

**Perfiles motivacionales y su relación con la importancia
concedida a la Educación Física**

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

Lucía Soledad Llamas

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Luis Miguel Ruiz Pérez

Universidad de Castilla La Mancha

Fecha de envío: 00-07-2006

Correspondencia:

Juan Antonio Moreno Murcia

Facultad de Educación

Universidad de Murcia

Campus Universitario de Espinardo

30100 Espinardo (Murcia) Spain

E-mail: morenomu@um.es

Tel.: 968 36 70 60

Fax.: 968 36 41 46

Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar los diferentes perfiles motivacionales y relacionarlos con la importancia que los alumnos conceden a la Educación Física en una muestra de 699 estudiantes. Para ello se pasaron instrumentos para medir la motivación deportiva, el clima motivacional, los mediadores psicológicos y la importancia concedida a la Educación Física. Tras un análisis de cluster se han identificado tres perfiles. Al primero se le denomina “perfil autodeterminado” caracterizado por una alta motivación autodeterminada; el segundo corresponde al “perfil no autodeterminado” con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca y el tercero es el denominado “perfil de motivación intermedia” con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación. Los alumnos del perfil autodeterminado son a su vez los que más importancia conceden a la Educación Física.

Palabras clave: motivación autodeterminada, clima motivacional, Educación Física.

Motivational profiles and their relationship with the importance granted to Physical Education

Abstract

This study had as objective to identify the different motivational profiles in Physical Education according to the importance that the students granted to this subject in a sample out of 699 students. For that they were given instruments to measure the sport motivation, the motivational climate, the psychological mediators and the importance granted to physical education. After a cluster analysis three profiles have been identified. The first was one denominated "self-determined profile" because students manifest a high self-determined motivation; the second profile was named "non self-determined profile" showing low levels of intrinsic and extrinsic motivation. Finally, the third is denominated "moderate motivation profile" with intermediate results of motivation intrinsic and extrinsic and high amotivation. The students of the self-determined profile are at the same time those that more importance grant to the Physical Education.

Keywords: self-determination motivation, motivational climate, Physical Education, motivational profile.

Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física

Introducción

La importancia concedida a la Educación Física en nuestra sociedad ha sido objeto de estudio de diversos trabajos (p. ej. Aicinena, 1991; Chen, 2001; Moreno y Hellín, 2002; Treasure y Roberts, 2001). En líneas generales, establecen que las actitudes hacia la actividad física y la Educación Física son más positivas a medida que el alumno se siente más motivado, realiza alguna actividad física extraescolar y practica con mayor frecuencia. Esta información se debe tener en cuenta para lograr la adherencia a la práctica (Coakley y White, 1992), pues las experiencias en las clases de Educación Física se convierten en mediadoras en la inclusión en el estilo de vida de la actividad física como un hábito más.

Por ello, en las clases de Educación Física, la motivación constituye un elemento de vital importancia que contribuye a despertar en los alumnos el deseo de participar. Dicha participación se hará más interesante en la medida que el alumnado reciba en sus clases actividades que den respuesta a sus necesidades de movimiento, de descubrir, de relacionarse, y estén en correspondencia con el nivel de desarrollo físico alcanzado. Así pues, si no se motiva a los estudiantes en las clases, estos se formarán una actitud negativa hacia la Educación Física y por consiguiente, es lógico asumir que los programas en las escuelas tendrán un impacto más positivo cuanto más motiven a los niños a participar en las actividades físicas, y cuando éstos experimenten los resultados cognitivos y afectivos positivos como resultado de su participación (Ntoumanis, 2002). En este sentido, el estudio de Coakley y White (1992) indica que la motivación puede mejorarse desarrollando planes de estudios de Educación Física que proporcionen variedad y donde los alumnos tengan la oportunidad de escoger.

Con este fin, la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) puede ser particularmente útil, pues es una de las pocas teorías que relaciona positivamente la motivación intrínseca con la diversidad, autonomía en el comportamiento y la percepción de competencia en la motivación de la conducta humana. Esta teoría se ha aplicado en una gran variedad de contextos, tanto en educación (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991) como en el deporte (Vallerand, Deci y Ryan, 1987), para explicar cómo los individuos pueden sentirse hacia una actividad, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados. Así pues, el grado de autonomía que concede la posibilidad de elegir las tareas, así como la percepción de competencia, y el grado de relación o conexión con los otros, constituyen los pilares básicos en los que se sustenta la motivación en el contexto de la Educación Física (Ferrer Caja y Weiss, 2000; Ntoumanis y Biddle, 1999; Prusak, Treasure, Darse y Pangrazi, 2004).

Algunas investigaciones (Ntoumanis, 2002) han examinado los diferentes tipos de motivación, sus antecedentes y sus consecuencias, encontrando que las formas de motivación más autodeterminadas se relacionan con las consecuencias más positivas (Vallerand y Rousseau, 2001). En este sentido, varios estudios (Standage y Treasure, 2002; Vallerand, 1997, 2001) proponen que se analice cómo estos tipos de motivación se combinan conformando perfiles motivacionales, y que se investiguen los factores sociales que determinan esos perfiles, así como las consecuencias que provoca cada uno de ellos. Esta aproximación resulta de gran importancia en Educación Física, ya que se pueden identificar los perfiles relacionados con las consecuencias más negativas, con el objetivo de desarrollar estrategias para incrementar la fuerza y calidad de su motivación físico-deportiva (Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry, 2000).

La Teoría de Metas de logro también se ha relacionado con los perfiles motivacionales y las variables motivacionales. Esta hace referencia a la creencia de que

las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Deweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Así, la mayoría de las investigaciones (p. ej. Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, y Durand, 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, Biddle, y Fox, 1999; Vlachopoulos y Biddle, 1996, 1997) que han estudiado la relación entre la motivación intrínseca y la teoría de las metas de logro, han demostrado que los propósitos de orientación a la tarea son más intrínsecos, mientras que las orientaciones al ego resultan más extrínsecas.

Otro de los aspectos a tener en cuenta en nuestro estudio es la relación que se establece entre las metas disposicionales y la percepción del individuo hacia la Educación Física. Según Nicholls (1989), debería existir una relación lógica entre las metas de logro de los individuos y la percepción que estos tienen sobre la función que cumple dicha experiencia de logro. Diferentes estudios han encontrado que la orientación a la tarea se asocia con la creencia de que el éxito depende del esfuerzo y del interés, la sensación de aprender cosas nuevas, la diversión, disfrute, y la cooperación, sin embargo, la orientación al ego se asocia con sensaciones afectivas negativas, tales como el aburrimiento, preocupación por el resultado final o la insatisfacción (Papaioannou y McDonald, 1983; Walling y Duda, 1995).

Según los anteriores trabajos la hipótesis que se plantea es que los perfiles más autodeterminados se relacionarán con una percepción de clima que implicará a la tarea y a su vez serán los que más importancia le concedan a la Educación Física. Así pues, con la intención de poder desarrollar estrategias de segmentación con el objetivo de incrementar la efectividad de las intervenciones y lograr una participación más activa, el objetivo que se pretende conseguir en esta investigación es el de identificar subgrupos de alumnos de Educación Física que presenten diferentes perfiles basados en la Teoría de

Metas de logro y la Teoría de la Autodeterminación, comprobando qué importancia conceden a la Educación Física cada uno de estos subgrupos.

Método

Muestra

La muestra estuvo compuesta por un total de 699 alumnos de los cuales 331 eran chicos y 368 chicas, de edades comprendidas entre los 14 y 17 años ($M = 15.5$, $DT = 1.11$), pertenecientes a centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. De estos, 499 practicaban alguna actividad físico-deportiva fuera del horario lectivo y 200 no practicaban.

Procedimiento

La cumplimentación de los cuestionarios por parte de los alumnos se llevó a cabo en el aula, en presencia del investigador principal. 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 la voluntariedad de participar y en el anonimato de los mismos. El tiempo requerido para la cumplimentación de los cuestionarios fue de 20-35 minutos aproximadamente. La autorización para llevar a cabo la investigación fue dada por los padres de los alumnos y profesores de Educación Física.

Instrumentos

Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPEQ). Se utilizó el cuestionario desarrollado por Papaioannou (1994) denominado "Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire" (LAPOPEQ) y validado al contexto español por Martínez Galindo (2006) con el fin de medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de Educación Física. La escala estuvo compuesta por dos dimensiones que se puntúan en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo): de los cuales 13 ítems medían la percepción del clima motivacional que

implica al aprendizaje y 14 ítems medían la percepción del clima motivacional que implica al rendimiento. El alpha de Crombach obtenido en este trabajo fue de .85 para la subescala clima tarea y .71 para la subescala clima ego.

Escala de mediadores psicológicos. El instrumento utilizado mide las necesidades de satisfacción de los alumnos en las clases de Educación Física. Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “Tu impresión sobre la clase de Educación Física es que...”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El instrumento utilizado por Moreno (2006) se compone de 9 ítems agrupados en tres factores: competencia percibida (3 ítems), autonomía (3 ítems) y relación con los demás (3 ítems). Los alphas obtenidos para cada uno de los ítems fueron .70 para autonomía, .71 para competencia percibida y .79 para relación con los demás.

Cuestionario sobre motivación en las clases de Educación Física. Se empleó la versión traducida al castellano por Carratalá (2004) de la SMS de Brière, Vallerand, Blais, y Pelletier (1995), adaptada por Moreno (2006) a la Educación Física. Esta escala mide la desmotivación (4 ítems), la motivación extrínseca (12 ítems) y la motivación intrínseca (12 ítems). El instrumento constaba de 28 ítems precedidos de la frase, “Participo y me esfuerzo en las clases de Educación Física...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala tipo Likert, con un rango de puntuación que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). La escala mostró valores alpha de .91 para la motivación intrínseca, .83 para la motivación extrínseca, .70 para la desmotivación.

Cuestionario sobre la importancia y utilidad de la Educación Física (IEF). Mide la importancia y utilidad concedida por el alumno a la Educación Física, compuesto por tres ítems que respondían en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). En la escala utilizada,

las cuestiones fueron precedidas de la frase: “Respecto a las clases de Educación Física...”. Este instrumento ha sido validado por Moreno (2006), donde obtuvo un coeficiente de fiabilidad alpha de Cronbach de .75, explicando el 67.15% total de varianza. En este estudio se ha obtenido un coeficiente de fiabilidad de .76

Análisis de datos

En primer lugar se calcularon los estadísticos descriptivos y coeficientes de correlación entre las diferentes variables. A continuación se realizó un análisis cluster. El objetivo de este análisis fue encontrar una clasificación que agrupara un número de sujetos dentro de un grupo, de manera que los individuos que se encontraran dentro de un grupo fueran similares en algunos aspectos y diferentes a otros grupos (Aldenderfer y Blashfield, 1984). Tras esta agrupación se observó si existían diferencias significativas entre los perfiles en la importancia concedida a la Educación Física a través de un análisis univariante. Finalmente se realizó un análisis de independencia entre variables mediante la “prueba de chi cuadrado” completada con análisis de residuos para observar las diferencias entre los perfiles obtenidos y el género y la práctica deportiva.

Resultados

Medias, desviaciones típicas y análisis de correlación

En la tabla 1 se observa que entre las variables que componen el clima motivacional el valor más alto se encontró en el clima motivacional que implica a la tarea ($M = 3.89$, $DT = .70$), frente al clima motivacional que implica al ego ($M = 3.00$, $DT = .62$). En cuanto a los mediadores psicológicos (autonomía, competencia percibida y relación con los demás), se encontró el valor más elevado en la variable relación con los demás ($M = 5.29$, $DT = 1.43$), seguida de la autonomía ($M = 4.31$, $DT = 1.33$) y la competencia percibida ($M = 3.72$, $DT = 1.55$). Las variables referentes a la motivación de los alumnos mostraron el valor más alto en la motivación intrínseca ($M = 4.63$, $DT = 1.23$) seguida de la motivación extrínseca ($M = 3.64$, $DT = 1.16$) y la desmotivación ($M = 3.16$, $DT = 1.31$). En cuanto a la

importancia concedida a la Educación Física la media fue de 2.85 y la desviación típica de .81.

Las correlaciones mostraron como el clima motivacional que implica al ego se relacionaba positiva y significativamente con la competencia percibida, motivación intrínseca y extrínseca, desmotivación e importancia y utilidad concedida a la Educación Física y negativamente con el clima motivacional que implica a la tarea. El clima motivacional que implica a la tarea se relacionó positiva y significativa con la relación con los demás, autonomía, competencia percibida, motivación intrínseca y extrínseca e importancia y utilidad concedida a la Educación Física, siendo negativa la relación con la desmotivación. Respecto a los mediadores psicológicos, se encontró una correlación positiva y significativa entre los tres factores además de con los factores motivación intrínseca y extrínseca, importancia y utilidad hacia la Educación Física, siendo negativa la relación de los tres factores con la desmotivación. También se encontró una relación positiva y significativa de los factores motivación intrínseca y extrínseca entre sí además de con la importancia concedida a la Educación Física, y una relación negativa y significativa con la desmotivación. La desmotivación mostró una correlación negativa y significativa con todos los factores, exceptuando con la motivación extrínseca, mientras que con el clima motivacional que implica al ego fue positiva.

Análisis de los perfiles motivacionales

El estudio de los perfiles motivacionales según la importancia concedida a la Educación Física se llevó a cabo mediante análisis cluster. Las fases del análisis de cluster se ajustan al procedimiento diseñado por Hair, Anderson, Tatham, y Black (1998). Primero, se excluyeron los casos con los datos perdidos en cualquiera de las nueve variables. Segundo, todas las variables fueron estandarizadas utilizando puntuaciones Z. Seguidamente se procedió al agrupamiento de los sujetos en cluster, el método utilizado fue el procedimiento de Ward, es un procedimiento jerárquico que minimiza la distancia

entre los sujetos dentro del cluster (reduce la varianza dentro del grupo) y evita formar largas cadenas (Aldenderfer y Blashfield, 1984). El dendograma sugirió tres clusters como la solución más conveniente.

La solución de los análisis de clusters puede ser inestable, por consiguiente se aconseja hacer análisis adicionales para verificar la solución obtenida. Para confirmar los tres clusters se utilizó el procedimiento de agrupación k-medias (no jerárquico) obteniéndose unos perfiles que se correspondían con los obtenidos por el método jerárquico. La figura 1 muestra los tres perfiles motivacionales, las puntuaciones Z, con valores comprendidos entre ± 0.5 y mayores se utilizaron como criterio para determinar si un grupo se consideraba “alto” o “bajo” comparado con los demás.

Cluster 1. El primer perfil fue llamado “perfil autodeterminado” y lo componían 314 sujetos. Ha presentado las puntuaciones Z más altas en la motivación intrínseca, seguida de los mediadores psicológicos, el clima motivacional tarea y la motivación extrínseca. Los valores más bajos se han presentado en el clima motivacional ego y la desmotivación. Por lo que se consideró a este grupo como altamente autodeterminado.

Cluster 2. El segundo perfil se denominó “perfil no autodeterminado”. La puntuación Z más alta se encontró en la desmotivación, seguida del clima motivacional que implica al ego y las relaciones con los demás. Los valores más bajos se han encontrado en la competencia percibida y motivación intrínseca.

Cluster 3. Al tercer perfil se designó como “perfil de motivación intermedia” y estuvo compuesto por 142 sujetos. La puntuación Z más elevada se encontró en la desmotivación, siendo mucho mayor que en el cluster 2. Le siguió la motivación extrínseca y clima motivacional que implica al ego. De las puntuaciones obtenidas en los mediadores psicológicos para este grupo la más alta fue la competencia percibida, seguido de la autonomía y las relaciones con los demás, siendo esta última variable la que presentó la puntuación Z más baja de todas las de este grupo.

Diferencias en los cluster según la importancia concedida a la Educación Física, el género del alumno y la práctica físico-deportiva extraescolar

Para probar la validez predictiva de los clusters obtenidos se ha realizado un análisis univariante, en el que la importancia concedida a la Educación Física ha sido la variable independiente y los clusters las variables dependientes (ver Tabla 3). El cluster 1 mostró los valores más elevados de importancia concedida a la Educación Física ($M = 3.22$), seguido del cluster 3 ($M = 2.81$) y del cluster 2 ($M = 2.31$), respectivamente.

Las pruebas de chi-cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos tipificados corregidos mostró la existencia de diferencias significativas por género del alumno y práctica físico-deportiva extraescolar ($p < .001$). El cluster 1 se asoció positivamente con los chicos (51.9%) y con aquellos que practicaban alguna actividad físico-deportiva extraescolar (81.2%). Por el contrario, el cluster 2 se asoció positivamente con las chicas (63.1%) y con los que no practicaban actividad alguna (44.6%). El cluster 3 se asoció positivamente con los chicos (53.9%).

Discusión

El objetivo de este estudio es identificar el número y estructura de diferentes perfiles motivacionales en una muestra de estudiantes de Educación Física, teniendo en cuenta la importancia que los alumnos conceden a la Educación Física. Como resultado del análisis de cluster surgen tres perfiles. El primer perfil es un ejemplo claro de estudiantes autodeterminados en motivación. Presentan niveles relativamente altos en motivación intrínseca, en cambio, los niveles son bajos en desmotivación. En cuanto al clima motivacional y mediadores psicológicos los estudiantes puntúan alto en el clima motivacional que implica a la tarea, y en competencia percibida, autonomía y relación con los demás. En relación con el clima motivacional y las causas de éxito, Cervelló (1996) demostró que las personas que se encuentran orientadas a la tarea se esforzaban en la actividad y persistían en ella independientemente de la percepción de competencia,

percibiéndose el fracaso como un elemento de aprendizaje que ayudaba a mejorar, sin embargo, las personas orientadas al ego percibían la actividad de forma distinta dependiendo de si la competencia percibida era alta (persistencia en la actividad) o baja (abandono de la actividad). Teniendo en cuenta el continuo de autodeterminación expresado por Deci y Ryan (1991) se podría pensar que los estudiantes de este primer cluster informarían de altos niveles en motivación autodeterminada. En este sentido, Vallerand y Fortier (1998) observan dos posicionamientos teóricos en la relación entre la motivación intrínseca y extrínseca. Uno de naturaleza interactivo y otro de carácter aditivo. El primero explica la alternancia en los dos tipos de motivación, cuando uno es alto, el otro es bajo; la segunda postura se refiere a la combinación de la motivación intrínseca y extrínseca, incrementando la motivación a los niveles más altos. Vallerand y Fortier (1998) y Pelletier y cols. (1995) proponen este posicionamiento teórico a nivel contextual (Educación Física y deporte), considerando que la relación entre la motivación intrínseca y las formas no autodeterminadas de motivación extrínseca (introyectada y externa) es ortogonal o ligeramente negativa. Otro trabajo con un perfil similar al obtenido en este estudio se encuentra en el análisis de clusters realizado por Vlachopoulos y cols. (2000), ya que uno de los perfiles se caracteriza por altas puntuaciones en ambos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca). Este grupo presenta los valores más elevados en la práctica de actividad física extraescolar y dando gran importancia a la Educación Física.

El segundo perfil presenta una motivación autodeterminada intermedia, mostrando un clima motivacional que implica al ego, motivación intrínseca y extrínseca media y desmotivación alta, pero inferior al tercer perfil. Coincidiendo además, con aquellos alumnos que peor valoran la Educación Física y menos practican actividad física extraescolar. Estos resultados coinciden con otros trabajos del ámbito de la actividad física y el deporte, que señalan que la percepción de climas que implican al ego (Georgiadis, Biddle, y Chatzisarantis, 2001), se relacionan positivamente con la

motivación no autodeterminada. Esto indica, que los profesores en etapas de formación deben transmitir climas que primen el trabajo, el esfuerzo y el progreso, sobre la demostración de rendimiento y la consecución de resultados, ya que de esta manera se contribuye a desarrollar la autodeterminación en los jóvenes, y por tanto, a lograr consecuencias afectivas, cognitivas y conductuales más positivas (Vallerand y Rousseau, 2001). Según otro estudio (Coakley y White, 1992) realizado en el ámbito de la Educación Física escolar, la motivación en los estudiantes puede mejorarse desarrollando planes de estudio que atiendan a la variedad y diversidad, motivando a los niños a participar en las clases de tal manera que ellos experimenten los resultados cognitivos y afectivos positivos como resultado de su participación. De lo contrario, si no se motivan los estudiantes en las clases de Educación Física y si encuentran las clases aburridas, formarán una actitud negativa hacia éstas (Ntoumanis, 2002), tal y como muestran los resultados de nuestro estudio, donde el mayor porcentaje de alumnos que no practican deporte se encuentra en este perfil, coincidiendo además con el grupo que menor importancia concede a la Educación Física. Sin embargo, la mayor desmotivación en las clases la encontramos en el tercer perfil.

El tercer perfil motivador podríamos considerarlo como motivado externamente de forma intermedia, encontrando similitud con los resultados obtenidos por Wang y Biddle (2001) en el análisis de cluster llevado a cabo con escolares británicos de 12 a 15 años para determinar los perfiles motivadores en la actividad física. Así pues, en este perfil los estudiantes puntúan alto en desmotivación, clima motivacional que implica al ego, y motivación externa. Este tipo de perfil resulta habitual entre los alumnos que se encuentran involucrados en prácticas físico-deportivas extraescolares, sobre todo de carácter competitivo, como así lo demuestran los datos obtenidos, que enfatizan con frecuencia los resultados sobre la mejora personal, dando lugar a un estado de

implicación al ego, lo que lleva, fundamentalmente, a que su participación en las clases de Educación Física se encuentre focalizada a demostrar su competencia ante los demás.

Finalmente, resaltar la importancia que tanto este estudio como estudios similares ya realizados o en vías de realización pueden tener en la comprensión de las causas y consecuencias de los motivos por los que el alumno concede importancia y da utilidad a la Educación Física. Pero todavía la investigación se encuentra en un estado inicial en el que quedan muchas claves por resolver, por ello es necesario relacionar en futuras investigaciones dichos resultados con aquellos que permitan proporcionar datos objetivos referentes a la motivación de los alumnos en clase de Educación Física, el concepto desarrollado sobre su competencia motriz o autoconcepto físico, así como las estrategias de enseñanza empleadas por el profesor durante la clase. En este sentido, resaltar la importancia que los profesores de Educación Física tienen como transmisores de valores y como significativos del comportamiento social y psicológico de los estudiantes.

Referencias

- Aicinema, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *The Physical Educator*, 48 (1), 28-32.
- Aldenderfer, M. S., y Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., y Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif : l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Cervelló, E. M. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.

- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Coakley, J., y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P., y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Deinstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., y Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: the self-determination perspectiva. *The Educational Psychologist*, 26, 325- 346.
- Deweck, C. S. (1986). Motivational proceses affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dorobantu, M., y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- Ferrer-Caja, E., y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Georgiadis, M. M., Biddle, S. J. H., y Chatzisarantis, N. L. D. (2001). The mediating role of self-determination in the relationship between goal orientations and physical self-worth in Greek exercisers. *European Journal of Sport Science*, 1(5), 1-9.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th. ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Maehr, M. L., y Braskamp, L.A. (1986). *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Martínez Galindo, Celestina (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en Estudiantes de Educación Física*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.
- Moreno, J. A. (2006). *Self-determined motivation and Physical Education Importance*. Manuscrito en revisión.
- Moreno, J. A., y Hellín, P. (2002). ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 8, 1577- 0354.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Papaioannou, A., y MacDonald, A. I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and

- amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., y Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Spray, C. M., Biddle, S., y Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.
- Standage, M., y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Treasure, D. C., y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly of Exercise and Sport*, 72, 165-175.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Reviews*, 15, 389- 425.
- Vallerand, R. J., y Fortier, M. S. (1998). *Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique*. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in*

sport and exercise psychology measurement (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2ª ed., pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.

Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.

Vlachopoulos, S., y Biddle, S. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: Does perceived ability matter?. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 169-187.

Vlachopoulos, S. P., Karageorghis, C. I., y Terry, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.

Walling, M. D., y Duda, J. L. (1995). Goals and their association with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 140-156.

Wang, J., y 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.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas, alfa de Cronbach y correlaciones entre todas las variables.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Clima ego	3.00	.62	.71	-	-.17**	.02	.07	.18**	.19**	.31**	.17**	.10**
2. Clima tarea	3.89	.70	.85	-	-	.38**	.46**	.30**	.62**	.37**	-.20**	.53**
3. Relación con los demás	5.29	1.43	.79	-	-	-	.39**	.25**	.37**	.22**	-.25**	.28**
4. Autonomía	4.31	1.33	.70	-	-	-	-	.41**	.49**	.36**	-.19**	.41**
5. Competencia percibida	3.72	1.55	.71	-	-	-	-	-	.48**	.48**	-.18**	.37**
6. Motivación intrínseca	4.63	1.23	.91	-	-	-	-	-	-	.63**	-.23**	.53**
7. Motivación extrínseca	3.94	1.16	.83	-	-	-	-	-	-	-	.06	.40**
8. Desmotivación	3.16	1.31	.70	-	-	-	-	-	-	-	-	-.19**
9. Importancia de la E.F.	2.85	.81	.76	-	-	-	-	-	-	-	-	-

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

Tabla 2. Medias, desviaciones típicas y puntuaciones z para los tres clusters.

Variable	Cluster 1 (n = 314)			Cluster 2 (n = 233)			Cluster 3 (n = 152)		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
Clima tarea	4.25	.49	.50	3.47	,74	-,59	3,79	,60	-,13
Clima ego	3.08	.62	.12	2.80	,62	-,30	3,13	,56	,21
Relación con los demás	6.11	.83	.57	4.85	1,62	-,30	4,26	1,09	-,71
Autonomía	5.11	1.01	.60	3.40	1,24	-,68	4,06	,98	-,18
Competencia percibida	4.66	1.30	.60	2.31	1,01	-,90	3,94	1,04	,13
Motivación intrínseca	5.46	.83	.67	3.59	1,07	-,83	4,50	,84	-,10
Motivación extrínseca	4.50	.99	.47	2.99	1,03	-,81	4,24	,69	,25
Desmotivación	2.59	1.21	-,43	3.28	1,24	,08	4,17	,92	,76
Importancia de la E. F.	3.22	.59		2.39	.82		2.81	.80	
<i>F</i> (2, 698)	86.97								
<i>p</i>	.001								
Género	<i>n</i>	%	R	<i>n</i>	%	R	<i>n</i>	%	R
Chico	163	51.9	2.2	86	36.9	-3.9	82	53.9	1.8
Chica	151	48.1	-2.2	147	63.1	3.9	70	46.1	-1.8
Práctica deportiva									
No	59	18.8	-5.2	104	44.6	6.6	37	24.3	-1.3
Si	255	81.2	5.2	129	55.4	-6.6	115	75.7	1.3

Figura 1. Perfiles motivacionales en Educación Física.

