

**LA DISCIPLINA EN EDUCACIÓN FÍSICA SEGÚN EL GÉNERO DEL ALUMNO Y  
EL TIPO DE CENTRO EDUCATIVO**

**Celestina Martínez Galindo y Nestor Alonso Villodre**

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

**Juan Antonio Moreno Murcia**

Universidad de Murcia

**Eduardo Cervelló Gimeno**

Universidad de Extremadura

## **RESUMEN**

Este estudio tiene como objetivo medir en primer lugar las razones del alumno de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria para ser disciplinado en clase de Educación Física y en segundo lugar, las estrategias del profesor percibidas por el alumno para mantener la disciplina en clase de Educación Física según el género del alumno y el tipo de centro. La muestra del estudio está compuesta por 356 alumnos de edades comprendidas entre los 14 y 16 años pertenecientes a colegios de E.S.O. de la Región de Murcia. Tras la realización de diseños factoriales univariados mediante el cálculo de ANOVAS de un factor con el fin de identificar las posibles diferencias significativas existentes entre el género del alumno y el tipo de centro y los factores que componen ambas escalas, encontramos que las adolescentes femeninas manifiestan mayores razones motivadas intrínsecamente, presentan mayores razones relacionadas con criterios de responsabilidad hacia su trabajo y preocupación hacia sus compañeros, así como mayores razones referentes a evasión de auto-culpabilidad o evasión de presiones auto-impuestas para ser disciplinadas en clase de Educación Física. Por otro lado, muestran como los alumnos pertenecientes a centros privados se encuentran más motivados intrínsecamente para ser disciplinados que los alumnos de centros públicos, quienes presentan conductas totalmente amotivadas para la adopción de dicho comportamiento.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, disciplina, género, tipo de centro.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito del deporte y la actividad física, el estudio de la motivación se ha convertido en un aspecto de suma importancia, generando su definición un considerable desafío a lo largo de la historia para los psicólogos del deporte. Podemos entender por motivación al conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio, persistencia o abandono de un determinado comportamiento (Escartí y Brustad, 2000; Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1992).

En este sentido, la Educación Física contribuye al desarrollo personal y social de los estudiantes, proporcionando oportunidades para disfrutar, aprender nuevas habilidades motoras y cooperar con los compañeros, pudiendo aportar, además, conocimientos sobre la adopción de estilos de vida saludables. Sin embargo, numerosos estudios llevados a cabo en los últimos tiempos revelan un importante y marcado declive gradual del interés y la participación en actividades físicas y deportivas conforme aumentamos en edad, destacando el inicio de este descenso en la población joven, fundamentalmente en la adolescencia, y más concretamente en el género femenino (Balaguer, Pastor y Moreno, 1999; Castillo y Balaguer, 1998; Hassandra, Goudas y Chroni, 2003; Hendry, Shucksmith, Love y Glendinning, 1993; Papaioannou, 1997; Pastor; Standage y Treasure, 2002; Pratt, Macera y Blandon, 1999; Sallis, 1993; Van Wersch, Trew y Turner, 1992; Wang y Biddle, 2001).

Un número cada vez mayor de investigaciones realizadas con temas coeducacionales por objeto de estudio, ha demostrado como el género femenino valora, además, en menor medida la actividad física y las clases de Educación Física que el género masculino. Por ello, y con el fin de explicar este marcado declive del interés por participar en actividades físicas-deportivas, fundamentalmente

experimentado en el género femenino, destacamos la existencia de 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, siendo una de estas teorías la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984b, 1989).

Según esta teoría, en los contextos de logro existen dos dimensiones predominantes: una dimensión hacia la tarea (Nicholls, 1989), maestría (Ames, 1992) o aprendizaje (Dweck y Leggett, 1988) en la que el término meta significa mejora de la competencia personal. Por ello, los individuos 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; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Wang y Biddle, 2001), así como sentimientos afectivos positivos (Ntoumanis y Biddle, 1999a; Wang y Biddle, 2001); y una dimensión hacia el ego (Nicholls, 1989), o rendimiento (Dweck y Leggett, 1988), en la que el término meta denota preocupación hacia la habilidad normativa. Los sujetos orientados al ego, perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, aumentar la popularidad, conseguir riqueza económica y 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; Nicholls, 1984b, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001;

Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001).

El término Clima motivacional fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Podemos distinguir, del mismo modo, dos tipos de clima motivacional, un clima orientado a la maestría, implicante a la tarea u orientado al aprendizaje, 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; Walling, Duda y Chi, 1993), 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); y un clima competitivo, implicante al ego u orientado al rendimiento, relacionado positivamente con la orientación al ego, afectividad negativa y sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf y Snow, 1997; Sefriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995; Walling, Duda y Chi, 1993), promovedor de la competición interpersonal, limitador de la elección disponible y compensador de los estudiantes mediante el uso de criterios comparativos y de evaluación pública (Cecchini, González, Carmona, Arruza, Escartí y Balagué, 2001; Ntoumanis, 2002).

Destacamos, que la mayoría de investigaciones realizadas sobre la Teoría de Metas se han centrado en los patrones cognitivos, emocionales y comportamentales relevantes en el éxito del alumno. Sin embargo, recientes estudios han demostrado

que la Teoría de Metas puede además ser usada 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 en un contexto de actividad física y deporte (Duda, Olson y Templin, 1991; Papaioannou, 1995a, 1995b, 1998).

A menudo, el ámbito educativo se encuentra estructurado de tal manera que obliga a los alumnos a competir con ellos mismo y con los demás, en este sentido, los términos competición y cooperación entre la población y entre grupos pueden producir profundas y diferentes consecuencias. En esta línea, encontramos un estudio realizado por Jiménez (2004), según el cual, los alumnos pertenecientes a centros privados perciben mayores conductas de indisciplina en el aula que los alumnos pertenecientes a centros públicos, quienes perciben mayores conductas de disciplina en clase de Educación Física.

Por ello, debido a la influencia que el comportamiento indisciplinado de los alumnos genera en la habilidad de los profesores para controlar o dominar la clase, el comportamiento de los alumnos se ha convertido en uno de los principales focos de atención en el ámbito de la enseñanza. 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.

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).

En relación con la aportación del docente al fomento de conductas disciplinadas en clase de Educación Física, Del Villar (1993) defiende que una actitud docente adecuada disminuye los problemas de disciplina, permite el control del grupo y otorga 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.

En definitiva, según Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002), Jiménez (2001), Papaioannou (1998b), Spray (2002) y Spray y Wang (2001), la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionarán positivamente con las conductas de disciplina, siendo estas predominantes en el género femenino y de modo negativo con la indisciplina. Por otro lado, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego se asociarán de modo positivo con las conductas de indisciplina, siendo éstas predominantes en el género masculino y de forma negativa con la disciplina en el aula.

Por ello, el estudio de las razones de disciplina mostradas por el alumno, así como el estudio de la percepción de las estrategias mostradas por el profesor para mantener la disciplina en el aula en función del género del alumno y del tipo de centro educativo resultará de suma importancia para determinar y garantizar un ambiente que favorezca el aprendizaje y la educación, objeto que nos proponemos en la presente investigación.

Respecto la relación existente entre la variable género del alumno y las conductas disciplinadas de los alumnos, así como la percepción de estrategias empleadas por el profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física, en línea con investigaciones realizadas por Jiménez (2001) en relación al género del alumno y los comportamientos de los estudiantes; por Balaguer, Tomás y Castillo (1995), Buchan y Roberts (1991), Carr y Weigand (2001), Castillo (2000), Cervelló (1996), Duda (1988), Duda y Whitehead (1998), Escartí, Cervelló y Guzmán (1996), Gano-Overway y Duda (2001), Gill (1986), Jiménez (2001), Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995), White y Duda (1994a) y White, Kavassanu y Guest (1998) en relación al género y la orientación disposicional; por Carr y Weigand (2001), Duda (1988, 1989b), Jiménez (2001), Kavassanu y Roberts (1996), Ntoumanis y Biddle (1999a), Petherich y Weigand (2002), White y Duda (1994a) y White, Kavassanu y Guest (1998) en relación al género y al clima motivacional percibido por los discentes; y por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002), Jiménez (2001), Papaioannou (1998b), Spray (2002) y Spray y Wang (2001) en relación a las orientaciones de meta disposicionales, climas motivacionales percibidos y conductas exhibidas por los discentes en clase de Educación Física,

creemos que, las discentes presentarán mayor motivación intrínseca, mejor comportamiento y en definitiva, mayores conductas disciplinadas, percibiendo en sus profesores un mayor interés y preocupación por mantener el orden y la disciplina en clase de Educación Física que los discentes masculinos, quienes, a su vez, presentarán mayores razones relacionadas con la motivación extrínseca y amotivación y, en definitiva, mayores conductas indisciplinadas en la clase que las chicas, percibiendo a sus profesores mayor indiferencia para mantener la disciplina en clase de Educación Física.

Respecto a la relación existente entre la variable tipo de centro educativo y las conductas disciplinadas de los alumnos, así como la percepción de estrategias empleadas por el profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física no encontramos estudios que investiguen de forma directa esta relación. En este sentido, en línea con investigaciones realizadas por Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) en función de las orientaciones de meta disposicionales y los comportamientos mostrados por los discentes, por las hipótesis defendidas en la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984b, 1989), así como por la creencia de que en los centros privados existen un mayor control y seguimiento tanto de los discentes como de los docentes que en los centros públicos, creemos que los alumnos pertenecientes a centros privados presentarán mayor motivación intrínseca y por lo tanto, mayores conductas disciplinadas y percibirán en sus profesores un mayor interés y preocupación por mantener el orden y la disciplina en clase que los alumnos pertenecientes a centros públicos, quienes, a su vez, mostrarán mayor motivación extrínseca y amotivación y por lo tanto, mayores conductas indisciplinadas en clase de Educación Física, percibiendo mayor indiferencia

en sus profesores para mantener la disciplina que los alumnos integrantes de centros privados.

Con el análisis de las variables expuestas trataremos de comprender los procesos y sucesos que tienen lugar en el aula. Para ello, investigaremos las razones y percepciones de los discentes de 2º Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, para:

- Identificar las diferencias significativas existentes entre la variable sociodemográfica género del alumno y todos y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas en la presente investigación (razones de responsabilidad, razones intrínsecas, razones de regulación intrínseca, razones para no ser disciplinado y razones de interés o preocupación, para la primera escala y énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad, énfasis del profesor en razones intrínsecas, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca e indiferencias del profesor, para la segunda escala).
- Identificar las diferencias significativas existentes entre la variable sociodemográfica tipo de centro educativo y todos y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas en esta investigación.

## **MÉTODO**

### **1. PARTICIPANTES**

La muestra de nuestro estudio está 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. De la totalidad de la muestra, 189 alumnos pertenecen al género masculino y 167 al género femenino. La muestra se encuentra constituida por alumnos pertenecientes a centros de Educación

Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. Destacar que tanto los centros de enseñanza a los que se acudió, como los profesores de Educación Física integrantes de los cursos requeridos, como los alumnos matriculados en los mismos, participaron voluntariamente en el desarrollo de la investigación.

La autorización para llevar a cabo la investigación fue dada fundamentalmente por los profesores de Educación Física de los cursos solicitados de cada uno de los centros requeridos para la investigación. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos a elegir voluntariamente su participación o no en dicha investigación.

## **2. PROCEDIMIENTO**

Para cumplimentar los objetivos de nuestra investigación el desarrollo del estudio se llevó a cabo en tres fases diferenciadas: búsqueda del instrumento de medida, selección de la muestra y trabajo de campo definitivo.

Para la consecución de la primera fase, se realizó una amplia revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional.

La selección de la muestra se realizó en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Murcia, analizando los centros de educación secundaria pertenecientes a la ciudad de Murcia, siendo el universo que se analiza los estudiantes de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Una vez establecida la muestra objeto de estudio contactamos con los directores y docentes de los diferentes centros educativos de la muestra con el fin de explicar los objetivos de nuestra investigación y conseguir, así, la pertinente autorización para su puesta en práctica.

Respecto la tercera fase o trabajo de campo definitivo, ésta se compone a su vez de varias subfases. Una vez conseguida la autorización por parte del centro educativo, a continuación, concretamos el periodo de administración de los cuestionarios, ubicándose entre los meses de mayo y junio de 2004. La cumplimentación de los cuestionarios por parte de los alumnos se llevó a cabo en el aula de Educación Física en presencia del profesor de Educación Física y del investigador principal con el fin de solventar toda duda que pudiera surgir en la comprensión tanto de los ítems que componen los cuestionarios como de las instrucciones establecidas al inicio de la administración de los mismos. La cumplimentación se realizó de forma autónoma y en un ambiente calmado y tranquilo favoreciendo la relajación y concentración de los alumnos. Las instrucciones establecidas previas a la realización de los cuestionarios hicieron referencia al objetivo general del estudio, con el fin de que mostraran mayor interés en su relleno, así como a la mecánica de relleno de los mismos. Del mismo modo, se aclararon algunos términos que pudieran resultar confusos y se les animó para que rellenaran los cuestionarios de la manera más sincera posible haciendo hincapié en el anonimato de los mismos. El tiempo requerido para la cumplimentación de los cuestionarios fue de 15-20 minutos en función del número de alumnos y de la agilidad de la clase.

Una vez administrados todos los cuestionarios a la muestra de estudio, se procedió a la recogida de datos, así como a su tabulación mediante el programa informático estadístico SPSS en su versión 12.0.

### 3. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

*Reasons for discipline scale (RDS)*. Este instrumento mide las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de Educación Física (Papaioannou, 1998). La mayoría de los ítems del instrumento original fueron adaptados de la escala de Ryan y Connell (1989) para medir las razones intrínsecas, identificadas, regulación intrínseca y externas para actuar. El instrumento original creado por Papaioannou (1998) estaba compuesto por 26 ítems agrupados en 6 factores: razones intrínsecas para ser disciplinado, razones externas para ser disciplinado, razones para no ser disciplinado, razones regulación intrínseca para ser disciplinado, razones de responsabilidad para ser disciplinado y razones de preocupación para ser disciplinado. Nuestra versión adaptada al contexto español del instrumento original ha sido denominada “Escala de Razones para ser Disciplinado (ERD)” y muestra la existencia de cinco factores (eliminamos el factor razones externas para ser disciplinado) y una organización de los ítems que componen cada factor similar al original aunque con ligeras modificaciones: razones de responsabilidad (.86), razones intrínsecas (.76), razones de regulación intrínseca (.71), razones para no ser disciplinado o amotivación (.58) y razones de preocupación para ser disciplinado en clase (.66). Sólo dos factores muestran una fiabilidad o valor de alpha por debajo del recomendado .70 (Nunnally, 1978), dado el pequeño número de ítems que componen ambos factores (número de ítems = 3), la validez interna observada de los mismos podría ser aceptada (Nunnally y Bernstein, 1994; Hair, Anderson, Tatham y Black, 1998). Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “En clase 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 100 (totalmente de acuerdo).

*Strategies to sustain disciplina scale (SSDS)*. El instrumento original fue creado por Papaioannou (1998) basándose en la teoría e investigaciones de Hellinson (1995), Ryan y Connell (1989) y Vallerand y cols. (1992, 1993) y teniendo como finalidad la evaluación de la percepción de los alumnos de las estrategias usadas por su profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física. El instrumento original estaba constituido por 27 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones intrínsecas para mantener la disciplina, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca para mantener la disciplina, indiferencia del profesor para mantener la disciplina y énfasis del profesor en razones externas para mantener la disciplina en clase de Educación Física. Nuestra versión adaptada del instrumento original al contexto español ha sido denominada “Escala para comprobar las Estrategias que utiliza el profesor para Mantener la Disciplina en clase de Educación Física (EEMD)” y se encuentra compuesta por 24 ítems agrupados en cuatro factores con una organización de los mismos similar a la versión realizada por Spray (2002): énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad (.86), énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas (.88), énfasis del profesor en razones de regulación integrada (.76) e indiferencia del profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física (.70). 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 100 (totalmente de acuerdo).

Variables Demográficas. Al inicio del instrumento establecemos una serie de variables demográficas en las que describimos las características de los alumnos asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico. Entre las variables que se analizan encontramos la edad y el género del alumno y tipo de centro educativo (público o privado).

## **RESULTADOS**

En este apartado presentamos el diseño factorial univariado llevado a cabo mediante el cálculo de ANOVAS de un factor realizado con el objeto de hallar si existen diferencias significativas en función del género del alumno y del tipo de centro educativo, como variables independientes y cada uno de los factores que constituyen ambos instrumentos, como variables dependientes (ver tabla 1). Con el fin de conocer la orientación de las diferencias significativas encontradas realizamos el análisis de los estadísticos descriptivos de ambos instrumentos, en concreto, calculamos la media de cada una de las variables sociodemográficas establecidas (ver tabla 2 y 3).

Respecto a la relación existente entre la variable género del alumno y todos y cada uno de los factores establecidos, observamos diferencias significativas en todos los factores de la escala "Razones para la disciplina": razones de responsabilidad ( $F= 27.47$ ,  $p<.05$ ), razones de regulación intrínseca ( $F= 15.28$ ,  $p<.05$ ), razones intrínsecas ( $F= 7.46$ ,  $p<.05$ ), amotivación ( $F= 6.05$ ,  $p<.05$ ) y razones de preocupación ( $F= 13.99$ ,  $p<.05$ ) y en tres de los cuatro factores de la escala "Estrategias para mantener la disciplina": énfasis en razones intrínsecas ( $F= 5.68$ ,  $p<.05$ ), énfasis en razones de regulación intrínseca ( $F= 16.47$ ,  $p<.05$ ) e indiferencia del profesor para mantener la disciplina en clase ( $F= 15.34$ ,  $p<.05$ ). En este sentido,

las chicas presentan mayores razones de responsabilidad (M= 82.96), razones de regulación intrínseca (M= 66.82), razones intrínsecas (M= 77.24) y mayores razones de preocupación y responsabilidad (M= 70.69) que los chicos (M= 75.17; M= 57.51; M= 71.94; M=62.87 respectivamente) y perciben en el profesor un mayor énfasis en razones intrínsecas (M= 74.33) para mantener la disciplina que los chicos (M= 69.61). Por el contrario, los chicos presentan mayores razones para no ser disciplinados o amotivación (M= 44.67) que las chicas (M= 38.58), y perciben un mayor énfasis en razones de regulación intrínseca (M= 46.47) e indiferencia (M= 38.57) por parte del profesor para mantener la disciplina en clase que las chicas (M= 36.61; M= 28.20 respectivamente). No encontramos diferencias significativas únicamente en uno de los factores que componen la “Escala para comprobar las estrategias que utiliza el profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física” concretamente el referido a énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad (F= 2.97,  $p>.05$ ).

En cuanto a la variable tipo de centro observamos diferencias significativas en los factores pertenecientes a la escala de “Razones para la disciplina”: razones intrínsecas (F= 8.01,  $p<.05$ ) y razones para no ser disciplinado o amotivación (F= 32.43,  $p<.05$ ), así como en la totalidad de factores relacionados con las estrategias que emplea el profesor para mantener la disciplina en clase: énfasis en razones de preocupación y responsabilidad (F= 11.06,  $p<.05$ ), énfasis en razones intrínsecas (F= 21.98,  $p<.05$ ), énfasis en razones de regulación intrínseca (F= 24.97,  $p<.05$ ) e indiferencia del profesor (F= 42.51,  $p<.05$ ). De manera que los alumnos pertenecientes a centros públicos muestran mayores razones de amotivación (M= 48.83) que los alumnos pertenecientes a centros privados (M= 35.25) y perciben

mayor énfasis en razones de regulación integrada (M= 48.04) e indiferencia (M= 42.30) por parte del profesor para mantener la disciplina en clase, que los alumnos pertenecientes a centros privados (M= 36.05 y M= 25.67 respectivamente). Por el contrario, los alumnos pertenecientes a centros privados presentan mayores razones intrínsecas (M= 77.07) que los alumnos de centros públicos (M= 71.59) y perciben mayor énfasis en las razones de responsabilidad (M= 73.27), así como en las razones intrínsecas (M= 76.21) por parte del profesor para mantener la disciplina en clase que los alumnos de centros públicos (M= 67.59 y M= 67.14 respectivamente). No encontramos diferencias significativas en tres factores pertenecientes a la escala “Razones para la disciplina”, concretamente en los factores “razones de responsabilidad” (F= 1.31,  $p>.05$ ), “razones de regulación intrínseca” (F= 3.39,  $p>.05$ ) y “razones de preocupación para ser disciplinado en clase de Educación Física” (F= 1.286,  $p>.05$ ).

**Tabla 1. Diseño factorial univariado de la escala “Razones para la disciplina y la escala “Estrategias para mantener la disciplina en clase de Educación Física”.**

	<b>Genero</b>	<b>Centro</b>
	<b>F</b>	<b>F</b>
<b>Escala de Razones</b>		
Responsabilidad	27.47**	1.31
Regulación Intrínseca	15.28**	3.39
Intrínsecas	7.46*	8.01*
Amotivación	6.05*	32.43**
Preocupación	13.99**	1.28
<b>Escala de Estrategia</b>		
Preocupación y Responsabilidad	2.97	11.06*
Intrínsecas e Identificadas	5.68*	21.98**
Regulación Intrínseca	16.47**	24.97**

Indiferencia 15.34\*\* 42.51\*\*

**Multivariate analysis**

Wilks' Lambda .893

Multivariate F 4.58

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$

**Tabla 2. Análisis del estadístico descriptivo, media, correspondiente a la variable sociodemográfica género.**

Variable Dependiente	Media Cuadrática	Desviación Típica	Error Típico	Media Chicos	Media Chicas
<b>Escala de Razones</b>					
Responsabilidad	196.04	14.51	.76	75.17	82.96
Regulación Intrínseca	503.12	22.87	1.21	57.51	66.82
Intrínsecas	333.57	18.42	.97	71.94	77.24
Amotivación	542.82	23.46	1.24	44.67	38.58
Preocupación	387.69	20.04	1.06	62.87	70.69
<b>Escala de Estrategia</b>					
Preocupación y Responsabilidad	265.92	16.35	.866	69.12	72.11
Intrínsecas e Identificadas	347.56	18.76	.994	69.61	74.37
Regulación Intrínseca	523.74	23.37	1.23	46.47	36.61
Indiferencia	621.27	25.42	1.34	38.57	28.20

**Tabla 3. Análisis del estadístico descriptivo, media, correspondiente a la variable sociodemográfica tipo de centro educativo.**

Variable Dependiente	Media	Desviación	Error Típico	Media C.	Media C.
----------------------	-------	------------	--------------	----------	----------

	<b>Cuadrática</b>	<b>Típica</b>		<b>Público</b>	<b>Privado</b>
<b>Escala de Razones</b>					
Responsabilidad	210.47	14.51	.76	79.74	77.97
Regulación Intrínseca	519.85	22.87	1.21	64.18	59.72
Intrínsecas	333.07	18.42	.97	71.59	77.07
Amotivación	505.77	23.46	1.24	48.83	35.25
Preocupación	401.57	20.04	1.06	67.79	65.38
<b>Escala de Estrategia</b>					
Preocupación y Responsabilidad	260.02	16.35	.86	67.53	73.27
Intrínsecas e Identificadas	332.50	18.76	.99	67.14	76.21
Regulación Intrínseca	512.00	23.37	1.23	48.04	36.05
Indiferencia	578.69	25.42	1.34	42.30	25.67

## **DISCUSIÓN**

Respecto a la relación existente entre la variable género del alumno y todos y cada uno de los factores establecidos, hipotetizábamos que las discentes presentarán mayores razones relacionadas con la motivación intrínseca, mejor comportamiento y en definitiva, mayores conductas disciplinadas, percibiendo en sus profesores un mayor interés y preocupación por mantener el orden y la disciplina en clase de Educación Física que los discentes masculinos, quienes, a su vez, presentarán mayores razones relacionadas con la motivación extrínseca y amotivación y, en definitiva, mayores conductas indisciplinadas en la clase que las chicas, percibiendo a sus profesores mayor indiferencia para mantener la disciplina en clase de Educación Física.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada, ya que muestran como las adolescentes femeninas manifiestan mayores razones motivadas intrínsecamente, presentan mayores razones relacionadas con criterios de responsabilidad hacia su trabajo y preocupación hacia sus compañeros, así como mayores razones referentes a evasión de auto-culpabilidad o evasión de presiones auto-impuestas para ser disciplinadas en clase de Educación Física. Del mismo modo, perciben que su profesor de Educación Física se preocupa por mantener el orden y la disciplina en clase motivado, principalmente, por razones intrínsecas. Por el contrario, los adolescentes masculinos, presentan mayores razones de amotivación para ser disciplinados en clase de Educación Física, o lo que es lo mismo, presentan mayores índices de indisciplina que el género femenino y perciben que el profesor bien se encuentra motivado por mantener el orden en la clase para evitar sentimientos de auto-culpabilidad o represalias procedentes de fuentes externas (razones de regulación integrada), bien no muestra ningún tipo de preocupación ni interés por mantener dicha disciplina y orden. Estos resultados son coherentes con investigaciones llevadas a cabo por Balaguer, Tomás y Castillo (1995), Bruchan y Roberts (1991); Carr y Weigand (2001), Castillo (2000), Cervelló (1996), Duda (1988, 1989b); Duda y White (1992); Duda y Whitehead (1998), Escartí, Cervelló y Guzmán (1996), Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán (1999); Gano-Overway y Duda (2001), Gill (1986), Gutiérrez (2000), Jiménez (2001), Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon (1995), White y Duda (1994a) y White, Kavassanu y Guest (1998), según las cuales las adolescentes femeninas se encuentran más orientadas a la tarea, mientras que los adolescentes masculinos presentan una mayor orientación al ego. Coincidimos, igualmente, con las hipótesis

defendidas por la Teoría de las Metas de Logro, en las que en una dimensión hacia la tarea (Nicholls, 1989), fortalece la capacidad de cooperación, la responsabilidad social y la motivación intrínseca (Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Wang y Biddle, 2001), que incrementa el interés por el aprendizaje, por cumplir las reglas y por esforzarse al máximo (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Nicholls, 1984, 1989b; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002;), como podemos observar en los resultados obtenidos en la presente investigación. Del mismo modo, según la Teoría, los sujetos orientados al ego (en este sentido, según nuestros datos avalados por investigaciones previas, el género masculino), perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social, fundamentalmente cuando todo ello se consigue aplicando el mínimo esfuerzo y 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; Nicholls, 1984, 1989; Papaioannou, 1998; Parish y Treasure, 2003; Sarrazin, Guillet y Cury, 2001; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier y Cury, 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y Biddle, 2001). Este tipo de orientación motivacional impide la competición interpersonal y genera comportamientos independientes en los estudiantes, provocando, consecuentemente, comportamientos indisciplinados y amotivados (Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004) como podemos observar en los resultados obtenidos en nuestra investigación. En definitiva, los discentes son más indisciplinados que las

alumnas, quienes muestran mayores conductas disciplinadas en el aula (Jiménez, 2001, 2004).

Por su parte, confirmando todo lo expuesto anteriormente y en referencia a la percepción de los alumnos sobre las razones de sus profesores para mantener la disciplina en clase, según Carr y Weigand (2001), Duda (1988, 1989b), Jiménez (2001), Kavussanu y Roberts (1996), Ntoumanis y Biddle (1999a), Petherich y Weigand (2002), White y Duda (1994a) y White, Kavassanu y Guest (1998), los chicos percibirán un mayor clima motivacional implicante al ego que a la tarea, a diferencia de las féminas que percibirán en mayor medida un clima motivacional implicante a la tarea. En este sentido, la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea, se relaciona positivamente con unos mayores comportamientos de disciplina en clase (Cervelló y Jiménez, 2001), así como con respuestas determinadas de los alumnos y negativamente asociado con la percepción de un profesor despreocupado por el mantenimiento de la disciplina en clase (Papaioannou, 1998; Spray, 2002), como obtenemos en nuestros resultados.

En resumen, según Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004), Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar y Santos-Rosa (2002), Jiménez (2001), Papaioannou (1998b), Spray (2002) y Spray y Wang (2001), la orientación a la tarea y la percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionarán positivamente con las conductas de disciplina, siendo estas predominantes en el género femenino y de modo negativo con la indisciplina. Por otro lado, la orientación al ego y la percepción del clima motivacional implicante al ego se asociarán de modo positivo con las conductas de indisciplina, siendo éstas predominantes en el género

masculino y de forma negativa con la disciplina en el aula, tal y como obtenemos en nuestros resultados.

En cuanto a la relación existente entre la variable tipo de centro y todos y cada uno de los factores integrantes de ambas escalas, hipotetizábamos que los alumnos pertenecientes a centros privados presentarán mayor motivación intrínseca y por lo tanto mayores conductas disciplinadas y percibirán en sus profesores un mayor interés y preocupación por mantener el orden y la disciplina en clase que los alumnos pertenecientes a centros públicos, quienes, a su vez, mostrarán mayor motivación extrínseca y amotivación y por lo tanto, mayores conductas indisciplinadas en clase de Educación Física, percibiendo mayor indiferencia en sus profesores para mantener la disciplina que los alumnos integrantes de centros privados.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada en la investigación, ya que muestran como los alumnos pertenecientes a centros privados se encuentran más motivados intrínsecamente para ser disciplinados que los alumnos de centros públicos, quienes presentan conductas totalmente amotivadas para la adopción de dicho comportamiento. Del mismo modo, los alumnos de centros privados perciben que sus profesores se encuentran motivados intrínsecamente para mantener el orden y la disciplina en sus clases, se preocupan por el comportamiento manifestado por sus alumnos y se sienten responsables de dicha conducta. Por el contrario, los alumnos de centros públicos, perciben que sus profesores muestran total indiferencia por la disciplina y en el caso de que exista una preocupación, ésta se encuentra motivada fundamentalmente por razones relacionadas con evasión de culpabilidad, así como evasión de posibles represalias procedentes de fuentes externas. Basándonos en Cervelló, Jiménez, del Villar,

Ramos y Santos-Rosa (2004), los alumnos orientados a la tarea presentan mayores conductas disciplinadas, mientras que los alumnos orientados al ego presentan mayores conductas indisciplinadas. Según la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1984, 1989) los individuos orientados a la tarea presentan la característica, entre otras, de estar motivados intrínsecamente, y los individuos orientados al ego presentan la característica, entre otras, de estar amotivados extrínsecamente o amotivados, por lo que podemos decir que las razones motivadas intrínsecamente se encuentran relacionadas con mayores conductas de disciplina, mientras que las razones amotivadas o motivadas extrínsecamente se encuentran relacionadas con conductas indisciplinadas.

Del mismo modo, podemos indicar que las razones del profesor motivadas intrínsecamente para mantener la disciplina en clase guarda relación con la creación de conductas disciplinadas en clase, mientras que las razones del profesor caracterizadas por evasión de culpabilidad y represalias procedentes de fuentes externas, así como razones de indiferencias mostradas por el mismo se encuentran relacionadas con la creación de patrones de indisciplina en sus alumnos durante la clase de Educación Física. En definitiva, según lo expuesto y los resultados obtenidos en nuestra investigación, los alumnos pertenecientes a centros privados presentan mayores conductas disciplinadas y perciben en sus profesores un mayor interés por mantener el orden y la disciplina en clase, mientras que los alumnos pertenecientes a centros públicos presentan mayores conductas indisciplinadas y perciben indiferencia en sus profesores para mantener la disciplina, mostrando únicamente interés por el mismo para evitar sentimientos de culpabilidad, así como represalias o posibles castigos. Estos resultados son contrarios a los datos

encontrados por Jiménez (2004), según los cuales, los alumnos de centros privados perciben mayores conductas de indisciplina que los alumnos de centros públicos. No encontramos, por el contrario, ningún otro estudio previo que relacione la variable tipo de centro con las conductas disciplinadas e indisciplinadas imperantes en clase de Educación Física, motivo por el que atribuimos la discrepancia existente entre nuestros resultados y los obtenidos por Jiménez (2004) a posibles diferencias relacionadas con las muestras de estudio, al contexto en el que se han llevado a cabo, así como a posibles diferencias culturales existentes entre ambas investigaciones. Defendemos, por tanto, la necesidad de llevar a cabo estudios de características similares con el fin de contrastar y/o reafirmar los resultados encontrados en esta investigación, determinando, así, si se trata de una peculiaridad de nuestra muestra o, por el contrario, resulta generalizable a otras muestras de estudio.

## **REFERENCIAS**

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative y 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. (1992a). Classrooms: Goal, Structures, y Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate y motivational process. In Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Ames, C. and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Balaguer, I.; Pastor, Y. y Moreno, I. (1999). Algunas características de los estilos de vida de los adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 26, 33-56.
- Balaguer, I.; Tomás, I. and 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.
- Bruchan, F. and Roberts, G.C. (1991). Perceptions of success of children in sport. Manuscrito sin publicar. University of Illinois.
- Castillo, I. (2000). Un estudio de las relaciones entre las perspectivas de meta y otras variables motivacionales con el estilo de vida saludable en la adolescencia temprana. Tesis Doctoral sin publicar. Universitat de Valencia.
- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apunts: Educación Física y deportes*, 54, 22-29.
- Carr, S. and Weigand, D.A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.
- Cecchini, J.A.; González, C.; Carmona, A.M.; Arruza, J.; Escartí, A. and Balagué, G. (2001). The influence of the Physical Education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post- competition mood states. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-11.

- Cervelló, E.M. (1996). La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- 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.; Jiménez, R.; Del Villar, F.; Ramos, L. and 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.M.; Jiménez, R.; Fenoll, A.; Ramos, L.; Del Villar, F. and 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.
- 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. Universidad de Granada.
- 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. (1989b). The 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.; Chi, L.; Newton, M.L.; Walling, M.D. and Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L.; Olson, L.K. and Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Duda, J.L. and White, S.A. (1992). The relationship of goal perspectives to beliefs about success among elite athletes. *The Sport Psychologist*, 5, 334-343.
- Duda, J.L. and 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.
- Dweck, C.S. and Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Escartí, A. y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Escartí, A. y Cervelló, E. (1994). La motivación en el deporte. En I. Balaguer (Ed.), *Entrenamiento psicológico en deporte: Principios y aplicaciones* (pp. 61-90). Valencia: Albatros Educación.
- 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. and Guzmán, J. (1999). Adolescent Goal Orientations and the Perception of Criteria of Success Used by Significant Others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 3, 309-324.
- Gano-Overway, L.A. and Duda, J.L. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.
- Gill, D.L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity class. *Sex Roles*, 15, 239-247.
- Goudas, M.; Biddle, S.J.H. and Fox, K.R. (1994b). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- Halliburton, A.L. and 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.
- Hasandra, M.; Goudas, M. and Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hellinson, D. (1995). *Teaching Responsibility through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hendry, L.B.; Shucksmith, J.; Love, J.G. and Glendinning, A. (1993). *Young people's leisure and lifestyles*. London: Routledge.
- Houghton, S.; Wheldall, K. and Merrett, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they most troublesome. *British Educational Research Journal*, 14, 297-312.

- 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. UEX. Cáceres.
- 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. Universidad de Extremadura: Cáceres.
- Kavussanu, M. and 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.
- Krane, V.; Greenleaf, C.A. and 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.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Nicholls, J. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- 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. and Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- 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. In S.J.H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papioannou, A. (1998). Students' 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.
- Parish, L.E. and 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, 173-180.
- Pastor, Y.; Balaguer, I, y García-Merita, M.L. (1999). Influencia del autoconcepto multidimensional y de la autoestima sobre la práctica deportiva en la adolescencia media: análisis diferenciales por género (pp. 183-189). En VII

Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Murcia:  
Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y del Deporte.

Petherich, C.M. and Weigand, 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.

Pratt, M.; Macera, C.A. and Blanton, C. (1999). Levels of physical activity and inactivity in children and adults in the United States: Current evidence and research issues. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 31, 526-533.

Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human kinetics.

Roberts, G.C.; Hall, H.K.; Jackson, S.A.; Kimiecik, J.C. and Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: Goal perspectives and achievement strategies. *Perceptual and Motor Skills*, 33, 219-224.

Ryan, R.M. and 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.

Sallis, J.F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Critical Review in Food Science and Nutrition*, 33 (4-5), 403-408.

Sarrazin, P.; Guillet, E. and Cury, F. (2001). The effect of coach's task-and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1, 2-9.

- Sarrazín, P.; Vallerand, R.; Guillet, E. Pelletier, L. and Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers : a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Seifriz, J.J.; Duda, J.L. and Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- Spray, C. and Wang, C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903-913.
- Standage, M. and Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Theeboom, M.; De Knop, P. and Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychosocial responses, and motor skill development in children's sport: a field based-intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Briere, N.M.; Senecal, C. and Vallieres, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Vallerand, R.J.; Pelletier, L.G.; Blais, M.R.; Briere, N.M.; Senecal, C. and Vallieres, 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.

- Van Wersh, A.; Trew, K. and Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Walling, M.D.; Duda, J.L. and Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, C.K.J. and Biddle, S.J.H. (2001). Young People's Motivational Profiles in Physical Activity: A Cluster Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wheldall, K. and Merrett, F. (1988). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome? *Education Review*, 40, 13-27.
- White, S.A. and Duda, J.L. (1994a). 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.; Kavassanu, M. and Guest, S. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.