

Moreno, J. A., Hellín, P, Hellín, G., y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de educación física

Juan Antonio Moreno

Universidad de Murcia

Pedro Hellín y Gloria Hellín

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Eduardo Cervelló

Universidad Miguel Hernández de Elche

Correspondencia:

Juan Antonio Moreno Murcia

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

30100 Espinardo, Murcia, Spain

E-mail: morenomu@um.es

Tel: 968 36 70 60

Fax: 968 36 41 46

Resumen

El objetivo del estudio es analizar los efectos del género, la edad y la práctica deportiva extraescolar en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional de meta y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de educación física. La muestra la componen 736 estudiantes (370 varones y 366 mujeres), a los que se les pasaron las escalas PSOQ, SMS y SSDS. Los resultados muestran, en general, una relación positiva y significativa entre la orientación al ego, las estrategias de indisciplina y la amotivación. Igualmente se relacionan la orientación a la tarea, las estrategias de disciplina y los tipos de motivación más autodeterminada. Respecto al efecto del género en los factores objeto de estudio, los chicos presentan más orientación al ego, puntúan más alto en motivación extrínseca de regulación externa, en estrategias de disciplina reguladas intrínsecamente y en indiferencia. En cambio, las chicas están más motivadas intrínsecamente y perciben mejor las estrategias de disciplina basadas en la preocupación y responsabilidad. En cuanto a la variable práctica deportiva extraescolar, existen diferencias significativas a favor de los que practican en los tipos de motivación intrínseca y extrínseca, excepto en la amotivación, que es mayor entre los que no practican. También encontramos diferencias significativas a favor de los que practican en estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca, mientras que los no practicantes lo hacen en indiferencia. Los alumnos de 14-15 años puntúan más alto en la motivación intrínseca, extrínsecas y amotivación así como en las estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca, que los alumnos de 16-17 años.

Palabras clave: Educación Física, motivación, autodeterminación, orientación de meta, disciplina.

Introducción

Uno de los aspectos que más preocupa a los profesionales e investigadores en el campo de la Educación Física es la comprensión de los mecanismos cognitivos relacionados con los comportamientos disciplinados e indisciplinados que tienen lugar en clase de Educación Física (Lewis, 1997, 2001; Siedentop, 1991), debido a que conseguir conductas pro-sociales en los niños y jóvenes constituye uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Anderson, Avery, Pederson, Smith y Sullivan, 1997). Los trabajos de Matsagouras (1999a, 1999b) en relación con los estilos de enseñanza y de Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyete, Martel, Marzouk & Spallanzani (1992) sobre las expectativas académicas de los alumnos y su compromiso escolar, refuerzan esta idea.

La Teoría de Metas de Logro (Nicholl, 1989) ha constituido el modelo teórico válido para examinar diferentes aspectos de suma importancia dentro del ámbito de la educación y el deporte, tales como el desarrollo de conductas agresivas y morales (Duda, Olson & Templin, 1991; Papaioannou, 1995a, 1995b, 1998). Ryan & Conell (1989) establecen cuatro estilos reguladores sobre las razones que los alumnos encuentran para comportarse en clase. Los cuatro estilos reguladores pueden ser ordenados a lo largo de una dimensión simple de auto-determinación, que va desde el estilo más auto-determinado (identificado e intrínseco) relacionado positivamente con sensaciones de disfrute en el centro educativo, a los estilos menos auto-determinados (externos y de regulación intrínseca), quienes se relacionaron con sentimientos de ansiedad. En base a estos modelos, los resultados de Papaioannou (1998), demostraron 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, mientras que la percepción de un clima implicante al ego fue positivamente relacionado con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo en el aula. Posteriormente Spray & Wang (2001), utilizando la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Auto-determinación realizaron un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de logro de los alumnos y la disciplina, los resultados revelaron que los discentes más disciplinados son aquellos que reportan una alta orientación a la tarea y al ego, perciben competencia y sentimientos de autonomía, a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntúan bajo en estas variables. Siguiendo en esta 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. 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.

Otros trabajos (Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar & Santos-Rosa 2002; Moreno, Cervelló & Alonso, 2006) muestran relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y 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 discentes en las clases de Educación Física.

Así pues, las hipótesis de este estudio buscan encontrar relaciones significativas entre la orientación de meta y las estrategias de disciplina/indisciplina con la motivación autodeterminada en las clases de educación física produciéndose mayor motivación autodeterminada cuando la orientación disposicional sea a la tarea y las estrategias

percibidas por el alumno induzcan a la disciplina.

Los chicos estarán más orientados al ego, participarán en clase motivados por razones externas y percibirán las estrategias de disciplina basadas en la regulación intrínseca y en la indiferencia, en cambio las chicas estarán más orientadas a la tarea y percibirán que la disciplina depende de su propia responsabilidad.

Los que realizan práctica deportiva extraescolar se sentirán más motivados intrínseca y extrínsecamente y percibirán que su conducta de disciplina será regulada internamente.

Los alumnos más jóvenes participarán y se esforzarán en clase motivados intrínseca y extrínsecamente, y percibirán que las estrategias de disciplina estarán basadas en la motivación intrínseca.

Objetivos

1. Analizar la relación entre la orientación de meta y las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina con la motivación autodeterminada.
2. Identificar las diferencias significativas existentes entre el género y todos y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas en la presente investigación.
3. Identificar las diferencias significativas existentes entre la edad y todos y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas en la presente investigación.
4. Identificar las diferencias significativas existentes entre la práctica deportiva fuera del horario escolar y todos y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas en la presente investigación.

Material y Método

Participantes y Procedimiento

La muestra está compuesta por 736 estudiantes de educación física de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, pertenecientes a centros públicos de la Región de Murcia (España), de ambos géneros (370 varones y 366 mujeres), de edades comprendidas entre los 14 y 17 años ($M = 15.5$, $SD = 1.11$). El 28,1% de los sujetos afirma no practicar deporte fuera del horario escolar, mientras que el 71,9% afirma si practicarlo.

Para llevar a cabo la investigación fue necesaria la autorización del departamento de Educación Física y del equipo directivo de los centros educativos. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio, explicándoles que las respuestas eran anónimas y solicitándoles su libre colaboración en el proyecto. Se administraron los instrumentos para medir las diferentes variables en el aula y en presencia solamente del investigador principal, pidiéndoles que no comenzaran hasta que se les explicara las instrucciones y las posibles dudas que pudieran surgir. Cada participante empleó entre 15 y 20 minutos para completar los cuestionarios. Según iban terminando, el investigador recogía los cuestionarios de manera individual, agradeciéndoles su colaboración. No hubo problemas significativos que resaltar.

Instrumentos de medida

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, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière & Blais 1995), traducida y adaptada

al castellano para la Educación Física por Moreno (2006). Esta escala esta compuesta por 28 ítems agrupados en 7 factores: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y amotivación. La redacción de algunos ítems ha sido adaptada al contexto de la clase de Educación Física. Las respuestas a los diferentes ítems están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 corresponde a totalmente en desacuerdo y 7 a totalmente de acuerdo. Los valores alpha del cuestionario oscilan entre .70 y .77, exceptuando el factor motivación extrínseca introyectada que mostró un valor inferior al recomendado (Nunally, 1978), desestimándose en este estudio.

Cuestionario de percepción de éxito (POSQ). Utilizamos la versión en español (Cervelló, Escartí & Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts & Balagué, 1991; Roberts, Treasure & Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de Educación Física. El inventario se encuentra compuesto por 12 ítems, 6 de los cuales responden 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 6, 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 son 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 muestra valores alpha de .92 para la subescala ego y de .84 para la subescala tarea.

Estrategias para mantener la disciplina en clase. 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) y adaptado al contexto español por Moreno, Cervelló & Martínez Galindo (2006). Consta de 27 ítems agrupados en cuatro factores: estrategias del profesor (preocupación/responsabilidad, regulación intrínseca, indiferencia y motivación intrínseca). Las respuestas responden a una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). El factor indiferencia mostró un valor alfa inferior al recomendado (Nunally, 1978), desestimándose en este estudio. El resto de factores, muestran unos valores alpha que oscilan entre .74 a .87.

Resultados

En este apartado se presentan los análisis descriptivos de los instrumentos utilizados, los coeficientes de fiabilidad, las correlaciones entre todos los factores y un análisis de varianza univariado y multivariado.

Medias, desviación estándar y análisis de correlación

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. La motivación autodeterminada presenta valores moderados para la motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.64$), la motivación intrínseca de estimulación ($M = 4.51$), la motivación intrínseca de ejecución ($M = 4.65$), la motivación extrínseca identificada ($M = 4.36$) y la motivación extrínseca introyectada ($M = 4.73$). Las medias más bajas se encuentran en la motivación

extrínseca de regulación externa ($M = 3.51$) y la amotivación ($M = 2.73$). Por otro lado, entre las medias de los factores que componen el instrumento que mide las estrategias de disciplina, la más alta ($M = 3.49$) corresponde a las estrategias de disciplina basadas en la preocupación y responsabilidad, le sigue las estrategias basadas en la motivación intrínseca ($M = 3.29$), las estrategias de regulación intrínseca y la indiferencia ($M = 1.81$).

El análisis de correlación entre la orientación de meta, la motivación autodeterminada y la disciplina nos ofrece relaciones positivas y significativas entre la mayor parte de las variables, siendo negativas la relación entre la amotivación y la orientación a la tarea, la motivación intrínseca de estimulación y de ejecución y la motivación intrínseca de conocimiento, excepto con la orientación al ego y la motivación extrínseca de regulación externa que se relaciona positivamente. Igualmente, encontramos relaciones negativas entre la indiferencia del profesor y la orientación a la tarea, la motivación intrínseca de conocimiento, de estimulación y de ejecución, las estrategias de preocupación/responsabilidad y la motivación extrínseca identificada. Con el resto de factores (orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa, amotivación y estrategias de regulación intrínseca) se relaciona positivamente. La preocupación del profesor por mantener la disciplina en clase se relaciona negativamente con la orientación al ego, mientras que, las estrategias basadas en la motivación intrínseca se relacionan negativamente con la orientación al ego, las estrategias de regulación intrínseca y la indiferencia (tabla 1).

Análisis de varianza univariado y multivariado

Se han realizado diversos análisis de varianza univariados y multivariados, donde las variables dependientes utilizadas en el análisis de varianza han sido los factores que definen la orientación disposicional (ego y tarea), la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (de identificación y regulación externa), la amotivación, las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad, regulación intrínseca, indiferencia, motivación intrínseca) y las variables independientes el género, la edad y la práctica físico-deportiva (tabla 2).

El análisis univariante entre el género y los factores que componen las escalas (POSQ, SMS y SSDS) presentan diferencias significativas (Wilks' Lambda = 0.82, $F(1, 735) = 11.55$, $p < .001$). Los resultados son significativos en la orientación al ego ($F = 88.41$, $p < .001$), la motivación intrínseca de conocimiento ($F = 4.36$, $p < .01$), motivación extrínseca de regulación externa ($F = 53.34$, $p < .001$), las estrategias de preocupación/responsabilidad ($F = 8.77$, $p < .01$), regulación intrínseca ($F = 29.84$, $p < .001$) e indiferencia ($F = 14.02$, $p < .001$). Según esto, los chicos ($M = 3.34$) se muestran más orientados hacia el ego que las chicas ($M = 2.56$). Las chicas ($M = 4.74$) se muestran más motivadas intrínsecamente por conocer que los chicos ($M = 4.54$), en cambio, los chicos ($M = 3.85$) se sienten más motivados que las chicas ($M = 3.16$) por razones reguladas externamente. Respecto a la disciplina, las chicas ($M = 3.57$) perciben más que los chicos ($M = 3.41$) las estrategias de preocupación/responsabilidad, en cambio, los chicos ($M = 2.62$ y $M = 1.94$) perciben más que las chicas ($M = 2.26$ y $M = 1.67$) las estrategias reguladas intrínsecamente y la indiferencia.

El análisis univariante entre la edad y todos los factores, muestra diferencias significativas (Wilks' Lambda = 0.95, $F(1, 735) = 2.88$, $p < .001$). Estas diferencias se dan en la motivación intrínseca de conocimiento ($F = 7.81$, $p < .01$), la motivación extrínseca de regulación externa ($F = 12.81$, $p < .001$) y la amotivación ($F = 5.75$, $p < .01$). Según estos

resultados, el grupo de 14-15 años se encuentra más motivado por razones reguladas intrínsecamente ($M = 4.77$) y externas ($M = 3.67$), también presenta mayor amotivación ($M = 2.84$) y percibe que el profesor hace más hincapié en estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca ($M = 3.36$) que el grupo de 16 a 17 años ($M = 4.50$, $M = 4.59$, $M = 3.33$, $M = 2.61$ y $M = 3.22$, respectivamente).

La interacción entre la práctica de actividad física y cada uno de los factores objeto de estudio, muestra diferencias significativas (Wilks' Lambda = 0.93, $F(1, 735) = 4.15$, $p < .001$). Estas diferencias se dan en la motivación intrínseca de conocimiento ($F = 15.86$, $p < .001$), de estimulación ($F = 25.36$, $p < .001$) y de ejecución ($F = 29.73$, $p < .001$), en la motivación extrínseca identificada ($F = 18.46$, $p < .001$), de regulación externa ($F = 10.30$, $p < .01$) y en la amotivación ($F = 13.04$, $p < .001$). También las diferencias son significativas en las estrategias del profesor para mantener la disciplina basadas en la indiferencia ($F = 5.33$, $p < .01$) y en la motivación intrínseca ($F = 4.07$, $p < .01$). Así pues, encontramos diferencias significativas a favor de los que practican en los factores motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.75$), motivación intrínseca de estimulación ($M = 4.68$) y motivación intrínseca de ejecución ($M = 4.81$), frente a los que no practican ($M = 4.35$, $M = 4.08$ y $M = 4.24$, respectivamente). Las diferencias son significativas a favor de los que practican, en motivación extrínseca identificada ($M = 4.49$) y motivación extrínseca de regulación externa ($M = 3.66$), frente a los que no practican ($M = 4.02$, $M = 4.22$ y $M = 3.12$, respectivamente). Sin embargo, los que no practican ($M = 3.00$) puntúan más en amotivación que los que practican ($M = 2.63$). En relación con las estrategias de disciplina, las diferencias son significativas a favor de los que practican ($M = 3.32$) en motivación intrínseca, frente a los que no practican ($M = 3.21$), en cambio estos últimos ($M = 1.87$) puntúan más alto en indiferencia que los que practican ($M = 1.78$).

El análisis de interacción entre el género, la edad y los factores que componen el POSQ, el SMS y el SSDS, muestra diferencias significativas (Wilks' Lambda = 0.96, $F(1, 735) = 2.09$, $p < .01$). Los resultados muestran diferencias significativas sólo en la amotivación ($F = 6.27$, $p < .01$). Siendo ésta mayor entre los chicos de 14-15 años ($M = 2.95$) que en las chicas de la misma edad ($M = 2.73$), en cambio, las chicas de 16-17 años ($M = 2.74$) años se encuentran más amotivadas que los chicos de la misma edad ($M = 2.49$). No encontramos diferencias significativas en la interacción entre género y práctica físico-deportiva y entre edad y práctica físico-deportiva.

Discusión

Los resultados muestran que la orientación al ego se relaciona positiva y significativamente con los factores que componen la motivación intrínseca, excepto con la motivación intrínseca de conocimiento, la motivación extrínseca y la amotivación. También se relaciona positiva y significativamente con las estrategias que promueven conductas menos disciplinadas (la regulación intrínseca e indiferencia), en cambio, se relaciona negativamente con las estrategias que favorecen la disciplina (preocupación/responsabilidad y motivación intrínseca). La orientación a la tarea se relaciona positiva y significativamente con todos los factores que componen la motivación intrínseca y extrínseca. También se relaciona positiva y significativamente con las estrategias que favorecen la disciplina (preocupación/responsabilidad y motivación intrínseca) y negativamente con las estrategias que promueven conductas menos disciplinadas (indiferencia) y con la amotivación. Los tipos de motivación más autodeterminados se relacionan positiva y significativamente con las estrategias que

favorecen la disciplina (preocupación/responsabilidad y motivación intrínseca) y negativamente con las estrategias que promueven conductas menos disciplinadas (indiferencia).

Estos resultados son similares a los obtenidos por Spray & Wang (2001) en un estudio realizado con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de logro de los alumnos y la disciplina mediante la Teoría de Meta y la Autodeterminación. Los resultados revelan que los discentes más disciplinados son aquellos que reportan una alta orientación a la tarea y al ego, perciben competencia y sentimientos de autonomía, a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntúan bajo en estas variables. Posteriormente, Spray (2002) realiza 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 manifiestan que existe una correlación positiva entre las percepciones del discente 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. Del mismo modo, los resultados revelan que los alumnos orientados a la tarea, resultan ser más propensos a emplear razones autodeterminadas para participar y actuar apropiadamente en clase de Educación Física.

De modo similar, Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002) analizan 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 discentes en las clases de Educación Física.

En otra investigación (Zounhia, Hatziharistos y Emmanouel, 2003) comprueban que las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento ayudan a incrementar su autodeterminación, frente a las estrategias basadas en la idea de que el profesor puede mantener el orden en la clase mediante el uso de recompensas o castigos. Estos resultados, en parte, son similares a los obtenidos en nuestra investigación, siendo los alumnos que perciben las estrategias del profesor que promueven conductas más disciplinadas los más motivados intrínsecamente.

En esta misma línea, Moreno, Cervelló y Alonso (2006) realizan una investigación orientada al estudio de las relaciones existentes entre el clima motivacional y las conductas de disciplina, entre otras. Los resultados obtenidos muestran 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, encuentran diferencias significativas entre la variable 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, a su vez, presentan mayores conductas de disciplina en el aula.

Respecto al efecto del género en los factores objeto de estudio, los chicos presentan más orientación al ego, a la motivación extrínseca de regulación externa y a las estrategias de disciplina reguladas intrínsecamente, así como en la indiferencia. En cambio, las chicas están más motivadas intrínsecamente y perciben mejor las estrategias de disciplina basadas

en la preocupación y responsabilidad. Estos resultados son parcialmente coincidentes con los obtenidos en otros trabajos (Alonso, Martínez Galindo, Moreno y Cervelló, 2005; Martínez Galindo, Alonso, Moreno y Cervelló, 2005) comprobando que los chicos perciben en mayor medida el énfasis del profesor en estrategias que promueven la indisciplina, mientras que las chicas perciben más las conductas de disciplina.

En cuanto a la variable práctica deportiva extraescolar, existen diferencias significativas a favor de los que practican en los tipos de motivación intrínseca y extrínseca, excepto en la amotivación, que es mayor entre los que no practican. También encontramos diferencias significativas a favor de los que practican en estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca, mientras que los no practicantes lo hacen en indiferencia. Estos resultados son similares, en parte, a los obtenidos por Martínez Galindo, Alonso, Moreno y Cervelló (2005), los cuales confirman que las estrategias que promueven conductas de disciplina son mejor percibidas por los que practican, mientras que la indiferencia del profesor por mantener la disciplina en clase es mejor percibida por los que no practican.

Los alumnos de 14-15 años puntúan más alto en la motivación intrínseca, extrínsecas y amotivación así como en las estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca, que los alumnos de 16-17 años. Hasta el momento no hemos encontrado documentación al respecto

Conclusiones

Los alumnos orientados a la tarea perciben en mayor medida las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina en clase basadas en la cooperación con los demás, en la ayuda y en la responsabilidad en su propio comportamiento, incrementando la motivación autodeterminada. En cambio, los alumnos orientados al ego son más propensos a percibir estrategias basadas en presiones externas (amenaza), sentimiento de culpabilidad o indiferencia, viéndose disminuida la motivación autodeterminada.

La orientación disposicional de los chicos al ego les lleva a participar y comportarse en clase de Educación Física sobre todo por razones externas tales como la calificación, el elogio, el sentimiento de culpabilidad, en cambio, el compromiso de las chicas con la actividad viene determinado fundamentalmente por la satisfacción intrínseca de aprender, cooperar y ayudar.

La práctica deportiva extraescolar hace que los alumnos se impliquen más en conocer nuevas habilidades y experimenten sensaciones placenteras con la práctica, motivos que no encontramos entre los que no practican, esto hace que muestren conductas disciplinadas en clase, También se sienten motivados por razones de tipo externo como el elogio del profesor, el éxito en el juego, la calificación, entre otras.

Los alumnos de 14-15 años participan y se esfuerzan en clase motivados por conocer nuevas habilidades, aunque las razones también son externas como el prestigio ante los demás compañeros, por demostrar su competencia, esto hace que su conducta sea regulada intrínsecamente.

Referencias

Alonso, N.; Martínez Galindo, C.; Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flor en Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD

- 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 and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34, 333-364.
- Brunelle, J.P., Brunelle, J., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A., y Spallanzani, C. (1992). 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.
- Cervelló, E., Balagué, G y Escartí, A. (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.M., 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.
- 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.
- Lewis, R. (1997). Discipline in schools. En L. Saha (Eds.), *International Encyclopedia of the sociology in education* (pp. 404-411). Oxford: Permagon.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Martínez Galindo, C.; Alonso, N.; Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). La disciplina en Educación Física según el género del alumno y el tipo de centro. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD
- Martínez Galindo, C.; Alonso, N.; Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2005). Efectos de la práctica deportiva, la frecuencia de práctica y la satisfacción experimentada en la adopción de conductas disciplinadas en clases de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD
- 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.
- Moreno, J.A. (2006). Self-determined Motivation and Physical Education Importance. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J.A. Cervelló, E., y Alonso, N. (2006). Motivation, disciplined behaviour, equal treatment and flow in physical education students. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J.A., Cervelló, E. y Martínez Galindo, C. (2006). Validation of the reasons for discipline (RDS) and strategies to sustain discipline (SSDS) scales in a physical education class of spanish adolescents. Manuscrito en revision..
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1995b). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S.J.H. Biddle (Eds.), *European perspectives on exercise and sport*

Moreno, J. A., Hellín, P., Hellín, G., y Cervelló, E. (2006). Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. En A. Díaz (Ed.), *VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

- psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*, 421-441.
- 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.
- 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., 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.
- 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.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education* (3rd ed.). Mountain Views, CA, Mayfield.
- Spray, C. y Wang, C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, *19*, 903-913.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, *8*, 5-20.
- Zounhia, K., Hatziharistos, D., y Emmanouel, K. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline. *Educational Review*, *55*, 289-303.

Tabla 1. Media, desviación estándar, coeficiente alpha y correlaciones de todas las variables.

	M	SD	Alpha	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Orientación ego	2.95	1.18	.92	-	.22**	-.030	.11**	.14**	.11**	.07*	.50**	.12**	-.11**	.25**	.13**	-.12**
2. Orientación tarea	4.28	.67	.84	-	-	.41**	.37**	.48**	.33**	.40**	.08*	-.15**	.21**	-.004	-.21**	.14**
3. MI de conocimiento	4.64	1.33	.77	-	-	-	.67**	.69**	.60**	.56**	.24**	-.08*	.47**	-.13**	-.15**	.41**
4. MI de estimulación	4.51	1.26	.76	-	-	-	-	.73**	.69**	.62**	.34**	-.10**	.35**	-.00	-.13**	.30**
5. MI de ejecución	4.65	1.13	.75	-	-	-	-	-	.62**	.63**	.33**	-.10**	.32**	.01	-.15**	.25**
6. ME identificada	4.36	1.20	.70	-	-	-	-	-	-	.57**	.43**	-.04	.40**	-.02	-.07*	.28**
7. ME introyectada	4.73	1.15	.57	-	-	-	-	-	-	-	.34**	-.03	.29**	.03	-.14**	.19**
8. ME externa	3.51	1.35	.75	-	-	-	-	-	-	-	-	.18**	.13**	.13**	.15**	.08*
9. Amotivacion	2.73	1.28	.68	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.01	.18**	.25**	-.01
10. Disciplina preocupación	3.49	.73	.86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.31**	-.28**	.68**
11. Disciplina regulación intrínseca	2.44	.92	.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.27**	-.35**
12. Disciplina indiferencia	1.81	.98	.58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.20**
13. Disciplina motivación intrínseca	3.29	.90	.87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

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

Tabla 2. Análisis de varianza univariado y multivariado de las escalas PSOQ, SMS y SSDS.

	Principales Efectos			Efectos de interacción
	Género	Edad	Práctica deportiva	Género x Edad
	F	F	F	F
Orientación ego	88.41**	.48	2.99	.25
Orientación tarea	.36	1.94	3.59	.10
MI de conocimiento	4.36*	7.81*	15.86**	2.08
MI de estimulación	1.43	1.98	25.36**	.27
MI de ejecución	1.90	1.70	29.73**	.50
ME de identificación	.57	1.43	18.46**	.48
ME de regulación externa	53.34**	12.81**	10.30*	1.67
Amotivación	.00	5.75*	13.04**	6.27*
Disciplina preocupación	8.77*	.59	2.445	.054
Disciplina regulación intrínseca	29.84**	.11	.029	.041
Disciplina indiferencia	14.02**	.36	5.33*	1.45
Disciplina motivación intrínseca	1.91	4.13*	4.07*	.007
Multivariate analysis				
Wilk's Lambda	.82	.95	.93	.96
Multivariate F	11.55**	2.85**	4.15**	2.09*

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

Tabla 3. Media y desviación típica de los factores según el género, la edad y la práctica físico-deportiva extraescolar

Factores	Media chicos	SD	Media chicas	SD
Orientación Ego	3.34	1.10	2.25	1.13
Orientación Tarea	4.26	.68	4.29	.66
M I de conocimiento	3.24	1.33	3.34	1.33
M I de estimulación	4.57	1.27	4.46	1.26
M I de ejecución	4.70	1.13	4.59	1.13
M E regulación identificada	4.39	1.20	4.32	1.20
M E regulación externa	3.85	1.34	3.16	1.27
Amotivación	2.73	1.33	2.73	1.22
Disciplina preocupación	3.41	.73	3.57	.72
Disciplina regulación intrínseca	2.62	.90	2.26	.90
Disciplina indiferencia	1.94	1.04	1.67	.90
Disciplina motivación intrínseca	3.24	.92	3.34	.88
Factores	Media edad	SD	Media edad	SD
	14-15		16-17	
Orientación Ego	2.98	1.16	2.93	1.20
Orientación Tarea	4.24	.68	4.31	.66
M I de conocimiento	4.77	.87	4.50	.93
M I de estimulación	4.58	1.25	4.44	1.27
M I de ejecución	4.70	1.13	4.59	1.13
M E regulación identificada	4.41	1.19	4.30	1.21
M E regulación externa	3.67	1.32	3.33	1.36
Amotivación	2.84	1.24	2.61	1.28
Disciplina preocupación	3.51	.75	3.47	.71
Disciplina regulación intrínseca	2.45	.93	2.43	.91
Disciplina indiferencia	1.78	.98	1.83	.99
Disciplina motivación intrínseca	3.36	.87	3.22	.93
Factores	Media no practica	SD	Media practica	SD
Orientación Ego	2.69	1.16	3.05	1.17
Orientación Tarea	4.20	.65	4.31	.68
M I de conocimiento	4.35	1.41	4.75	1.29
M I de estimulación	4.08	1.29	4.68	1.22
M I de ejecución	4.24	1.14	4.81	1.08
M E regulación identificada	4.02	1.13	4.49	1.20
M E regulación externa	3.12	1.29	3.66	1.34
Amotivación	3.00	1.28	2.63	1.26
Disciplina preocupación	3.46	.66	3.50	.75
Disciplina regulación intrínseca	2.33	.90	2.49	.92
Disciplina indiferencia	1.87	1.04	1.78	.96
Disciplina motivación intrínseca	3.21	.86	3.32	.92