

## **MOTIVACIÓN, DISCIPLINA, COEDUCACIÓN Y ESTADO DE FLOW EN EDUCACIÓN FÍSICA: DIFERENCIAS SEGÚN LA SATISFACCIÓN, LA PRÁCTICA DEPORTIVA Y LA FRECUENCIA DE PRÁCTICA**

**Juan Antonio Moreno Murcia**

Universidad de Murcia

**Néstor Alonso Villodre y Celestina Martínez Galindo**

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

**Eduardo Cervelló Gimeno**

Universidad Miguel Hernández de Elche

### **Correspondencia:**

Juan Antonio Moreno Murcia

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

30100 Espinardo, Murcia, Spain

E-mail: [morenomu@um.es](mailto:morenomu@um.es)

Tel: 968 36 70 60

Fax: 968 36 41 46

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las diferencias entre las orientaciones de meta disposicionales, el clima motivacional percibido, la disciplina, la coeducación y el estado de flow en estudiantes de Educación Física, según la satisfacción por la Educación Física, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. La muestra esta formada por 1103 estudiantes con una media de edad de 14 años a los que se les suministraron los instrumentos ICDIEF, CPIDEF, TARGET, POSQ y FSS. Tras el análisis de resultados podemos resaltar que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física presentan mayores conductas de indisciplina y perciben un clima motivacional implicante al ego mayor que a los que sí les gusta. Por el contrario, los alumnos a los que sí les gusta la Educación Física presentan mayores conductas de disciplina, perciben mayor igualdad de trato, aprecian un mayor clima motivacional implicante a la tarea, se encuentran más orientados a la tarea y al ego y poseen un mayor estado de flow que los alumnos a los que no les gusta. Los alumnos que practican deporte perciben mayores conductas de discriminación, se encuentran más orientados a la tarea y al ego y poseen mayor estado de flow que los que no practican. Respecto a los que practican, los alumnos que practican deporte puntualmente perciben mayor igualdad de trato que los que practican 2 ó 3 días a la semana y los que practican más de 3 días a la semana. Del mismo modo, los alumnos que practican deporte 2 ó 3 días a la semana perciben mayores conductas relacionadas con la discriminación y un mayor clima motivacional implicante al ego que los que practican deporte puntualmente. Mientras que los alumnos que practican más de 3 días a la semana perciben mayores conductas relacionadas con la discriminación, así como un mayor clima motivacional implicante al ego que los que practican puntualmente.

**KEY-WORDS:** Educación Física, disciplina, motivación, igualdad de género, flow.

## INTRODUCCIÓN

Autores como Clark (1971) destacaron al profesor de Educación Física como la figura más relevante, importante y popular del colegio debido, en gran parte, a la ayuda personal que prestaba a los jóvenes discentes. Posteriores investigaciones han demostrado que a los alumnos las clases de Educación Física les gustan más, son más importantes que el resto de las asignaturas, están mejor valoradas por los estudiantes de primaria que por los estudiantes de secundaria y, concretamente, más entre los chicos que entre las chicas (Casimiro, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Moreno y Cervelló, 2003; Moreno, Rodríguez y Gutiérrez, 2003).

También, autores como Florence (1991), Moreno y Cervelló (2003) y Torre (1997), coinciden en presentar una relación entre motivación y actitud positiva del alumno hacia la Educación Física. De forma que un alumno motivado se muestra más activo, alegre, atiende a las explicaciones e incluso las cuestiona y percibe las clases de Educación Física como más emocionantes, divertidas y útiles. Aunque no se puede olvidar que la valoración que los estudiantes hacen de la Educación Física depende en gran medida de la orientación que los profesores dan a sus clases (Cervelló y Santos-Rosa, 2000).

Como se puede observar, la motivación se convierte en un pilar básico, indiscutible y nexo de unión entre alumnos y Educación Física, así como entre participantes y deportistas con la práctica deportiva.

En este sentido se define la motivación como el conjunto de factores personales y sociales que favorecen el inicio de un comportamiento, se persista en él o se abandone (Escartí y Cervelló, 1994; Roberts, 1992) y que viene determinada por la intensidad y dirección del comportamiento deportivo o por la intensidad y dirección del esfuerzo (Sage y Loudermilk, 1979). Tal es su importancia que determinados autores no dudan en indicar

que *“conocer las motivaciones de los deportistas es conocer la prevención del posible abandono”* (Martín-Albo y Núñez, 1999). En este sentido, si se llega a canalizar una adecuada motivación hacia el alumno o deportista se estará generando o cambiando ciertas perspectivas o comportamientos en beneficio de la práctica deportiva. Así, como indica Salguero, Tuero y Márquez (2002), *“el conocimiento de la motivación que subyace a cualquier conducta humana, y en este caso a una determinada conducta deportiva, es el primer eslabón para modificar, mejorar e incluso manipular dicha conducta”*.

Por otra parte, el comportamiento disciplinado en ambientes relacionados con la actividad física y la Educación Física ha sido motivo de debate y de estudio por parte de muchos investigadores a través del modelo de las metas de logro. De este modo, autores como Papaioannou (1998) y Spray y Wang (2001) encontraron que la orientación a la tarea y la autodeterminación predecían comportamientos de disciplina. Por el contrario, la orientación al ego estaba positivamente relacionada con razones externas y amotivación y no predecían comportamientos de disciplina. Argumentaron, también, que la orientación a la tarea identificaba razones intrínsecas para ser disciplinados en las clases de Educación Física, de tal modo que los alumnos podían concentrarse en aspectos de desarrollo de destrezas, compañerismo y diversión. Por tanto, los alumnos que se encuentran orientados a la tarea no se sentirían obligados a estar callados ni a seguir las reglas porque querrían realmente aprender, cooperar con sus compañeros y desarrollar un sentido de responsabilidad.

Estudios recientes muestran la asociación entre la percepción de un clima motivacional y la disciplina, de tal modo que Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) mostraron que la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con unos mayores comportamientos de disciplina,

mientras que la percepción de un clima motivacional implicante al ego se relaciona con una mayor indisciplina en las clases de Educación Física.

Otro tema que se ha relacionado con el clima motivacional, la orientación de metas disposicionales y la disciplina es la coeducación. En el sentido estricto de la definición, el término coeducación hace referencia a la educación en común de los dos sexos y bajo un mismo modelo educativo (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003). Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) manifiestan que la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea está relacionado con la percepción de un trato de igualdad por parte del docente. Por el contrario, la percepción de un clima motivacional implicante al ego está asociado positivamente con la predicción de la percepción de conductas de discriminación de sexo en las clases de Educación Física y negativamente con la percepción de igualdad, así como con la aparición de comportamientos de disciplina.

Por otro lado, encontramos en el concepto del estado de flow un término novedoso y, a la vez, que suscita preocupación ya que gran parte de las investigaciones hacen referencia al entorno deportivo enmarcado en la competición y no en la búsqueda de la aparición del estado de flow en ambientes educativos, y más concretamente en ambientes de Educación Física.

En este sentido las investigaciones más relevantes en el ámbito deportivo (Kowall y Fortier, 2000; Papaioannou y Kouli, 1999) revelan relaciones entre el clima motivacional contextual y el flow disposicional habiendo, por un lado, una relación positiva y significativa entre el clima implicante a la tarea y el estado de flow y, por otro lado, una relación negativa y significativa entre el clima implicante al ego y la aparición del estado

de flow. Así mismo, Kimiecik y Jackson (2002) descubrieron que la orientación a la tarea se mostraba como mayor predictor del flow en el deporte.

Por otra parte, Cervelló y cols. (2001) muestran que el estado de flow es predicho tanto por la orientación de metas disposicional al ego, como por la percepción de un clima motivacional implicante tanto a la tarea como al ego. Igualmente, se reflejó que los sujetos estaban más motivados por razones internas que por razones externas.

Así pues, el objetivo de este trabajo es comprobar las diferencias existentes entre la motivación, las conductas de disciplina, la coeducación y el estado de flow del alumno en clase de Educación Física según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de dicha práctica.

## **MÉTODO**

### **Participantes**

La muestra está compuesta por 1103 alumnos (606 hombres y 497 mujeres) de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a centros escolares públicos y privados de la provincia de Alicante (España). Al 6.8% (75) de la muestra no les gusta las clases de Educación Física, mientras que al 93.2% (1028) sí les gusta dichas clases; además, 311 (28.2%) alumnos no practican deporte fuera del horario escolar y 792 (71.8%) sí que lo hacen; de estos el 10.8% (119) lo hace de forma puntual, el 36.8% (406) practica entre 2 ó 3 días a la semana y el 24.2% (267) lo realizan más de 3 días por semana.

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.

### **Procedimiento**

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.

La cumplimentación de los cuestionarios por parte de los alumnos se llevó a cabo en el aula de Educación Física en presencia 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. El profesor de Educación Física no estuvo presente durante todo el proceso. Las escalas se contestaron de forma autónoma y en un ambiente calmado y tranquilo favoreciendo la relajación y concentración de los alumnos. Las instrucciones establecidas previas a la cumplimentación de los cuestionarios hicieron referencia al objetivo general del estudio, con el fin de que mostraran mayor interés en la mecánica de rellenado 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 la agilidad de la clase.

### **Instrumentos de medida**

#### *Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (ICDIEF).*

Utilizamos el Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004) para medir las conductas de disciplina-indisciplina de los alumnos en las clases de Educación Física. El cuestionario consta de 19 ítems, 9 de los cuales pertenecen a conductas de “indisciplina” y otros 10

conciernen a conductas de “disciplina”. Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicho inventario muestra unos resultados alpha de .81 correspondiente a la subescala indisciplina y de .76 para la subescala disciplina.

*Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física (CPIDEF).* Utilizamos el Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004) para medir la percepción de igualdad-discriminación en Educación Física de los alumnos que le infundía el docente en las clases de Educación Física. El cuestionario consta de 19 ítems, 10 de los cuales pertenecen a conductas de “igualdad de trato” por parte del profesor de Educación Física hacia el género de los alumnos; los otros 9 ítems corresponden a conductas de “discriminación” por parte del profesor de Educación Física hacia el género de los alumnos. Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicho inventario muestra unos resultados alpha de .84 para la subescala igualdad de trato y de .72 para la subescala discriminación.

*Cuestionario de medida del clima motivacional en las clases de Educación Física.* Utilizamos el Cuestionario de Medida del Clima Motivacional en las clases de Educación Física de Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno (2005) para medir la percepción de los discentes del clima motivacional que transmitía su profesor en las clases de Educación Física. Dicho cuestionario consta de 24 ítems, 12 de los cuales correspondían a conductas del profesor que inducían al “clima motivacional implicante a la tarea” y otros

12, correspondían a conductas del profesor que inducían al “clima motivacional implicante al ego”. Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. El inventario muestra unos resultados alpha de .82 para la subescala clima motivacional implicante a la tarea y de .77 para la subescala clima motivacional implicante al ego.

*Cuestionario de percepción de éxito (POSQ)*. Utilizamos la versión en español (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de Educación Física. El inventario en cuestión consta de 12 ítems, 6 de los cuales responden a una orientación del alumno hacia la “tarea” y los otros 6, informan de una orientación del alumno hacia el “ego”. Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicho cuestionario muestra valores alpha de .88 para la subescala tarea y de .93 para la subescala ego.

*Cuestionario del Estado de Flow (FSS)*. Utilizamos el Cuestionario de Estado de Flow (García, Cervelló, Jiménez, Santos-Rosa e Iglesias, 2005) para medir el estado de flow. El inventario consta de 36 ítems, referidos a la mejor experiencia que se recuerda, cuyas respuestas eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert, que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, a 100 que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicha escala tiene un factor secundario (estado de flow) y nueve factores primarios (equilibrio entre habilidad y reto, combinación/unión de la acción y el pensamiento, claridad de objetivos, feedback claro y

sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control, pérdida de cohibición o de autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica) basados en las nueve características que explican un óptimo estado de rendimiento (Csikszentmihalyi, 1990). Dicho cuestionario muestra valores alpha de .92 para el factor flow que recoge sus nueve dimensiones posibles.

*Variables demográficas.* Al inicio del instrumento establecimos 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 género del alumno, el tipo de centro de estudio (público o privado), satisfacción hacia la Educación Física, práctica deportiva y frecuencia de práctica.

## **RESULTADOS**

Tras un ANOVA de un factor se obtienen diferencias significativas en la variable satisfacción hacia la Educación Física (ver tabla 1) respecto a los factores indisciplina ( $F= 5.05$ ,  $p<.05$ ), disciplina ( $F= 54.72$ ,  $p<.05$ ), igualdad de trato ( $F= 8.63$ ,  $p<.05$ ), clima implicante a la tarea ( $F= 38.51$ ,  $p<.05$ ), clima implicante al ego ( $F= 11.16$ ,  $p<.05$ ), orientación a la tarea ( $F= 23.28$ ,  $p<.05$ ), orientación al ego ( $F= 7.46$ ,  $p<.05$ ) y estado de flow ( $F= 82.03$ ,  $p<.05$ ). Por el contrario, no se encuentran diferencias significativas en el factor discriminación ( $p>.05$ ).

En este sentido, resalta que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física presentan mayores conductas de indisciplina ( $M= 24.13$ ) y perciben un mayor clima motivacional implicante al ego ( $M= 36.22$ ) que a los que sí les gusta ( $M= 19.66$  y  $M= 29.15$ , respectivamente).

Por el contrario, los alumnos a los que sí les gusta la Educación Física presentan mayores conductas de disciplina (M= 79.42), perciben mayor igualdad de trato (M= 77.56), aprecian un mayor clima implicante a la tarea (M= 61.73), se encuentran más orientados a la tarea (M= 78.67) y al ego (M= 50.88) y poseen un mayor estado de flow (M= 66.09) que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física (M= 66.58, M= 70.33, M= 47.83, M= 66.04, M= 40.44 y M= 49.50, respectivamente).

**Tabla 1. Media cuadrática, F, p-valor y media entre las conductas de disciplina-indisciplina, la igualdad-discriminación, la percepción del clima motivacional, la orientación de metas disposicional y la experiencia en las clases de Educación Física según la satisfacción hacia la Educación Física.**

Factores	Media	F	p	No satisfecho	Satisfecho
	Cuadrática				
Indisciplina	276.06	5.05	.025	24.13	19.66
Disciplina	210.80	54.72	.000	66.58	79.42
Igualdad de Trato	422.77	8.63	.003	70.33	77.56
Discriminación	526.73	1.55	.212	37.56	34.13
Clima Tarea	350.91	38.51	.000	47.83	61.73
Clima Ego	312.18	11.16	.001	36.22	29.15
Orientación Tarea	478.64	23.28	.000	66.04	78.67
Orientación Ego	1020.97	7.46	.006	40.44	50.88
Estado de Flow	234.54	82.03	.000	49.50	66.09

Respecto a la variable práctica deportiva fuera del horario escolar (ver tabla 2) los resultados muestran diferencias significativas en los factores discriminación (F= 7.84,  $p < .05$ ), orientación a la tarea (F= 20.39,  $p < .05$ ), orientación al ego (F= 19.13,  $p < .05$ ) y estado de flow (F= 38.82,  $p < .05$ ). Asimismo, no se encuentran diferencias significativas en

los factores indisciplina, disciplina, igualdad de trato, clima implicante a la tarea y clima implicante al ego ( $p > .05$ ).

De este modo, los alumnos que practican deporte perciben mayores conductas de discriminación ( $M = 35.57$ ), se encuentran más orientados a la tarea ( $M = 79.68$ ), se hallan más orientados al ego ( $M = 52.79$ ) y poseen mayor estado de flow ( $M = 66.80$ ) que los que no practican ( $M = 31.2$ ,  $M = 73.0$ ,  $M = 43.49$  y  $M = 60.29$ , respectivamente).

**Tabla 2. Media cuadrática, F, p-valor y media entre las conductas de disciplina-indisciplina, la igualdad-discriminación, la percepción del clima motivacional, la orientación de metas disposicional y la experiencia en las clases de Educación Física según la práctica deportiva.**

Factores	Media	F	p	No Practica	Sí Practica
	Cuadrática				
Indisciplina	277.08	.95	.328	19.18	20.27
Disciplina	220.70	2.88	.090	77.34	79.03
Igualdad de Trato	426.00	.22	.639	77.53	76.88
Discriminación	523.75	7.84	.005	31.29	35.57
Clima Tarea	362.66	1.58	.208	59.64	61.24
Clima Ego	315.23	.42	.515	29.08	29.85
Orientación Tarea	479.88	20.39	.000	73.06	79.68
Orientación Ego	1010.33	19.13	.000	43.49	52.79
Estado de Flow	243.44	38.82	.000	60.29	66.80

También, se encuentran diferencias significativas en la variable frecuencia de práctica (ver tabla 3 y tabla 4) respecto a los factores igualdad de trato ( $F = 6.74$ ,  $p < .05$ ), discriminación ( $F = 4.80$ ,  $p < .05$ ) y clima motivacional implicante al ego ( $F = 8.92$ ,  $p < .05$ ). Por el contrario, no se obtienen diferencias significativas en los factores indisciplina, disciplina, clima implicante a la tarea, orientación a la tarea, orientación al ego y estado de flow.

En este sentido, los alumnos que practican deporte puntualmente perciben mayor igualdad de trato (M= 83.18) que los que practican 2 ó 3 días a la semana (M= 76.32) y los que practican más de 3 días a la semana (M= 74.93). Del mismo modo, los alumnos que practican deporte 2 ó 3 días a la semana perciben mayores conductas relacionadas con la discriminación (M= 36.52) y un mayor clima motivacional implicante al ego (M= 30.31) que los que practican deporte puntualmente (M= 29.48 y M= 23.76, respectivamente). Los alumnos que practican más de 3 días a la semana perciben mayores conductas relacionadas con la discriminación (M= 36.85), así como un mayor clima motivacional implicante al ego (M= 31.88) que los que practican puntualmente (M= 29.48 y M= 23.76 respectivamente).

**Tabla 3. Media cuadrática, F, p-valor y media entre las conductas de disciplina-indisciplina, la igualdad-discriminación, la percepción del clima motivacional, la orientación de metas disposicional y la experiencia en las clases de Educación según la frecuencia de práctica deportiva.**

<b>Factores</b>	<b>Media Cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Puntualmente</b>	<b>2 ó 3 veces</b>	<b>Más de 3 veces</b>
Indisciplina	273.62	.72	.484	19.75	19.77	21.27
Disciplina	215.10	.88	.413	80.54	78.52	79.13
Igualdad de Trato	434.99	6.74	.001	83.18	76.32	74.93
Discriminación	543.41	4.80	.008	29.48	36.52	36.85
Clima Tarea	373.10	2.10	.122	64.48	60.98	60.19
Clima Ego	314.06	8.92	.000	23.76	30.31	31.88
Orientación Tarea	456.07	.68	.502	77.82	79.62	80.58
Orientación Ego	1035.50	2.23	.108	47.94	52.52	55.38
Estado de Flow	234.22	.52	.594	67.37	66.25	67.37

**Tabla 4. Análisis a posteriori (prueba de Tukey) entre las conductas de disciplina-indisciplina, la igualdad-discriminación, la percepción del clima motivacional, la orientación de metas disposicional y el estado de flow en las clases de Educación Física según la frecuencia de práctica deportiva.**

<b>Variable Dependiente</b>	<b>1 vs 2</b>	<b>1 vs 3</b>	<b>2 vs 3</b>
Indisciplina	-	-	-
Disciplina	-	-	-
Igualdad de Trato	.005	.001	-
Discriminación	.011	.012	-
Clima Tarea	-	-	-
Clima Ego	.001	.000	-
Orientación Tarea	-	-	-
Orientación Ego	-	-	-
Estado de Flow	-	-	-

## DISCUSIÓN

El objetivo que se ha planteado en este trabajo ha sido comprobar las diferencias en el alumno de Educación Física entre la motivación, las conductas de disciplina, la coeducación y el estado de flow, según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de dicha práctica.

Los resultados muestran diferencias de la variable práctica deportiva con las distintas orientaciones disposicionales, de tal modo que los alumnos que sí practican deporte se hallan tanto orientados a la tarea como al ego. Estos resultados son confirmados parcialmente ya que estudios como el de Castillo (2000) y Jiménez (2004) únicamente nos informan de unas diferencias significativas entre la práctica deportiva y la orientación al ego.

Por otra parte, se han encontrado diferencias entre la práctica deportiva extraescolar y los comportamientos coeducacionales, más concretamente entre los alumnos que practican deporte fuera del horario escolar y la percepción de discriminación en clase de Educación Física.

En el caso de los alumnos de género masculino que practican, según diferentes investigaciones, debido a la actividad realizada durante el periodo de cumplimentación de los cuestionarios, los alumnos en clases coeducacionales reciben mayores experiencias positivas educativas que las chicas, debido, posiblemente, a los estereotipos masculinos asociados a muchos deportes y actividades físicas deportivas, predominantes, en gran medida, en las clases de Educación Física (Blinde y Greendorfer, 1992; Clifton y Gill, 1994; Lirgg, 1991). Hasta la fecha no hemos encontrado evidencia empírica de estudios que analicen estas variables, por lo que conocedores de nuestras limitaciones, abogamos por la realización de estudios similares que relacionen las variables indicadas con variables sociodemográficas tales como el género del alumno, el tipo de actividad desarrollada en clase de Educación Física durante la administración de los cuestionarios y el tipo de practica realizada con el fin de corroborar o refutar los resultados encontrados.

En relación con la variable satisfacción por la Educación Física, los alumnos a los que no les gusta la Educación Física presentan mayores conductas de indisciplina y perciben un mayor clima motivacional impicante al ego que a los que sí les gusta. Por el contrario, los alumnos a los que les gusta la Educación Física presentan mayores conductas de disciplina, perciben una mayor igualdad de trato, así como un mayor clima motivacional impicante a la tarea, se encuentran más orientados a la tarea y al ego y poseen un mayor estado de flow que los alumnos a los que no les gusta la Educación Física. En este sentido, los sentimientos de satisfacción negativos hacia la actividad física,

caracterizados por sentimientos afectivos negativos, así como sentimientos de presión (Halliburton y Weiss, 2002; Krane, Greenleaf y Snow, 1997; Seifriz, Duda y Chi, 1992; Theeboom, De Knop y Weiss, 1995), generan en los alumnos una mayor motivación extrínseca para participar, relacionándose estos motivos, según la Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), con una mayor percepción de un clima motivacional implicante al ego, y éste a su vez, con mayores conductas de indisciplina en el aula (Cervelló y cols., 2002, 2004; Jiménez, 2004; Moreno, 2005; Moreno y Sicilia, 2005; Papaianou, 1998; Spray, 2002; Spray y Wang, 2001). Por el contrario, los sentimientos de satisfacción positivos experimentados con la práctica deportiva, según la teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989), provocan en los alumnos mayores motivos intrínsecos para participar, relacionándose estos motivos con un alumno orientado a la tarea y con la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea. Los alumnos orientados a la tarea centran su atención en el aprendizaje y mejora durante las clases de Educación Física, generando un ambiente de trabajo ordenado, pacífico y cooperado con sus compañeros, así como sentimientos afectivos positivos (Cervelló y cols., 2004; Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995; Escartí y Brustad, 2000; Goudas, Biddle y Fox, 1994; 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 comportamientos resulta menos propenso a ser controlado externamente por el profesor, así como por las reglas establecidas, predominando, por lo tanto, las conductas de disciplina en el aula, así como una mayor percepción de trato de igualdad por parte de los alumnos.

En lo que respecta al estado de flow, son varias las investigaciones que destacan la importancia de la motivación intrínseca en la aparición del estado de flow en el deporte

(Cervelló y cols., 2001; Csikszentmihalyi, 1990; García, 2004; García, Jiménez, Santos-Rosa y Cervelló, 2003; Jackson, 1995, 1996; Jackson y cols., 1998; Jackson y Marsh, 1996; Jackson y Roberts, 1992; Kowal y Fortier, 1999, 2000; Mandigo y Thompson, 1998; Rusell 2001). Igualmente, García, Cervelló, Jiménez, Fenoll y Santos-Rosa (2002) mostraron que un aumento en la satisfacción hacia la práctica deportiva se encuentra relacionada positivamente con el estado de flow. Del mismo modo, en el ámbito de la Teoría de las Metas de Logro, Cervelló y cols. (2001), García, Cervelló, Jiménez, Iglesias, Santos-Rosa (2005) y Stein y cols. (1995) obtuvieron que tanto en contextos implicantes al ego como a la tarea, así como la orientación al ego y a la tarea, se puede conseguir un estado de flow. Resultados que corroboran los encontrados en nuestra investigación.

Así mismo, encontramos que los que practican deporte perciben mayores conductas de discriminación, se encuentran más orientados a la tarea y al ego y poseen un mayor estado de flow que los que no practican. Estos resultados coinciden con los encontrados por Moreno (2005). Como hemos mencionado anteriormente, se justifica las diferencias existentes entre los alumnos que practican deporte y una mayor percepción de discriminación aludiendo al tipo de actividad desarrollada durante el periodo de administración de los cuestionarios. Por su parte, en lo que respecta al estado de flow, Cervelló y cols. (2001), Cervelló, Santos-Rosa, Iglesias, Jiménez, y García (2005) y Stein y cols. (1995) defienden que durante la práctica deportiva, los alumnos orientados tanto al ego como a la tarea, pueden conseguir un estado de flow.

Finalmente, al considerar la frecuencia de práctica, se observa que los alumnos que practican deporte puntualmente perciben una mayor igualdad de trato que los que practican 2 ó 3 días y más de 3 días a la semana. Por el contrario, los alumnos que practican deporte 2 ó 3 días a la semana perciben más conductas relacionadas con la

discriminación y un mayor clima implicante al ego que los que practican puntualmente. También, los alumnos que practican deporte más de 3 días a la semana perciben más conductas relacionadas con la discriminación y un mayor clima motivacional implicante al ego que los que practican puntualmente. Respecto a estas tres últimas aportaciones cabe comentar que no hemos encontrado estudios desde el punto de vista educativo que analicen estas variables. Sin embargo, atribuimos la variable frecuencia como indicadora de una mayor practica deportiva competitiva en los alumnos, práctica que se relaciona con una mayor orientación al ego y una mayor percepción de clima motivacional implicante al ego, y consecuentemente, con una mayor percepción de discriminación al no fomentarse en el aula las actividades de tipo competitivo. Por el contrario, relacionamos la practica deportiva de forma puntual con actividades físico-deportivas de carácter recreativas y no competitivas, debido al escaso tiempo de dedicación, actividades que se relacionan con una mayor orientación a la tarea, percepción de un clima motivacional implicante a la tarea, así como de mayor igualdad de trato, al observar los alumnos en el aula diferencias entre su practica y la actividad desarrollada en su clase de Educación Física. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente, estas argumentaciones carecen de corroboración científica, ya que se apoyan en las observaciones obtenidas de la propia investigación así como también de la experiencia profesional de los investigadores.

Conviene, desde el punto de vista de la investigación empírica, seguir en esta línea con el fin de esclarecer y confirmar estas y futuras conclusiones. Es por ello, que desde esta investigación se anima a que futuros estudios vean la luz bajo esta nueva perspectiva con el fin de corroborar o refutar aspectos concluyentes que nos ayudarán a

comprender mejor el comportamiento de los alumnos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## REFERENCIAS

Blinde, E.M. and Greendorfer, S.L. (1992). Conflict and college sport experiences of women athletes. *Women in Sport and Physical Activity Journal*, 1, 97-113.

Casimiro, A. J. (1999). *Comparación, evolución y relación de hábitos saludables y nivel de condición física-salud en escolares, entre final de Educación Primaria (12 años) y final de Educación Secundaria Obligatoria (16 años)*. Tesis doctoral. Dir. Manuel Delgado, Juan Torres y Eva María Artés. Departamento de Educación Física y Deportiva y Departamento de Enfermería. Granada: Universidad de Granada.

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. Valencia: Universidad de Valencia.

Cervelló, E.; Brustad, R. J.; Jiménez, R.; Del Villar, F. y Moreno, J. A. (2005). *Desarrollo y validación de un instrumento de medida del clima motivacional en las clases de Educación Física*. Manuscrito en revisión.

Cervelló, E.; Del Villar, F.; Jiménez, R.; Ramos, L. y Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física. *Enseñanza*: 21, 311-321.

Cervelló, E. M., Fenoll, A. N., Jiménez, R., García, T., y Santos-Rosa, F. (2001). *Un estudio piloto de los antecedentes disposicionales y contextuales relacionados con el estado de flow en competición*. Comunicación presentada en el II Congreso de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Valencia, España.

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.

Cervelló, E. M. y Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70.

Cervelló, E. M., Santos-Rosa, F. J., Iglesias, D., Jiménez, R., y García, T. (2005). *Understanding young tennis players' task involvement and performance in competition: The role of Goal Orientations, Contextual Motivational Climate and Coach-Initiate Motivational Climate. Manuscrito en revisión.*

Clark, G. H. (1971). *A process of obtaining information and attitudes of children regarding elementary school*. Doctoral dissertation. Columbia; Columbia University.

Clifton, R.T. and Gill, D.L. (1994). Gender differences in self-confidence on a feminine typed task. *Journal of Sport and Physical Activity Journal*, 1, 97-113.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

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.

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.

Florence, J. (1991). *Tareas significativas en Educación Física Escolar*. Barcelona: INDE.

García, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación, Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.

García, T., Cervelló, E., Jiménez, R., Fenoll, A., y Santos-Rosa, F. (2002). *Motivación y estado de flow en jugadores adolescentes de fútbol*. Comunicación presentada en el III Congreso Hispano-Luso de Psicología del Deporte, Plasencia, España.

García, T., Cervelló, E. M., Jiménez, R., Iglesias, D., y Santos-Rosa, F. J. (2005). *La implicación motivacional de jugadores jóvenes de fútbol y su relación con el Estado de Flow y la satisfacción en competición*. Manuscrito en revisión.

García, T., Jiménez, R., Santos-Rosa, F. J., y Cervelló, E. M. (2003). *Un estudio piloto sobre la relación entre la teoría de metas de logro, motivación intrínseca, estado de flow y eficacia percibida en jóvenes deportistas*. Comunicación presentada en el IX Congreso de Psicología de la Actividad Física y el Deporte, León, España.

Goudas, M.; Biddle, S. and Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.

- 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.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 135-163.
- Jackson, S. A. (1996). Toward a conceptual understanding of the flow experience in elite athletes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 76-90.
- Jackson, S. A., Kimiecik, J. C., Ford, S., y Marsh, H. W. (1998). Psychological correlates of flow in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 358-378.
- Jackson, S. A., y Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S. A., y Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis doctoral. Dir. Eduardo Cervelló Gimeno. Cáceres: Universidad de Cáceres.
- Kimiecik, J. C. and Jackson, S. A. (2002). Optimal Experience in Sport: A Flow Perspective. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 501-527). Champaign IL: Human Kinetics.
- Kowall, J., y Fortier, M. S. (1999). Motivational determinants of flow: Contributions from self-determination theory. *Journal of Social Psychology*, 139, 355-368.

- Kowall, J. and Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivacional consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 2, 171-181.
- 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.
- Lirgg, C.D. (1991). Gender differences in self-confidence in physical activity: a meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13, 294-310.
- Mandigo, J. L., y Thompson, L. (1998). Go with their flow: How flow theory can help practitioners to intrinsically motivate children to be physically active. *Physical Educator*, 55, 145-159.
- Martín-Albo, L. y Núñez, J.L. (1999). Las motivaciones deportivas: ¿Cuestión de tiempo? *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 283-293.
- Moreno, J. A. (2005). *Relationships between goal orientations, motivational climate, physical self-perception and discipline according the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of spanish physical education students*. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J. A. y Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362.
- Moreno, J. A.; Rodríguez, P. L. y Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI, 2, 14-28.
- Moreno, J.A. y Sicilia, A. (2005). *The relationship between goal orientations, motivational climate and perceived discipline behavior among male and female school children*. Manuscrito en revision.

Nicholls, J. (1984). 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.

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

Papaioannou, A. and Kouli (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation and student's task involvement and anxiety. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

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.

Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and 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. and Balagué, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.

Roberts, G. C.; Treasure, D. C. y Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.

- Russell, W. D. (2001). An examination of flow state occurrence in college athletes. *Journal of Sport Behavior*, 24, 83-107.
- Sage, G. and Loudermilk, S. (1979). The female athlete and role conflict. *Research Quarterly*, 50, 88-96.
- 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>.
- 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.
- Sarrazin, 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.

Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C. y Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 1-2, 225-243.

Stein, G. L., Kimiecik, J. C., Daniels, F., y Jackson, S. A. (1995). Psychological antecedents of flow in recreational sport. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 125-135.

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.

Torre, E. (1997). *La actividad físico-deportiva extraescolar y su interrelación con el área de Educación Física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. Tesis Doctoral. Dir. Ramón Mendoza. Granada: Universidad de Granada.

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.