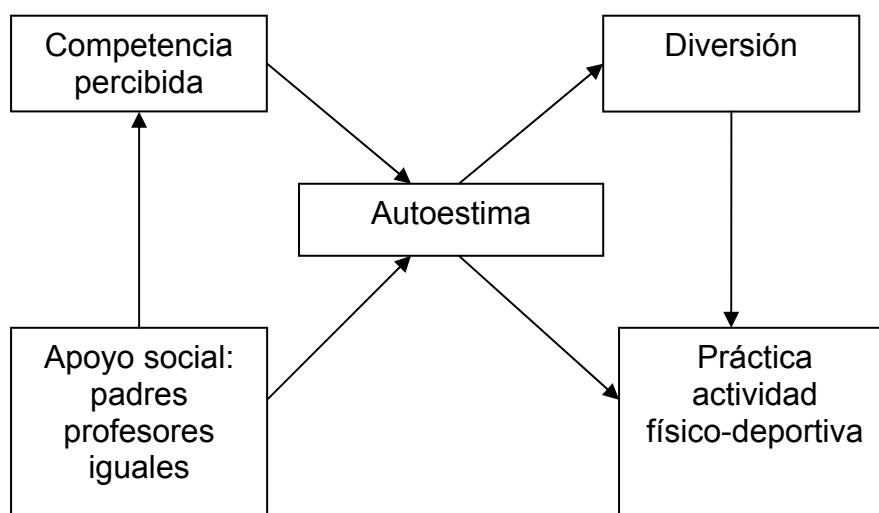
Los niños (5-9 años) autoperceben su capacidad física en función del dominio de las tareas simples, la fuerza de sus intentos, el placer obtenido y el feedback de sus padres. Desde los 10 a los 15 años se hacen más competitivos y procuran conseguir más éxitos que sus pares. Sus autopercepciones comienzan a depender

de la aprobación de sus profesores y entrenadores. De los 16 a los 18 años se mantiene el énfasis sobre la comparación con los pares y los juicios del entrenador, pero se desarrollan fuentes internas como el logro de objetivos y la mejora personal.

Las diferencias sexuales aparecen durante la educación secundaria (Horn y Harris, 1996): los chicos se autoperiben en función de sus resultados competitivos y en función de su facilidad para aprender nuevas habilidades. Las chicas, por el contrario, se basan más en fuentes internas (atracción hacia la actividad física y el logro de objetivos) y en fuentes sociales (feedback de adultos y pares), lo que puede reflejar diferencias en los procesos de socialización.

Por otro lado, algunas de las principales fuentes de placer en la actividad física son las interacciones sociales positivas, el apoyo y la participación de los padres, entrenadores e iguales, las autopercepciones de capacidad física, el reconocimiento social, el esfuerzo, la demostración de habilidades y las sensaciones derivadas por el movimiento corporal (Scanlan y Simon, 1992; Scanlan, Carpenter, Schmidt, Simons, y Keeler, 1993; Klint y Weiss, 1986; Coakley y White, 1992). Todo ello contribuye a desarrollar un sentimiento intrínseco que promueve la participación en actividades atléticas (Rowland y Freedson, 1994).

Figura 9. Modelo de motivación hacia la actividad física y la autoestima (Harter, 1987). Adaptado por Weiss y Ebbeck (1996).



4.5. Aportaciones de los principales trabajos de investigación relacionados con el autoconcepto físico

4.5.1. Efectos de la actividad física sobre el autoconcepto y la autoestima

En numerosos estudios se ha confirmado que la actividad física como la práctica deportiva, independientemente de otras variables tales como el sexo, la edad, el deporte practicado, o el nivel educativo, muestran relaciones positivas con el autoconcepto físico (Sonströem, Speliotis, y Fava, 1992) y con el autoconcepto general (Blackman, Hunter, Hilyer, y Harrison, 1988; Bowsby e Iso-Ahola, 1980; Deo y Bhullar, 1974; Felker y Kay, 1971, entre otros). También se han hallado relaciones positivas entre actividad física e imagen corporal (Ho y Walker, 1982; Marsh y Pearts, 1988; Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975) y entre actividad física y autoestima (Meyer, 1987; Schuele, 1980; Sonströem, 1984; Zion, 1965) de modo que los sujetos con alta autoestima tienen mayores probabilidades de iniciar y mantener actividades físicas con regularidad (Fontane, 1996; Gauvin y Spence, 1996). Por el contrario, los sujetos con baja autoestima tienen menores probabilidades de implicarse en actividades deportivas (Mueller, Field, Yando, Harding, González, Lasko, y Bendell, 1995). Esta relación entre actividad física y autoestima es recíproca y circular, es decir, las personas con mayor autoestima se implican más en la actividad física y ésta contribuye a mejorar su autoestima (Boyd y Hycako, 1997; Platzner, 1976; Whitehead y Corbin, 1997). No obstante, Deci y Ryan (1996) señalan que la actividad física sólo contribuirá a mejorar la autoestima cuando el sujeto practicante esté motivado intrínsecamente.

Al respecto, Fox (1992) propone que las percepciones de la apariencia física incluyen algunas competencias físicas y componentes de la forma corporal (coordinación, grasas corporales, fuerza, etc.), por lo que la actividad física, al mejorar las condiciones físicas incrementaría estas percepciones sobre la apariencia. Según Tomás (1998), se podría considerar que la participación en actividades físicas permitiría potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se mejoraría el autoconcepto físico y con él, el autoconcepto global. Existen numerosas investigaciones (Balaguer y García Merita, 1994; Morgan y Pollock, 1978; Sonströem y Morgan, 1989; Taylor, Sallis, y Needle, 1985) que sostienen que cuando se practica ejercicio de modo regular, tanto si se trata de práctica de actividad física en general como si se trata de práctica deportiva, se mejora el autoconcepto y otros constructos autorreferentes (Zulaika, 1999b).

Los primeros trabajos que relacionaban la autoestima, la actividad física, el ejercicio y el deporte son amplios, pero con muchas deficiencias teóricas y

generados con instrumentos carentes de fiabilidad y validez. En cambio, los estudios que utilizan instrumentos que evalúan el autoconcepto multidimensional aportan resultados más concluyentes a la relación de la práctica físico-deportiva con el autoconcepto. Entre dichos estudios destacamos el realizado por Colchico, Zybert, y Basch (2000) utilizando el Perfil de Autopercepciones para Niños o SPPC (Harter, 1985), para evaluar el impacto de 12 semanas de actividad física extracurricular en una pequeña muestra de chicas afroamericanas e hispanas de entre 11 y 14 años. Respecto a las dimensiones del autoconcepto, tras las 12 semanas del programa de intervención, aparecieron mejoras evidentes en cuatro de las cinco dimensiones específicas del SPPC (competencia académica, aceptación social, competencia deportiva y comportamiento/conducta), además de en la autovalía global. Por otra parte, Walters y Martin (2000), con el mismo instrumento (SPPC), evalúan el efecto de un programa de ejercicio aeróbico intenso en niños de 3º a 5º (8 a 10 años) sin encontrar mejoras significativas en ninguna de las subescalas. Asçi, Kosar e Isler (2001), con adolescentes turcos, de ambos géneros, de 11 a 14 años, utilizan únicamente la subescala de competencia deportiva del SPPC para evaluar las diferencias en la competencia deportiva respecto al nivel de actividad física. Sus resultados mostraron un efecto significativo del nivel de actividad física sobre la competencia deportiva percibida. Atienza, Balaguer, García-Merita, y Moreno (1997) y Moreno (1997) estudian la relación del autoconcepto físico y la práctica de ejercicio y deporte en adolescentes valencianos evaluado con el Perfil de Autopercepción Física (PSPP), se discriminó, independientemente de grupos por sexo, entre grupos de práctica y no práctica a partir de las puntuaciones del cuestionario. Los resultados indicaron que las puntuaciones de los cinco dominios propuestos eran más altas en ambos sexos para el grupo de los que realizaban ejercicio físico, siendo la diferencia entre ambos grupos significativa para todos los dominios en el caso de los chicos y para la mayoría de ellos en el caso de las chicas (condición física, fuerza y deporte), lo cual mostraba una relación entre la autopercepción física y la práctica de ejercicio físico. Además los resultados mostraron que la autopercepción física era capaz de clasificar correctamente a un alto porcentaje de chicos y chicas según la frecuencia de entrenamiento y que la Condición física era el mejor predictor de la práctica de ejercicio físico tanto para chicos como para chicas.

Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke, y Fox (1993) con una muestra de niños relacionaron la ejecución en una prueba de carreras con las puntuaciones del PSPP. La ejecución aparecía correlacionada positiva y significativamente con competencia deporte, condición y autovaloración física.

Lintunen (1995) utilizó una escala de elaboración propia para evaluar longitudinalmente la competencia física percibida en adolescentes finlandeses de 11

años en ambos géneros, durante un periodo de 4 años. Agrupó a los sujetos de su muestra en tres grupos según su nivel de actividad física (sedentarios, activos y muy activos). Los resultados obtenidos en las chicas iban en la línea del modelo de cambio, el cual preconiza que los cambios producidos en el autoconcepto y en la autoestima son consecuencia de la práctica de ejercicio (Lintunen, 1995). Mientras que al principio del estudio no había diferencias en cuanto a la forma física percibida de las chicas de los tres niveles de actividad física, durante los años posteriores se observó una mejor percepción de la forma física de las chicas activas y muy activas respecto a las sedentarias. Los resultados obtenidos con los chicos parecen apoyar el modelo de la selección, el cual postula que aquellas personas que posean una alta percepción de sus habilidades físicas es más probable que se comprometan en la práctica de ejercicio. Al principio del estudio ya existían diferencias en cuanto a la percepción de la forma física de los activos y muy activos respecto a los sedentarios; siendo los dos grupos de activos los que presentaban una percepción más positiva. Observamos cómo existen diferencias en la percepción de forma física entre los chicos y chicas que practican deporte y aquellos que no practican, por lo que se puede explicar la relación positiva que existe entre ambos.

Los estudios realizados por Moreno y Cervelló (2005) sobre el autoconcepto físico y el efecto del género, la práctica de actividad físico-deportiva extraescolar y la frecuencia de práctica en una muestra de estudiantes de educación física, utilizando el instrumento PSPP adaptado al contexto español (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999b), mostraron que los alumnos que practican y lo hacen con mayor frecuencia, mejoran las autopercepciones en competencia percibida, atractivo corporal, condición física y fuerza.

4.5.2. Autoconcepto físico y género

La autoimagen corporal relacionada con la autoestima es un aspecto significativo y relevante para las personas y en especial para las mujeres, (Cardenal, 1999), cuyas autopercepciones sobre la propia imagen corporal estarían más diferenciadas que en los hombres (Koff, Rierdan, y Stubbs, 1990). Franzoi y Shields (1984) señalan en sus estudios que existen diferencias en la importancia de los diferentes subcomponentes de la autoimagen corporal entre chicos y chicas. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia corresponde a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas son el atractivo sexual, el peso y la condición física. Quizá la explicación que se pueden dar a estos datos la encontramos en la presión social y excesiva importancia que otorga nuestra sociedad al atractivo físico, unido a la dificultad de ajustarse al ideal de

belleza femenina imperante y que corresponde a un cuerpo extremadamente delgado.

Aunque Abell y Richards (1996) han encontrado resultados contradictorios, según los cuales los hombres tendrían una peor imagen corporal que las mujeres, que explican por el deseo masculino de ser más fuertes y duros, la mayoría de las investigaciones han mostrado que las chicas tienen una peor imagen corporal que los chicos (Brooks-Gunn, 1992; Clifford, 1971; Davis y Katzman, 1997; Polce-Lynch, Myers, Kilmartin, Forssmann-Falck, y Kliever, 1998). Las chicas, en general, presentan autopercepciones referidas a sus cuerpos más negativas que los chicos (Kearney-Kooke, 1999), siendo el peso un factor muy importante en la imagen corporal en éstas (Mendelson y White, 1985). Para Freedman (1984), las chicas tienden a dar demasiada importancia al atractivo físico debido a una cierta presión social (popularidad, relaciones heterosexuales). Esto podría explicar que Lerner y Karabenick (1974) encontrasen relaciones significativas entre atractivo físico y autoconcepto en chicas pero no en chicos.

Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, familiares y socioculturales y de las expectativas adversas como catalizadores de esta imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de la conducta alimenticia (Gardner, Stark, Friedman, y Jackson, 2000; Gowers y Shore, 2001; Leung, Thomas, y Waller, 2000; Thompson y Chad, 2000).

La asociación entre el atractivo físico percibido y la autoestima global ha sido demostrada en todas las edades y refleja la importancia de la apariencia física (Harter, 1993a; Haghborg, 1993). Las mujeres tenderían a valorar sus cuerpos en función de su atractivo, mientras que los hombres lo harían por su capacidad operativa sobre el medio externo (Erikson, 1980; Lerner, Orlos, y Knapp, 1976). Esta diferente valoración haría, consciente o inconscientemente, que las mujeres estén sometidas a una mayor presión para alcanzar los estándares convencionales referidos al atractivo físico (Davis y Katzman, 1997; Faust, 1983).

Por otra parte, Bem (1993) denuncia que en nuestras sociedades existe una tendencia perversa que promueve los valores y las expectativas masculinas, proporcionando a las mujeres menores oportunidades para sentirse valoradas y para realzar su autoestima. Lo cual es consistente con la idea de Kearney-Cooke (1999) de que nuestra cultura promueve mensajes que constriñen los roles socialmente aceptables para las mujeres. Por ello, las chicas presentan una menor autoestima que los chicos en la adolescencia (Marcotte, Fortín, Potvin, y Papillon, 2002), y a esta diferencia contribuirían autovaloraciones más bajas en la apariencia física y en

la autopercepción de capacidad física (Corbin, 2002). Las chicas que practican deporte tienen una mayor autoestima que aquellas que no lo practican debido, según Trew, Scully, Kremer, y Olge (1999), al desarrollo de sentimientos de logro, de un sentido de pertenencia y a la adquisición de nuevas habilidades. Sin embargo, Lirgg (1991) examinó la magnitud de las diferencias sexuales en la seguridad en sí mismo en la actividad física y encontró que los chicos tienen una mayor autoconfianza. Dichas diferencias pueden explicarse por la naturaleza de la actividad física y la percepción de la adecuación de dicha actividad al sexo, relacionado con los estereotipos asociados al género que estarían actuando desde edades muy tempranas (Gill, 1992; Eccles y Harold, 1991). Las chicas perciben que poseen una capacidad inferior a los chicos para el deporte, asignan a éste una menor importancia y perciben en menor grado el estímulo paternal hacia la participación (Brustad, 1993). Además, las chicas son más realistas al autoevaluar su capacidad física, ya que los chicos tienden a sobrevalorarse - lo que afecta a la autoconfianza - (Eccles y Harold, 1991).

Los estudios sobre los efectos del género y la interacción del género con la práctica físico-deportiva ante la autopercepción física por parte de los adolescentes españoles de Moreno y Cervelló (2005), muestran en los chicos valores más elevados que en las chicas en competencia percibida, atractivo corporal, condición física y fuerza física.

Respecto a la interacción del género y la práctica, Mendoza (1994) confirmó estas diferencias sexuales, teniendo los chicos una autoestima física más positiva, y matizó que las chicas ofrecen menores niveles de autoestima cuando la tarea deportiva tiene connotaciones masculinas, cuando la situación es competitiva, y cuando el feedback es ambiguo (Lenney, 1977; Lirgg, 1991; Petruzello y Corbin, 1988; Stewart y Corbin, 1981). Moreno y Cervelló (2005) diferencian los valores otorgados a la competencia percibida, condición física y fuerza en chicas practicantes de las no practicantes, siendo las primeras las que realzan dichos valores. En los demás estudios no aparecen diferencias significativas.

4.5.3. Autoconcepto físico y edad

Una de las dimensiones del autoconcepto que mayor relevancia tienen en la etapa adolescente es el autoconcepto físico (Ferron, 1997; Harter, 1998) puesto que contribuirá decisivamente en la valoración de sí mismo, al bienestar psicológico, a la salud mental y a la afirmación de la propia identidad (Harter, 1998; Lujan, 2002; Coleman, 1985).

En general, la literatura refleja un aumento de la autoestima con la edad (Butcher, 1989; Cairns, McWhirter, Duffy, y Barry, 1990; Crain y Bracken, 1994, entre otros). Sin embargo, en la adolescencia temprana (10-13 años) se produce un descenso a los 11 años llegando al nivel más bajo a los 13 años aproximadamente (Rosenberg, 1986). Este declive de la autoestima puede deberse, entre otros, a los cambios de la pubertad, que tiene lugar a esta edad (Eccles, Wigfield, Flanagan, Miller, Reuman, y Yee, 1989). Una vez que el individuo se adapta a estas transformaciones la autoestima aumenta de nuevo (Simmons y Blyth, 1987).

Las conclusiones obtenidas en los estudios que hacen referencia a la influencia de la edad sobre los dominios del autoconcepto son contradictorias. Eccles et al., (1989) encuentran que la competencia física percibida disminuye entre los 11 y los 12 años. Por el contrario, Nottelman (1987) encuentra un aumento en estas mismas edades. Van der Berg y Marcoen (1999), utilizando el Perfil de Autopercepción para Niños (SPPC) de Harter (1985) con niños de 4º, 5º y 6º grado (9 a 12 años), encuentran que los niños más pequeños tenían puntuaciones más altas en las subescalas de apariencia física y comportamiento/conducta. En la misma línea, Bolognini, Plancherel, Bettschart, y Halfon (1996) encuentran que la percepción de la apariencia física y de la aceptación social a los 12 años es mayor que a los 14. Sin embargo, estos autores encuentran que la percepción de la competencia académica es mayor a los 14 años que a los 12. Marsh (1989, 1991), basándose en sus múltiples estudios transversales y en la revisión de la literatura (Dusek y Flaherty, 1981; Marsh, Parker, y Barnes, 1985; Marsh, Smith, Marsh, y Owens, 1988, entre otros), sugiere un efecto en forma de U en la evolución de los dominios del autoconcepto durante la adolescencia. En general, al inicio de la adolescencia las puntuaciones en las dimensiones bajan debido a los cambios que tienen lugar en esta etapa y empiezan a ascender durante la adolescencia media (O'Malley y Bachman, 1983).

Maïano, Ninot, y Bilard (2004), analizan los efectos de la edad y el género en las autopercepciones físicas en un grupo de adolescentes de ambos géneros, de edades comprendidas entre 11 y 16 años. Utilizan en la investigación el instrumento PSPP (Fox y Corbin, 1989), adaptado y validado al francés, Physical Self Inventory (PSI) por Ninot, Delignières y Fortes (2000). Los resultados muestran para la autoestima global, los valores más bajos en los 12 años respecto de los 15. Para la autovaloración física, los 11 años presentan los valores más elevados respecto de los 12 y 13 años. El atractivo corporal presenta valores más bajos en 11 y 12 años respecto de los 15 y 16, también los 13 años puntúan más bajo respecto de los 16 años.

Otros estudios en los que interaccionan la práctica físico-deportiva con la edad, encuentran que la práctica deportiva correlaciona positivamente con la competencia percibida por los chicos en la adolescencia temprana (10-13 años) y media (14-17 años), igual correlación encuentra en las chicas durante la adolescencia media (Pastor y Balaguer, 2001). De igual manera, Boyd y Hrycaiko (1997), en una muestra de muchachas adolescentes y preadolescentes, hallaron que la actividad física sólo tenía efecto sobre el autoconcepto físico en las preadolescentes, que se generalizaba produciendo cambios en la autoestima global; sin embargo estos efectos no los halló en las adolescentes tempranas y medias.

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en esta investigación son:

1. Comprobar las diferencias significativas de género, edad y práctica físico-deportiva extraescolar en la orientación disposicional, las estrategias de disciplina, el autoconcepto físico y la motivación autodeterminada.
2. Comprobar la relación existente entre los distintos factores utilizados en la investigación: motivación autodeterminada, autoconcepto físico, estrategias de disciplina y orientación disposicional de metas.
3. Identificar el valor predictivo de la motivación autodeterminada sobre el autoconcepto físico.
4. Identificar el número y estructura de los diferentes perfiles motivacionales en una muestra de estudiantes de educación física, utilizando la orientación disposicional y la motivación autodeterminada.
5. Diferenciar cualitativamente los perfiles motivacionales en educación física según la orientación disposicional de metas, la percepción del autoconcepto físico y la motivación autodeterminada.
6. Comprobar las posibles diferencias de género, práctica deportiva extraescolar, percepción de competencia y condición física en los grupos de perfiles motivacionales.

HIPÓTESIS

La revisión de los estudios de investigación relacionados con las teorías de la motivación, la disciplina y el autoconcepto físico nos lleva a enunciar las siguientes hipótesis:

1. La percepción del autoconcepto físico se verá incrementada si los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente hacia la actividad y tienen un locus de control percibido interno.

Fundamentamos esta hipótesis en los trabajos de Georgiadis et al. (2001) que confirman el papel de la motivación autodeterminada como mediador positivo y el de la regulación externa como mediador negativo de la autovaloración física global. Biddle et al. (1993) relacionan positiva y significativamente la ejecución con la autovaloración física global, la condición física y el deporte. De igual forma, Boyd et al. (2002), destacan la condición física, la competencia deportiva y la fuerza como variables predictoras de la motivación intrínseca en la actividad física.

2. Respecto al género, los chicos presentarán un mayor autoconcepto físico que las chicas tal y como apuntan numerosos estudios (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Moreno y Cervelló, 2005) en los cuales las chicas suelen obtener puntuaciones más bajas en los dominios del autoconcepto físico. De manera específica, estas percepciones desfavorables se obtienen en competencia deportiva, condición física y fuerza (Asçi, Eklund, Whitehead, Kirazci, y Koca, 2005; Maïano et al., 2004; Marsh, 1998; Welk y Eklund, 2005), atractivo corporal (Hagborg, 1994; Maïano et al., 2004; Marsh, 1998) y en autovaloración física global (Asçi et al.; 2005; Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999a; Maïano et al., 2004; Welk y Eklund, 2005; Whitehead y Corbin, 1997).

3. En relación con la práctica de actividades físico-deportivas, se plantea que los que practican obtendrán mejores puntuaciones en los subdominios del autoconcepto físico (atractivo corporal, competencia deportiva, condición física y autovaloración física global). Esta relación queda avalada por estudios que relacionan el autoconcepto global y específicamente el autoconcepto físico con la actividad físico-deportiva mostrando relaciones positivas entre la actividad físico-deportiva y el autoconcepto físico (Sonström et al., 1992). Entre actividad física y autoestima (Zion, 1965; Schuele, 1980; Sonström, 1984; Meyer, 1987; Salvini, Turchi, y Biondo, 1991), entre actividad física e imagen corporal (Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975; Ho y Walker, 1982; Blackman et al., 1988; Marsh y Pears, 1988) y entre actividad física y competencia deportiva, atractivo corporal,

condición física y fuerza (Moreno y Cervelló, 2005). También la participación en actividades físicas permite potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, lo que incidiría en la mejora del autoconcepto físico de manera general (Balaguer y García Merita, 1994; Folkins y Sime, 1981; Morgan y Pollock, 1978; Sonström y Morgan, 1989; Taylor et al., 1985; Tomás 1998).

La práctica de ejercicio físico puede modular las fluctuaciones del autoconcepto adolescente (Casimiro, 2000; Fox y Biddle, 1988; Meyer, 1987; Sánchez Bañuelos, 1996). Así, los chicos adolescentes que practican deporte construirían su autoconcepto físico dando mayor importancia a la habilidad deportiva y, en menor medida, a la apariencia física (Fox y Corbin, 1989; Litunen, 1995; Marsh, 1997, 2001; Pastor y Balaguer, 2001).

4. En función de las investigaciones llevadas a cabo por diversos autores (Cervelló et al., 2003; Conell y Ryan, 1989; Papaioannou, 1998a; Spray, 2002) hipotetizamos que existirán relaciones significativas entre la orientación disposicional de meta, la motivación autodeterminada y las conductas de disciplina/indisciplina, produciéndose conductas de disciplina cuando la motivación sea autodeterminada y la orientación disposicional a la tarea, mientras que las conductas menos disciplinadas se relacionarán con la orientación disposicional al ego y los tipos de motivación menos autodeterminados.

5. La conducta de disciplina mostrada por las chicas en clase de educación física estará regulada por las estrategias adoptadas por el profesor que favorezcan la motivación autodeterminada y la propia responsabilidad, en cambio, los chicos lo harán por motivos menos autodeterminados. Esta hipótesis se apoya en estudios de ámbito educativo (Jiménez, 2001, 2004; Jiménez et al., 2001) y deportivo (Bredemeier, 1985; Bredemeier y Shields, 1986; Duda et al., 1991; Kavassanu y Roberts, 2001), que relacionan positivamente el género masculino con la indisciplina y el género femenino con la disciplina.

6. Según los trabajos de perfiles motivacionales (Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang et al., 2002; McNeill, y Wang, 2005), la relación entre la orientación disposicional de metas, la motivación autodeterminada y la percepción del autoconcepto físico darán como resultado diferentes perfiles motivacionales entre los estudiantes de educación física, de tal manera que el perfil más autodeterminado se caracterizará por la orientación disposicional a la tarea y mejor percepción del autoconcepto físico, mientras que el perfil menos autodeterminado se caracterizará por la orientación disposicional al ego y baja percepción del autoconcepto físico.

1. MUESTRA

1.2. Muestra según variables sociodemográficas

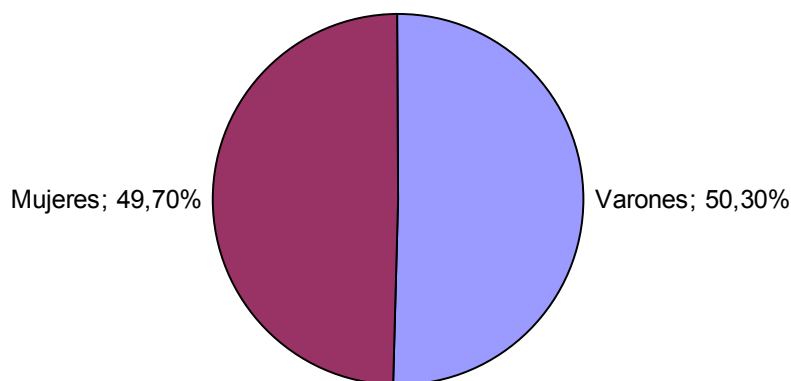
La muestra de nuestro estudio estaba compuesta por un total de 736 sujetos de ambos géneros, de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, siendo la media de edad de 15.50 años ($DT = 1.116$), pertenecientes a los cursos de segundo, tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Las edades de la muestra se seleccionaron teniendo en cuenta que los sujetos menores de 12 años no eran capaces de diferenciar entre los constructos de capacidad y esfuerzo, lo cual no les permitía juzgar su competencia en los entornos de logro (Nicholls, 1989).

De la totalidad de la muestra, 370 alumnos pertenecían al género masculino, que representaba el 50.3% y 366 al género femenino, que suponía el 49.7% como queda reflejado en la tabla 2, figura 10. Todos los alumnos pertenecían a centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

Tabla 2. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género de los sujetos.

Género	Frecuencia	(%)
Chico	370	50.3
Chica	366	49.7
Total	736	100

Figura 10. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Género de los sujetos.

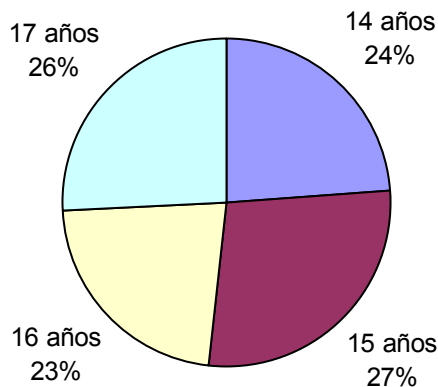


En la tabla 3, figura 11, se observó que de los 736 sujetos que componían la muestra de estudio, el 24.0% tenía una edad de 14 años, el 27.6% de 15 años, el 22.7% de 16 años y el 25.7% de 17 años. La presencia de alumnos de 17 años fue debido a la permanencia en algún curso más durante su escolaridad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencia	(%)
14	177	24.0
15	203	27.6
16	167	22.7
17	189	25.7
Total	736	100

Figura 11. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Edad de los sujetos.

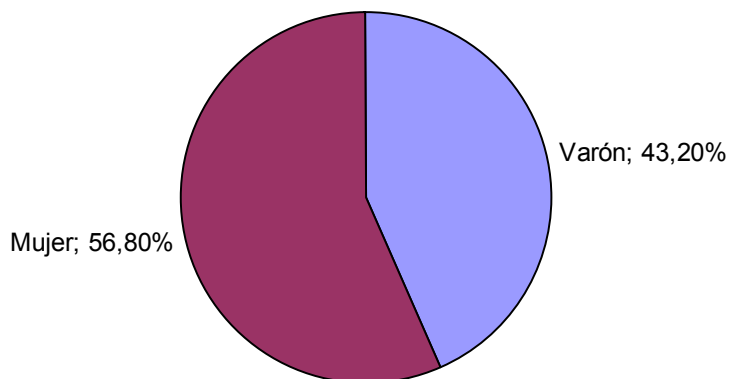


Se observó la distribución porcentual referente al género del profesor de educación física, 318 alumnos tenían un profesor de género masculino y 418 de género femenino, siendo el porcentaje de hombres del 43.2% y el de mujeres del 56.8% (Tabla 4 y Figura 12).

Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género del profesor.

Género del Profesor	Frecuencia	(%)
Hombre	318	43.2
Mujer	418	56.8
Total	736	100.0

Figura 12. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Género del profesor.

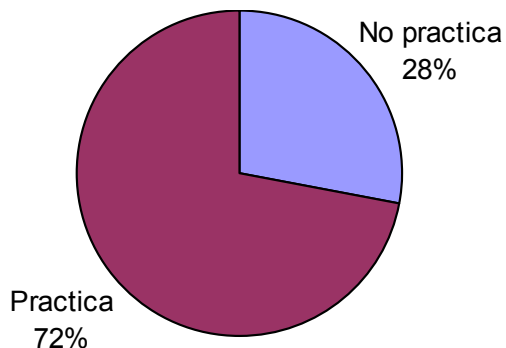


La tabla 5, figura 13, muestran los porcentajes de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componían la muestra de la investigación. El 28.1% de los sujetos afirmaba no practicar deporte fuera del horario escolar, mientras que el 71.9% afirmaba si practicarlo.

Tabla 5. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Práctica deportiva extraescolar.

Práctica deportiva extraescolar	Frecuencia	(%)
No practica	207	28.1
Practica	529	71.9
Total	736	100.0

Figura 13. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Práctica deportiva extraescolar.

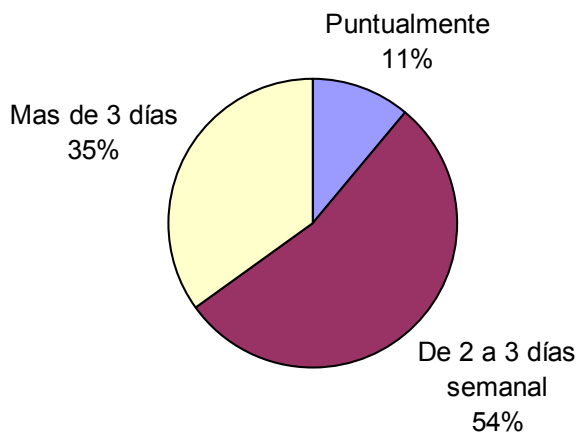


En la tabla 6, figura 14, aparecen los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva de los sujetos que afirmaban practicar deporte fuera del horario escolar. El 11.2% practicaban puntualmente, el 53.8% practicaba 2-3 días a la semana y el 35.0% lo hacía más de 3 días a la semana.

Tabla 6. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Frecuencia de práctica deportiva.

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencia	(%)
Puntualmente	59	11.2
De 2 a 3 días semanales	284	53.8
Más de 3 días	185	35.0
Total	528	100.0

Figura 14. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Frecuencia de práctica deportiva.

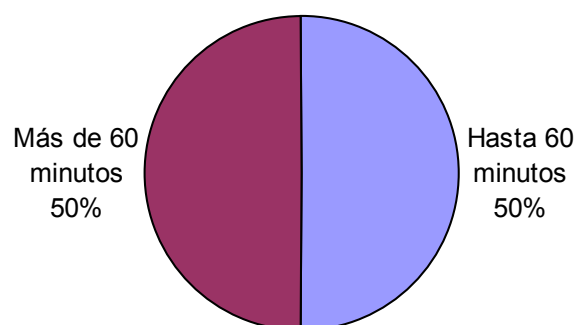


En la tabla 7, figura 15, aparecen los porcentajes del tiempo dedicado a la práctica deportiva extraescolar de los sujetos. El 50.1% practicaba hasta 60 minutos y el 49.9% dedicaba más de 60 minutos a la práctica deportiva extraescolar.

Tabla 7. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Tiempo de práctica deportiva fuera del horario escolar.

Tiempo de práctica deportiva extraescolar	Frecuencia	(%)
Hasta 60 minutos	264	50.1
Más de 60 minutos	263	49.9
Total	527	100.0

Figura 15. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Tiempo de práctica deportiva fuera del horario escolar.



2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos de medida utilizados se han presentado en la tabla 8.

Tabla 8. Variables e instrumentos de medida.

Variables	Instrumentos
Estrategias del profesor para controlar la disciplina en clase	SSDS (Strategies to Sustain Discipline Scale)
Orientación de Metas de Logro Disposicional de los alumnos	POSQ (Perception of Success Questionnaire)
Motivación en las clases de educación física	SMS (Sport Motivation Scales)
Autoconcepto físico	PSPP (Physical Self-Perception Profile)

A continuación se han descrito cada una de las escalas aplicadas en esta investigación.

2.1. Estrategias para mantener la disciplina en clase (SSDS)

Utilizamos el cuestionario de *Estrategias para mantener la disciplina en clase de educación física* (SSDS) para medir las estrategias percibidas por el alumno y mostradas por su profesor para mantener el orden y la disciplina en clase. El instrumento original fue creado por Papaioannou (1998) basándose en la teoría e

investigaciones de Hellinson (1995), Ryan y Connell (1989) y Vallerand y Bissonnette (2002) y Vallerand et al. (2003), adaptado al contexto español por Moreno, Cervelló, y Martínez Galindo (2006). Consta de 27 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca, énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas para mantener la disciplina, indiferencia del profesor para mantener la disciplina. Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “El profesor de educación física...”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). Dicho cuestionario mostró valores alpha comprendidos en un rango entre .58 a .87. El factor disciplina indiferencia mostró un valor inferior al recomendado (.58) (Nunally, 1978), desestimándose en este estudio (Tabla 9).

2.2. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ)

Se ha utilizado la versión en español (Cervelló et al., 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006) del *Cuestionario de Percepción de Éxito* (Roberts y Balagué, 1991; Roberts et al., 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. El inventario estaba compuesto por 12 ítems, seis de los cuales respondían al factor “orientación hacia la tarea” del alumno (p. e. “En clase de educación física siento que tengo éxito al trabajar duro”) y los otros seis, al factor “orientación hacia el ego” del alumno (p. e. “En clase de educación física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás”). Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 5 valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. Dicho cuestionario mostró valores alpha de .92 para la subescala ego y de .84 para la subescala tarea.

2.3. Escala de motivación deportiva (SMS)

Para medir la participación y el esfuerzo de los alumnos en la clase de educación física, se ha utilizado la *Escala de Motivación Deportiva* (Pelletier et al., 1995) traducida y adaptada al contexto español por Núñez et al. (2006). Esta escala está compuesta de 28 ítems agrupados en 7 factores: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación, de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección, de regulación externa) y desmotivación. La redacción de algunos ítems se ha adaptado al contexto de la clase de educación física. Las respuestas a los diferentes ítems son cerradas y están reflejadas en una escala tipo

Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. Dicho cuestionario mostró valores alpha comprendidos entre .70 y .77, exceptuando el factor motivación extrínseca introyectada que mostró un valor inferior al recomendado (.57) (Nunally, 1978), desestimándose en este estudio (Tabla 9).

2.4. Cuestionario de Autoconcepto Físico (PSPP)

Para la medida del autoconcepto físico, se ha utilizado el *Cuestionario de Autoconcepto Físico* elaborado a partir del Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox (1990) y Fox y Corbin (1989). Adaptado al castellano por Moreno y Cervelló (2005) y Gutiérrez, Sicilia, y Moreno (1999a). Consta de treinta ítems, y se encuentra formado, en su versión original, por cinco subescalas, cuatro de ellas que miden dominios específicos: Competencia deportiva, Atractivo corporal, Fuerza física y Condición física, y una quinta subescala que explora la percepción global de la Competencia física general a través de la Autovaloración física global. Las respuestas a los diferentes ítems son cerradas y están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 4, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 4 a *totalmente de acuerdo*. Dicho cuestionario mostró valores alpha comprendidos en un rango entre .59 a .80. Los factores Fuerza física (.59) y Autovaloración física global (.64) que mostraron un valor inferior al recomendado (Nunally, 1978), se desestimaron en este estudio (ver Tabla 9).

3. PROCEDIMIENTO

El cumplimiento de los objetivos planteados se llevó a cabo en sucesivas etapas. En la primera etapa se realizó una amplia revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional.

La selección de la muestra se realizó en diversos centros educativos de la Región de Murcia, siendo el universo que se analizaba los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato. Una vez establecida la muestra objeto de estudio, en una segunda etapa, se contactó con los directores y con los profesores de educación física de los centros seleccionados, para explicarles los objetivos de la investigación y conseguir de ellos la autorización para su puesta en práctica, indicándoles su libre acceso a los resultados finales de la investigación. Una vez conseguida la autorización por parte del centro educativo, a continuación se concretó el periodo de administración de los cuestionarios, ubicándose este en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2005. Se solicitó por escrito permiso a los padres o tutores de los alumnos por ser menores de edad.

En una tercera etapa, ya en el aula, el investigador explicó a los alumnos el contenido del cuestionario, de los objetivos así como del beneficio que se podía obtener en cuanto a la mejora de la enseñanza. Seguidamente, se les informó que las respuestas que iban a proporcionar eran totalmente anónimas y confidenciales. A continuación se procedió al reparto individual del cuestionario y se les comentó a los alumnos que no comenzasen hasta que no se resolvieran posibles dudas de comprensión de los ítems y que fueran sinceros en las respuestas. El tiempo requerido para completar los cuestionarios fue de 30 minutos aproximadamente, oscilando éste en función del número de alumnos y de la agilidad en la respuesta.

En una cuarta etapa, los alumnos cumplieron los cuestionarios en el aula, en ausencia del profesor de educación física y en un clima adecuado que invitaba a la concentración en el que cualquier pregunta o duda acerca de él era resuelta de manera individual por parte del investigador que estaba allí presente. Conforme los alumnos iban terminando se les recogía el cuestionario de manera individual y, posteriormente, se les agradecía su colaboración y se les exponía que quedarían informados de los resultados.

Finalmente, en una quinta etapa, se reunió al director o jefe de estudios, así como al profesor de educación física para agradecerles su colaboración e informarles de su accesibilidad a los resultados finales de la investigación.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de los resultados se realizaron cuatro tipos de análisis: análisis de correlación, análisis de varianza, análisis de regresión y análisis de cluster. El análisis de correlación se utilizó para determinar la relación entre las variables y comprobar la existencia o no de diferencias significativas. Mediante el análisis de varianza se comprobó por un lado si existían o no diferencias significativas en las subescalas utilizadas en la investigación y las variables independientes (género del alumno, género del profesor, la práctica deportiva extraescolar, el tiempo de práctica, la frecuencia de práctica y la edad del alumno), y por otro lado si existían diferencias significativas en la orientación de metas, las estrategias de disciplina y las subescalas del autoconcepto físico (atractivo corporal, competencia deportiva, condición física y Autovaloración física global) según el perfil de autodeterminación. A través del análisis multivariante, se comprobó si existían o no diferencias significativas de género, edad, práctica físico-deportiva extraescolar en cada una de las subescalas del estudio. El análisis de regresión lineal se utilizó para determinar el valor predictivo de la variable dependiente a partir de los valores conocidos de las variables independientes utilizadas en la investigación. Por último,

el análisis de conglomerados (cluster), permitió identificar los perfiles motivacionales existentes en la muestra de estudio y así posibilitar una futura intervención del docente de educación física en base a los perfiles de cada grupo.

RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

En la tabla 9 se presenta el análisis descriptivo de los instrumentos utilizados, los coeficientes de fiabilidad y las correlaciones entre las variables analizadas en el estudio.

Las medias de los factores que componen la orientación de meta oscilan entre $M = 2.95$ para la orientación al ego y $M = 4.28$ para la orientación a la tarea.

Por otro lado entre las medias de los factores que componen el instrumento que mide las estrategias para mantener la disciplina en clase, la más alta ($M = 3.49$) corresponde al énfasis del profesor en las razones basadas en la preocupación y responsabilidad, le sigue las razones basadas en la motivación intrínseca ($M = 3.29$), y las razones basadas en la regulación intrínseca ($M = 2.44$).

En relación al autoconcepto físico, la media más alta corresponde a la condición física ($M = 2.68$) le sigue el atractivo físico ($M = 2.67$) y la competencia deportiva ($M = 2.47$).

La motivación autodeterminada presenta valores de mayor a menor puntuación para la motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.64$), la motivación intrínseca de estimulación ($M = 4.51$), la motivación intrínseca de ejecución ($M = 4.65$) y la motivación extrínseca identificada ($M = 4.36$). Las medias más bajas se encuentran en la motivación extrínseca de regulación externa ($M = 3.51$) y la Desmotivación ($M = 2.73$).

Los resultados del análisis de correlación informaron que la orientación al ego se relacionaba de forma positiva y significativa con las estrategias utilizadas por el profesor para mantener el orden y la disciplina en clase que enfatizaban las razones de regulación intrínseca. Del mismo modo se relacionaba positiva y significativamente con el atractivo físico, la competencia deportiva y la condición física. También se relacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca (de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (regulación identificada y externa) y la desmotivación. La orientación al ego se relacionaba negativamente con las estrategias de disciplina basadas en la preocupación y responsabilidad.

La orientación a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las estrategias de disciplina basadas en la preocupación y responsabilidad y motivos intrínsecos. También la relación era positiva y significativa con la competencia deportiva y la condición física. De la misma manera, se relacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), con la motivación extrínseca (identificada y externa). La orientación a la tarea se relacionaba negativa y significativamente con la desmotivación.

Las estrategias de disciplina más autodeterminadas (disciplina preocupación y disciplina motivación intrínseca) se relacionaban positivamente con la condición física, la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca identificada y la motivación de regulación externa.

Las estrategias de disciplina de regulación intrínseca se relacionaban positivamente con la competencia deportiva, la motivación de regulación externa y la desmotivación, y negativamente con la motivación intrínseca.

El atractivo físico muestra relaciones positivas con la motivación de regulación externa y negativamente con la desmotivación.

La competencia deportiva y la condición física se relacionan positivamente con todos los tipos de motivación excepto con la desmotivación, que lo hace negativamente.

Por último, la autovaloración física global se relaciona positivamente con la motivación intrínseca y negativamente con la desmotivación.

Tabla 9. Media, desviación estándar, coeficiente alpha y correlaciones de todas las variables.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Orientación ego	2.95	1.18	.92	-																	
2. Orientación tarea	4.28	.67	.84	.22**	-																
3. Disciplina preocupación	3.49	.73	.86	-.11**	.21**	-															
4. Disciplina motivación intrínseca	3.29	.90	.87	-.12**	.14**	.68**	-														
5. Disciplina regulación intrínseca	2.44	.92	.74	.25**	-.00	-.31**	-.35**	-													
6. Disciplina indiferencia	1.81	.98	.58	.13**	-.21**	-.28**	-.20**	.27**	-												
7. Autocon. atractivo físico	2.67	.64	.79	.14**	.02	-.05	-.02	-.00	.05	-											
8. Autocon competencia deportiva	2.47	.67	.80	.37**	.18**	.04	.05	.17**	.10**	.44**	-										
9. Autocon condición física	2.68	.62	.76	.24**	.15**	.08*	.08*	.04	.03	.49**	.74**	-									
10. Autocon fuerza física	2.62	.59	.59	.17**	.08*	-.04	-.03	.04	-.00	.51**	.51**	.51**	-								
11. Autovaloración física global	2.91	.65	.64	-.00	.11**	-.04	-.05	-.05	-.10**	.49**	.32**	.39**	.43**	-							
12. MI de conocimiento	4.64	1.33	.77	-.03	.41**	.47**	.41**	-.13**	-.15**	.00	.21**	.25**	.01	.08*	-						
13. MI de estimulación	4.51	1.26	.76	.11**	.37**	.35**	.30**	-.00	-.13**	.05	.33**	.33**	.13**	.15**	.67**	-					
14. MI de ejecución	4.65	1.13	.75	.14**	.48**	.32**	.25**	.01	-.15**	-.00	.31**	.29**	.09**	.11**	.69**	.73**	-				
15. ME identificada	4.36	1.20	.70	.11**	.33**	.40**	.28**	-.02	-.07*	.05	.33**	.33**	.06	.07	.60**	.69**	.62**	-			
16. ME introyectada	4.73	1.15	.57	.07*	.40**	.29**	.19**	.03	-.14**	-.09*	.23**	.21**	.05	.01	.56**	.62**	.63**	.57**	-		
17. ME regulación externa	3.51	1.35	.75	.50**	.08*	.13**	.08*	.13**	.15**	.10**	.42**	.33**	.13**	-.00	.24**	.34**	.33**	.43**	.34**	-	
18. Desmotivación	2.73	1.28	.68	.12**	-.15**	-.01	-.01	.18**	.25**	-.31**	-.21**	-.29**	-.29**	-.50**	-.08*	-.10**	-.10**	-.04	-.03	.18**	-

* $p < .01$; ** $p < .001$

2. ANÁLISIS DE VARIANZA

2.1. Según el género del alumno

Se comprueba en la tabla 10 que los resultados muestran diferencias significativas según el género en los factores orientación al ego ($F = 88.28, p < .001$), disciplina preocupación/responsabilidad ($F = 8.78, p < .01$), disciplina regulación identificada ($F = 30.00, p < .001$), disciplina indiferencia mostradas por el profesor en clase ($F = 14.36, p < .001$), atractivo físico ($F = 21.70, p < .001$), competencia deportiva ($F = 117.26, p < .001$), condición física ($F = 88.66, p < .001$), fuerza física ($F = 29.12, p < .001$), autovaloración física global ($F = 11.40, p < .01$) y motivación extrínseca de regulación externa ($F = 51.62, p < .001$). En este sentido, se destaca que los chicos se encontraban más orientados al ego ($M = 3.34$) que las chicas ($M = 2.25$), percibían que el profesor utilizaba más las estrategias basadas en la regulación identificada y en la indiferencia para mantener la disciplina en la clase ($M = 2.62, M = 1.94$ respectivamente) que las chicas ($M = 2.26, M = 1.67$ respectivamente); en cambio, las chicas ($M = 3.57$) percibían más las estrategias basadas en la preocupación y la responsabilidad para mantener el orden y la disciplina en clase que los chicos ($M = 3.41$). El atractivo físico, la competencia deportiva, la condición física, la fuerza física y la autovaloración física global era mayor en los chicos ($M = 2.78, M = 2.76, M = 2.89, M = 2.74$ y $M = 2.99$) que en las chicas ($M = 2.56, M = 2.17, M = 2.48, M = 2.50$ y $M = 2.83$). Por último, las razones extrínsecas para participar y esforzarse en clase de educación física eran más importantes para los chicos ($M = 3.85$) que para las chicas ($M = 3.16$).

Tabla 10. Media cuadrática, F , p -valor y media entre factores en las clases de educación física según el género del alumno.

Factores	Media cuadrática	F	p	Media chicos	Media chicas
Orientación ego	110.23	88.28	.00	3.34	2.25
Orientación tarea	.15	.34	.55	4.26	4.29
Disciplina preocupación	4.65	8.78	.003	3.41	3.57
Disciplina motivación intrínseca	1.60	1.95	.16	3.24	3.34
Disciplina regulación intrínseca	24.47	30.00	.00	2.62	2.26
Disciplina indiferencia	13.79	14.36	.00	1.94	1.67
Atractivo físico	8.79	21.70	.00	2.78	2.56
Competencia deportiva	64.34	117.26	.00	2.76	2.17
Condición física	31.20	88.66	.00	2.89	2.48
Fuerza física	9.98	29.12	.00	2.74	2.50
Autovaloración física global	4.78	11.40	.001	2.99	2.83
MI de conocimiento	7.49	4.19	.14	3.24	3.34
MI de estimulación	2.22	1.37	.24	4.57	4.46
MI de ejecución	2.51	1.95	.16	4.70	4.59
ME regulación identificada	.87	.60	.43	4.39	4.32
ME regulación introyectada	.69	.52	.47	4.70	4.76
ME regulación externa	88.31	51.62	.00	3.85	3.16
Desmotivación	.001	.001	.97	2.73	2.73

2.2. Según género del profesor

En la tabla 11 se observan diferencias significativas en las subescalas Orientación a la tarea ($F = 13.16$, $p < .001$), disciplina preocupación/responsabilidad ($F = 15.12$, $p < .001$), disciplina motivación intrínseca ($F = 32.15$, $p < .001$), disciplina regulación identificada ($F = 27.70$, $p < .01$), autovaloración física global ($F = 14.66$, $p < .001$), motivación extrínseca de regulación externa ($F = 22.57$, $p < .01$) y desmotivación ($F = 10.36$, $p < .01$) según el género del docente.

Según estos resultados los alumnos estaban más orientados a la tarea cuando el docente era mujer ($M = 4.35$) que cuando era varón ($M = 4.17$). Respecto a la disciplina, cuando el docente era varón ($M = 3.61$, $M = 3.50$) el alumno percibía que éste utilizaba más las estrategias de preocupación y responsabilidad y motivación intrínseca para controlar el orden en la clase que cuando el docente era mujer ($M = 3.4$, $M = 3.13$), en cambio, cuando el docente era mujer ($M = 2.60$) el alumno percibía que ésta hacía más hincapié en estrategias identificadas que cuando el docente era varón ($M = 2.24$). Igualmente, cuando el docente era mujer ($M = 2.99$) el alumno percibía una mayor confianza en sí mismo cuando practicaba que cuando el docente era varón ($M = 2.80$). El alumno participaba y se esforzaba más en clase de

forma extrínseca y también percibía falta de motivación cuando el docente era varón ($M = 3.79$, $M = 2.90$) que cuando era mujer ($M = 3.30$, $M = 2.60$).

Tabla 11. Media cuadrática, F , p -valor y media entre factores en las clases de educación física según el género del profesor.

Factores	Media cuadrática	F	p	Media varón	Media mujer
Orientación ego	2.04	1.46	.22	3.01	2.91
Orientación tarea	5.89	13.16	.00	4.17	4.35
Disciplina preocupación	7.94	15.12	.00	3.61	3.40
Disciplina motivación intrínseca	25.39	32.15	.00	3.50	3.13
Disciplina regulación intrínseca	22.66	27.70	.00	2.24	2.60
Disciplina indiferencia	3.61	3.71	.05	1.89	1.75
Atractivo físico	.02	.05	.81	2.66	2.67
Competencia deportiva	.92	2.06	.15	2.51	2.43
Condición física	.01	.04	.83	2.69	2.68
Fuerza física	.78	2.20	.13	2.58	2.65
Autovaloración física global	6.12	14.66	.00	2.80	2.99
MI de conocimiento	4.27	2.38	.12	4.73	4.57
MI de estimulación	.36	.22	.63	4.54	4.59
MI de ejecución	.01	.01	.90	4.64	4.65
ME regulación identificada	.92	.63	.42	4.40	4.32
ME regulación introyectada	.73	.54	.45	4.76	4.70
ME regulación externa	40.11	22.57	.00	3.79	3.30
Desmotivación	16.79	10.36	.001	2.90	2.60

2.3. Según la práctica físico-deportiva extraescolar

Según los alumnos practiquen o no deporte en horario extraescolar, los resultados mostrados en la tabla 12 revelaron diferencias significativas en los factores orientación al ego ($F = 14.02$, $p < .001$), orientación a la tarea ($F = 3.93$, $p < .01$), disciplina regulación identificada ($F = 4.13$, $p < .01$), competencia deportiva ($F = 77.65$, $p < .001$), condición física ($F = 115.48$, $p < .001$), fuerza física ($F = 12.58$, $p < .001$), autovaloración física global ($F = 16.88$, $p < .001$), motivación intrínseca de conocimiento ($F = 13.99$, $p < .05$), de estimulación ($F = 34.34$, $p < .001$), de ejecución ($F = 39.40$, $p < .001$), motivación extrínseca de identificación ($F = 23.34$, $p < .001$), motivación intrínseca introyectada ($F = 20.39$, $p < .001$), motivación intrínseca de regulación externa ($F = 24.44$, $p < .001$) y desmotivación ($F = 12.38$, $p < .001$).

De este modo, los alumnos que practicaban ($M = 3.05$, $M = 4.31$) se encontraban más orientados al ego y a la tarea que los que no practicaban ($M = 2.69$, $M = 4.20$). De igual modo, los que practicaban ($M = 2.49$) percibían mejor las estrategias de regulación identificada para mantener el orden y la disciplina en clase

que los que no practicaban ($M = 2.33$). También, los que practicaban ($M = 2.60$, $M = 2.83$, $M = 2.67$, $M = 2.97$) percibían mayores niveles de competencia deportiva, condición física, fuerza física y autovaloración física global que los no practicantes ($M = 2.13$, $M = 2.31$, $M = 2.50$, $M = 2.75$). De la misma manera, los alumnos que practicaban ($M = 4.75$, $M = 4.68$, $M = 4.81$, $M = 4.49$, $M = 4.85$, $M = 3.66$), participaban y se esforzaban más en clase motivados por razones intrínsecas de conocimiento, de estimulación y de ejecución, igualmente lo hacían motivados extrínsecamente por razones identificadas, introyectadas y externas respecto a los alumnos que no practicaban ($M = 4.35$, $M = 4.08$, $M = 4.24$, $M = 4.02$, $M = 4.22$). Los alumnos que no practicaban presentaban mayores niveles de desmotivación ($M = 3.00$) que los alumnos que sí practicaban ($M = 2.63$).

Tabla 12. Media cuadrática, F , p -valor y media entre factores en las clases de educación física según la práctica deportiva fuera del horario escolar.

Factores	Media cuadrática	F	p	No practica	Si practica
Orientación ego	19.25	14.02	.00	2.69	3.05
Orientación tarea	1.78	3.93	.04	4.20	4.31
Disciplina preocupación	.31	.57	.44	3.46	3.50
Disciplina motivación intrínseca	1.89	2.30	.13	3.21	3.32
Disciplina regulación intrínseca	3.49	4.14	.04	2.33	2.49
Disciplina indiferencia	1.24	1.27	.26	1.87	1.78
Atractivo físico	1.21	2.93	.08	2.60	2.69
Competencia deportiva	31.64	77.65	.00	2.13	2.60
Condición física	39.35	115.48	.00	2.31	2.83
Fuerza física	4.40	12.58	.00	2.50	2.67
Autovaloración física global	7.03	16.88	.00	2.75	2.97
MI de conocimiento	24.67	13.99	.00	4.35	4.75
MI de estimulación	52.95	34.34	.00	4.08	4.68
MI de ejecución	48.20	39.40	.00	4.24	4.81
ME regulación identificada	32.79	23.34	.00	4.02	4.49
ME regulación introyectada	26.72	20.39	.00	4.22	4.85
ME regulación externa	43.31	24.44	.00	3.12	3.66
Desmotivación	20.01	12.38	.00	3.00	2.63

2.4. Según tiempo de práctica

El tiempo dedicado a la práctica deportiva extraescolar establece diferencias significativas en los factores orientación al ego ($F = 11.73$, $p < .01$), disciplina regulación identificada ($F = 8.63$, $p < .01$), competencia deportiva ($F = 55.10$, $p < .001$), condición física ($F = 48.11$, $p < .001$), fuerza física ($F = 19.56$, $p < .001$), autovaloración física global ($F = 4.11$, $p < .05$), motivación intrínseca de estimulación ($F = 7.25$, $p < .01$), Motivación extrínseca identificada ($F = 5.63$, $p < .05$) y motivación

extrínseca de regulación externa ($F = 14.19, p < .001$) (Tabla 13). Según estos resultados los alumnos que practicaban más de 60 minutos ($M = 3.23$) se encontraban más orientados al ego que los que practicaban menos tiempo ($M = 2.88$). De igual modo, los que más practicaban ($M = 2.60$) percibían mejor las estrategias de regulación identificada para mantener el orden y la disciplina en clase, que los que menos practicaban ($M = 2.37$). En relación al autoconcepto, los que dedicaban más de 60 minutos a la práctica deportiva extraescolar ($M = 2.80, M = 3.00, M = 2.78, M = 3.02$) percibían mayores niveles de competencia deportiva, condición física, fuerza física y autovaloración física global que aquellos que dedicaban menos tiempo ($M = 2.40, M = 2.66, M = 2.56, M = 2.91$). De la misma manera, los alumnos que practicaban más ($M = 4.83, M = 4.61, M = 3.88$), participaban y se esforzaban más en clase motivados por razones intrínsecas de estimulación, por razones extrínsecas identificadas y externas que los alumnos que practicaban menos tiempo ($M = 4.54, M = 4.36, M = 3.44$).

Tabla 13. Media cuadrática, F , p -valor y media entre factores en las clases de educación física según el tiempo de práctica deportiva fuera del horario escolar.

Factores	Media		p	0-60 min.	+ 60 min.
	cuadrática	F			
Orientación ego	15.85	11.73	.001	2.88	3.23
Orientación tarea	.30	.65	.41	4.28	4.33
Disciplina preocupación	.55	.96	.32	3.54	3.47
Disciplina motivación intrínseca	.40	.47	.49	3.35	3.30
Disciplina regulación intrínseca	6.85	8.16	.004	2.37	2.60
Disciplina indiferencia	.00	.00	.99	1.78	1.78
Atractivo físico	1.50	3.63	.05	2.64	2.75
Competencia deportiva	21.29	55.10	.00	2.40	2.80
Condición física	15.94	48.11	.00	2.66	3.00
Fuerza física	6.75	19.56	.00	2.56	2.78
Autovaloración física global	1.57	4.11	.04	2.91	3.02
M I de conocimiento	.01	.00	.92	4.75	4.76
M I de estimulación	10.72	7.27	.007	4.54	4.83
M I de ejecución	1.18	1.00	.31	4.76	4.86
M E regulación identificada	8.07	5.63	.018	4.36	4.61
M E regulación introyectada	1.03	.83	.36	4.81	4.89
M E regulación externa	25.05	14.19	.00	3.44	3.88
Desmotivación	2.82	1.76	.18	2.70	2.56

2.5. Según frecuencia de práctica

Según se observa en la tabla 14, la frecuencia de práctica físico-deportiva extraescolar establece diferencias significativas en los factores orientación al ego ($F = 3.69, p < .05$), atractivo físico ($F = 6.31, p < .01$), competencia deportiva ($F = 30.09,$

$p < .001$), condición física ($F = 40.59$, $p < .001$), fuerza física ($F = 12.47$, $p < .001$) y autovaloración física global ($F = 4.22$, $p < .05$).

Esto indica que los alumnos que practicaban más de tres días a la semana ($M = 3.24$) se encontraban más orientados al ego que los que practicaban de dos a tres días ($M = 2.97$) o lo hacían puntualmente ($M = 2.87$). De la misma manera, la percepción del atractivo físico era mayor entre los que practicaban más de tres días a la semana ($M = 2.83$), le seguían los que practicaban de dos a tres días ($M = 2.62$) o lo hacían puntualmente ($M = 2.62$). También oscilaban los niveles percibidos de competencia deportiva según se practicaba más de tres días a la semana, de dos a tres días o puntualmente ($M = 2.88$, $M = 2.47$, $M = 2.34$), condición física ($M = 3.11$, $M = 2.71$, $M = 2.49$), fuerza física ($M = 2.83$, $M = 2.60$, $M = 2.46$) y autovaloración física global ($M = 3.07$, $M = 2.91$, $M = 2.94$).

Tabla 14. Media cuadrática, F , p-valor y media entre factores en las clases de educación física según la frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar.

Factores	Media			Media Puntualmt.	2-3	+3
	cuadrática	F	p		días	días
Orientación ego	5.03	3.69	.026	2.87	2.97	3.24
Orientación tarea	.51	1.10	.33	4.29	4.27	4.37
Disciplina preocupación	.75	1.32	.26	3.36	3.53	3.51
Disciplina motivación intrínseca	1.69	1.99	.13	3.10	3.34	3.37
Disciplina regulación intrínseca	.42	.50	.60	2.60	2.48	2.46
Disciplina indiferencia	.48	.52	.59	1.67	1.77	1.82
Atractivo físico	2.58	6.31	.002	2.62	2.62	2.83
Competencia deportiva	11.59	30.09	.00	2.34	2.47	2.88
Condición física	12.72	40.59	.00	2.49	2.71	3.11
Fuerza física	4.26	12.42	.00	2.46	2.60	2.83
Autovaloración física global	1.60	4.22	.015	2.94	2.91	3.07
MI de conocimiento	.47	.28	.75	4.79	4.72	4.81
MI de estimulación	4.42	2.99	.051	4.48	4.62	4.85
MI de ejecución	.46	.38	.67	4.77	4.78	4.87
ME regulación identificada	4.31	2.99	.051	4.34	4.41	4.66
ME regulación introyectada	.33	.26	.76	4.76	4.85	4.88
ME regulación externa	3.83	2.13	.12	3.47	3.60	3.82
Desmotivación	2.27	1.42	.24	2.75	2.69	2.50

El análisis a posteriori (Tabla 15) muestra diferencias significativas en el factor orientación al ego ($p < .05$), atractivo físico ($p < .01$) y autovaloración física global ($p < .05$) entre el grupo 2 y 3. Según esto, cuando se incrementaba la frecuencia de práctica físico-deportiva extraescolar los alumnos presentaban una mayor orientación al ego, valoraban más la imagen corporal y la autovaloración física

global. Los factores competencia deportiva ($p < .001$), condición física ($p < .001$) y fuerza física ($p < .001$), presentaban diferencias significativas entre el grupo 1 y 3, así como entre el grupo 2 y 3. La mayor frecuencia de práctica deportiva fue determinante en la autopercepción de la competencia deportiva, la condición física y la fuerza física.

Tabla 15. Análisis a posteriori entre los factores orientación de meta disposicional y autoconcepto físico en las clases de educación física según la frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar aplicando la prueba de Tukey.

Factores	1 vs. 2	1 vs. 3	2 vs. 3
Orientación ego	-	-	.043
Atractivo físico	-	-	.002
Competencia deportiva	-	.000	.000
Condición física	-	.000	.000
Fuerza física	-	.000	.000
Autovaloración física global	-	-	.011

2.6. Según la edad del alumno

Según se puede observar en la tabla 16, la edad establece diferencias significativas en los factores disciplina motivación intrínseca ($F = 4.16$, $p < .05$), atractivo físico ($F = 5.13$, $p < .05$), fuerza física ($F = 12.87$, $p < .001$), autovaloración física global ($F = 4.22$, $p < .05$), motivación intrínseca de conocimiento ($F = 7.88$, $p < .01$), motivación extrínseca introyectada ($F = 3.92$, $p < .05$), motivación extrínseca de regulación externa ($F = 11.64$, $p < .01$) y desmotivación ($F = 5.79$, $p < .05$).

Esto indica que los alumnos de 14-15 años ($M = 3.36$) se encontraban más motivados intrínsecamente para mantener la disciplina que los alumnos de 16-17 años ($M = 3.22$). Los alumnos de más edad puntuaban más alto en atractivo físico ($M = 2.72$, $M = 2.62$), fuerza física ($M = 2.70$, $M = 2.54$) y autovaloración física global ($M = 2.96$, $M = 2.86$) que los alumnos de menos edad. Por último, los alumnos de 14-15 mostraban mayor motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.77$, $M = 4.50$), motivación extrínseca introyectada ($M = 4.81$, $M = 4.64$), motivación extrínseca de regulación externa ($M = 3.67$, $M = 3.33$) y desmotivación ($M = 2.84$, $M = 2.61$).

Tabla 16. Media cuadrática, *F*, p-valor y media entre factores en las clases de educación física según grupos de edad.

Factores	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	14-15 años	16-17 años
Orientación ego	.51	.36	.54	2.98	2.93
Orientación tarea	.87	1.93	.16	4.24	4.31
Disciplina preocupación	.33	.61	.43	3.51	3.47
Disciplina motivación intrínseca	3.41	4.16	.042	3.36	3.22
Disciplina regulación intrínseca	.07	.09	.76	2.45	2.43
Disciplina indiferencia	.36	.37	.53	1.78	1.83
Atractivo físico	2.12	5.13	.02	2.62	2.72
Competencia deportiva	.006	.01	.90	2.46	2.47
Condición física	.12	.32	.57	2.70	2.67
Fuerza física	4.51	12.87	.00	2.54	2.70
Autovaloración física global	1.65	3.91	.04	2.86	2.96
MI de conocimiento	14.01	7.88	.005	3.29	4.77
MI de estimulación	3.14	1.95	.16	4.58	4.44
MI de ejecución	2.17	1.68	.19	4.70	4.59
ME regulación identificada	2.07	1.43	.23	4.41	4.30
ME regulación introyectada	5.25	3.92	.048	4.81	4.64
ME regulación externa	20.98	11.64	.01	3.67	3.33
Desmotivación	9.44	5.79	.01	2.84	2.61

2.7. Según el índice de autodeterminación

El índice de autodeterminación (IAD) se calculó según la fórmula $[(2 \times (\text{MI de conocimiento} + \text{MI de ejecución} + \text{MI de estimulación})/3 + \text{Regulación Identificada}) - ((\text{Regulación Externa} + \text{Introyección})/2 + 2 \times \text{Desmotivación})]$ el cual se categorizó en dos niveles (PADEF alto y PADEF bajo) en función del valor (4.58). Dicho valor se utilizó como referencia para determinar el Perfil de Autodeterminación en educación física (PADEF). Los participantes cuyo IAD era superior a 4.58 se categorizaron por tener un PADEF alto, en cambio, cuando el valor del IAD estaba por debajo de 4.58 indicaba que el perfil PADEF de los participantes era bajo (Tabla 17). Los resultados mostraron diferencias significativas ($p < .001$) en todas las variables. Por tanto, el perfil más autodeterminado correspondió con los valores más altos de orientación a la tarea ($M = 4.55$), estrategias de preocupación/responsabilidad ($M = 3.66$), estrategias de motivación intrínseca ($M = 3.45$), autovaloración física global ($M = 3.15$), condición física ($M = 2.86$), atractivo corporal ($M = 2.77$) y competencia deportiva ($M = 2.61$), frente al perfil menos autodeterminado que se correspondió con los valores más altos de orientación al ego ($M = 3.10$), estrategias de regulación intrínseca ($M = 2.57$) e indiferencia ($M = 2.05$).

Tabla 17. ANOVA según el Perfil de Autodeterminación en educación física (PADEF).

	Bajo PADEF N= 375		Alto PADEF N= 361		Media cuadrática	F	p
	M	DT	M	DT			
Orientación ego	3.10	1.18	2.80	1.16	16.52	12.00	.001
Orientación tarea	4.01	.74	4.55	.46	53.24	138.98	.000
Disciplina preocupación	3.32	.70	3.66	.71	21.32	42.04	.000
Disciplina regulación intrínseca	2.57	.88	2.31	.93	12.24	14.71	.000
Disciplina indiferencia	2.05	1.04	1.56	.86	43.86	47.70	.000
Disciplina motivac. Intrínseca	3.13	.87	3.45	.91	18.83	23.57	.000
Atractivo corporal	2.57	.62	2.77	.65	7.10	17.44	.000
Competencia deportiva	2.33	.68	2.61	.62	14.72	34.20	.000
Condición física	2.51	.61	2.86	.58	22.69	62.43	.000
Autovaloración física global	2.68	.66	3.15	.54	40.48	109.12	.000

3. ANÁLISIS MULTIVARIANTE

Se realizaron diversos análisis de varianza multivariados, donde las variables dependientes fueron los factores que definen la orientación disposicional (ego y tarea), las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad. regulación intrínseca. motivación intrínseca), el atractivo físico, la competencia deportiva, la condición física, la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (de regulación identificada y regulación externa), la desmotivación, y las variables independientes el género, la edad y la práctica físico-deportiva (Tabla 18).

3.1. Según la interacción género-edad

El análisis de interacción entre el género, la edad y los factores que componen las escalas POSQ, SSDS, PSPP y SSDS (tabla 18), mostró diferencias significativas (Wilks' Lambda = 0.96, $F(1, 735) = 2.09$, $p < .01$) solamente en la desmotivación ($F = 6.27$, $p < .01$) a favor de los chicos de 14-15 años ($M = 2.95$) frente a las chicas de la misma edad ($M = 2.73$), en cambio, en las chicas de 16-17 años ($M = 2.74$) se observó mayor falta de motivación que en los chicos de la misma edad ($M = 2.49$). No se encontraron diferencias significativas en el resto de las interacciones.

Tabla 18. Análisis multivariado.

Factores	Efectos de interacción
	<i>F</i>
Orientación ego	.24
Orientación tarea	.14
Disciplina preocupación	.07
Disciplina regulación intrínseca	.04
Disciplina motivac. Intrínseca	.00
Atractivo físico	2.94
Competencia deportiva	1.01
Condición física	1.62
MI de conocimiento	2.25
MI de estimulación	.22
MI de ejecución	.55
ME de identificación	.53
ME de regulación externa	1.62
Desmotivación	6.32*
Wilk's Lambda	.96
Multivariate F	1.65*

* $p < .01$; ** $p < .001$

4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL PARA DETERMINAR EL VALOR PREDICTIVO DE LA AUTODETERMINACIÓN SOBRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Para comprobar la importancia del valor predictivo de las variables que componen la motivación autodeterminada en educación física sobre el autoconcepto físico, se realizaron diferentes análisis de regresión lineal (Tabla 19) encontrando que la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (de identificación y de regulación externa) y la desmotivación predecían un 29% de varianza la competencia deportiva, un 27% de varianza la condición física, y un 13% de varianza el atractivo corporal. En este sentido, la motivación externa fue la variable que con más fuerza predijo la competencia deportiva, la condición física y el atractivo corporal. La motivación intrínseca de estimulación predijo la competencia deportiva y la condición física. La desmotivación predijo de forma negativa todos los dominios del autoconcepto físico. Por su parte, la motivación intrínseca de ejecución predijo positivamente la competencia deportiva y negativamente el atractivo corporal.

Tabla 19. Resumen del análisis de regresión lineal de las variables que componen el perfil de autodeterminación en educación física sobre el autoconcepto físico.

	B	SEB	β	ΔR²
Competencia deportiva	1.68	.10		.29**
MI de conocimiento	-.03	.02	-.07	
MI de estimulación	.06	.02	.12*	
MI de ejecución	.04	.03	.08*	
ME de identificación	.02	.02	.04	
ME de regulación externa	.20	.01	.40**	
Desmotivación	-.14	.01	-.27**	
Condición física	2.1	.10		.27**
MI de conocimiento	.00	.02	.00	
MI de estimulación	.05	.02	.11*	
MI de ejecución	.00	.02	.01	
ME de identificación	.04	.02	.08	
ME de regulación externa	.14	.01	.31**	
Desmotivación	-.16	.01	-.34**	
Atractivo corporal	3.10	.11		.13**
MI de conocimiento	-.00	.02	-.01	
MI de estimulación	.03	.03	.06	
MI de ejecución	-.08	.03	-.14*	
ME de identificación	.00	.02	.00	
ME de regulación externa	.09	.01	.20**	
Desmotivación	-.18	.01	-.36**	

* $p < .01$; ** $p < .001$

5. ANÁLISIS DE CLUSTER

Para identificar los diferentes perfiles motivadores en estudiantes de educación física, se ha realizado un análisis de cluster utilizando las orientaciones de meta (tarea y ego) y las variables de la motivación autodeterminada: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (identificada y externa) y desmotivación.

5.1. Perfiles motivacionales

Las fases del análisis de cluster se ajustan al procedimiento diseñado por Hair, Yerson, Tatham, y Black (1998). Primero, se excluyeron los casos con los datos perdidos en cualquiera de las nueve variables. Segundo, todas las variables han sido estandarizadas utilizando puntuaciones Z. En nuestro caso se requirió porque el cuestionario de percepción de éxito (PSOQ) utiliza la escala comprendida entre 1 y 5, el cuestionario de motivación deportiva (SMS) utiliza la escala comprendida entre

1 y 7. Seguidamente se procedió al agrupamiento de los sujetos en cluster, el método utilizado fue el procedimiento de Ward, es un procedimiento jerárquico que minimiza la distancia entre los sujetos dentro del cluster (reduce la varianza dentro del grupo) y evita formar largas cadenas (Aldenderfer y Blashfield, 1984). El dendograma sugirió cuatro clusters como la solución más conveniente.

La figura 16 muestra los cuatro perfiles motivacionales. Para su elaboración se utilizó el procedimiento de agrupación k-media. Las puntuaciones Z, con valores comprendidos entre ± 0.5 y mayores se utilizaron como criterio para determinar si un grupo se consideraba “alto” o “bajo” comparado con los demás (Moreno, Llamas, y Ruíz, 2006).

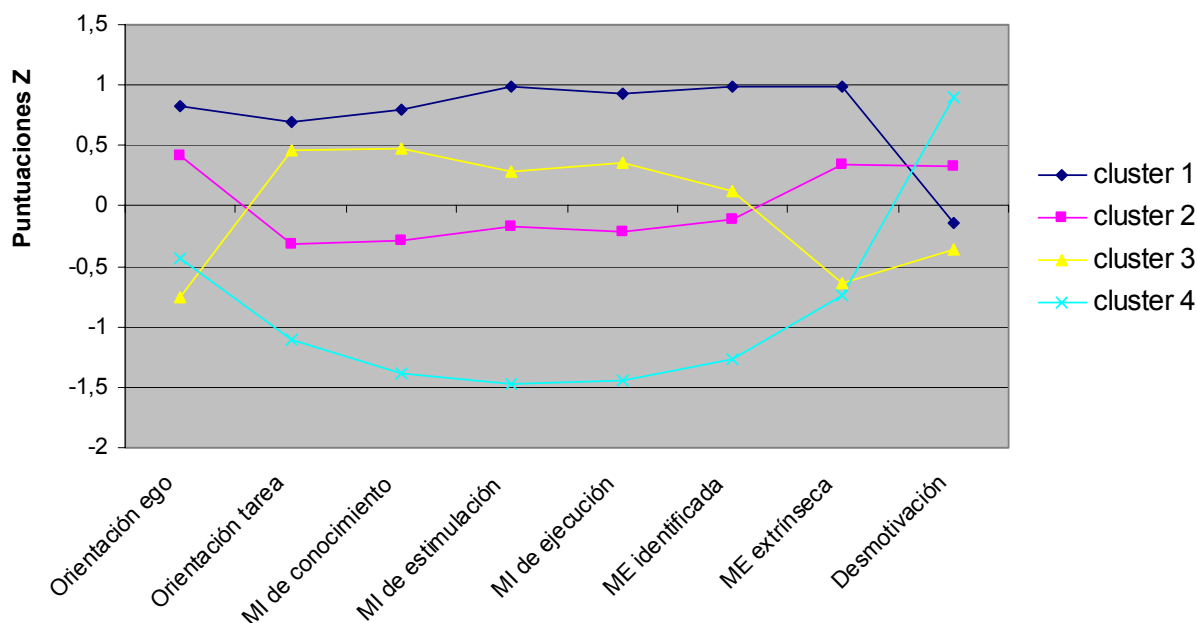
Cluster 1. Podríamos denominarlo como “altamente autodeterminado y no autodeterminado”, lo componían 128 estudiantes (17.4%). Presenta las puntuaciones Z positivas más altas en orientación al ego, orientación a la tarea, siendo las primeras ligeramente superiores a las segundas. También han sido altas la motivación intrínseca (de conocimiento, estimulación, ejecución) y motivación extrínseca (identificada, externa) en relación con los demás clusters; en cambio en desmotivación se ha obtenido el valor más bajo en relación a los demás clusters, excepto el cluster 3.

Cluster 2. Denominado “no autodeterminado”, lo componen 276 estudiantes (37.5%) que puntuaron alto en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación. En cambio, la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (de conocimiento, estimulación y ejecución), presentaron los valores negativos más bajos en relación con los demás grupos, excepto el cluster 4.

Cluster 3. Denominado “autodeterminado”, lo componen 233 estudiantes (31.7%) que puntuaron alto en orientación a la tarea, motivación intrínseca (de conocimiento, estimulación y ejecución) y motivación extrínseca identificada. Mostraron puntuaciones Z negativas para la orientación al ego, la motivación extrínseca de regulación externa y la desmotivación.

Cluster 4. Denominado “bajo en motivación autodeterminada y bajo en motivación no autodeterminada”, lo componen 99 estudiantes (13.5%). Este grupo presentó altas puntuaciones Z negativas en todas las variables excepto en la desmotivación que mostró puntuaciones Z positivas pequeñas.

Figura 16. Perfiles motivacionales en educación física.



5.2. Diferencias de género y práctica deportiva extraescolar en la composición de los cluster

Las pruebas de chi-cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos mostraron diferencias significativas de género y práctica deportiva extraescolar en cada uno de los clusters (Tabla 20). En los clusters 1 y 2 las diferencias fueron significativas a favor de los chicos; según esto, los chicos predominaron (68.8% y 59.4% respectivamente) en ambos clusters. En cambio, en los clusters 3 y 4 las diferencias fueron significativas a favor de las chicas, esto quiere decir que en ambos clusters predominaron las chicas (66.5% y 59.6% respectivamente). Respecto a la práctica deportiva extraescolar, existieron diferencias significativas a favor de los que practicaban en el cluster 1 y a favor de los que no practicaban en el cluster 4. Según estos resultados, el 87.5% de los que realizaban actividad físico-deportiva extraescolar se encontraron en el cluster 1, en cambio, el 50.5% de los que no realizaban ninguna actividad físico-deportiva pertenecieron al cluster 4.

Tabla 20. Medias, DT y puntuaciones Z por cluster y diferencias por género y práctica físico-deportiva extraescolar.

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
Orientación ego	3.92	73	82	3.44	95	41	2.06	.81	-.75	2.43	1.25	-.44
Orientación tarea	4.75	26	69	4.06	64	-.31	4.59	.40	.46	3.53	.74	-1.11
MI de conocimiento	5.72	78	80	4.26	.02	-.28	5.29	1.03	.48	2.78	.85	-1.39
MI de estimulación	5.78	78	99	4.29	78	-.17	4.88	1.08	.28	2.64	.81	-1.47
MI de ejecución	5.71	72	93	4.40	70	-.21	5.06	.99	.36	2.99	.65	-1.45
ME identificada	5.56	88	99	4.21	79	-.11	4.51	1.15	.13	2.83	.76	-1.27
ME externa	4.85	99	99	3.99	99	35	2.63	1.10	-.64	2.50	.97	-.74
Desmotivación	2.55	.36	-.14	3.17	.26	33	2.27	1.04	-.36	2.85	1.29	.09
Cluster género												
Chicos	88			164			78			40		
	(68.8%)			(59.4%)			(33.5%)			(40.4%)		
Residuos tipificados	4.6			3.8			-6.2%			-2.1		
Chicas	40			112			155			59		
	(31.3%)			(40.6%)			(66.5%)			(59.6%)		
Residuos tipificados	-4.6			-3.8			6.2			2.1		
Cluster práctica dptva.												
No practica	16			74			67			50		
	(12.5%)			(26.8%)			(28.8%)			(50.5%)		
Residuos tipificados	-4.3			-.6			.3			5.3		
Practica	112			202			166			49		
	(87.5%)			(73.2%)			(71.2%)			(49.5%)		
Residuos tipificados	4.3			.6			-.3			-5.3		

6. ANÁLISIS UNIVARIANTE Y MULTIVARIANTE

Para probar la validez predictiva de los clusters obtenidos se ha realizado un análisis multivariante, en el que la competencia deportiva y la condición física han sido las variables dependientes y los clusters las variables independientes (Tabla 21). Los resultados mostraron diferencias significativas tanto en competencia deportiva (Wilks' Lambda = .05, $F = 67.76$, $p < .001$) como en condición física (Wilks' Lambda = .81, $F = 26.30$, $p < .001$). El análisis univariante ha mostrado en el cluster 1 los valores más elevados de competencia deportiva ($M = 2.97$) y condición física ($M = 3.05$). Lo formaron un 68.8% de chicos y un 31.3% de chicas. La implicación con la práctica físico-deportiva extraescolar ha sido grande ya que el 87.5% de los practicaban pertenecían a este grupo. En el cluster 2, el valor de la competencia deportiva ha sido de $M = 2.51$ y en la condición física de $M = 2.68$. Los chicos representaban el 59.4% y las chicas el 40.6%. En el cluster 3, la competencia deportiva ($M = 2.33$) y la condición física ($M = 2.65$) han puntuado más bajo que en el cluster anterior. En este grupo han predominado las chicas (66.5%) frente a los chicos (33.5%). Por último, en el cluster 4, la competencia deportiva ($M = 2.01$) y la condición física ($M = 2.30$) ofrecieron los valores más bajos de los cuatro clusters. Este grupo lo formaron un 59.6% de chicas y un 40.4% de chicos. El compromiso

con la práctica físico-deportiva extraescolar ha sido bajo, ya que el 50.5% de los que no practicaban se encontraban en este grupo.

Tabla 21. Medias, DT, puntuaciones Z por cluster según la competencia deportiva y la condición física.

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
Competencia deportiva	2.97	.58	.33	2.51	.61	.02	2.33	.60	-.09	2.01	.63	-.30
Condición Física	3.05	.58	.23	2.68	.56	1.29	2.65	.60	.86	2.30	.63	1.19

1. DISCUSIÓN

Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) se explica cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad. En los contextos de logro la motivación de los estudiantes resulta más o menos autodeterminada en función del entorno, del énfasis que se haga bien en el proceso de aprendizaje o en los resultados, de las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina en clase y de la percepción del autoconcepto físico, dando lugar a un estado de implicación a la tarea o al ego.

De este modo, considerando las aportaciones de la teoría de Metas de Logro, así como la revisión teórica realizada en la que se asientan los objetivos perseguidos en esta investigación, se plantean unas hipótesis que se discuten a continuación.

En la primera hipótesis se planteaba que la percepción del autoconcepto físico se vería incrementada si los estudiantes se sintiesen motivados intrínsecamente hacia la actividad.

A pesar de que los resultados de esta investigación muestran que la motivación de regulación externa es la variable que predice con mayor fuerza el autoconcepto físico (la competencia deportiva, la condición física y el atractivo corporal), la motivación intrínseca también lo predice aunque en menor medida. Por el contrario, la desmotivación actúa como un predictor negativo. De esta manera se corrobora parcialmente la hipótesis planteada.

Los resultados obtenidos vienen a describir que la satisfacción que experimenta el alumno en las clases de educación física es en definitiva el reflejo de un locus de control externo, que se concreta en la preocupación por demostrar ante los demás su competencia deportiva, más que por un locus de control interno, como es el disfrute y la diversión que se obtiene por el mero hecho de participar en las clases.

Apoyándonos en la Teoría de la Inversión Personal (Maerh y Braskman, 1986), la percepción de competencia es un poderoso determinante que lleva a los estudiantes a participar y esforzarse en las clases de educación física. En los contextos de logro (educación física) esta percepción de competencia se refuerza especialmente si los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente hacia la actividad y tienen un locus de control percibido interno, según afirma Harter (1978) en la Teoría de la Motivación hacia la Competencia.

En la hipótesis número dos se planteaba que los chicos presentarían una mejor percepción de su autoconcepto físico que las chicas.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada, ya que los chicos puntúan más alto que las chicas en condición física, competencia deportiva y atractivo físico.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otros estudios (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger et al., 2005; Moreno y Cervelló, 2005) en los cuales las chicas obtenían puntuaciones desfavorables en competencia deportiva, condición física y fuerza (Asçi et al., 2005; Mañano et al., 2004; Marsh, 1998; Welk y Eklund, 2005), atractivo corporal (Hagborg, 1994; Mañano et al., 2004; Marsh, 1998) y en autovaloración física global (Asçi et al., 2005; Gutiérrez et al., 1999a; Mañano et al., 2004; Welk y Eklund, 2005; Whitehead y Corbin, 1997). Por el contrario, Moreno et al., (2005) en un trabajo con estudiantes de 10, 11 y 12 años, mostraron que las chicas obtenían mayores autopercepciones en apariencia física y fuerza, en tanto que la competencia deportiva se mantenía más alta en chicos que en chicas.

Como ha señalado Cardenal (1999), la autoimagen corporal ha sido una parte muy significativa y relevante para las personas y ha estado estrechamente vinculada con la autoestima, en especial para las chicas adolescentes. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia ha correspondido a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas han sido el atractivo corporal, el peso y la condición física. Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, de los familiares, de las expectativas adversas y de los factores socioculturales como catalizadores de una imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de otra naturaleza (Gowers y Shore, 2001; Leung et al., 2000; Thompson y Chad, 2000).

Estos resultados sugieren la existencia de un claro estereotipo social, físico y biológico asociado a las chicas, alimentado por el entorno en el que se desenvuelven. Generalmente las chicas se ven más presionadas y su autoestima está más vinculada a la apariencia física. Existe un prototipo de delgadez socialmente aceptado que se presenta como símbolo de belleza y atractivo físico y aparece asociado a otros valores y virtudes como el éxito. Dicho prototipo es el que presenta esa presión social entre las chicas, que se hace sentir especialmente en la preocupación por el peso, considerándolo como el mayor obstáculo para mejorar la apariencia y la imagen físicas.

En el currículum de educación física se observa una tendencia a favorecer la participación de los chicos en las clases y consecuentemente más oportunidades para demostrar y mejorar su percepción de competencia deportiva primando los deportes frente a actividades rítmicas y gimnásticas. El profesor puede romper esta tendencia equilibrando los contenidos en las programaciones de tal manera que tanto chicos como chicas satisfagan sus gustos deportivos y encuentren la oportunidad de demostrar su competencia.

En la hipótesis número tres se planteaba que los alumnos que practican deporte extraescolar mostrarían una mejor percepción del autoconcepto físico frente a los que no practican.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis número tres, puesto que los alumnos que practican deporte extraescolar obtienen mejores puntuaciones en los subdominios del autoconcepto físico (atractivo corporal, competencia deportiva, condición física y autovaloración física global) frente a los que no practican.

Este resultado queda avalado por estudios que muestran relaciones positivas entre la práctica de actividades físico-deportivas y autovaloración física (Zion, 1965; Schuele, 1980; Sonström, 1984; Meyer, 1987; Salvini et al., 1991), entre actividad física e imagen corporal (Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975; Ho y Walker, 1982; Blackman et al., 1988; Marsh y Pearts, 1988) y entre actividad física y competencia deportiva, atractivo corporal, condición física y fuerza (Moreno y Cervelló, 2005).

En la misma línea, otros trabajos (Fox y Corbin, 1999; Lintunen, 1995; Marsh, 1997, 2001; y Moreno, 1997) obtienen resultados similares al señalar que los adolescentes que practican deporte son los que puntúan más alto en habilidad física, aunque lo hacen menos en apariencia física. Tomas (1998), al respecto, añade que la participación en actividades físicas permite potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se mejoraría el autoconcepto físico.

Por su lado, Pastor y Balaguer (2001) en un estudio con adolescentes valencianos encontraron resultados parecidos, añadiendo además que la práctica regular de actividad físico-deportiva mejora las autopercepciones físicas, incrementándose éstas con la participación en competiciones.

Estos resultados sugieren que el profesor de educación física para mejorar la autoestima de los alumnos y que esta redunde en ámbitos de práctica deberá tomar como referencia un clima motivacional de aula haciendo que las clases resulten

gratificantes y útiles, y permitan incrementar su percepción de competencia, influyendo positivamente en hábitos de práctica.

La cuarta hipótesis pretendía establecer relaciones significativas entre la orientación disposicional de meta, la motivación autodeterminada y las conductas de disciplina/indisciplina, originándose conductas de disciplina cuando la motivación fuera autodeterminada y la orientación disposicional a la tarea, mientras que la orientación disposicional al ego y los tipos de motivación menos autodeterminados darían lugar a conductas menos disciplinadas.

Los resultados obtenidos confirman estas relaciones, no obstante la hipótesis se corrobora parcialmente, ya que la orientación disposicional al ego no sólo se relaciona positivamente con la motivación menos autodeterminada sino que también lo hace con la motivación más autodeterminada.

Estos resultados son en parte similares a los obtenidos por Moreno et al., (2006) en un estudio que relacionaba la motivación, los comportamientos de disciplina, el trato de igualdad y el estado de flow en educación física, encontrando que la orientación al ego se relacionaba positiva y significativamente con las conductas asociadas a la indisciplina, mientras que la orientación a la tarea, lo hacía con las conductas de disciplina. Resultados similares se han obtenido en otros estudios (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló et al., (2003); Cervelló et al., 2002; Jiménez, 2001; Papaioannou, 1998a).

Spray y Wang (2001), utilizando la Teoría de la Autodeterminación, analizaron la relación existente entre la motivación de logro de los alumnos y la disciplina. Los resultados revelaron que los alumnos más disciplinados eran aquellos que reportaban una alta orientación a la tarea y al ego, percibían competencia y sentimientos de autonomía, a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntuaban bajo en estas variables. Posteriormente Spray (2002) realizó un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de los alumnos y la disciplina en el contexto educativo de las clases de educación física. Las correlaciones canónicas manifestaron que existía una correlación positiva entre las percepciones del alumno de un clima implicante a la tarea y las estrategias que aplicaba el docente para lograr la disciplina. Contrariamente, la percepción de un clima implicante al ego se correlacionaba con la utilización de un foco externo de causalidad. Del mismo modo, los resultados revelaron que los alumnos orientados a la tarea, resultaban ser más propensos a emplear razones auto-determinadas para participar y actuar apropiadamente en clase de educación física.

En esta misma línea, Conell y Ryan (1989) establecieron cuatro estilos reguladores sobre las razones que los alumnos encontraban para comportarse en clase. Los cuatro estilos reguladores pueden ser ordenados a lo largo de un continuo de autodeterminación, que va desde el estilo más autodeterminado (identificado e intrínseco) relacionado positivamente con sensaciones de disfrute en el centro educativo, a los estilos menos autodeterminados (externos y de regulación intrínseca), quienes relacionaron con sentimientos de ansiedad.

Emmanouel, Hatziharistos, y Zounhia (2003) realizaron un estudio centrado en determinar las razones mostradas por los alumnos para comportarse apropiadamente en clase, así como las estrategias empleadas por el profesor y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en el aula. Los resultados relacionados con las estrategias revelaron que las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento ayudaban a incrementar su auto-determinación, frente a las estrategias basadas en la idea de que el profesor podía mantener el orden en la clase mediante el uso de recompensas o castigos.

Como resumen, Papaioannou (1998) argumentó que los profesores que promovían una fuerte orientación a la tarea en sus alumnos y ayudaban a adoptar mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados dispondrían de un ambiente más ordenado en la clase, mientras que la percepción de un clima impicante al ego se relacionaría con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo al aula.

Estos resultados sugieren que en la medida en que los profesores deleguen responsabilidades a los alumnos haciéndoles participes de su aprendizaje, promuevan tareas cooperativas, reconozcan y valoren el progreso personal, estarán sentando las bases para incrementar la motivación y las conductas disciplinadas. Por el contrario, una estructura de clase en la que se enfatice el rendimiento, no se promueva la iniciativa de los alumnos y los criterios de éxito se basen en la comparación con los demás, sólo promoverá la motivación entre los más hábiles, generando en la mayoría un sentimiento de incompetencia y desmotivación, situación que puede generar comportamientos menos disciplinados.

En la hipótesis número cinco se planteaba que las conductas de disciplina mostradas por las chicas en clase de educación física estarían reguladas por las

estrategias adoptadas por el profesor que favorece la motivación autodeterminada y la propia responsabilidad, en cambio, los chicos lo harían por motivos menos autodeterminados.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada, ya que muestran diferencias significativas de género a favor de los chicos en las estrategias de disciplina reguladas intrínsecamente, en cambio, las chicas se asocian más con estrategias de disciplina basadas en la propia responsabilidad.

Se han encontrado estudios que coinciden con nuestros resultados tanto en el plano educativo (Moreno et al., 2006; Jiménez, 2001, 2004; Jiménez et al., 2001) como en el deportivo (Bredemier, 1985; Bredemier y Shields, 1986; Duda et al., 1991; Kavassanu y Roberts, 2001). Estos resultados sugieren que en la clase de educación física los comportamientos de disciplina e indisciplina mantienen una fuerte relación con la orientación disposicional de meta, de tal manera que los alumnos orientados a la tarea al estar más preocupados de su aprendizaje y mejora personal, utilizan estrategias intrínsecas para regular su comportamiento, como es el caso de las chicas, según hemos podido comprobar en los estudios consultados. Por el contrario, los chicos, más orientados al ego, se asocian a conductas más indisciplinadas a causa de estar más preocupados por ser mejores que los demás y en hacer todo lo posible por conseguirlo.

La hipótesis número seis planteaba que la relación entre la orientación disposicional de metas, la motivación autodeterminada y la percepción del autoconcepto físico, daría como resultado diferentes perfiles motivacionales entre los estudiantes de educación física, de tal manera que el perfil más autodeterminado vendría caracterizado por la orientación disposicional a la tarea y mejor percepción del autoconcepto físico, mientras que el perfil menos autodeterminado lo haría por la orientación disposicional al ego y baja percepción del autoconcepto físico.

Como resultado del análisis de cluster surgen cuatro perfiles. En el primero los estudiantes puntúan alto en orientación al ego y a la tarea, en motivación autodeterminada y no autodeterminada. También, este perfil presenta las medias más elevadas de competencia deportiva y condición física. Igualmente, la implicación en actividades físico-deportivas es superior al resto de perfiles y los chicos predominan sobre las chicas. Los resultados obtenidos en este perfil corroboran parte de la hipótesis planteada, a excepción de la orientación al ego y de la motivación extrínseca que también puntúan alto.

Teniendo en cuenta el continuo de autodeterminación expresado por Deci y Ryan (1991), se podría pensar que los estudiantes de este primer cluster informarían de bajos niveles en motivación no autodeterminada, no obstante, nuestros resultados apuntan lo contrario. En este sentido, Vallerand y Fortier (1998) observaron dos posicionamientos teóricos en la relación entre la motivación intrínseca y extrínseca. Uno de naturaleza interactivo y otro de carácter aditivo. El primero lo explica la alternancia en los dos tipos de motivación, cuando uno es alto, el otro es bajo; la segunda postura (en la que apoyamos nuestros resultados) se refiere a la combinación de la motivación intrínseca y extrínseca, incrementando la motivación a los niveles más altos. Vallerand y Fortier (1998) propusieron este posicionamiento teórico a nivel contextual (educación física y deporte), considerando que la relación entre la motivación intrínseca y las formas no autodeterminadas de motivación extrínseca (externa) era ortogonal, es decir, podemos encontrar sujetos motivados intrínseca y extrínsecamente de forma simultánea, o ligeramente negativa. Pelletier et al. (1995) lo confirmaron previamente. Otros trabajos con un perfil similar al obtenido en nuestros resultados los encontramos en el análisis de clusters realizado por Vlachopoulos et al. (2000), uno de cuyos perfiles se caracterizó por altas puntuaciones en ambos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca), valores elevados de práctica deportiva extraescolar y competencia deportiva; revelando un mayor disfrute, esfuerzo, afecto positivo y negativo, una actitud positiva hacia la participación deportiva, intenciones más autodeterminadas para seguir participando en el deporte durante mucho tiempo y mayor satisfacción que el perfil tradicional autodeterminado. También son similares los resultados obtenidos en Wang et al. (2002) con una muestra de estudiantes ingleses de 11 a 14 años. De los tres perfiles obtenidos, el denominado “altamente motivado”, mostró los valores más altos de los tres perfiles en orientación disposicional al ego y a la tarea, competencia deportiva, implicación en la actividad física y motivación autodeterminada, no así, en motivación externa y desmotivación. Estudios recientes (Moreno, Llamas, y Ruiz, 2006) que analizaron los perfiles motivacionales relacionados con la importancia concedida a la educación física, obtenían tres tipos de perfiles. El perfil más autodeterminado mostró resultados similares a excepción del clima ego que obtuvo puntuaciones más bajas.

El segundo perfil motivador podríamos considerarlo como motivado externamente de forma moderada, los valores se encuentran entre +0.5 y -0.5. Los estudiantes puntúan alto en orientación al ego, motivación externa y desmotivación. Los valores de competencia deportiva y condición física son inferiores a los obtenidos en el perfil anterior. Predominan los varones frente a las mujeres. Este tipo de perfil resulta habitual entre los alumnos que se encuentran involucrados en prácticas deportivas extraescolares, sobre todo, de carácter competitivo, que

enfatan con frecuencia los resultados sobre la mejora personal, dando lugar a un estado de implicación al ego lo que lleva, fundamentalmente, a que su participación en las clases de educación física se encuentre focalizada a demostrar su competencia ante los demás, evaluando su habilidad comparándose con los demás. La orientación al ego y la preocupación de superar a los demás es una estrategia disposicional poco adaptativa para motivarse a sí mismo en clase de educación física, la orientación al ego se ha asociado a la ansiedad en el dominio físico (Hall y Kerr, 1997). Es más, una orientación al ego junto a la baja habilidad física percibida se ha considerado que contribuye al abandono de la actividad física (Duda, 1987).

Encontramos similitud con los resultados obtenidos por Wang y Biddle (2001) en el análisis de cluster llevado a cabo con escolares británicos de 12 a 15 años para determinar los perfiles motivadores en la actividad física. Uno de cuyos perfiles muestra una relación positiva entre la orientación al ego, la participación, la competencia deportiva y además en la autovaloración física global. También existe cierta similitud con el tercer perfil de los cuatro obtenidos por Matsumoto y Takenaka (2004) con una muestra de adultos japoneses para determinar los cambios en la conducta sobre las intenciones de práctica físico-deportiva. Dicho perfil, presenta alta puntuación en motivación externa, lo que modifica las intenciones hacia una práctica físico-deportiva con regularidad. También este perfil presenta características similares a los obtenidos por Moreno, Llamas, y Ruiz (2006) en el segundo perfil denominado “no autodeterminado” que mostró alta la desmotivación y el clima ego.

El tercer perfil motivador es un ejemplo claro de estudiantes autodeterminados. La orientación a la tarea puntúa por encima de la orientación al ego, presentan niveles relativamente altos en motivación intrínseca, motivación extrínseca identificada; en cambio, los niveles son bajos en motivación externa y desmotivación. Los valores de competencia deportiva y condición física son inferiores a los obtenidos en el perfil anterior. Existe un predominio de las chicas frente a los chicos.

Este perfil se repite, con características similares, en el estudio realizado por McNeill y Wang (2005), con deportistas adolescentes. El perfil denominado “altamente orientado a la tarea”, presentaba baja orientación al ego, baja regulación externa y desmotivación, responde pues, a estudiantes que probablemente no les guste la competición pero disfruten de la maestría y el deporte por si mismo. En la misma línea, Ntoumanis (2002) realizó un estudio con estudiantes adolescentes entre 14 y 16 años para determinar los perfiles motivaciones en las clases de

educación física. Los resultados reflejaron un perfil autodeterminado con altos niveles de motivación intrínseca e identificación, y bajos de regulación externa y desmotivación, caracterizado por mucho esfuerzo y disfrute, poco aburrimiento, y una percepción de aprendizaje cooperativo.

Este resultado tiene sentido en tanto que los profesores que promueven el progreso y la mejora personal en clase de educación física, incrementan la motivación autodeterminada y mejoran las percepciones de competencia (Vallerand, 1997).

El cuarto perfil motivador presenta los valores más bajos de motivación intrínseca, regulación identificada y regulación externa respecto de los demás clusters, en cambio, la desmotivación puntúa alto. También encontramos baja la orientación al ego y a la tarea. Existe similitud con el segundo perfil de nuestro estudio, excepto en desmotivación que presenta valores más elevados en el cuarto perfil. La competencia deportiva y la condición física puntúan en el nivel más bajo de los cuatro perfiles. Con ligeras diferencias predominan los no practicantes frente a los que si practican. Este perfil lo componen principalmente chicas. Estos resultados corroboran parte de la hipótesis planteada al mostrar los valores más bajos en orientación al ego, motivación autodeterminada y percepción del autoconcepto físico. Las características de este perfil son parcialmente similares a las obtenidas en otros perfiles (Matsumoto y Takenaka, 2004; McNeill y Wang, 2005; Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang et al., 2002).

Moreno, Llamas, y Ruiz (2006), obtienen resultados similares en el perfil denominado “perfil de motivación intermedio”, destacando los valores más altos en desmotivación seguido de motivación extrínseca y clima ego.

Como señalaron Pelletier et al. (1998) el estado de desmotivación ha de ser considerado desde una perspectiva multidimensional; se piensa que la baja percepción de competencia es el desencadenante que lleva a los estudiantes a la creencia de una falta de habilidad personal, como consecuencia no se involucran lo suficiente en las tareas, piensan que no merece la pena el esfuerzo, lo que genera un estado de desmotivación que debilita las intenciones de práctica físico-deportiva y conduce al abandono.

2. CONCLUSIONES

Los objetivos planteados en esta investigación han analizado las relaciones del modelo jerárquico de la motivación con otras variables de interés en el contexto de la educación física como la orientación disposicional de metas, el autoconcepto físico y las estrategias de disciplina adoptadas por el profesor en clase. En estas relaciones se ha identificado el valor predictivo de la motivación autodeterminada en el autoconcepto físico. Se ha comprobado si el género, la edad y la práctica físico-deportiva extraescolar ofrecían diferencias significativas. La motivación autodeterminada y la orientación disposicional de metas han permitido identificar grupos de distinto perfil motivacional, confirmando diferencias significativas en función del género, la práctica físico-deportiva, la competencia deportiva y la condición física.

La revisión de trabajos previos que han investigado las relaciones entre la motivación autodeterminada, la orientación disposicional de metas, el autoconcepto físico y las estrategias de disciplina, así como los objetivos formulados permiten hipotetizar que la percepción del autoconcepto físico mejorará cuando los estudiantes están motivados intrínsecamente, produciéndose diferencias significativas a favor de los chicos y de los que practican alguna actividad físico-deportiva extraescolar.

Tomando como referencia los objetivos, hipótesis, el marco teórico que justifica este estudio y los resultados se extraen las siguientes conclusiones:

- Entre los motivos que llevan a los estudiantes a participar y esforzarse en clase de educación física, los regulados externamente (demostrar la habilidad ante los demás, el prestigio, la comparación con los demás) son los que mayor poder predictor ejercen sobre la competencia deportiva, la condición física y el atractivo corporal. La motivación intrínseca de ejecución y de estimulación intervienen en menor medida. Esta conclusión destaca el valor de la apariencia y la capacidad física en las autopercepciones del autoconcepto físico en los adolescentes, también la influencia de las percepciones de los otros en la autovaloración.
- La percepción del autoconcepto físico es más positivo en los chicos que en las chicas, sobre todo la competencia deportiva y la condición física.

- Las dimensiones del autoconcepto físico de los estudiantes adolescentes que se ven más influidas por la práctica físico-deportiva extraescolar son la competencia deportiva y la condición física.
- La práctica de actividades físico-deportivas incrementa simultáneamente la motivación autodeterminada y no autodeterminada de los estudiantes. La no implicación en actividades físico-deportivas extraescolares se produce, entre otras razones, por una falta de motivación.
- Entre los que practican deporte extraescolar existe una mayor orientación disposicional a la tarea.
- Las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento son mejor percibidas por las chicas, en cambio, el comportamiento disciplinado de los chicos está relacionado con las estrategias promovidas por razones externas.
- Los chicos muestran una orientación disposicional al ego, mayor que las chicas.
- Los estudiantes con una mayor motivación autodeterminada presentan una mayor orientación disposicional a la tarea y tienen una percepción positiva del autoconcepto físico, agrupándose en perfiles autodeterminados.

PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Partiendo de los resultados y conclusiones expuestos en apartados anteriores, se sugieren algunas prospectivas de investigación para futuras investigaciones investigaciones:

- Sería interesante experimentar con grupos de la muestra utilizada en el estudio, manipulando algunas variables que intervienen en la clase de educación física (estilos de enseñanza, feedback, posibilidad de elegir tareas, organización) comprobando la respuesta motivacional producida.
- Otra línea de investigación se podría dirigir hacia la actuación de los profesionales que dirigen el deporte extraescolar, modificando su intervención con los grupos para comprobar el efecto en la orientación disposicional de los alumnos.
- En base a las investigaciones realizadas sobre la Teoría de metas de logro se propone una nueva vía de investigación denominada modelo de metas de logro 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001) ya que se considera que este modelo profundiza más en el estudio de la motivación de logro pasando de las metas ego y tarea a cuatro nuevas metas (meta de aproximación-maestría, meta de aproximación-rendimiento, meta de evitación-maestría y la meta de evitación-rendimiento).
- Igualmente, y a partir de las investigaciones que utilizan la teoría de las metas de logro para analizar la motivación y la búsqueda de éxito en las clases de educación física y en el contexto deportivo, se considera que los estudiantes junto a las metas de logro, pueden tener también razones sociales (relación, reconocimiento social, responsabilidad y status) que influyen en su concepto de éxito. Por tanto, sería interesante conocer la relación entre los climas motivacionales y las metas sociales que lleven a consecuencias positivas como la motivación autodeterminada, el interés, el esfuerzo y la práctica físico-deportiva.
- Se sugiere, el estudio de las conductas disciplinadas del alumno más allá de entorno de la educación física (recreo, otras asignaturas, practica deportiva extraescolar, e incluso en su vida cotidiana) para poder establecer relaciones

entre sus conductas fuera y dentro del aula y como repercuten unas sobre otras.

- En la misma línea, se podría realizar un estudio en el que se analizase las relaciones que se establecen entre el comportamiento del alumno en las clases de educación física y en el resto de materias, en función del clima motivacional generado por el profesor en clase, teniendo en cuenta, entre otros aspectos, los estilos de enseñanza aplicados por el profesor.
- Del mismo modo, proponemos un estudio longitudinal en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria que analice la evolución del autoconcepto físico en función de la práctica deportiva extraescolar.

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación y de los trabajos consultados, se pueden sugerir a los docentes del área algunas estrategias que serán de utilidad en la práctica diaria para mejorar la motivación en las clases, la percepción del alumno de su autoconcepto físico o los problemas de indisciplina que se desarrollan en el aula. Para ello resulta especialmente importante que la labor del profesor esté orientada a generar en los alumnos pautas de comportamiento, conocimiento y afectividad adaptativas que en el futuro repercutirán en su estilo de vida y les hará sujetos físicamente más activos, disciplinados y motivados.

Sería interesante pues que los profesores, en las clases de educación física, tuviesen en cuenta una serie de pautas de intervención para fomentar la motivación autodeterminada:

Promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional que implique a la tarea, para que el sujeto se centre más en mejorar su propia tarea, evitando presiones externas que le provoquen tensión. Orientarle con expresiones como “olvídate cómo lo hacen los demás, céntrate en mejorar tu propio ejercicio”, evitando aquellas como “no me importa cómo lo hagas, pero quiero que el ejercicio sea perfecto”.

Establecer objetivos de dificultad moderada, haciendo hincapié en la importancia de las progresiones y en el establecimiento de objetivos realistas, ambas estrategias pueden ayudar a prolongar el tiempo de práctica, y servir de estímulo para iniciar y/o mantener las intenciones de ser físicamente activos.

Dar posibilidades de elección en las actividades, diversificando las tareas para alcanzar un mismo objetivo. Por ejemplo, si se trabaja la resistencia con estudiantes de secundaria, pueden plantearse varias actividades con el mismo objetivo: un circuito aeróbico, carrera continua, juegos modificados de intensidad moderada, etc. También planteando una actividad única, haciendo que el alumno se implique en la misma según el nivel de capacidad personal. Ejemplo, si se trabaja la carrera continua, el alumno decidirá la intensidad según su nivel de condición física.

Explicar el propósito de la actividad, ya que aumenta la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía. Por ejemplo, que el alumno sepa cuáles son los grupos musculares implicados en un ejercicio de fuerza con autocarga, los beneficios que puede aportar al acondicionamiento muscular, o qué precauciones debe adoptar, son aspectos a considerar en el ámbito de la educación física para

que comprenda la utilidad de lo que hace y transfiera estos conocimientos a la práctica deportiva extraescolar.

Fomentar la relación social entre los participantes, este aspecto puede ser especialmente interesante en el ámbito de la educación física, donde existe una mayor interacción social que en el resto de las áreas. En este sentido, el estudio de Moreno y González-Cutre (2006), aportan las siguientes estrategias para promover situaciones de relación con los demás: empatía (por ejemplo, seguir el ritmo de un compañero), esfuerzo en la relación (en aquellos juegos o situaciones en las que existen varios participantes y hay manejo de un móvil, éste debe pasar por todos los componentes del grupo), preocupación por los demás (interesarse por el estado del compañero de actividad), fomentar sentimientos de relación con los demás (importancia de realizar actividades de interacción con los otros en gran grupo, como por ejemplo, juegos de presentación o dinámicas de desinhibición), satisfacción con el mundo social (aspecto importante a trabajar con los niños, todos deben jugar con todos, independientemente de las diferencias personales, hay que colaborar para que la actividad salga bien), hacer amigos, fomentar la cohesión grupal, mantener buena relación con el profesor, monitor o entrenador, implicar a los participantes en la toma conjunta de decisiones, poner ideas en común y resolver problemas conjuntamente.

Concienciar a los sujetos de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y el aprendizaje, en este aspecto será fundamental el planteamiento de las actividades, los niveles de dificultad y la posibilidad de dar opciones dentro de una misma actividad adaptando distancias, alturas, tamaño del móvil y todos aquellos elementos que permitan facilitar el aprendizaje del alumno. La información que recibe el alumno en la sesión de educación física cobra especial importancia a la hora de fomentar esta creencia incremental de habilidad por lo que se sugieren una serie de premisas:

- En la fase inicial de la sesión se debe incidir en que el aprendizaje dará su fruto y que si uno se esfuerza conseguirá mejorar.
- En la administración de feedback se ha de informar al alumno de lo que ha hecho bien, de los fallos cometidos y suministrarle sentimientos positivos de ánimo destacando que en sucesivas ocasiones mejorará su práctica.
- Es importante que exista tiempo suficiente para llevar a cabo las tareas, de lo contrario el sujeto puede percibirse torpe por no lograr hacer bien la tarea,

cuando lo que realmente ha pasado es que no ha habido tiempo suficiente para hacerla.

- El profesor ha de reconocer y primar el progreso personal y el esfuerzo, teniendo en cuenta que cada sujeto es diferente.
- Tener en cuenta la información que ofrece el alumno a lo largo de la sesión y al finalizar la misma, a través de una puesta en común en la que expongan sus opiniones sobre la misma, para tenerlas en cuenta en futuras interacciones.
- Hacer que el alumno sea consciente de la importancia de practicar diariamente, tanto en las clases de educación física como a nivel extraescolar, y que será de esta forma y a través de su esfuerzo como mejorará sus propias habilidades.

En definitiva, se trata de que el alumno perciba que con su esfuerzo obtiene el éxito en las actividades que se propone, mejorando su competencia deportiva y ganando con ello confianza en sus acciones lo que va a generar una mayor autonomía y mejora de la autoestima, tan afectada en estas etapas. Por ello, el profesor de educación física ha de incidir en estrategias que supongan una mejora en la percepción que tiene el alumno de su autoconcepto físico:

- Diseñar tareas con objetivos que los alumnos puedan conseguir a través de progresiones fáciles de seguir, para que ellos mismos experimenten sensaciones de mejora en la práctica y no se excluyan en situaciones posteriores de juego.
- Proporcionar feedback positivo con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en el sujeto, se deberían utilizar expresiones del tipo: “buen trabajo, lo estás haciendo muy bien”, “colocas muy bien los brazos para golpear el balón”, “esa posición de piernas es la correcta para realizar el saque”, evitando aquellas como “no me gusta como colocas las piernas”, “esos brazos están mal colocados para golpear el balón”.
- Evitar poner al alumno en situaciones que le provoquen sensación de ridículo, bien por su propio carácter o por su percepción de competencia. En ocasiones determinados alumnos se bloquean al tener que realizar una determinada acción delante de sus compañeros, por lo que el profesor ha

de buscar situaciones en las que el alumno se encuentre solo o aquellas en las que no sea el centro de atención de la clase.

Para tratar de resolver situaciones conflictivas que se dan en el aula de educación física y fomentar la responsabilidad y la disciplina entre el grupo de alumnos se hacen las siguientes propuestas:

- Crear un ambiente organizado, tranquilo y preocupado por las conductas, donde el alumno pueda mantener la atención sobre la tarea, implicarse en la misma y disfrutar con su aprendizaje. Sería interesante que esta conducta se llevase a cabo desde el inicio de curso para que los alumnos perciban la importancia y seriedad que conlleva una clase de educación física.
- Explicar a los alumnos los efectos que los comportamientos producidos tienen tanto en el profesor como en el resto de la clase, hacerles reflexionar sobre las consecuencias que tienen determinadas actitudes, como por ejemplo la pérdida de tiempo que supone tener que parar una clase para explicar un mal comportamiento.
- Establecer expectativas para futuros comportamientos, con el fin de reforzar la buena actuación. Estas expectativas han de ser concretas y en la medida que se pueda realistas, como por ejemplo, la participación en los juegos extraescolares si el comportamiento es bueno.
- Describir el comportamiento de una forma no juiciosa, es decir, no avergonzar al alumno indisciplinado sino destacar que se está evaluando el comportamiento ocurrido y no al alumno que lo produjo, de lo contrario puede afectar la autoestima del alumno y crear un clima de rechazo por parte del resto del grupo.
- Por último, se ha finalizar la actuación de forma positiva, indicando la preocupación por el comportamiento, no por los alumnos, con el fin de que el alumno reconozca su mala conducta, se responsabilice de la misma y busque su propia solución.

Podemos observar con estas propuestas que la actuación de profesor gira en torno a favorecer la percepción de climas motivacionales que impliquen a la tarea, así como la orientación e implicación a la tarea de los sujetos. Para ello, y tomando como referencia las áreas TARGET, sería interesante considerar una serie de

estrategias a seguir en cada uno de los escenarios: tareas y ejercicios a realizar, autoridad, reconocimiento, agrupación, evaluación y tiempo.

- Tareas y ejercicios a realizar. Hace referencia a las actividades y ejercicios diseñadas para la clase de educación física. Las estrategias a seguir para conseguir un clima que implique a la tarea son: diseñar las sesiones basadas en la variedad, promover el reto personal en la tarea propuesta, utilizar de forma alternativa ejercicios y juegos cooperativos y competitivos, dar a conocer a los sujetos los objetivos a conseguir.
- Autoridad. Este escenario hace referencia al grado de participación que se le otorgue al sujeto en el proceso instruccional. El clima generado en la clase de educación física puede variar atendiendo a cómo se administre la autoridad por parte del profesor. Las estrategias a tener en cuenta en esta área son: implicar a los sujetos en los estilos de liderazgo, implicar a los sujetos en las decisiones, ayudar a los sujetos a utilizar técnicas de auto-control y auto-dirección.
- Reconocimiento. Este escenario consiste en establecer las razones para premiar o castigar a los sujetos, cómo distribuir estos premios o castigos y cómo otorgar reconocimiento por igual a todos los sujetos. Las estrategias serían: utilizar recompensas antes que castigos, asegurar las mismas oportunidades para la obtención de recompensas, establecer las recompensas y castigos al inicio de la temporada.
- Agrupación. Se refiere a la forma y frecuencia en la que los sujetos interactúan dentro del grupo. Las estrategias a seguir son: posibilitar diferentes formas de agrupamiento, hacer agrupaciones flexibles y heterogéneas.
- Evaluación. Esta área se refiere al establecimiento de los parámetros que miden el rendimiento, así como al modo en el que se debe dar la información o feedback evaluativo. Este escenario es un factor clave para conseguir un clima que implique a la tarea. Las estrategias a seguir son: utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea, implicar al sujeto en su evaluación y utilizar evaluaciones privadas y significativas.
- Tiempo. Este escenario está relacionado con la forma de utilizar adecuadamente el tiempo en la programación, teniendo en cuenta los pasos

del aprendizaje. Las estrategias a tener en cuenta son: posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso, ayudar a los sujetos a programar la práctica, adaptar el tiempo de práctica según la edad y las características de los sujetos.

- Abell, S. C., y Richards, M. H. (1996). The relationship between body shape satisfaction and self-esteem: An investigation of gender and class differences. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 691-703.
- Ablard, K. E., y Parker, W. D. (1997). Parent's achievement goals y perfectionism in their academically talented children. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 651-667.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl, y J. Beckmann (Eds.), *Action Control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Heidelberg: Springer.
- Aldenderfer, M. S., y Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Alexandris, K., Tsorbatzoudis, C., y Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34, 233-252.
- Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP>
- Alonso, N. (2006). *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. En R. Ames, y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 177-208). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992a). Classroom: goal, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate an motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C., Ames, R., y Felker, D. (1977). Effects of competitive reward structure and valence of outcome on children's achievement attributions. *Journal of Educational Psychology*, 69, 1-8.

- Ames, C., y Ames, R. (1984b). *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. New York: Academic Press.
- Ames, C., y Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C., y Archer, J. (1990). *Longitudinal effects of mastery goal structure on student's learning strategies and motivation*. Unpublished manuscript.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Amorose, A. J., y Horn, T. (2000). Intrinsic Motivation: Relationships with collegiate athletes' gender, scholarship status, and perceptions of their coaches' behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., y Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study y survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34, 333-364.
- Andrew, D. M. S. (2004). *The effect of congruence of leadership behaviors on motivation, commitment, and satisfaction of college tennis players*. Unpublished Doctoral Dissertation, College of Education, Florida State University, Gainesville, USA.
- Aravanis, G. (1998). *Discipline in Education. The role of punishments and rewards in scholls and kindergarten*. Athens, Publication Grigori.
- Arbinaga, F., y García, J. M. (2003). Motivación para el entrenamiento con pesas en gimnasios: un estudio piloto. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 9. Obtenido el 30 de marzo de 2005 desde <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista9/artmotivacion.html>
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London, England: Routledge.
- Asçi, F. H., Kosar, S. N., y Isler, A. K. (2001). The relationship of self-concept and perceived athletic competence to physical activity level and gender among turkish early adolescents. *Adolescence*, 36 (143), 499-507.
- Asçi, F., Eklund, R. C., Whitehead, J. R., Kirazci, S., y Koca, C. (2005). Use of the CY-PSPP in other cultures: a preliminary investigation of its factorial validity for Turkish children and youth. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 33-50.
- Astone, N. M., y McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.

- Atienza, F., Balaguer, I., García-Merita, M. L., y Moreno, Y. (1997). *Análisis de las diferencias entre chicos y chicas adolescentes en la práctica regular de actividad física en función de la autopercepción física*. En VI Congreso Nacional de Psicología del Deporte. Las Palmas de Gran Canaria.
- Atkinson, J. W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior* (pp. 115-138). Hisdale, NJ: Erlbaum.
- Avans, D. (2000). The motivational orientation in youth wrestlers attending an intensive wrestling camp [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, A85-A86.
- Balaguer, I., Guivernau, M., Duda, J. L., y Crespo, M. (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Balaguer, I., Tomás, I., Castillo, I., Martínez, V., Blasco, I., y Arango, C. (1994). *Healthy lifestyles and physical activity*. 8th. Conference of the European Health Psychology Society, Alicante.
- Balaguer, I., Tomás, I., y Castillo, I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia.
- Balaguer, I., y García Merita, M. L. (1994). Exercici físic i benestar psicològic. *Anuari de Psicologia*, 1, 3-26.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanisms in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. y Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baumeister, R. F., y Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., y Koestner, R. (1996). Effects of cognitive-behavioral psychological skills training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Bem, S. L. (1993). *The lenses of gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Bertone, S., Meard, J., Flavier, E., Euzet, J. P., y Durand, M. (2002). Undisciplined actions and teacher-student transactions during two physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 99-117.
- Biddle, S. (2001). Enhancing motivation in physical education. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in Sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, I.L: Human Kinetics.
- Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J. P., y Durand, M (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- 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., Wang, J., Chatzisarantis, N., y Spray, C. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sport Science*, 21, 973-989.
- Biddle, S., Wang, J., Kavussanu, M., y Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3 (5), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJS>.
- Biddle, S., y Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 247-256.
- Black, S. (2003). New remedies for High-School Violence. *The Education Digest*, 69, 43-47.
- Blackman, L., Hunter, G. R., Hilyer, J., y Harrison, P. (1988). The effects of dance team participation on female adolescent physical fitness and self-concept. *Adolescence*, 23, 437-448.
- Blanchard, C., Vallerand, R. J., y Provencher, P. (1998). *Une analyse des effets bidirectionnels entre la motivation contextuelle et la motivation situationnelle en milieu naturel* [An analysis of the bi-directional effects between contextual and situational motivation in a natural setting]. Unpublished manuscript.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996a). *Perceptions of competence, autonomy and relatedness as psychological mediators of the social factors contextual motivation relationship*. Manuscrito no publicado, University of Quebec at Montreal, Montreal, Canada.

- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1996b). *On the relations between situational motivation and situational consequences in basketball*. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1998a). *On the recursive relations between global motivation and contextual exercise motivation*. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., y Vallerand, R. J. (1998b). *On the relations between situational motivation and situational consequences toward exercise*. Unpublished raw data, Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C., y Vallerand, R.J. (1996c). *Perceptions of competence, autonomy, and relatedness as psychological mediators of the social factors-contextual motivation relationship*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.
- Boersma, F. J., y Chapman, J. W. (1992). *Perception of Ability Scale for Students*: Los Angeles: Western Psychological Services.
- Bolger, K. E., Patterson, C. J., Thompson, W. W., y Kupersmidt, J. B. (1995). Psychology adjustment among children experiencing persistent and intermittent family economic hardship. *Child Development*, 66, 1107-1129.
- Bolognini, M., Plancherel, B., Bettschart, W., y Halfon, O. (1996). Self-esteem and mental health in early adolescence: development and gender differences. *Journal of Adolescence*, 19, 233-245.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlsby, R. A., y Iso-Ahola, S. E. (1980). Self-concepts of children in summer baseball programs. *Perceptual and Motor Skills*, 51., 1202.
- Boyd, K. R., y Hrycaiko, D. W. (1997). The effect of a physical activity intervention package on the self-esteem of pre-adolescent and adolescent females. *Adolescence*, 32, 127, 693-709.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Bredemeier, B. J. (1985). Moral reasoning and perceived legitimacy of intentionally injurious acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemier, B. J., y Shields, D. L. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 257-275
- Brière, M. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., y Pellicer, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'âmotivation en contexte sportif: L'Echelle de Motivation dans les Sport (ÈMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

- Brodkin, P., y Weiss, M. R. (1990). Developmental differences in motivation for participating in competitive swimming. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 248-263.
- Bronstein, P., Clauson, J., Stoll, M. F., y Abrams, C. L. (1993). Parenting behavior and children's social, psychological, and academic adjustment in diverse family structures. *Family Relations*, 42, 268-276.
- Brookover, W. B., Le Pere, J., Hamakerk, E. D., Thomas, S. y Erikson, E. L. (1965). Self-concept of ability and school achievement: improving achievement through student, self-concept enhancement. *Us Office Education, Cooperative Research* 1639, Michigan State University.
- Brooks-Gunn, J. (1992). Growing up female: Stressful events and the transition to adolescence. En T. M. Field, P. M. McCabe, y N. Schneiderman (Eds.), *Stress and coping in infancy and childhood* (pp.119-145). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Brophy, J., y Rohrkemper, M. M. (1981). The influence of problem ownership on teachers' perceptions of strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73, 295-311.
- Brunelle, J. P., Brunelle, J., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A., y Spallanzani, C. (1993). *Reflections on disciplinary incidents identified by teaching student teachers in physical education*. Paper presented to the 3rd Congress of the Quebecois Confederation of Educators in Physical Education, Canadá.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 59-77.
- Brustad, R. J. (1993). Who will go out and play? Parental and psychological influences on children's attraction to physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 5, 210-223.
- Brustad, R. J., Babkes, M. L., y Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Hybook of sport psychology* (pp. 604-635). New York: Wiley.
- Buchan, F., y Roberts, G. C. (1991). *Perception of success of children in sport*. Manuscrito sin publicar. University of Illinois.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers' cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.
- Butcher, J. (1983). Socialization of adolescents girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 753-766.

- Butcher, J. E. (1989). Adolescent girls' sex role development: Relationship with sports participation, self-esteem, and age at menarche. *Sex Roles*, 20, 575-593.
- Butler, R. (1987). Task involving and ego involving properties of evaluation: The effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, 79, 474-482.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.
- Cairns, E.; McWhirter, L; Duffy, U., y Barry, R. (1990). The stability of selfconcept in late adolescence: Gender and situational effects. *Personality and Individual Differences*, 11, 937-944.
- Calsyn, R. J. y Kenny, D. A. (1977). Self-concept of Ability and Perceived Evaluation of Others: Cause of Effect of Academi Achievement?. *Journal of Educational Psychology*, 69 (2), 136-145.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5), [http:// www. aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp](http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp).
- Cantana, T. (1991). *Teachers' perceptions of effective classroom management with an inner-city middle school*. Unpublished doctoral thesis. The University of Tennessee.
- Cardenal, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Archidona, Málaga: Aljibe.
- Carpenter, P. J., y Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspectives, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children's and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in PE. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-51.
- Carr, S., Weigand, D. A., y Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers, and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6, 34-55.
- Carr, S., y Weigand, D. A. (2002). The influence of significant others on the goal orientations of youngsters in physical education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-40.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.

- Carver, C., y Scheier, M.F. (1982). Outcome expectancy, locus of attribution for expectancy, and self-directed attention as determinants of evaluations and performance. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 18, 184-200.
- Cash, T. F., y Pruzinsky, T. (1990). *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford Press.
- Casimiro, A. J. (2000). Autoconcepto del joven en función de su nivel de condición física y de sus hábitos de vida. *Efdeportes.com Revista Digital*, 5 (24). Obtenido el 07/10/02 desde <http://www.efdeportes.com/efd14b/autocon.htm>.
- Castillo, I., Balaguer, I., y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 30-50.
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., Arruza, J., Escartí, A., y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Cervelló, E. (1999). Variables psicológicas relacionadas con la elección de tareas con diferente nivel de dificultad: implicaciones para el desarrollo de programas de entrenamiento psicológico motivacional en deporte. *Motricidad*, 5, 35-52.
- Cervelló, E. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Fenoll, A., Jiménez, R., Ramos, I., y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Cervelló, E., Calvo, R., Ureña, A., Martínez, M. A., Guzmán, J. F. (2003). Situational and personal predictors of goal involvement and satisfaction in Spanish females professional volleyball players. Manuscrito sin publicar.
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*, 21, 379-395.
- Cervelló, E., Escartí, A., Carratalá, V. y Guzmán, J. F. (1994). *Factores sociales relacionados con la práctica deportiva*. Comunicación presentada en el II

- Congreso Internacional Familia y Sociedad. Evolución y Actualidad, Santa Cruz de Tenerife.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F., y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. SOCIOTAM, *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Del Villar, F., y Reina, R. (2006). *Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física*. Manuscrito en revisión.
- Cervelló, E., y Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. La Didáctica de la Educación Física (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.
- Cervelló, E., y Santos-Rosa, F. J. (2001). Motivation in Sport: An achievement goal perspective in Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Chantal, Y., Guay, F., Dobрева-Martinova, T., y Vallerand, R. J. (1996). Motivation and elite performance: An exploratory investigation with Bulgarian athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 173-182.
- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportpersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- Chantal, Y., y Bernache-Asollant, I. (2003). A prospective analysis of self-determined sport motivation and sportpersonship orientations. *Athletic Insight, The Online*

- Journal of Sport Psychology*, 5(4). Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde <http://www.athleticinsight.com/Vol5Iss4/Sportspersonship.htm>
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S. J. K., y Karageorghis, C. (2002). The cognitive processes by which perceived locus of causality predicts participation in physical activity. *Journal of Health Psychology*, 7, 685-699.
- Chatzisarantis, N. L. D., Hagger, M. S., Biddle, S., Smith, B., y Wang, J. C. K. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport, and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Chaumeton, N., y Duda, J. L. (1988). Is it whether you play well or win or lose?. Variations in coaches' behaviors in relation to competitive level and situation. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.
- Chen, Z., y Dornbusch, S. (1998). Relating aspects of adolescent autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 293-319.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., y Digelidis, N. (2001). A year-long intervention to change motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school. *European Journal Sport Science*, 1 (4), <http://www.humankinetics.com/ejss>.
- Clifford, E. (1971). Body satisfaction in adolescence. *Perceptual and Motor skills*, 33, 119-125.
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Colchico, K., Zybert, P., y Basch, C. E. (2000). Effects of after-school physical activity on fitness, fatness, and cognitive self-perceptions: A pilot study among urban, minority adolescent girls. *American Journal of Public Health*, 90, 977-978.
- Coleman, J. M. (1985). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Connell, J. P., y Ryan, R. M. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128-144.
- Cothran, D. J., y Ennis, C. D. (1997). Students' and teachers' perceptions of conflict and power. *Teaching and Teacher Education*, 13, 541-553.
- Crain, R. M., y Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.

- Crespo, M., y Balaguer, I. (1994). Las relaciones entre el deportista y el entrenador. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 17-59). Valencia: Albatros Educación.
- Cuddihy, T. F., y Corbin, C. B. (1995). Gender differences in intrinsic motivation toward physical activity in a high school population. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, A-30.
- Curtner-Smith, M. D., y Todorovich, J. R. (2002). The Physical Education climate assessment instrument. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 652-660.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modelling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., y Famose, J. P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 293-309.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., Peres, C., y Sarrazin, P. (2003). The trichotomous model and investment in learning to prepare for a sport test: A mediational análisis. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 529-543.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M., y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competent, implicit theories of ability, perceptions of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of the enforcement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Cury, F., De Tonac, A., y Sot, V. (1999). An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilinger, y L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European congress on Sport Psychology – FEPSAC* (pp. 153-155). Prague: Charles University of Prague Press.
- Darvill, D., Macnamara, L., Moseley, A., Pelham, C., y Quigley, B. (1999). Motivational factors which influence sport performance and participation of young adolescents in an Australian setting. *Sportpsyc Unpublished, Achievement and Motivation*, 1. Extraído el 30 de Marzo de 2005 desde <http://www.geocities.com/CollegePark/5686/su99p14.htm>
- Davis, C., y Katzman, M. (1997). Charting new territory: Body esteem, weight satisfaction, depression, and self-esteem among Chinese males and females in Hong Kong. *Sex-Roles*, 3, 449-459.
- deCharms, R. C. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., y Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985a). The General Causality Orientations Scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985b). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1996). Human anatomy: The basis of true self-esteem. En M. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency and self-esteem*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- Del Villar, F. (2001). La interacción en la Educación Física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 199-225). Madrid: Síntesis.
- Deo, P., y Bhullar, J. (1974). Relationship of physical efficiency to selfconcept, intelligence and achievement. *Psychological Studies*, 19, 56-59.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A. Laparidis, K., y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 99-122). New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (1986a). A cross-cultural analysis of achievement motivation in sport and the classroom. En L. Vyer Velden, y J. Humphrey (Eds.), *Psychology and sociology in sport: Current selected research: Vol. 1* (pp. 155-188). New York: AMS Press.
- Duda, J. L. (1987). Toward a development theory of achievement motivation in children's sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.
- Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J. L. (1989a). Goal perspectives and behaviour in sport and exercise settings. En C. Ames y M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement: Vol 6* (pp. 81-115). Greenwich, CT: JAI Press.
- Duda, J. L. (1989b). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J. L. (1992). Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey, y L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (2001a). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2001b). Goal perspectives and their implications for health-related outcomes in the physical domain. En F. Cury, P. Sarrazin, y F.P. Famose (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain* (pp. 139-164). Paris: Presses Universitaires de France.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., y Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S., y Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J. L., Olson, L. K., y Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

- Duda, J. L., y Hall, H. (2000). Achievement goal theory in sport. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Hybook of Sport Psychology* (2nd ed.) (pp. 417-460). New York: Yohn Wiley.
- Duda, J. L., y Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Hybook of Sport Psychology* (pp. 417-443). New York: Yohn Wiley.
- Duda, J. L., y Horn, H. L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J. L., y Kim, M. S. (1997). Perceptions of the motivational climate, psychological characteristics, and attitudes toward eating among young female gymnasts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19 (Supple.), S132.
- Duda, J. L., y Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). Motivational patterns in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Duda, J. L., y Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- Duda, J. L., y Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duncan, S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.
- Dunn, J. C. (2000). Goal orientations, perceptions of the motivational climate, and perceived competence of children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17, 1-19.
- Dusek, J. B., y Flaherty, J. F. (1981). The development of the self-concept during the adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, (4, Serial No. 191).
- Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goals analysis. En C. Ames, y R. Ames (Eds), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (Vol 2) (pp. 289-305). Orlyo, FL: Academic Press.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

- Dweck, C. S., y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dwyer, J. J. M. (1995). Effect of perceived choice of music on exercise intrinsic motivation. *Health Values*, 19, 18-26.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Reuman, D., y Maclver, D (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, C., Reuman, D. A., y Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: relations and changes at early adolescence. *Journal of Personality*, 57, 283-310.
- Eccles, J. S., y Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. J., y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, E. S., y Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Emmanouel, K., Hatziharistos, D., y Zounhia, K. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline. *Educational Review*, 55, 289-303. En J. Suls, y A. Greenwald (Eds.). *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. (107-131).
- Epstein, S. (1973). The self concept revisited: or a theory of a theory. *American Psychology*, 28, 404-416.
- Erikson, E. H. (1980). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus European French connection. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 19-38.
- Escartí, A., Cervelló, E., y Guzmán, J. F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- Escartí, A., Roberts, G. C., Cervelló, E. M., y Guzmán, J. F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309

- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). *El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas*. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.
- Escartí, A., y García-Ferriol, A. (1994). Factores de los iguales relacionados con la motivación y la práctica deportiva en la adolescencia. *Revista de Psicología del Deporte*, 6, 35-51.
- Escartí, A., y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in Physical Education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Ewing, M. E. (1981). *Achievement motivation and sport behavior of males and females*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana.
- Ezeilo, B. N. (1983). Age, Sex and Self-concepts in a Nigerian Population, International. *Journal of Behavioral Development*. 6, 497–502.
- Farrington, D. P., y West, D. J. (1993). Criminal, penal, and life histories of chronic offenders: Risk and protective factors in early identification. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 3, 492-523.
- Faust, M. S. (1983). Sex differences in preadolescent self-esteem. *Journal of Psychology*, 90, 179-183.
- Felker, D. W., y Kay, R. S. (1971). Self-concept, sports interests, sport participation and body type of seventh and eighth grade boys. *Journal of Psychology*, 78, 223-228.
- Fernández, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS-Praxis.
- Fernández-Balboa, J. M. (1990). Helping novice teachers and discipline problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Ferron, C. (1997). Body image in adolescence: Cross-cultural research. Results of the preliminary phase of a quantitative survey. *Adolescence*, 32 (127), 735-745
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale*: Manual. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The Dimensionality of Self-esteem: Hierarchical Facet Model for Revised Measurement Scales, *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 402–21.
- Folkins, C. H., y Sime, E. S. (1981). Physical fitness training and mental health. *American Psychologist*, 36. 373-389.
- Fontane, P. E. (1996). Exercise, fitness, and feeling well. American Behavioral for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 41-148.

- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., y Provencher, P. J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: A test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 24-39.
- Fortier, M. S., y Grenier, M. (1999). Déterminants personnels et situationnels de l'adhérence á l'exercice: Une étude prospective [Personal and structural determinants of exercise: A prospective study]. *Revue STAPS*, 48, 25-37.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness, *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R. (1990). *The Physical Self- Perception Profile Manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University Office for Health Promotion.
- Fox, K. R. (1992). Physical education and the development of self-esteem in children. En N. Armstrong (Ed.), *New directions in physical education: II. Toward a National Curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Fox, K. R., Corbin, C. B., y Couldry, W. H. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 7, 125-136.
- Fox, K. R., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., y Armstrong, N. (1994). Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- Fox, K. R., y Corbin, C. D. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fox, R. A., Platz, D. L., y Bentley, K. S. (1995). Maternal factors related to parenting practices, developmental expectations, and perceptions of child behavior problems. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 431-441.
- Franzoi, S. L., y Shields, S. A. (1984). The Body Steem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment*, 48, 173-178.
- Frazier, B. (1985). *Classroom environment*. London: Croom-Helm.
- Frederick, C. M., y Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16, 124-146.
- Frederick-Recascino, C. M., y Schuster-Smith, H. (2003). Competition and intrinsic motivation in physical activity: A comparison of two groups. *Journal of Sport Behavior*, 26, 240-254.
- Freedman, R. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescent females. *Women Health*, 9, 9-45.
- Fry, M. D., y Duda, J. L. (1997). A developmental examination of children's understanding of effort and ability in the physical and academic domains. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 331, 344.

- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- Garbarino, J., DuBrow, N., Koselny, K., y Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte, Cáceres: Universidad de Extremadura.
- García, A. W., y King, A. C. (1991). Predicting long-term adherence to aerobic exercise: A comparison of two models. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 394-410.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Manual AF-5*. Madrid: TEA.
- Gardner, R. M., Stark, K., Friedman, B. N., y Jackson, N. A. (2000). Predictors of eating disorder scores in children ages 6 through 14: A longitudinal study. *J Psychosom Res*, 49, 199-205.
- Gauvin, L., y Spence, J. C. (1996). Physical activity and psychological well-being: Knowledge base, current issues, and caveats. *Nutrition Reviews*, 54, 53-63.
- Georgiadis, M. M., Biddle, S., y Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Science*, 1 (5), 1-9.
- Gill, D. L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity class. *Sex Roles*, 15, 239-247.
- Gill, D. L. (1992). Gender and sport behavior. En T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 143–160). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Gill, D. L. (1993). Competitiveness and competitive orientation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey, y L. Tennant (Eds.), *Hybook of research on sport psychology* (pp. 314-327). New York: McMillan.
- Gill, D. L., y Deeter, T. E. (1988). Development of the Sport Orientation Questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59, 145-159.
- Ginn, B., Vincent, V., Semper, T., y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Gómez, M. T., Mir, V., y Serrats, M. G. (1999). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- Goñi, A., y Zulaika, L. M. (2000). Relationships between physical education classes and the enhancement of fifth Grade pupils' self-concept. *Perceptual and Motor Skills*, 91, 146-150.
- Goudas, M. (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.

- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., y Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lesson. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Biddle, S., y Fox, K. R. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., y Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school Physical Education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Underwood, A. M., y Biddle, S. (1993). *The effect of two teaching styles on students' intrinsic motivation in school physical education classes*. Unpublished raw data, University of Exeter.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241 - 250.
- Goudas, M., y Biddle, S. (1994a). Intrinsic motivation in physical education: Theoretical foundations and contemporary research. *Educational and Child Psychology*, 11, 68-76.
- Gowers, S. G., y Shore, A. (2001). Development of weight and shape concerns in the aetiology of eating disorders. *British Journal of Psychiatry*, 179, 236- 242.
- Goyette, R., Doré, R., y Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of Physical Education student teachers: A sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Graef, R., Csikszentmihalyi, M., y Gianinno, S. M. (1983). Measuring intrinsic motivation in everyday life. *Leisure Studies*, 2, 155-168.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greendorfer, S. L., y Ewing, M. E. (1981). Race and gender differences in children's socialization into sport. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 52, 301-310.
- Guay, F., Vallerand, R. J., y Blanchard, C. (2000). On the assessment of state intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213.
- Guay, F., Blais, M. R., Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1996). *The Global Motivation Scale*. Unpublished manuscript, Université du Québec à Montréal.

- Guay, F., y Vallerand, R. J. (1995). *The Situational Motivation Scale*. Paper presented at the annual convention of the American Psychological Society, New York.
- Gurney, P. W. (1987). The use of operant techniques to raise self-esteem in maladjusted children. *British Journal of Educational Psychology*, 57, (1), 87-94.
- Gutiérrez, M. (2000). Actividad física, estilos de vida y calidad de vida. *Revista de Educación Física*, 77, 5-14.
- Gutiérrez, M., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (1999a). Medida del autoconcepto físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). En *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 187-198). Actes del IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. Lleida: INEFC.
- Gutiérrez, M., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (1999b). Autoconcepto físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. En *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (pp. 199-214). Actes del IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació. Lleida: INEFC.
- Guzmán, J. F., y García, A. (2003). *Percepción del tipo de práctica y del clima motivacional en adolescentes practicantes de deportes colectivos*. Comunicación presentada en el II Congreso Mundial de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Deporte y Calidad de Vida, Granada.
- Hagbord, W. J. (1994). The Rosenberg self-esteem scale and Harter's self-perception profile for Adolescents: a concurrent validity study. *Psychology in the Schools*, 30, 132-136.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., y Biddle, S. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Hagger, M., Biddle, S., y Wang, C. K. (2005). Physical Self-Concept in Adolescence: Generalizability of a Multidimensional, Hierarchical Model Across Gender and Grade. *Educational and Psychology Measurement*, 65 (2), 297-322.
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's Self Perception Profile for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 41-148.
- Hair, J. F., Yerson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey, Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Hall, H. K. (1990). *A social-cognitive approach to goal setting: The mediating effects of achievement goals and perceived ability*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Hall, H. K., Kerr, A. W., y Matthews, J. (1998). Precompetitive anxiety in sport: The contribution of achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 194-217.

- Hall, H. K., y Kerr, A. W. (1997). Motivational antecedents of precompetitive anxiety in youth sport. *The Sport Psychologist*, 11 (1), 24-42.
- Halliburton, A. L., y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Hanrahan, S., y Biddle, S. (2002). Measurement of achievement orientations: psychometric measures, gender, and sport differences. *European Journal of Sport Science*, 2 (5), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Hardy, L., Jones, G., y Gould, D. (1996). *Understying psychological preparation for sport: Theory and practice of elite performers*. Chichester: Wiley.
- Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist*, 13, 673-685.
- Haroun, R., y O'Hanlon, C. (1997). Do teachers and students agree in their perception of what school disciplin is? *Education Review*, 49, 237-250.
- Hart, J. G. (1985). LAWSEQ: Its Relation to Other Measures of Self-esteem and Academic Ability. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 167-9.
- Harter, S. (1975). Developmental differences in the manifestation of mastery motivation on problem-solving tasks. *Child Development*, 46, 370-378.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 1, 34-64.
- Harter, S. (1980). A model of intrinsic motivation in children: Individual differences and developmental change. En W. A. Collins (Ed.), *Minnesota symposium in child psychology*, Vol 14 (pp. 143-166). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G. C. Roberts, y D. M. Lyers (Eds.), *Psychology of motor behavior y sport* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harter, S. (1982b). *The Perceived Competence Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the perceived competence scale for children)*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. En N. Eisenberg (Ed.), *Contemporary issues in developmental phychology* (pp. 219-242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1988a). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Harter, S. (1993a). Self and identity development. En S. S. Feldman, y G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold. The developing adolescent* (pp. 54-89). Cambridge: Harvard University Press.

- Harter, S. (1998): The development of self-representations. En W. Damon (Ed.): *Handbook of child psychology*. Vol. 3. New York: Wiley.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. New York, NY: The Guilford Press.
- Harwood, C. G., y Swain, A. (1998). Antecedents of pre-competition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sports Sciences*, 16, 357-371.
- Harwood, C., Hardy, L., y Swain, A. (2000). Achievement goals in competitive sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.
- Harwood, C., y Hardy, L. (2001). Persistence and effort in moving achievement goal research forward: A response to Treasure and Colleagues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 330-345.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hastie, P., y Siedentop, D. (1999). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.
- Hellinson, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellinson, D. R. (1985). *Goals and Strategies for Teaching Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellinson, D., y Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C., y Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34-67.
- Hess, R., y Azuma, H. (1991). Cultural support for schooling: Contrast between Japan and the United States. *Educational Researcher*, 20, 2-8.
- Higginson, D. C. (1985). The influence of socializing agents in female sports-participation process. *Adolescence*, 20, 73-82.
- Ho, L., y Walker, J. F. (1982). Female athletes and nonathletes: Similarities and differences in self-perception. *Journal of Sport Behavior*, 5, 13-27.
- Hodgins, H. S., Yacko, H. A., Gottlieb, E., Goowin, G. y Rath, P. (2002). *Autonomy and engaging versus defending against experience*. Unpublished manuscript, Skidmore College.
- Hom, H., Duda, J. L., y Millar, A. (1993). Correlatos of goal orientations among young athletes. *Pediatrics Exercise Science*, 5, 168-176.

- Horn, T. S., y Harris, A. (1996). Perceived competence in young athletes: Research findings and recommendations for coaches and parents. En F. L. Smoll, y R. E. Smith (Eds.), *Children and youth in sport: A biopsychosocial perspective* (pp. 309-329). Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Horn, T. S., y Weiss, M. R. (1991). A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, 3, 310-326.
- Houghton, S., Wheldall, K., y Merrett, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.
- Ingledeu, D. K., y Sullivan, G. (2002). Effects of body mass and body image on exercise motives in adolescence. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 323-338.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of misbehavior in middle school Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- Jagacinski, C. M., y Nicholls, J. G. (1990). Reducing effort to protect perceived ability: They'd do it but I Wouldn't. *Journal of Educational Psychology*, 82, 15-21.
- Jenson, J. M., y Howard, M. O. (1999). *Youth violence: Current research and practice innovations*. Washington, DC: NASW Press.
- Jhonson, B., Whittington, V., y Oswald, M. (1994). Teachers' view on school discipline: a theoretical framework. *Cambridge Journal of Education*, 24, 261-276.
- Jiménez, R. (2001). *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Cáceres: Universidad de Extremadura
- Jiménez, R., Cervelló, E., Gusi, N., y Gálvez, A. (2000). *Un estudio de la influencia del ejercicio físico en el autoconcepto de mujeres mayores*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad (pp. 297-304). Murcia: Universidad de Murcia.
- Jiménez, R., Cervelló, E., y Julián, J. (2001). *Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de educación física*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander.
- Jiménez, R., Fenoll, A., y Cervelló, E. (2001). *Elaboración de dos instrumentos de medición para analizar la coeducación-discriminación y los comportamientos de*

disciplina-indisciplina en las clases de Educación Física. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Luso de Educación Física en la Enseñanza no Universitaria, Badajoz.

- Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. y Skon, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Julián, J., Cervelló, E., Jiménez, R., Fuentes, J. P., y Del Villar, F. (2001). *Evaluación de la actuación docente en un programa de actividad física orientada a la competición, a través del PMCSQ-2*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- Kalhovd, T. (1999). *Implicit theories of ability and learning strategies in P.E.* Unpublished doctoral dissertation, Norwegian University of Sport and PE.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. (1996). Motivation in physical activity contexts: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (1995). *Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy*. Manuscrito sin publicar.
- Kavussanu, M., y Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: an achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kearney-Cooke, A. (1999). Gender differences and self-esteem. *The Journal of Gender-Specific Medicine*, 2, 46-52.
- Kenyon, G. S. (1968). Six scales for assessing attitudes toward physical activity. *Research Quarterly*, 39, 566-574
- Kilpatrick, M., Bartholomew, J., y Riemer, H. (2003). The measurement of goal orientations in exercise. *Journal of Sport Behavior*, 26, 121-136.
- Kim, B. J., y Gill, D. L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 142-155.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., y Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.
- Kiridis, A. (1999). *Discipline at school*. Athens: Gutenberg.
- Klint, K. A., y Weiss, M. R. (1986). Dropping in and dropping out: Participation motives of current and former youth gymnasts. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 11, 106-114.

- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., y Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025-1036.
- Koff, E., Rierdan, J., y Stubbs, M. L. (1990). Gender, body image, and selfconcept in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 10, 56-68.
- Koka, A., y Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt
- Krane, V., Greenleaf, C. A., y Snow, J. (1997). Reaching for gold and the price of glory: A motivational case study of an elite gymnast. *The Sport Psychologist*, 11, 53-71.
- Kulinna, P., Cothran, D., y Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41.
- Kurdek, L. A., Fine, M. A., y Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430-445.
- L'Ecuyer, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Madrid: Oikos-Tau.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., y Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lavay, B. W., French, R., y Henderson, H. L. (1977). *Positive behavior management strategies for physical educators*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Lee, A., Carter, J., y Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.
- Lenney, E. (1977). Women's self-confidence in physical activity. A meta analysis of recent studies. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 294-310.
- Lerner, R. M., Orlos, J.B., y Knapp, J. R. (1976): Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept on late adolescents. *Adolescence*, 11, 313-326.
- Lerner, R. M., y Karabenick, S. A. (1974). Physical attractiveness, body attitudes, and self-concept in late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 3, 307-316.
- Leung, N., Thomas, G., y Waller, G. (2000). The relationship between parental bonding and core beliefs in anorexic and bulimic women. *British Journal of Clinical Psychology*, 39 (2), 205-213.
- Lewis, R. (1997). Discipline in schools. En L. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the sociology in education* (pp. 404-411). Oxford, UK: Permagon.

- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Lewko, J. H., y Greendorfer, S. L. (1988). Family influences in sport socialization of children and adolescents. En F. L. Smoll, R. A. Magill, y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 287-300). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Li, F. (1999). The Exercise Motivation Scale0: Its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.
- Li, F., Harmer, P., Duncan, T. E., Duncan, S. C., Acock, A., y Yamamoto, T. (1998). Confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire with cross-validation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 276-283.
- Li, F., y Harmer, P. (1996). Testing the simple assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- 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.
- Lintunen, T. (1995). Self-perceptions, fitness and exercise in early adolescence: A four-year follow-up study. *Studies in sport, physical education and health*, 41. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E., y Biddle, S. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: A study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 344-352.
- Lirgg, C. D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: A meta-analysis of recent studies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 8, 294-310.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S., y Leskinen, E. (2003). *Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth*. Manuscript submitted to publication.
- Lochbaum, M., y Roberts, G. C. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15 (2), 160-171.
- López, J. M. (2000). Estandarización de la escala de motivación en el deporte (EMD) de Brière N. M., Vallerand R. J., Blais M.R y Pelletier L.G. en deportistas mexicanos. *Revista Motricidad*, 6, 67-93.

- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1994). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134, 793-801.
- Losier, G. F., y Vallerand, R. J. (1995). Developpment et validation de l'Echelle des Relations Interpersonnelles dans les Sports (ERIS) (Development of the Interpersonal Relationship in Sport Scale). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 307-326.
- Loveland, K. K., y Olley, J. G. (1979). The Effect of External Reward on Interest and Quality of Task Performance in Children of High and Low Intrinsic Motivation. *Child Development*, 50, (4), 1207-1210.
- Lujan, I. (2002). Autoconcepto y conflictos en la construcción de la identidad adolescente en una sociedad cambiante. *Revista Psicosocial*, 2, 1-27 Extraído el 22 de octubre de 2002 desde <http://go.to/psicosocial>.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation: toward a theory of personal investment. En R. Ames, y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student Motivation* (p. 144). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., y Ames, C. (1989). *Survey of junior high school science classes*. University of Illinois, Institute for Research on Human Development. Manuscrito sin publicar.
- Maehr, M. L., y Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Maher, M. L., y Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexinton: Lexinton Books.
- Mañano, C., Ninot, G., y Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10, 53-69.
- Mantzicopoulos, P. (1997). The relationship of family variables on Head Start children's preacademic competence. *Early Education and Development*, 8, 357-374.
- Marchago, J. (2002). Autoconcepto físico y dilemas corporales de la ciudadanía adolescente. *Revista Psicosocial*, 2, 1-25. Extraído el 22 de octubre de 2002 desde <http://go.to/psicosocial>.
- Marcotte, D., Fortin, L., Potvin, P., y Papillion, M. (2002). Gender Differences in Depressive Symptoms During Adolescence: Role of Gender-Typed Characteristics, Self-Esteem, Body Image, Stressful Life Events, and Pubertal Status. *Journal of emotional & Behavioral Disorders*, 10, 29-43.

- Markland, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 351-361.
- Markland, D., y Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.
- Markland, D., y Tobin, V. (2004). A modification to Behavioural Regulation in Exercise Questionnaire to include an assessment of amotivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 191-196.
- Marsh, H. W. (1986). *The Self description Questionnaire (SDQ): A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. Faculty of Education. University of Sydney, NSW Australia.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic-self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1991). *Self-Description Questionnaire, II: Manual and research monograph*. San Antonio, TX: Psychological Corp.
- Marsh, H. W. (1992a). *Self Description Questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and research monograph*. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (1994). Sport motivation orientations: Beware of jingle-jangle fallacies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 365-380.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of Physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign, IL: Human Kinetics
- Marsh, H. W. (1998). Age and Gender Effects in Physical Self-Concept for Adolescent Elite Athletes and Nonathletes: A Multicohort-Multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H. W. (2001). Introduction. En R. G. Craven, & H. W. Marsh (Eds.), *Self-concept theory, research and practice: advances for the new millennium*. Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference, Sydney, Australia, October 5-6, 2000.
- Marsh, H. W. y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional selfconcepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.

- Marsh, H. W., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concept. The relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., Marsh, M. R., y Owens, L. (1988). The transition from single-sex to coeducational high schools: Effects on multiple dimensions of self-concept and on academic achievement. *American Educational Research Journal*, 25, 237-269.
- Marsh, H. W., y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W., y Peart, N. D. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training for girls: Effects on physical fitness and multidimensional selfconcepts. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 10, 390-407.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multi-faceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H.W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Martens, M. P., y Weber, S. N. (2002). Psychometric properties of the sport motivation scale: An evaluation with college varsity athletes from the U.S. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 254-270.
- Martinek, T. J., y Zaichkowsky, L. D. (1977): *Manual for the Martinek-Zaichkowsky self Concept Sacle for Children*. Jacksonville, IL: Psychologists & Educators.
- Martínez Galindo, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., y Moreno, J. A. (2006). *Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en alumnos adolescentes de Educación Física*. En M. A. González, J. A. Sánchez, y A. Areces (Eds.), IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Mason, G. A., Cauce, A. M., Gonzales, N., Hiraga, Y., y Grove, K. (1994). An ecological model of externalizing behaviors in African-American adolescents: No family is an isly. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 639-655.
- Matsagouras, I. (1988). *Organisation and management of school class. Theory and practice of organizational didactics*. Athens, Publication Grigori.

- Matsagouras, I. (1999a). *Theory of Instruction. The personal theory as framework of stochastic-critical analysis*. Athens: Gutenberg.
- Matsagouras, I. (1999b). *School Classroom. Space. Group. Discipline. Method*. Athens: Publication Grigori.
- Matsumoto, H., y Takenaka, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- McAuley, E. (1992). The role of efficacy cognitions in the prediction of exercise behavior in middle-aged adults. *Journal of Behavioral Medicine*, 15, 65-88.
- McAuley, E., Duncan, T., y Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- McAuley, E., y Tammen, V. V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- McCarthy, K., Kavussanu, M., y White, S. (1996). *Achievement goals and perceived purposes of sport*. Unpublished manuscript.
- McClelland (1984). *Motives, personality, and society*. New York: Praeger.
- McClelly, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McElroy, M., y Kirkendall, R. (1980). Significant others and professionalized sport attitudes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 51, 645-653.
- McNeill, M. C., y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- McPherson, B. D., y Brown, B. A. (1988). The structure, processes, and consequences of sport for children. En F. L. Smoll, R. A. Magill, y M. J. Ash (Eds.), *Children in sport* (3rd ed.) (pp. 265-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Melcher, N., y Sage, G. H. (1978). Relationship between parental attitudes toward physical activity and the attitudes and motor performance of their daughters. *International Review of Sports Sociology*, 13, 75-88.
- Mendelson, B. K., y White, D. R. (1985). Development of self-body esteem in overweight youngsters. *Deviance Psychology*, 21 (1), 90-96.
- Mendoza (1994). *Conductas de los escolares españoles relacionadas con la salud*. Madrid: CSIC.
- Meyer, R. (1987). Imagen del yo en los adolescents y posición escolar en educación física y deportiva. Estudio comparativo con alumnos varones de 3º. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 45-56.
- Middleton, M. J., y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710

- Miller, J. A. (2000). *Intrinsic, extrinsic and amotivational difference in scholarship and non scholarship collegiate track and field athletes*. Unpublished Master's thesis, Springfield College, MA, USA.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2005). Physical self-perception in Spanish adolescents: effects of gender and involvement in physical activity. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en Educación Física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 225-243.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Hellín, P., y Hellín, G. y Ruiz, L.M. (2007). Assessment of Motivation in Spanish Physical Education Students Applying Achievement Goals and Self-determination Theories. *Manuscrito en revisión*.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., y González-Cutre, D (2007). Perfiles motivacionales en jóvenes deportistas. *Manuscrito en revisión*.
- Moreno, J. A., Hellín, P., y Hellín, G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 85, 28-35.
- Moreno, J. A., Llamas, L. S., y Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física. *Psicología Educativa*, 12 (1), 49-63.
- Moreno, J. A., y Cervelló, E. (2005). Physical Self-Perception in Spanish Adolescents: Gender and Involvement in Physical Activity Effects. *Journal of Human Movement Studies*, 48, 291-311
- Moreno, J. A., y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad. La integración a través del deporte*. Murcia: ICD.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Morgan, K., y Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3), 207-229.
- Morgan, W. P., y Pollock, M. L. (1978). Physical activity and cardiovascular health: Psychological aspects. En F. Landry, y W. Orban (Eds.), *Physical activity and human well-being*. Miami: Simposia Specialist.

- Mueller, C., Field, T., Yando, R., Harding, J., González, K. P., Lasko, D., y Bendell, D. (1995): Under-eating and over-eating concerns among adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1019-1025.
- Mullen, E., Markland, D., y Ingledew, D. K. (1997). Motivation for exercise: Development of a measure of behavioral regulation. *Journal of Sports Sciences*, 15, 98-99.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R., y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, 81-91.
- Musitu, G. Buelga, S., Lila, M. S., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Un modelo de análisis e intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.
- Nelson, M. B. (1994). *The stronger women get, the more men love football– sexism and the American culture of sports*. New York: Avon Books.
- Newton, M. L., Duda J. L., y Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275-290.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1993b). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16, 209-220.
- Newton, M. L., y Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 1. Student motivation*. (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: 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. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., y Nolen, S. B. (1985). Adolescent's theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J. G., y Thorkildsen, T. A. (1988). Children's distinctions among matters of intellectual convention, logic, fact and personal preference. *Child Development*, 59, 939-949.
- Ninot, G., Delignières, D., y Fortes, M. (2000). L'évaluation de l'estime de soi dans le domaine corporel. *Revue S.T.A.P.S.* 53, 35-48.

- Nottelmann, E. D. (1987). Competence and self-esteem during transition from childhood to adolescence. *Development Psychology*, 23 (3), 441-450.
- Noutmanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 176-187.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N., y Vazou, S. (2005). Peer motivational climate in youth sport: Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 432-455.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: MacGraw-Hill.
- Nyheim, M., Kavussanu, M., Roberts, G. C., y Treasure, D. C. (1996). *Goal orientations, beliefs about success, and satisfaction in summer sports camp participation*. Paper presented at the annual conference of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical Activity, Ontario, Canada.
- O'Malley, P. M., y Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology*, 19, 257-268.
- Oman, R., y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behavior. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- 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 (3), 219-242.
- Ommundsen, Y. (2001b). Self-hyicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goals orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., y Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sport Sciences*, 16, 153-164.
- Ommundsen, Y., y Roberts, G.C. (1996). Goal orientations and perceived purposes of training among elite athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 463-471.

- Paava, M. (2001). *Motivation and perceived relatedness*. Paper presented at Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 1-20.
- Papaioannou, A. (1998a). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Papaioannou, A. (1998b). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., Marsh, H. W., y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., Theodorakis, Y., y Goudas, M. (1999). *For better instruction of physical education*. Thessaloniki: Salto Publications.
- Papaioannou, A., y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation and student's task involvement and anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A., y McDonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A., y Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27, 383 - 399.
- Parish, L. E., y Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pastor, Y., y Balaguer, I. (2001). *Relaciones entre autoconcepto, deporte y competición deportiva en los adolescentes valencianos*. Congreso Internacional Online de Psicología Aplicada CIOPA2001. Obtenido el 7 de octubre de 2002 en <http://www.psicologia-online/cipoa2001/actividades/57/>.
- Patterson, C. J., Kupersmidt, J. B., y Vaden, N. A. (1990). Income level, gender, ethnicity, and home composition as predictors of children's school-based competence. *Child Development*, 61, 485-494.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la Educación Física: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 9, 25-44.

- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (2001). *Perceived autonomy support, motivation, and persistence in physical activity: A longitudinal investigation*. Manuscript submitted for publication.
- Pelletier, L. G. (2000). *Le soutien à l'autonomie de l'entraîneur et des parents: Les effets sur la motivation selon l'âge de l'athlète*. Trabajo presentado en el Congreso Internacional de la SFPS, París, Francia.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., y Brière, N. M. (1998). *Perceived autonomy support, levels of self-determination, and persistence for physical activity: A longitudinal investigation*. Manuscript submitted for publication.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Green-Demers, I. (1996). Vers une conceptualisation motivationnelle multidimensionnelle du loisir: Construction et validation de l'Échelle de motivation vis-à-vis des loisirs (EML) [Construction and validation of the Leisure Motivation Scale]. *Loisir et Société*, 19, 559-585.
- Pelletier, L. G., y Vallerand, R. J. (1985). *Effects of coaches' interpersonal behavior on athletes' motivational level*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Pensgaard, A. M., y Roberts, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101-116.
- Petherich, C. M., y Weigy, D. A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Petruzello, S., y Corbin, C. (1988). The effects of performance feedback on female self-confidence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 174-183.
- Piéron, M. (1988). *Enseignement des activités physiques et sportives. Observations et recherches*. Presses Universitaires de Liege A.S.B.L.
- Platzer, W. S. (1976). Effect of perceptual motor training on gross-motor skill and self-concept of young children. *American Journal of Occupational Therapy*, 30, 422-428.
- Polce-Lynch, M., Myers, B. J., Kilmartin, C. T., Forssmann-Falck, R., y Kliewer, W. (1998). Gender and age patterns in emotional expression, body image, and self-esteem: A qualitative analysis. *Sex-Roles*, 38 (11-12), 1025-1048.

- Proceres-Joven (2002). *Conductas relacionadas con la salud en población escolarizada de la Región de Murcia*. Curso: 2001/2002. Murcia: Consejería de Sanidad y Consumo. Consejería de Educación y Cultura.
- Provencher, P., y Vallerand, R. J. (1995). *Facteurs situationnels et motivation situationnelle: Un test de l'effet de spécificité* [Situational factors and situational motivation: A test of the specificity effect]. Paper presented at the annual conference of the Société Québécoise de la Recherche en Psychologie, Ottawa, Ontario, Canada.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Recours, R. A., Souville, M. y Griffet, J. (2004). Expressed motives for informal and club/association-based sports participation. *Journal of Leisure Research*, 36, 1-22.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R. E., Shew, M., Irelly, M., Bearinger, L. H., y Udry, J. R. (1997). *Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health*. *JAMA*, 278, 823-832.
- Reynolds, A. J., y Gill, S. (1994). The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671-695.
- Reynolds, K. D., Killen, J. D., Bryson, S. W., Maron, D. J., Taylor, C. B., Maccoby, N. y Farquhar, J.W. (1990). Psychosocial predictors of physical activity in adolescents. *Preventive Medicine*, 19, 541-551.
- Richer, S., y Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale [Construction and validation of the Relatedness Feeling Scale]. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.
- Robert, G. C., Treasure, D. C., y Balagué, G. (1998). Achievement goal in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G. C. (1984). Achievement Motivation in children's sport. En J.G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 3. The development of achievement and motivation* (pp. 251-281). Greenwich, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. (2001). Underlying the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. En G. C.

- Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G. C. y Balagué, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G. C., Hall, H., Jackson, S. A., Kimiecik, J., y Tonymon, P. (1995). Personal theories of ability and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. En P. Pintrich, y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol. 10)* (pp. 413-447). Stanford, CT: JAI Press.
- Roberts, G. C., y Balagué, G. (1989). *The development of a social-cognitive scale in motivation*. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore.
- Roberts, G. C., y Ommundsen, Y. (1996). Effect of goal orientation on achievement beliefs, cognition and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 6, 46-56.
- Robertson, J. (1998). *Effective Classroom Control*. London: Hodder y Stoughton Limited.
- Romi, S., y Freund, M. (1999). Teachers', Students' and Parents' attitudes towards disruptive behaviour problems in high school: a case study. *Educational Psychology*, 19, 53-70.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. En J. Suls, y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspective on the self (Vol. 3, pp. 107-135)*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rovniak, L., Blanchard, C., y Koestner, R. (1998). The emotional consequences of introjected and integrated regulation in an exercise setting. Manuscript submitted for publication.
- Rowland, T. W., y Freedson, P. S. (1994). Physical activity, fitness and health in children: a close look. *Pediatrics*, 93, 669-672.

- Rubin, K. H., y Mills, R. S. L. (1990). Maternal believes and maladatative social behaviors in normal, aggressive, and withdraw preschoolers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 419-435.
- Ruchkin, V. V., Koposov, R. A., Eisemann, M., y Hagglof F. B. (2001). Conduct problem in russian adolescents. The role of personality and parental rearing. *European Child and Adolescent Pshychiatryc*, 10, 19-27.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepes, D., Rubio, N, y Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, R. M., Koestner, R., y Deci, E. L. (1991). Ego-involved persistence: When freechoice behavior is not intrinsically motivated. *Motivation and Emotion*, 15, 185-205.
- Ryan, R. M., Vallerand, R. J., y Deci, E. L. (1984). Intrinsic motivation in sport: a cognitive evaluation theory interpretation. En W. Straub, y J. Williams, *Cognitive sport psychology* (pp. 230-243). New York: Sport Science Associates.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan. R. M. (1991). The nature of the self in autonomy and relatedness. En J. Strauss, y G. R. Goethals (Eds.), *The self: Interdisciplinary approaches* (pp. 208-238). New York: Springer-Verlag.
- Rykman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., y Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 891-900.
- Sallis, J. F., Hovell, M. F., Hofstetter, C. R. y Barrington, E. (1992). Explanation of vigorous physical activity during two years using social learning variables. *Social Science and Medicine*, 34, 25-32.

- Salvini, A., Turchi, G. P., y Biondo, R. (1991). *Effects de la activité physique sur l'autoperception corporelle des adolescente hemophiles: Un étude empirique. Sport et psychologie: Actes de VIIe. Congres International de Psychologie de Sport. Revue EPS, 345-351.*
- Sánchez Bañuelos, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud.* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sarrazin, P. (2001). *Approches socio-cognitives de la motivation appliqués au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive. Habilitation a diriger des recherches.* Université Joseph Fourier, Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., y Dury, 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.*
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology, 32, 395-418.*
- Scanlan, T. K., Carpenter, P. J., Schmidt, G. W., Simons, J. P., y Keeler, B. (1993). An introduction to the sport commitment model. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 15, 1-15.*
- Scanlan, T. K., y Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Scarlett, P. (1989). Discipline: pupil and teacher perceptions. *Maladjustments and Therapeutic Education, 7, 169-177.*
- Schuele, M. K. (1980). The relationship of physical fitness in women to selfesteem and locus of control. *Dissertation Abstracts International, 40, 5380-1A.*
- Seifrid, J., Duda, J. L., y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14, 375-391.*
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976), Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46, 407-441.*
- Shavelson, R. J., y Bolus, R. (1992). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology, 74, 3-17.*
- Shields, D. L., y Bredemeier, B. J. (1995). *Character development and physical activity.* Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain Views, CA, Mayfield.
- Siedentop, D. (1995). Use positive discipline for middle school student. *Strategies, 8, 5-8.*
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física.* Barcelona: INDE.

- Simmons, R. G., Rosenberg, F., y Rosenberg, M. (1973). Disturbance in the Self-image of Adolescence. *American Sociological Review* 38, 553–68.
- Simmons, R. G., y Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: The impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-protections, anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Sloan, R. B., y Wiggins, M. S. (2001). Motivational differences between American collegiate and professional football players. *International Sports Journal*, 5(1), 17-24.
- Smith, A. L. (2003). Peer relationships in physical activity contexts: a road less traveled in youth sport and exercise psychology research. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 25-39.
- Smith, M. D. (1979). Getting involved in sport: Sex differences. *International Review of Sport Sociology*, 14, 93-99.
- Snyder, E. E., y Klivin, J. E. (1975). Women athletes and aspects of psychological well-being and body image. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1973). Family influence and involvement in sports. *Research Quarterly*, 49, 249-255.
- Snyder, E. E., y Spreitzer, E. (1975). Correlates of sport participation among adolescent girls. *Research Quarterly*, 46, 191-199.
- Solmon, M. A. (1996). Impact of Motivational Climate on Students Behaviors and Perceptions in a Physical Education Setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-736.
- Solmon, M. A., y Lee, A. M. (1997). Development of an instrument to assess cognitive processes in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 142-160.
- Sonström, R. J. (1976). The validity of self-perceptions regarding physical and athletic ability. *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 8, 126-132.
- Sonström, R. J. (1984). Exercise and self-esteem. *Exercise and Sport Sciences Reviews*. 12, 123-155.
- Sonström, R. J. (1997). The physical self-system: A mediator of exercise and self-esteem. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sonström, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: an examination of the physical self-perception profile. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14, 207–221.
- Sonström, R. J., y Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-337.

- Spray, C. (2000). Predicting participation in non compulsory physical education: Do goal perspectives matter? *Perceptual and Motor Skills*, 90, 1207-1215.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- Spray, C. M., Biddle, S., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.
- Spray, C. M., y Biddle, S. (1997). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3, 83-90.
- Spray, C., y Wang, C. K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903-913.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from selfdetermination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Treasure, D. C., Duda, J. L., y Prusak, K. A. (2003). Validity, reliability, and invariance of the situational motivation scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 19-44.
- Standage, M., y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Stein, R. J. (1996). Physical self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical consideration*. New York: Wiley.
- Steinberg, G. M., Singer, R. N., y Murphey, M. (2000). The benefits to Sport Achievement when a multiple goal orientation is emphasized. *Journal of Sport Behavior*, 23, 407-422.
- Steinberg, G. M., y Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 61-65.
- Steinberg, G., Grieve, F. G., y Glass, B. (2002). Achievement goals across the lifespan. *Journal of Sport Behavior*, 23, 298-306.
- Stenberg, T. H., y Hasbrook, C. A. (1987). Psychological characteristics and the criteria children's use for self-evaluation. *Journal of Sport Psychology*, 9, 208-221.
- Stewart. M. y Corbin, C. (1981). Feedback dependence among low confidente preadolescent boys and girls. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 59 (2), 160-164.

- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R., y Lengua, L. (2000). Parenting practices and child disruptive behavior problems in early elementary school. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 17-29.
- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación*, 335, 429-443.
- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator*, 57, 124-135.
- Supaporn, S., Dodds, P., y Griffin, L. (2003). An ecological analysis of middle school misbehaviors through student and teacher perspectives. *The Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 328-349.
- Swain, A. (1996). Social Loafing and Identifiably: The Mediating Role of Achievement Goal Orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 337-344.
- Swain, A., y Harwood, C. G. (1996). Antecedents of state goals in age group swimmers: An interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14, 111-124.
- Taylor, C. B., Sallis, J. F., y Needle, R. (1985). The relation of physical activity and exercise to mental health. *Public Health Reports*, 100, 195-202.
- Theeboom, M., De Knop, P., y Weiss, M. R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Thill, E., y Crevoisier, J. (1994). *Fondements théoriques d'un questionnaire de motivation pour footballeurs*. Paper presented at the International Congress of French Sport Psychology, Poitiers, France.
- Thill, E., y Cury, F. (2000). Learning to play golf under different goal conditions: Their effects on irrelevant thoughts and on subsequent control strategies. *European Journal of Social Psychology*, 30, 101-122.
- Thill, E., y Mouanda, J. (1990). Autonomy or control in the sports context: Validity of cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 1-20.
- Thompson, A. M., y Chad, K. E. (2000). The relationship of pubertal status to body image, social physique anxiety, preoccupation with weight and nutritional status in young females. *Canadian Journal of Public Health*; 91, 207-211.
- Thompson, M., Alexyer, K., y Entwisle, D. (1988). Household composition, parental expectations, and school achievement. *Social Forces*, 67, 424-451.
- Thomson, J. K., Penner, L. A., y Atabe, M. N. (1990). Procedures, problems, and progress in the assessment of body images. En T. F. Cash, y T. Pruzinsky (Eds.), *Body images: Development, deviance, and change*. New York: Guilford
- Thorkildsen, T. A. (1988). Theories of education among academically precocious adolescents. *Contemporary Educational Psychology*, 13, 323-330.

- Todd, A. W., Hayghen, L., Yerson, K., y Spriggs, M. (2002). Teaching recess: Lowcost efforts producing effective results. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 46-52.
- Todorovich, J. R., y Curtner-Smith, M. D. (2002). Influence of the motivational climate in Physical Education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8, 119-138.
- Todorovich, J. R., y Curtner-Smith, M. D. (2003). Influence of the motivational climate in Physical Education on third grade student task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38, 36-46.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico PSDQ (Physical self-Description Questionnaire) al castellano*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia.
- Torrego, J. C., y Moreno, J. M. (1999). *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid: Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Tousignant, M., y Siedentop, D. (1983). A qualitative análisis of task structures in required secondary physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 47-57.
- Treasure, C (2001). Enhancing young people's motivacion in youth sport: An achievement goal approach. En G. C Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise (pp.79-100)*. United States: Arizona State University. Human Kinetics.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D. C. (1993). *A social-cognitive approach to understying children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescent's achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.
- Treasure, D. C., Carpenter, P. J., y Power, K. T. D. (2000). Relationship between achievement goal orientations and the perceived purposes of playing rugby union for professional and amateur players. *Journal of Sports Sciences*, 18, 571-577.
- Treasure, D. C., Duda, J. L., Hall, H. K., Roberts, G. C., Ames, C., y Maehr, M. L. (2001). Clarifying misconceptions and misrepresentations in achievement goal research in sport: a response to Harwood, Hardy and Swain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 317-329.

- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165-75.
- Treasure, D., y Robert, G. C. (1994). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientation, and affect in competitive sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Trew, K. J., Scully, D., Kremer, J., y Ogle, S. (1999). Sport, leisure and perceived self- competence among male and female adolescents. *European Physical Education Review*, 5, 53-74.
- Trickett, E. J., y Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 65, 93-102.
- Vallerand R. J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York: Macmillan.
- Vallerand, R. J. (1983). Effect of differential amounts of positive verbal feedback on the intrinsic motivation of male hockey players. *Journal of Sport Psychology*, 5, 100-107.
- Vallerand, R. J. (1996). *On the effects of success/failure on motivation at three levels of generality*. Unpublished raw data. Université du Québec à Montréal.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York, San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., Pelletier, L. G., Senecal, N., y Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Echelle de motivation en education (EME). On the construction and validation of the French form of academic motivation scales. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., Chantal, Y., Guay, F., y Brunel, P. (2000). *From contextual motivation to situational motivation: A top-down analysis*. Manuscript submitted for publication.

- Vallerand, R. J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. En K. Pandolf (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). New York: Macmillan.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L., y Halliwell, W. R. (1986a). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Social Psychology*, 126, 465-472.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., y Vallières, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Education and Psychological Measurement*, 53, 160-173.
- Vallerand, R. J., y Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviors: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., y Blanchard, C. (1998). Motivation et éducation permanente: Contributions du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. *Éducation permanente*, 136, 15-36.
- Vallerand, R. J., y Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., y Halliwell, W. R. (1986). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *The Journal of Social Psychology*, 126, 465-472.
- Vallerand, R. J., y Losier, G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J., y Pelletier, L. G. (1985). *Coaches' interpersonal styles, athletes' perceptions of their coaches' styles, and athletes' intrinsic motivation and perceived competence: Generalization to the world of swimming*. Paper presented at the annual conference of the Canadian Society for Psychomotor Learning and Sport Psychology, Montreal, Canada.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R.J., y Reid, G. (1990). Motivation and special populations: Theory, research, and implications regarding motor behavior. En G. Reid (Ed.), *Problems in movement control* (pp. 159-197). Elsevier Science Publishers.

- Van den Bergh, B. R. H., y Marcoen, A. (1999). Harter's Self-Perception Profile for Children: factor structure, reliability, and convergent validity in a Dutch-speaking Belgian sample of fourth, fifth and sixth graders. *Psychologica Belgica*, 39 (1), 29-47.
- Van Wersch, A., Trew, K., y Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Vealey, R.S. (1986). Conceptualization of sport-confidence and competitive orientation: Preliminary investigation and instrument development. *Journal of Sport Psychology*, 8, 221-246.
- Veroff, J., Atkinson, J., Feld, S., y Gurin, G. (1960). The use of thematic apperception to assess motivation in a nation wide interview study. *Psychological Monographs*, 74.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J., y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima ego-tarea percibido, la valoración de la Educación Física y la preferencia en la complejidad de las tareas de clase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- Walberg, H. (1968). Teacher personality and classroom climate. *Psychology in the Schools*, 5, 163-169.
- Wallhead, T., y Ntoumnanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23 (1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE>
- Walling, M. D., Duda, J. L., y Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.

- Walsh, J., Crocker, P. R. E., y Bouffard, M. (1992). The effects of perceived competence and goal orientation on affect and task persistence in a physical activity skill. *Australian Journal of Science and Medicine in Sport*, 24, 86-90.
- Walters, S. T., y Martin, J. E. (2000). Does aerobic exercise really enhance self-esteem in children? A prospective evaluation in 3rd - 5th graders. *Journal of Sport Behavior*, 23 (1), 51-60.
- Wan, F., y Salili, F. (1996). Perceived effectiveness of reward and punishment strategies by Hong Kong secondary school students, *Psychologia. International Journal of Psychology in the Orient*, 39 (4), 261-275. PsycINFO 1997-07505007.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., Spray, C. M., y Biddle, S. (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., y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Weigand, D. A., Carr, S., Petherick, C., y Taylor A. (2001). Motivational climate in Sport and Physical Education: The role of significant others. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>
- Weigand, D. A., y Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in Physical Education by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sport Science*, 2 (1), 1-14.
- Weinberg, R. S., y Ragan, J. (1979). Effects of competition, success/failure, and sex on intrinsic motivation. *Research Quarterly*, 50, 503-510.
- Weiss, M. R. (1993). Psychological skill development in children and adolescents. *The Sport Psychologist*, 5, 335-354.
- Weiss, M. R. (2000). Motivating kids in physical activity. *President's Council on Physical Fitness and Sport Research Digests*, 3 (11), 1-8.
- Weiss, M. R. y Ebbeck, V. (1996). Self-esteem and perceptions of competence in youth sport: Theory, research, and enhancement strategies. En O. Bar-Or (Ed.), *The encyclopaedia of sports medicine, Volume VI: The child and adolescent athlete* (pp. 364-382). Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Weiss, M. R., Bredemeier, B. J., y Shewchuk, R. M. (1986). The dynamics of perceived competence, perceived control, and motivational orientation in youth sports. En M. R. Weiss, y D. Gould (Eds.), *Sport for children and youths* (pp. 89-101), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., McAuley, E., Ebbeck, V., y Wiese, D. M. (1990). Self-esteem and casual attributions for children's physical and social competence in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12, 21-36.

- Weiss, M. R., y Amorose, A. J. (2005). Children's self-perceptions in the physical domain: Between- and within- age variability in level, accuracy, and sources of perceived competence. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2, 226-244.
- Weiss, M. R., y Chaumonton, N. (1992). Motivational orientations in sport. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 61-99). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M. R., y Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sport participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 177-191.
- Weiss, M. R., y Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. En T. S. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology* (pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics
- Welk, G. J., y Eklund, B. (2005). Validation of the children and youth physical self perceptions profile for young children. *Psychology of Sport & Exercise* 6, 51-65.
- Wheldall, K., y Merrett, F. (1988). Which classroom behaviors fo primary school teachers say they find most troublesome? *Education Review*, 40, 13-27.
- White, S. A. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- White, S. A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.
- White, S. A. y Guest, S. M. (en prensa). The relationship between goal orientation and perceptions of the motivational climate created by significant others. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- White, S. A., Duda, J. L., y Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-880.
- White, S. A., Kavassanu, M., y Guest, S. M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 2, 25-49.
- White, S. A., y Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, S. A., y Zellner, S. R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 58-72.

- White, S.A. (1996). Assessing the predictive validity of the parent-initiated motivational climate questionnaire to goal orientation in female volleyball players. *Pediatric Exercise Science*, 8, 122-129.
- Whitehead, J. R., y Corbin, C. B. (1997). Self-esteem in children and youth: The role of sport and physical education. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, L. (1998). Contextual influences and goal perspectives among female youth sport participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 47-57.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N., y Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequences in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 81-91.
- Xiang, P., Bruene, A., y McBride, R. E. (2004). Using achievement goal theory to assess an elementary physical education running program. *Journal of School Health*, 74, 220-225.
- 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.
- Xiang, P., McBride, R., y Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.
- Xiang, P., y Cunningham, G. (2005). Achievement goals, perceived motivational climate, and their relations to students' satisfaction with physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, 96.
- 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., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, 58-65.
- Yoo, J. (1997). Motivational and behavioral concomitants of goal orientation and motivational climate in the physical education context. En R. Lidor, y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice*. Proceedings of the IX World Congress in Sport Psychology (Part II) (pp. 773-775). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.
- Zahariadis, P. N., y Biddle, S. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 2 (1). Obtenido el 30 de marzo de 2005 desde http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm

- Zion, L. (1965). Body concept as it relates to self-concept. *Research Quarterly*, 36, 490-495.
- Zounhia, K., Hatziharistos, D. & Emmanouel, K. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline. *Educational Review*, 55, 289-303.
- Zulaika, L. M. (1999b). Educación física y mejora del autoconcepto. Revisión de la investigación. *Revista de psicodidáctica*, 8, 101-120.



La **Unidad de Investigación de Educación Física y Deportes (UNIVEFD)** de la Universidad de Murcia, viene desarrollando una serie de investigaciones que tienen por objetivo analizar algunas “Variables contextuales en educación física”.

Preocupados por dicho tema, se está llevando a cabo un estudio con la intención de describir algunos aspectos relacionados con la práctica en la clase de educación física. No existen contestaciones verdaderas o falsas, solo queremos conocer tu opinión acerca de lo que se te pregunta. Las respuestas son anónimas, por lo que te rogamos seas lo más sincero posible.

A través de este cuestionario queremos que expreses como ves las clases de educación física y como te sientes en las mismas. Queremos que leas el enunciado de cada apartado y señales con un círculo el grado de acuerdo o desacuerdo con lo que te indicamos.

Deporte: se entenderá “deporte” como toda actividad tanto física (aerobic, footing, musculación, etc.) como deportiva (fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realice fuera del horario escolar.

Edad:años	Sexo de tu profesor/a:	¿Practicas deporte?:
Sexo:	Hombre <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
Hombre <input type="checkbox"/>	Mujer <input type="checkbox"/>	Si <input type="checkbox"/> (¿cuántos días?)
Mujer <input type="checkbox"/>		Puntualmente <input type="checkbox"/>
Centro:		2 o 3 días a la semana <input type="checkbox"/>
Público <input type="checkbox"/>		Más de 3 días a la semana <input type="checkbox"/>
Privado <input type="checkbox"/>		¿Cuántos minutos al día?
	minutos

Estrategias del profesor para controlar la disciplina en clase (SSDS)

El profesor de Educación Física...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Hace las clases divertidas	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
2. Atrae nuestra atención y hace las clases más interesantes	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
3. Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando no somos disciplinados	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
4. Nos hace sentir que no hay disciplina en la clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
5. Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidades y juegos	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
6. Nos inculca que queramos el progreso en nuestros compañeros	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
7. Nos recuerda que ser disciplinado es una norma de clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
8. Nos ayuda en las decisiones que tomamos en clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
9. Realmente no hace nada por mantener la disciplina	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
10. Nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
11. Hace las clases de tal manera que atendamos y comprendamos lo que hacemos bien y/o mal	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
12. Nos hace sentirnos incómodos cuando no somos disciplinados	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
13. Nos ayuda a comprender a los demás	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
14. Nos recuerda que hemos asumido ser disciplinados	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
15. Hace las clases emocionantes	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
16. Atrae nuestra atención para hacernos comprender que es importante hacerlo bien	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
17. Nos recuerda que solo aquellos que son disciplinados son considerados buenos estudiantes	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
18. Nos enseña como ayudar a los demás en clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
19. Grita a aquellos que no son disciplinados	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
20. Nos ayuda a ser responsables de nuestras acciones	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
21. Atrae nuestra atención para que intentemos mejorar nuestras habilidades	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
22. No se interesa por la disciplina de la clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
23. Nos hace disfrutar en la clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
24. Nos hace sentirnos avergonzados si no somos disciplinados	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
25. Nos ayuda a cooperar y a entendernos mutuamente	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
26. Nos amenaza diciendo que tendremos problemas si nos portamos mal	1 - 2 - 3 - 4 - 5	
27. Nos ayuda a ser personas responsables	1 - 2 - 3 - 4 - 5	

Escala de percepción de éxito (PSOQ)

En las clases de educación física siento que tengo éxito...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Cuando derroto a los demás	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
2. Cuando soy el mejor	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
3. Cuando trabajo duro	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
4. Cuando demuestro una clara mejoría personal	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
5. Cuando mi actuación supera la del resto de mis compañeros	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
6. Cuando demuestro al profesor y a mis compañeros que soy el mejor	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
7. Cuando supero las dificultades	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
8. Cuando domino algo que no podía hacer antes	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
11. Cuando alcanzo una meta	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5
12. Cuando soy claramente superior	1 - 2 - 3 - 4 - 5	1 - 2 - 3 - 4 - 5

Escala de motivación deportiva (SMS), adaptada al contexto de la educación física

Participo y me esfuerzo en las clases de educación física...	Totalmente en desacuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Por el placer de vivir experiencias estimulantes	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
2. Por el placer de saber más sobre las actividades que practico	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
3. Antes participaba y me esforzaba en las clases, pero ahora me pregunto si debo continuar haciéndolo	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
4. Por el placer de descubrir nuevas actividades físico-deportivas	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
5. Tengo la impresión de que no soy capaz de tener éxito en las actividades físico-deportivas que realizo	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
6. Porque me permite estar bien considerado/a entre la gente que conozco	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
7. Porque, en mi opinión, es una de las mejores formas de relacionarme	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
8. Porque me siento muy satisfecho/a cuando consigo realizar adecuadamente las actividades físico-deportivas más difíciles	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
9. Porque es una manera de estar en forma	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
10. Por el prestigio de ser bueno/a en las actividades de clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
11. Porque es una de las mejores formas de desarrollar otros aspectos de mí mismo/a	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
12. Por el placer que siento cuando mejoro alguno de mis puntos débiles	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
13. Por la sensación que tengo cuando estoy concentrado/a realmente en la actividad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
14. Porque debo practicar actividad físico-deportiva para sentirme bien conmigo mismo/a	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
15. Por la satisfacción que experimento cuando estoy perfeccionando mis habilidades	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
16. Porque las personas de mi alrededor piensan que es importante estar en forma	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
17. Porque es una buena forma de aprender cosas que me pueden ser útiles en otros aspectos de mi vida	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
18. Por las intensas emociones que experimento cuando practico una actividad físico-deportiva que me gusta	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
19. Realmente no me siento capacitado/a para la práctica físico-deportiva	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
20. Por el placer que siento mientras realizo ciertos movimientos difíciles	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
21. Porque me sentiría mal si no participara en la clase	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
22. Para mostrar a los demás lo bueno/a que soy cuando hago las actividades	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
23. Por el placer que siento cuando aprendo a realizar actividades que nunca había hecho anteriormente	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
24. Porque es una de las mejores formas de mantener buenas relaciones con mis amigos/as	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
25. Porque me gusta el sentimiento de estar totalmente metido/a en la actividad	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
26. Porque debo adquirir hábitos de práctica físico-deportiva	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
27. Por el placer de descubrir nuevas estrategias de ejecución	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	
28. A menudo me digo a mí mismo/a que no puedo alcanzar las metas que me establezco	1 - 2 - 3 - 4 - 5 - 6 - 7	

Escala para medir el autoconcepto físico (PSPP)

Cuando realizo actividad física...	Totalmente		Totalmente	
	en desacuerdo		de acuerdo	
1. Soy muy bueno/a en casi todos los deportes	1	- 2	- 3	- 4
2. Siempre mantengo una excelente condición y forma física	1	- 2	- 3	- 4
3. Comparado con la mayoría, mi cuerpo no es tan atractivo	1	- 2	- 3	- 4
4. Comparado con la mayoría de la gente de mi mismo sexo, creo que me falta fuerza física	1	- 2	- 3	- 4
5. Me siento muy orgulloso/a de lo que soy y de lo que puedo hacer físicamente	1	- 2	- 3	- 4
6. Creo que no estoy entre los/as más capaces cuando se trata de habilidad deportiva	1	- 2	- 3	- 4
7. Siempre me organizo para poder hacer ejercicio físico intenso de forma regular y continuada	1	- 2	- 3	- 4
8. Tengo dificultad para mantener un cuerpo atractivo	1	- 2	- 3	- 4
9. Mis músculos son tan fuertes como los de la mayoría de las personas de mi mismo sexo	1	- 2	- 3	- 4
10. Siempre estoy satisfecho/a de cómo soy físicamente	1	- 2	- 3	- 4
11. No me siento seguro/a cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	- 2	- 3	- 4
12. Siempre mantengo un alto nivel de resistencia y forma física	1	- 2	- 3	- 4
13. Me siento avergonzado/a de mi cuerpo cuando se trata de llevar poca ropa	1	- 2	- 3	- 4
14. Cuando se trata de situaciones que requieren fuerza, soy el primero/a en ofrecerme	1	- 2	- 3	- 4
15. Cuando se trata del aspecto físico, no siento mucha confianza en mi mismo	1	- 2	- 3	- 4
16. Considero que siempre soy de los/as mejores cuando se trata de participar en actividades deportivas	1	- 2	- 3	- 4
17. Suelo encontrarme un poco incómodo/a en lugares donde se practica ejercicio físico y deporte	1	- 2	- 3	- 4
18. Pienso que a menudo se me admira porque mi físico o mi tipo de figura se considera atractiva	1	- 2	- 3	- 4
19. Tengo poca confianza cuando se trata de mi fuerza física	1	- 2	- 3	- 4
20. Siempre tengo un sentimiento verdaderamente positivo de mi aspecto físico	1	- 2	- 3	- 4
21. Suelo estar entre los/as más rápidos/as cuando se trata de aprender nuevas habilidades deportivas	1	- 2	- 3	- 4
22. Me siento muy confiado/a para practicar de forma continuada y para mantener mi condición física	1	- 2	- 3	- 4
23. Creo que, comparado/a con la mayoría, mi cuerpo no parece estar en la mejor forma	1	- 2	- 3	- 4
24. Creo que, comparado/a con la mayoría, soy muy fuerte y tengo mis músculos bien desarrollados	1	- 2	- 3	- 4
25. Desearía tener más respeto hacia mi "yo" físico	1	- 2	- 3	- 4
26. Cuando surge la oportunidad, siempre soy de los/as primeros/as para participar en deportes.	1	- 2	- 3	- 4
27. Creo que, comparado con la mayoría, mi nivel de condición física no es tan alto	1	- 2	- 3	- 4
28. No me siento seguro/a sobre la apariencia de mi cuerpo	1	- 2	- 3	- 4
29. Creo que no soy tan bueno/a como la mayoría cuando se trata de situaciones que requieren fuerza	1	- 2	- 3	- 4
30. Me siento muy satisfecho/a tal y como soy físicamente	1	- 2	- 3	- 4

