

**EFFECTOS DE LA PRÁCTICA DEPORTIVA, LA FRECUENCIA DE PRÁCTICA Y  
LA SATISFACCIÓN EXPERIMENTADA EN LA ADOPCIÓN DE CONDUCTAS  
DISCIPLINADAS EN CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

**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 mostrar las relaciones existentes entre la disciplina en clase de Educación Física según la práctica deportiva, frecuencia de práctica y satisfacción con la Educación Física. 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. Para la recogida de la información se han utilizados los instrumentos RDS y SSDS. Tras la realización de diseños factoriales univariantes, encontramos que únicamente en el grupo de alumnos que manifiestan gustarles la Educación Física, presentan razones motivadas intrínsecamente, así como razones relacionadas con criterios de responsabilidad para ser disciplinados en clase. Del mismo modo, perciben que su profesor de Educación Física se preocupa por mantener el orden y la disciplina en clase, responsabilizándose de su consecución o no, así como motivado intrínsecamente. Los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar, muestran mayores razones intrínsecas para ser disciplinados en clase, percibiendo, del mismo modo, a sus profesores motivados intrínsecamente así como preocupados y responsabilizados de mantener conductas disciplinadas en clase de Educación Física.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Física, disciplina, práctica deportiva, motivación, frecuencia de práctica.

## 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 esta línea y estrechamente ligado al concepto de motivación, se encuentra el término satisfacción, considerado como una de las variables más importantes tanto en el comienzo como el desarrollo de una actividad deportiva (Chen, 2001).

En este sentido, podemos indicar que 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 decline 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).

Una investigación llevada a cabo por Ross, Pate, Corbin, Depley y Gold (1987), demostró que del 97% de los alumnos que se encontraban implicados en programas de Educación Física, tan solo un 50% permanecía en ellos al finalizar el curso. La mayoría de las experiencias vividas por los estudiantes resultaron negativas e influyeron en su motivación para participar en algún deporte. Algunas de estas experiencias negativas fueron definidas en términos de aburrimiento, carencia de elección, incompetencia y evaluación negativa de los iguales. Por el contrario, las experiencias positivas fueron experimentadas en aquellas situaciones en las que los estudiantes gozaban de la oportunidad de elección y participación en actividades no tradicionales.

Por ello, y con el fin de explicar este marcado decline del interés por participar en actividades físicas-deportivas, 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 la Autodeterminación que hace referencia a la idea de que los individuos necesitan sentir sensaciones de competencia, así como participar en acontecimientos que promuevan dichos sentimientos con el fin de incrementar su motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1985), agrupándose en ella aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos (Gutiérrez y cols., 1999; Jiménez y cols., 2000; Shavelson y cols., 1976).

Según esta teoría los individuos presentan tres necesidades innatas básicas (autonomía, competencia y relevancia), pudiendo ser satisfechas estas necesidades en el propio contexto social, facilitando, a su vez, la motivación, el rendimiento, el bienestar y el desarrollo (Standage y Treasure, 2002). Para regular la forma en la

que estas necesidades sean satisfechas, las investigaciones existentes al respecto abarcan tres tipos de motivación, ubicados dentro de un continuum de auto-determinación (Deci y Ryan, 1985, 1991) y denominados: motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación (de mayor a menor auto-determinación respectivamente).

Entendemos por motivación intrínseca, la participación en determinadas actividades por su propio bien, por el sentimiento de placer y satisfacción que se obtiene directamente de su participación (Deci y Ryan, 1985, 1991; Hassandra y cols., 2003; Ntoumanis, 2001; Salguero y cols., 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y cols., 2002). Por motivación extrínseca nos referimos a una variedad de estilos reguladores que oscilan desde la regulación externa (comportamientos que son iniciados y pueden ser sostenidos por incentivos externos, tales como recompensas externas o la evitación de un castigo), regulación interna (acciones que son controladas mediante roles asentados por uno mismo, caracterizado bien por fuentes de presión externas, bien por fuentes de presión auto-impuestas), regulación identificada (comportamientos que ocurren cuando los individuos aceptan ciertas actividades como importantes para sus metas personales, así como por el valor de las mismas) y regulación integrada (cuando la regulación identificada ha sido incorporada en uno mismo). Finalmente, entendemos por amotivación, aquellos comportamientos que no han sido motivados ni intrínseca, ni extrínsecamente, no percibiendo los alumnos relación alguna entre sus comportamientos y los resultados obtenidos, experimentando sentimientos de incompetencia, carencia de control y creencia de que el éxito es inlogable o altamente improbable. (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ntoumanis, 2001; Pelletier y cols., 1995; Ryan y Deci, 2000b; Sarrazin y cols.,

2002; Spray y Wang, 2001; Standage y Treasure, 2002; Vallerand, 1997; Vallerand y Fortier, 1998; Vallerand y cols., 1992; Wang y Biddle, 2001; Wang y cols., 2002).

En este sentido, podemos indicar que el éxito de los programas de actividad física en Educación Física dependerá de la motivación de los estudiantes, debido a que sentimientos de aburrimiento y experiencias humillantes contribuirán a desarrollar actitudes negativas hacia la misma (Coakley y White, 1992), provocando estos sentimientos un incremento de la motivación extrínseca en los discentes y, consecuentemente, mayores conductas de indisciplina en el aula. Por ello, resulta lógico afirmar que los programas de actividad física en el colegio repercutirán positivamente en los alumnos cuando sean motivados a participar en las clases, así como cuando experimenten resultados cognitivos y afectivos positivos como consecuencia de su participación (Coakley y White, 1992), provocando estos sentimientos un incremento en la motivación intrínseca de los alumnos y, por lo tanto, mayores conductas de disciplina en el aula.

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. Sin embargo, 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).

Siguiendo en esta línea, y 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.

En este sentido, afirmamos que el contexto educativo, en general, y el colegio, en particular, deben proporcionar a los alumnos la elección de caminos básicos con el fin de educarlos en la colaboración con los demás y no en la competición contra los demás, debe equiparlos con una serie de habilidades básicas que les permitan resolver sus conflictos constructivamente en vez de destructivamente, así como proporcionarles una orientación hacia los problemas y una serie de normas y habilidades que aumenten sus intereses por cumplir sus necesidades desde un punto de vista no violento, desde la paz. Enseñando y modelando estos procesos se evitará la violencia y se establecerá una cultura de paz y responsabilidad en los escolares, proporcionando, a su vez, a los estudiantes experiencias caracterizadas por la seguridad, participación, satisfacción e implicación constante en la práctica deportiva.

Por ello, consideramos de gran importancia examinar los motivos de los estudiantes para participar bien en las clases de Educación Física, bien en actividades físicas y deportivas realizadas dentro de su tiempo de ocio y/o recreación, debido a que, como afirman Vallerand y Bissonnette (1992), *“las orientaciones motivacionales de los alumnos son predictoras de la persistencia de los comportamientos”*.

Según las investigaciones existentes realizadas previamente y de los objetivos enunciados en la presente investigación, formulamos a continuación, las siguientes hipótesis:

Respecto a la relación que existen entre la variable gusto por la educación física 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 investigaciones previas que estudien de forma directa esta relación. En este sentido, en función de investigaciones realizadas por Deci y Ryan (1985, 1991), Hassandra y cols. (2003), Ntoumanis (2001), Salguero y cols. (2002), Standage y Treasure (2002) y Wang y cols. (2002) en relación a los comportamientos motivados de los alumnos y 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, creemos que los alumnos a los que si les gusta la Educación Física mostrarán mayores motivaciones intrínsecas y por lo tanto, mayores conductas disciplinadas, percibiendo en sus profesores mayor interés y preocupación por mantener la disciplina en clase que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física, quienes mostrarán mayor motivación extrínseca o amotivación y, por lo tanto, mayores conductas

indisciplinadas, percibiendo en sus profesores mayor indiferencia por mantener la disciplina y el orden en clase que los alumnos a los que si les gusta la Educación Física.

Respecto a la relación existente entre la variable práctica deportiva 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 y al igual que ocurre con la hipótesis anterior no encontramos investigaciones que establezcan directamente esta relación. En este sentido, y en línea con investigaciones llevadas a cabo por Hassandra y cols. (2003) y Ryan y Deci (2000b) en relación a los comportamientos motivados por los alumnos y por Cervelló y cols. (2004) en función de las orientaciones de meta disposicionales y los comportamientos mostrados por los discentes, creemos que los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar mostrarán una mayor motivación intrínseca y, por lo tanto, mayores conductas disciplinadas en clase, percibiendo en sus profesores mayor interés y preocupación por mantener el orden y la disciplina que los alumnos que no practican deporte, quienes se encontrarán más motivados extrínsecamente o amotivados, presentando, del mismo modo, mayores conductas indisciplinaadas en clase y percibiendo en sus profesores mayor indiferencia para mantener el orden y la disciplina que los alumnos que si practican deporte fuera del horario escolar.

Finalmente, respecto a la relación existente entre la variable frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar 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 las hipótesis

anteriores, creemos que los alumnos que practican puntualmente deporte fuera del horario escolar presentarán mayor motivación extrínseca o amotivación, así como mayores conductas indisciplinadas, percibiendo mayor despreocupación e indiferencia en sus profesores para mantener el orden la y disciplina en clase que los alumnos que practican deporte 2 o 3 días a la semana, así como más de 3 días a la semana, quienes mostrarán mayor motivación intrínseca, así como conductas disciplinadas, percibiendo a sus profesores más preocupados e interesados por mantener la disciplina en clase de Educación Física. Al igual que ocurre con las anteriores hipótesis no encontramos estudios que investiguen de forma directa esta relación.

Los objetivos que persigue la investigación son:

- Identificar las diferencias significativas existentes entre la variable sociodemográficas gusto por la Educación Física 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 sociodemográficas práctica deportiva fuera del horario escolar y todos y cada uno de los factores que componen las escalas empleadas en la presente 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 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.

Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y de sus derechos a elegir voluntariamente su participación o no en dicha investigación.

### **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 (Papiaoannou, 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 el gusto por la Educación Física y el nivel de práctica deportiva fuera del horario escolar, aclarando que por deporte se entiende a toda actividad tanto física (aeróbic, footing, musculación, etc.), como deportiva (fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realice fuera del horario escolar. Si la respuesta es afirmativa, un ítem mide la frecuencia de práctica deportiva estableciendo tres posibles respuestas: 1) Puntualmente; 2) 2 ó 3 días a la semana; 3) Más de 3 días a la semana.

## **RESULTADOS**

En este apartado presentamos el diseño factorial univariado llevado a cabo mediante el cálculo de ANOVAS de un factor con el objeto de establecer las diferencias significativas existentes en función del gusto por la Educación Física, la

práctica deportiva fuera del horario escolar y la frecuencia de dicha práctica deportiva, 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).

En lo que respecta a la variable que hace referencia al gusto por la Educación Física, observamos diferencias significativas en los factores de razones de responsabilidad ( $F= 11.36$ ,  $p<.05$ ) y razones intrínsecas ( $F= 46.16$ ,  $p<.05$ ) en la escala “Razones para la disciplina”, así como en los factores énfasis del profesor en razones de responsabilidad y preocupación ( $F= 23.35$ ,  $p<.05$ ) y énfasis del profesor en razones intrínsecas ( $F= 38.75$ ,  $p<.05$ ) en la escala “Estrategias para mantener la disciplina en clase de Educación Física”. De tal manera que los alumnos a los que les gusta la Educación Física muestran mayores razones de responsabilidad ( $M= 79.57$ ) y razones intrínsecas ( $M= 76.25$ ) que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física ( $M= 70.07$  y  $M= 53.03$  respectivamente). Del mismo modo, perciben mayor énfasis en razones de responsabilidad ( $M= 71.71$ ) y razones intrínsecas ( $M= 73.54$ ) por parte del profesor para mantener la disciplina en clase de Educación Física, que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física ( $M= 56.62$  y  $M= 51.68$ ). No encontramos diferencias significativas en los factores “razones de regulación intrínseca” ( $F= .11$ ,  $p>.05$ ), “amotivación” ( $F= .47$ ,  $p>.05$ ) y “razones de interés y preocupación” ( $F= 3.02$ ,  $p>.05$ ) para la escala “Razones para la disciplina” y en los factores “énfasis del profesor en razones de regulación

intrínseca” ( $F= 1.60, p>.05$ ) e “indiferencia del profesor” ( $F= .01, p>.05$ ) para mantener la disciplina en clase de Educación Física para la escala “Estrategias para mantener la disciplinan en clase de Educación Física”.

Respecto a la variable referente a la práctica de deporte fuera del horario escolar, existen diferencias significativas únicamente en el factor razones intrínsecas ( $F= 6.03, p<.05$ ) para ser disciplinado y en los factores énfasis del profesor en razones de responsabilidad ( $F= 7.21, p<.05$ ) y énfasis del profesor en razones intrínsecas ( $F= 8.45, p<.05$ ) para mantener la disciplina en clase de Educación Física. En este sentido, los alumnos que practican deporte presentan mayores razones intrínsecas ( $M= 75.85$ ) que los alumnos que no practican deporte ( $M= 70.45$ ) y perciben mayor énfasis en las razones de responsabilidad ( $M= 71.91$ ) y razones intrínsecas ( $M=73.54$ ) por parte del profesor para mantener la disciplina en clase, que los alumnos que no practican deporte ( $M= 66.67$  y  $M= 67.05$  respectivamente). No existen diferencias significativas en los factores “razones de responsabilidad” ( $F= .93, p>.05$ ), “razones de regulación intrínseca” ( $F= .06, p>.05$ ), “razones para no ser disciplinado” ( $F= .00, p>.05$ ) y “razones de interés y preocupación” ( $F= .28, p>.05$ ) en la escala “Razones para la disciplina” y en los factores “énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca” ( $F= .01, p>.05$ ) e “indiferencia del profesor para mantener la disciplina” ( $F= .23, p>.05$ ) en la escala “Estrategias para mantener la disciplina en clase de Educación Física”.

No encontramos diferencias significativas en la relación existente entre la variable frecuencia de práctica y todos y cada uno de los factores que componen ambos instrumentos motivo por el que no señalamos ni mostramos su análisis.

**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>Gusta E. F.</b> | <b>Práctica</b> |
|--------------------------------|--------------------|-----------------|
|                                | <b>F</b>           | <b>F</b>        |
| <b>Escala de Razones</b>       |                    |                 |
| Responsabilidad                | 11.36*             | 0.93            |
| Regulación Intrínseca          | .11                | 0.06            |
| Intrínsecas                    | 46.16**            | 6.03*           |
| Amotivación                    | .47                | .00             |
| Preocupación                   | 3.02               | .28             |
| <b>Escala de Estrategia</b>    |                    |                 |
| Preocupación y Responsabilidad | 23.35**            | 7.21*           |
| Intrínsecas e Identificadas    | 38.75**            | 8.45*           |
| Regulación Intrínseca          | 1.60               | .01             |
| Indiferencia                   | .18                | .23             |
| <b>Multivariate analysis</b>   |                    |                 |
| Wilks' Lambda                  | .874               | .97             |
| Multivariate F                 | 5.51               | 1.0             |

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

**Tabla 2. Media cuadrática, desviación típica, error típico y media correspondiente a la variable sociodemográfica gusto por la Educación Física.**

| <b>Variable Dependiente</b> | <b>Media Cuadrática</b> | <b>Desviación Típica</b> | <b>Error Típico</b> | <b>No gusta</b> | <b>Si gusta</b> |
|-----------------------------|-------------------------|--------------------------|---------------------|-----------------|-----------------|
| <b>Escala de Razones</b>    |                         |                          |                     |                 |                 |

|                                |        |       |      |       |       |
|--------------------------------|--------|-------|------|-------|-------|
| Responsabilidad                | 204.68 | 14.51 | .76  | 70.07 | 79.57 |
| Regulación Intrínseca          | 524.67 | 22.87 | 1.21 | 60.47 | 62.00 |
| Intrínsecas                    | 301.31 | 18.42 | .97  | 53.03 | 76.25 |
| Amotivación                    | 551.36 | 23.46 | 1.24 | 44.76 | 41.56 |
| Preocupación                   | 399.61 | 20.04 | 1.06 | 60.23 | 67.08 |
| <b>Escala de Estrategia</b>    |        |       |      |       |       |
| Preocupación y Responsabilidad | 251.56 | 16.35 | .86  | 56.62 | 71.71 |
| Intrínsecas e Identificadas    | 318.31 | 18.76 | .99  | 51.68 | 73.54 |
| Regulación Intrínseca          | 545.65 | 23.37 | 1.23 | 47.21 | 41.39 |
| Indiferencia                   | 648.16 | 25.42 | 1.34 | 33.09 | 33.76 |

**Tabla 3. Media cuadrática, desviación típica, error típico y media correspondiente a la variable sociodemográfica práctica deportiva fuera del horario escolar.**

| Variable Dependiente           | Media Cuadrática | Desviación Típica | Error Típico | No practica | Si practica |
|--------------------------------|------------------|-------------------|--------------|-------------|-------------|
| <b>Escala de Razones</b>       |                  |                   |              |             |             |
| Responsabilidad                | 210.70           | 14.51             | .76          | 77.58       | 79.27       |
| Regulación Intrínseca          | 524.75           | 22.87             | 1.21         | 61.38       | 62.06       |
| Intrínsecas                    | 334.90           | 18.42             | .97          | 70.45       | 75.85       |
| Amotivación                    | 552.10           | 23.46             | 1.24         | 41.91       | 41.78       |
| Preocupación                   | 402.70           | 20.04             | 1.06         | 65.60       | 66.88       |
| <b>Escala de Estrategia</b>    |                  |                   |              |             |             |
| Preocupación y Responsabilidad | 262.80           | 16.35             | .86          | 66.67       | 71.91       |
| Intrínsecas e Identificadas    | 344.91           | 18.76             | .99          | 67.05       | 73.54       |
| Regulación Intrínseca          | 548.10           | 23.37             | 1.23         | 41.63       | 41.92       |
| Indiferencia                   | 647.77           | 25.42             | 1.34         | 34.78       | 33.32       |

## DISCUSIÓN

En lo que respecta a la relación existente entre la variable gusto por la Educación Física y todos y cada uno de los factores integrantes de ambas escalas, hipotetizábamos que los alumnos a los que si les gusta la Educación Física mostrarán mayores motivaciones intrínsecas y por lo tanto, mayores conductas disciplinadas, percibiendo en sus profesores mayor interés y preocupación por mantener la disciplina en clase que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física, quienes mostrarán mayor motivación extrínseca o amotivación y, por lo tanto, mayores conductas indisciplinadas, percibiendo en sus profesores mayor indiferencia por mantener la disciplina y el orden en clase que los alumnos a los que si les gusta la Educación Física.

Los resultados obtenidos corroboran parcialmente la hipótesis planteada, ya que muestran diferencias significativas únicamente en el grupo de alumnos que manifiestan gustarles la Educación Física, presentando razones motivadas intrínsecamente, así como razones relacionadas con criterios de responsabilidad para ser disciplinados en clase. Del mismo modo, perciben que su profesor de Educación Física se preocupa por mantener el orden y la disciplina en clase, responsabilizándose de su consecución o no, así como motivado intrínsecamente, es decir, motivado por el propio bien y satisfacción que obtiene directamente de su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, generando dicha implicación respuestas disciplinadas en sus alumnos. No encontramos estudios que investiguen de forma directa esta relación, sin embargo, atribuimos estos resultados al hecho de que un individuo motivado intrínsecamente participa y actúa en una actividad por su propio bien, así como por el sentimiento de placer y satisfacción que

se obtiene directamente de su participación (Deci y Ryan, 1985,1991; Hassandra y cols., 2003; Ntoumanis, 2001; Salguero y cols., 2002; Standage y Treasure, 2002; Wang y cols., 2002). En este sentido, según Ryan y Deci (2000b), los comportamientos motivados intrínsecamente se encuentran asociados al bienestar psicológico, al interés, la diversión y la persistencia. Del mismo modo, autores como Pelletier y cols. (1995); Sarrazin y cols. (2002); Vallerand (1997); Vallerand y Losier (1999); Vallerand y cols. (1992), propusieron la existencia de tres formas de motivación intrínseca: motivación intrínseca hacia el conocimiento; motivación intrínseca hacia el éxito; y motivación intrínseca hacia experiencias excitantes. Centrándonos en esta última forma de motivación intrínseca por ser la que guarda estrecha relación con los resultados encontrados en la investigación, indicar que hace referencia al compromiso en el deporte con el fin de experimentar experiencias excitantes, sentir placer y diversión. Haciendo hincapié en lo expuesto en las hipótesis anteriores, las razones motivadas intrínsecamente se encuentran relacionadas con mayores conductas de disciplina, mientras que las razones amotivadas se encuentran relacionadas con conductas indisciplinadas.

Del mismo modo, las razones del profesor motivadas intrínsecamente para mantener la disciplina en clase de Educación Física guarda relación con la creación de conductas disciplinadas, mientras que las razones del profesor caracterizadas por evasión de culpabilidad y represalias procedentes de fuentes externas, así como razones de indiferencia 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, los alumnos motivados intrínsecamente presentan como característica fundamental el gusto y la satisfacción por la actividad realizada siendo

ésta elegida por su propio bien, de manera que estos alumnos no se sentirán presionados por obedecer las reglas y normas establecidas en la actividad debido a que interiorizan el valor de las mismas (Cervelló y cols., 2004), mostrando, por lo tanto, mayores conductas disciplinadas y debido a que, según Gutiérrez (2000), existe una significativa correlación positiva entre las orientaciones de los alumnos y la percepción que tienen de las orientaciones de sus profesores de Educación Física, percibirán en sus profesores mayores razones motivadas intrínsecamente, así como de responsabilidad para mantener la disciplina en clase.

Respecto a la relación existente entre la variable referente a la práctica deportiva fuera del horario escolar y todos y cada uno de los factores que componen los instrumentos empleados en el estudio, hipotetizábamos que los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar mostrarán una mayor motivación intrínseca y, por lo tanto, mayores conductas disciplinadas en clase, percibiendo en sus profesores mayor interés y preocupación por mantener el orden y la disciplina que los alumnos que no practican deporte, quienes se encontrarán más motivados extrínsecamente o amotivados, presentando, del mismo modo, mayores conductas indisciplinadas en clase y percibiendo en sus profesores mayor indiferencia por mantener el orden y la disciplina que los alumnos que si practican deporte fuera del horario escolar.

Los resultados obtenidos corroboran parcialmente la hipótesis planteada, encontrando resultados similares a los obtenidos en la variable anterior, de manera que tan solo encontramos diferencias significativas en los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar, quienes manifiestan mayores razones intrínsecas para ser disciplinados en clase, percibiendo, del mismo modo, a sus profesores

motivados intrínsecamente así como preocupados y responsabilizados de mantener conductas disciplinadas en clase de Educación Física. No encontramos, tampoco, estudios que investiguen de forma directa esta relación, sin embargo, como hemos indicado anteriormente, los comportamientos motivados intrínsecamente se encuentran asociados al bienestar psicológico, al interés, la diversión y la persistencia (Hasandra y cols., 2003; Ryan y Deci, 2000). Del mismo modo, según la clasificación de motivación intrínseca realizada por autores como Pelletier y cols. (1995); Sarrazin y cols. (2002); Vallerand (1997); Vallerand y Losier (1999) y Vallerand y cols. (1992), nos centramos en la forma de motivación intrínseca referente a “motivación intrínseca hacia el éxito” debido a que guarda relación con los resultados encontrados en la investigación, refiriéndose a la práctica de un deporte por el placer y satisfacción de practicar uno mismo y alcanzar nuevos objetivos personales. En este sentido, podemos afirmar que los alumnos motivados intrínsecamente participan en una actividad por el propio bien y satisfacción que les genera dicha actividad, aumentando, por tanto, la frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar e interiorizando las normas que rigen su participación, mostrando, por ello, mayores conductas disciplinadas. Respecto a la percepción del alumno de las razones mostradas por su profesor para mantener la disciplina en clase, según Gutiérrez (2000), la intención de practicar o seguir practicando actividades físicas y deportivas correlaciona positivamente con la orientación a la tarea de los profesores y con la satisfacción en las clases de Educación Física. Como hemos indicado anteriormente, la orientación a la tarea guarda estrecha relación con comportamientos motivados intrínsecamente, así como conductas disciplinadas en clase, de manera que los alumnos motivados intrínsecamente

presentarán conductas disciplinadas, practicarán con mayor frecuencia deporte fuera del horario escolar y percibirán a sus profesores implicados en el mantenimiento de conductas disciplinadas en clase de Educación Física.

Finalmente, respecto a la relación existente entre la variable frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar y todos y cada uno de los factores integrantes de las escalas empleadas en la presente investigación, hipotetizábamos que los alumnos que practican puntualmente deporte fuera del horario escolar presentarán mayor motivación extrínseca o amotivación, así como mayores conductas indisciplinadas, percibiendo mayor despreocupación e indiferencia en sus profesores para mantener el orden y disciplina en clase que los alumnos que practican deporte 2 o 3 días a la semana, así como más de 3 días a la semana, quienes mostrarán mayor motivación intrínseca, así como conductas disciplinadas, percibiendo a sus profesores más preocupados e interesados por mantener la disciplina en clase de Educación Física.

A diferencia de lo ocurrido en las hipótesis anteriores, los resultados encontrados no corroboran esta hipótesis debido a que no encontramos diferencias significativas entre las variables demográficas establecidas en la investigación y los factores que componen ambas escalas de medición. Al igual que ocurre con las hipótesis planteadas anteriormente, no encontramos estudios que investiguen de forma directa esta relación.

## **REFERENCIAS**

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.

- Castillo, I. y Balaguer, I. (1998). Patrones de actividades físicas en niños y adolescentes. *Apuntes: Educación Física y deportes*, 54, 22-29.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualisation for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Coakley, J. and White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- 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.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R.A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L. and Ryan, R. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychology Inquiry.*, 11, 227-268.
- Del Villar, F. (1993). *El desarrollo del conocimiento práctico de los profesores de Educación Física, a través de un programa de análisis de la práctica docente. Un estudio de casos en formación inicial*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- 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.
- Gutiérrez, M. (2000). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela. España.
- Gutiérrez, M.; Moreno, J.A. y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). En A. Joven (Ed.), *IV Congreso de las Ciencias del deporte, la Educación Física y la recreación* (pp. 47-57). Lleida: Universidad de Lleida.
- Gutiérrez, M.; Sicilia, A. y Moreno, J.A. (1999). Autoconcepto físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios. En A. Joven (Ed.), *IV Congreso de las Ciencias del deporte, la Educación Física y la recreación* (pp. 35-47). Lleida: Universidad de Lleida.
- 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.; Cervelló, E.; Gusi, N. y Gálvez, A. (2000). *Un estudio de la influencia del ejercicio físico en el autoconcepto de mujeres mayores*. Actas del II Congreso Internacional de Educación Física y Diversidad (pp. 297-304). Murcia: Universidad de Murcia.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student' view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- 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.
- 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.
- Pelletier, L.G.; Fortier, M.S.; Vallerand, R.J.; Tuson, K.M.; Briere, N.M. and 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.

- 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.
- Ross, J.G.; Pate, R.R.; Corbin, C.B.; Deply, L.A. and Gold, R.S. (1987). What is going on in the elementary physical education program? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58, 78-84.
- 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.
- Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salguero, A.; Tuero, C. y Márquez, S. (2002). Elaboración de un programa para incrementar los niveles de motivación en los nadadores de competición. *Revista Digital Lecturas: Rendimiento Deportivo*, 1. <http://www.rendimientodeportivo.com/N001/Artic005.htm>.
- 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.
- 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.

- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. and Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- 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.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York, Academic Press.
- Vallerand, R.J. and Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behaviors: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J. and Fortier, M.S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In J.L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise Psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, FIT.
- Vallerand, R.J. and Losier, G.F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- 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.
- Wang, C.K.J.; Chatzisarantis, N.; Spray, C. and Biddle, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, C.K.J. 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 fo primary school teachers say they find most troublesome? *Education Review*, 40, 13-27.