

**RELACIÓN DEL GÉNERO DEL ALUMNO Y EL TIPO DE CENTRO CON LA
MOTIVACIÓN, DISCIPLINA, TRATO DE IGUALDAD Y ESTADO DE FLOW EN
EDUCACIÓN FÍSICA**

Nestor Alonso Villodre y Celestina Martínez Galindo

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes

Juan Antonio Moreno Murcia

Universidad de Murcia

Eduardo Cervelló Gimeno

Universidad de Extremadura

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las posibles relaciones 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 el género del alumno y el tiempo de centro educativo. La muestra esta formada por 1103 estudiantes con una media de edad de 14 años. Los instrumentos utilizados han sido ICDIEF, CPIDEF, TARGET, POSQ y escala de Flow. Tras el análisis de resultados cabe comentar que existe una mayor inclinación de los chicos hacia la orientación disposicional al ego que las chicas. Respecto a la variable género y los distintos climas motivacionales percibidos también hemos encontrado diferencias significativas de tal manera que los chicos perciben un mayor clima orientado al ego que las chicas. También hemos hallado una relación positiva y significativa de los chicos con conductas relacionadas con la indisciplina, mientras que las chicas están más asociadas a conductas de orden y disciplina. Los alumnos que pertenecen a los centros públicos perciben un mayor clima motivacional orientado a la tarea que los que pertenecen a centros privados los que, a su vez, perciben mayores climas motivacionales orientados al ego.

KEY-WORDS: disciplina, Educación Física, clima motivacional, igualdad de género, flow.

INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista del entorno deportivo y educativo en las clases de Educación Física el estudio de la motivación ha sido objeto de estudio por parte de muchos investigadores, concretamente, las teorías que estudian la motivación de logro (Atkinson, 1977; McClelland, 1961; Santos-Rosa, 2003) y que consideran a la misma como un constructo unitario.

Sin embargo, el pilar básico sobre el que se asienta el estudio de la motivación en el ámbito del deporte y de la Educación Física, hace referencia a la teoría de las metas de logro (Ames y Archer, 1987, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Legget, 1988; Maehr, 1974; Maehr y Nicholls, 1980; Nicholls, 1978, 1984, 1989).

En este sentido cobra especial importancia el concepto de habilidad por el que se concibe la capacidad de un sujeto por realizar una determinada tarea, ayudándonos a comprender y establecer relación entre la motivación y la teoría de las metas de logro.

La perspectiva de las metas de logro considera que en ambientes de logro, tales como el colegio y el deporte, existen dos tipos de metas que definen el concepto de habilidad. Un tipo juzga habilidad de acuerdo con la comparación social con los demás, de tal manera que un alumno siente éxito cuando muestra más habilidad en referencia al grupo. Por otro lado, cuando un alumno adopta metas relacionadas con la tarea se encuentra interesado hacia la mejora personal y sentimientos de éxito después de un alto esfuerzo y el dominio en la tarea (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004).

Respecto a los estados de implicación, Nicholls (1984) consideró que cuando los niños aprenden su concepción de habilidad adquieren la posibilidad de utilizar en cada caso una concepción de capacidad diferenciada o indiferenciada a la hora de evaluar su ejecución. Estas dos concepciones son bautizadas como: estado de implicación a la tarea (task-involvement) y estado de implicación hacia el ego (ego-involvement).

Según Santos-Rosa (2003), cuando se utiliza una concepción de capacidad indiferenciada, se dice que el individuo se encuentra en un estado de implicación a la tarea y la demostración de competencia relativa a los demás no es el objetivo de sus conductas, es decir, la meta de su comportamiento es dominar la tarea y la consecución de esta meta está asociada al aumento de los propios sentimientos de competencia. Sin embargo, cuando un sujeto utiliza una concepción diferenciada de capacidad, se dice que se encuentra en un estado de implicación al ego y su objetivo es la demostración de superior capacidad que los demás y, por ello, el interés se centra en realizar tareas en las que poca gente haya obtenido éxito y así poder realizar inferencias de posesión de alta capacidad.

Una vez definidos los estados de implicación por los que el alumno puede declinarse, implicación a la tarea o implicación al ego, encontramos que, según la teoría motivacional de metas de logro (Ames, 1984b; Dweck, 1986; Nicholls, 1989), existen dos perspectivas de metas que reflejan el criterio por el que los individuos juzgan su competencia y por el que subjetivamente definen el éxito y el fracaso en el contexto de logro: orientación a la tarea y orientación al ego (Castillo, Balaguer y Duda, 2000). Así, según Morgan y Carpenter (2002) una orientación a la tarea está asociada con el uso de una concepción equivalente de habilidad, donde el esfuerzo

se corresponde paralelamente con el término habilidad. Por el contrario, una orientación al ego está asociada con el uso de una concepción diferenciada de habilidad, donde el esfuerzo no se asocia a la habilidad, y un foco donde vienen a mezclarse el poco esfuerzo para aumentar el estatus social.

En palabras de Nicholls (1984, 1989) *“cuando los sujetos consideran que poseer mayor habilidad consiste en mejorar el proceso de ejecución de las tareas que están realizando, sin utilizar fuentes de comparación externa para juzgar su habilidad, hablamos de orientación a la tarea”*.

La relación existente entre la teoría de metas y la motivación intrínseca ha sido examinada muy extensamente, existiendo evidencias de que las metas orientadas a la tarea se encuentran asociadas con un gran interés intrínseco en actividades de Educación Física, mientras que las metas orientadas al ego se encuentran unidas a mayores respuestas extrínsecas para involucrarse en estas actividades (Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose y Durand, 1995; Dorobantu y Biddle, 1997; Goudas, Biddle y Fox, 1994; Papaioannou, 1995a; Spray, 2002).

En resumen, los sujetos orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como una actividad que fortalece la capacidad de cooperación y la responsabilidad social. Por otra parte, los sujetos orientados al ego perciben que el deporte debe ayudar a adquirir mayor reconocimiento y estatus social (Escartí y Brustad, 2000).

Por otro lado, el concepto de clima motivacional fue introducido por Ames (1984b, 1992b) y Maehr (1984), para designar los diferentes ambientes creados por los adultos en un ambiente de éxito (Escartí y Gutiérrez, 2001), que se relacionan con la concepción de habilidad y competencia que presentan los discentes y que

puede predisponer al alumno a adoptar una perspectiva de meta personal y particular en esa situación y, consecuentemente, usar adaptable o inadaptablemente estrategias de logro (Ames, 1984a, 1984b, 1992a, 1992b; Morgan y Carpenter, 2002 y Nicholls, 1989). Este clima motivacional hace referencia, según Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) a todas las señales sociales y contextuales a través de las cuales están relacionados los agentes sociales, en este caso el profesor de Educación Física y los iguales, que son los que definen el éxito y el fracaso.

La percepción de un clima orientado a la tarea está relacionado con la creencia de que el esfuerzo y la habilidad son la causa del éxito, grandes sentimientos de satisfacción, una actitud más positiva hacia las clases de Educación Física y mayor percepción de habilidad. Por el contrario, la percepción de un clima orientado al ego supone una relación directa entre habilidad y éxito y, con la creencia negativa y tediosa, de que dicho éxito es debido al esfuerzo y a una actitud positiva en las clases de Educación Física (Carpenter y Morgan, 1999; Morgan y Carpenter, 2002; Papaioannou, 1995b ; Solmon, 1996 y Treasure, 1997).

El estudio del comportamiento disciplinado en ambientes relacionados con el deporte, 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 así como también, la aparición de conductas sociales tales como el liderazgo y el desarrollo moral y racional (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Duda y Huston, 1995; Duda, Olson y Templin, 1991; Dunn y Dunn, 1999; Kavussanu y Roberts, 2001; Papaioannou, 1997a, 1997b, 1998a; Spray, 2002 y Spray y Wang, 2001).

Así, podemos entender por disciplina o comportamiento disciplinado a aquella actitud positiva mostrada por un sujeto hacia sí mismo y hacia los demás durante el desarrollo de una actividad con el fin del correcto funcionamiento de la misma. De acuerdo con Papaioannou (1998b), las razones de autoresponsabilidad e interés para ser disciplinado representan estrategias legítimas que el profesor puede adoptar para fomentar un ambiente ordenado, argumentando que estas razones de disciplina deberían ser consideradas como razones identificadas según la teoría del autoconcepto. Hellison (1995) propuso cinco niveles de desarrollo a través de los cuales los alumnos progresan para alcanzar una sensación de interés y responsabilidad hacia sí mismo y hacia los demás. En orden ascendente, los cinco niveles son: irresponsabilidad, autocontrol, implicación, autoresponsabilidad e interés.

En cuanto a 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. Esto no quiere decir que esta premisa se cumpla solo con que chicos y chicas se encuentren en la misma clase y desempeñando las mismas actividades, sino de promover la igualdad real de trato entre ambos sexos (Vázquez y Álvarez, 1990). Es decir, el profesor de Educación Física, el entrenador o el entorno familiar debe proporcionar las mismas oportunidades a todos los alumnos de la clase o grupo deportivo independientemente del sexo que tengan.

La necesidad de influir sobre este foco de causalidad es porque, debido a un número cada vez mayor de investigaciones con temas coeducacionales por objeto de estudio, se ha podido llegar a la conclusión de que el género femenino valora en menor medida la actividad física y las clases de Educación Física que los chicos. Por

ello, aunque desde la teoría el principio de igualdad de trato implique la ausencia de discriminación en función del sexo del alumno, investigaciones realizadas por Lirg (1993) y Marteniuk (1989) demuestran que, en ocasiones, los profesores suelen transmitir menores expectativas de éxito a las chicas que a los chicos.

Así, distintos autores argumentan que las experiencias coeducacionales para las niñas se caracterizan por una menor participación de éstas (Eccles y Harold, 1991), una menor oportunidad de practicar habilidades deportivas (Solomons, 1976), una menor interacción instruccional y retroinformación a través de las explicaciones y percepciones de los profesores (Dunbar y O'Sullivan, 1986; Griffin, 1984, 1985; Macdonald, 1990; Nilges, 1998 y Turvey y Laws, 1988) y una baja satisfacción en el deporte (Rosich, 1999).

Por el contrario, y respecto al género masculino 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).

Aunque Csikszentmihalyi (1990, 1993) fue el primer científico en investigar el estado de flow, Jackson (1992, 1995), Jackson y Marsh (1996) y Jackson y Roberts (1992) han tenido una gran responsabilidad en examinar el alcance del máximo rendimiento en el deporte como una función del flow.

En palabras de Jackson y Marsh (1996) el flow es *“el estado psicológico óptimo para la ejecución (o estado de flow en el deporte), se produce cuando el deportista se encuentra totalmente conectado con la ejecución que realiza”*.

También, Jackson y Marsh (1996), ubican el estado de flow como “*aquel proceso psicológico que subyace al máximo rendimiento*”.

Como hemos apuntado el estado de flow se corresponde a un estado psicológico óptimo que permite al deportista afrontar una tarea motriz con las mejores condiciones psíquicas posibles y que reúne las siguientes nueve características: *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* (Csikszentmihalyi, 1990, 1993).

Kowall y Fortier (2000) y Papaioannou y Kouli (1999) mostraron las 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. A su vez, 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, Nerea, Jiménez, García y Santos-Rosa (2001) nos muestran en su estudio 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. Y, que la percepción de feed-back y una ausencia de autoconciencia no eran importantes en el cambio de los sujetos del sentido del tiempo.

Así pues las hipótesis que planteamos en esta investigación son las siguientes:

- Existirá relación positiva y significativa entre el género masculino y la orientación al ego y, por el contrario, una relación positiva y significativa entre el género femenino y la orientación a la tarea.

- Encontraremos una relación positiva y significativa del género masculino con el clima motivacional orientado al ego y, por otro lado, una relación positiva y significativa del género femenino con el clima motivacional orientado a la tarea.

- Se observará una relación positiva y significativa entre el género masculino y la percepción de trato de igualdad y una relación positiva y significativa entre el género femenino y la percepción de discriminación por parte de su profesor de Educación Física.

- Existirá una relación positiva y significativa del género masculino con la indisciplina y una relación positiva y significativa del género femenino con la disciplina.

- Encontraremos una relación positiva y significativa de los alumnos pertenecientes a centros públicos con la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea y con la percepción de igualdad de trato por parte del profesor de Educación Física.

- Se observará una relación positiva y significativa de los alumnos pertenecientes a centros privados con la percepción de un clima motivacional orientado al ego y con la percepción de discriminación por parte del profesor de Educación Física.

Mientras que los objetivos son:

- Descubrir las diferencias entre las orientaciones de meta disposicionales, los climas motivacionales percibidos, la percepción de coeducación, los comportamientos relacionados con la disciplina e indisciplina y la aparición del estado de flow en función del género del alumno.

- Hallar las diferencias entre las orientaciones de meta disposicionales, los climas motivacionales percibidos, la percepción de coeducación, los comportamientos relacionados con la disciplina e indisciplina y la aparición del estado de flow en función del tipo de centro docente.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 1103 sujetos de ambos géneros (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). 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.

Procedimiento

Fue necesario un estricto seguimiento disgregado en sucesivas etapas para el correcto cumplimiento de los objetivos planteados. En la primera etapa se realizaba una primera toma de contacto con el centro docente escogido de modo que se contactaba con el director o jefe de estudios y con el profesor en cuestión de Educación Física. Una vez se le explicaban a ambos la finalidad del estudio y sus

principales objetivos se procedía a establecer una fecha para administrar los cuestionarios a los alumnos.

En una segunda etapa, ya en el aula, se procedía a la explicación por parte del investigador principal a los alumnos del contenido del cuestionario, de los objetivos así como del beneficio que podrían llegar a obtener no sólo ellos sino futuros alumnos si colaboraran adecuadamente en el correcto cumplimiento del mismo.

Seguidamente, se les explicaba que las respuestas que iban a proporcionar eran totalmente anónimas y confidenciales además que sólo tendría acceso a las mismas el investigador principal. A continuación se procedía al reparto individual del cuestionario y se les comentaba a los alumnos que no comenzaran hasta que no se les explicara posibles dudas o incertidumbres y ciertas instrucciones que, aún viniendo explicadas en el encabezamiento del mismo, convenía recalcar para el correcto entendimiento y el adecuado procedimiento al cumplimentar el cuestionario.

En una cuarta etapa, eran los alumnos los encargados de rellenar adecuadamente el cuestionario en un clima adecuado y en ausencia del profesor de Educación Física que invitaba a la concentración en el que cualquier pregunta o duda acerca de él era resuelta de manera individual por parte del investigador principal y en el que podrían utilizar el tiempo necesario en finalizar el proceso. Conforme los alumnos iban terminando el investigador se encargaba de recoger los cuestionarios de manera individual y, posteriormente, se les agradecía su colaboración y se les exponía que quedarían informados de los resultados.

Finalmente, en una quinta etapa, se reunía al director o jefe de estudios, así como al profesor de Educación Física para agradecerles su colaboración e informarles de su accesibilidad a los resultados finales de la investigación.

Instrumentos de medida

Cuestionario de conductas de disciplina-indisciplina en Educación Física (ICDIEF). Utilizamos el Cuestionario 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 percepción de los discentes del clima motivacional que transmite su profesor en las clases de Educación Física (TARGET). Utilizamos el Cuestionario de Desarrollo y Validación de un Instrumento de Medida del Clima Motivacional en las clases de Educación Física (TARGET) de Cervelló, Brustad, Jiménez, Del Villar y Moreno (en prensa) 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 orientado a la tarea” y otros 12, correspondían a conductas del profesor que inducían al “clima motivacional orientado 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 orientado a la tarea y de .77 para la subescala clima motivacional orientado 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. Utilizamos el Cuestionario de Relaciones entre el Flow, la Orientación de Metas Disposicionales, el Clima motivacional y la Motivación Intrínseca en el juego del fútbol de adolescentes (Calvo, Jiménez, Santos-Rosa y Cervelló, 2002) para el deporte y la actividad física para medir el estado de flow de los alumnos en sus clases de Educación Física. El inventario consta de 36 ítems 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 principal (Estado de Flow) y nueve factores secundarios (equilibrio entre habilidad y reto, combinación/unión de la acción y el pensamiento, claridad de objetivos, feed-back 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, 1993). 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 la edad y el género del alumno y el tipo de centro de estudio (público o privado).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación muestran diferencias significativas en la variable género del alumno (ver tabla 1) respecto a los factores indisciplina ($F= 40.69$, $p<.05$), disciplina ($F= 25.62$, $p<.05$), igualdad de trato ($F= 4.14$, $p<.05$), discriminación (11.24 , $p<.05$), clima orientado al ego ($F= 6.19$, $p<.05$), orientación a la tarea ($F= 5.27$, $p<.05$), orientación al ego ($F= 100.12$, $p<.05$) y estado de flow ($F= 13.40$, $p<.05$).

En este sentido, podemos resaltar que los chicos son más propensos a la indisciplina ($M= 22.81$), perciben más conductas de discriminación ($M= 36.45$), aprecian un mayor clima orientado al ego ($M= 30.84$), se encuentran más orientados a la tarea ($M= 79.19$) y al ego ($M= 58.55$) y muestran un mayor estado de flow ($M= 66.54$) que las chicas ($M= 16.50$, $M= 31.82$, $M= 28.17$, $M= 76.13$, $M= 39.96$ y $M= 63.04$ respectivamente). Por el contrario, las chicas presentan mayores rasgos de disciplina ($M= 81.03$) y perciben mayores conductas de igualdad de trato ($M= 78.46$) que los chicos ($M= 76.52$ y $M= 75.92$ 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 el género del alumno.

Factores	Media	F	p	Media	Media
----------	-------	---	---	-------	-------

	Cuadrática			Chicos	Chicas
Indisciplina	267.44	40.69	.000	22.81	16.50
Disciplina	216.24	25.62	.000	76.52	81.03
Igualdad de Trato	424.49	4.14	.042	75.92	78.46
Discriminación	522.15	11.24	.001	36.45	31.82
Clima Tarea	363.04	.43	.512	61.13	60.37
Clima Ego	313.58	6.19	.013	30.84	28.17
Orientación Tarea	486.44	5.27	.022	79.19	76.13
Orientación Ego	942.20	100.12	.000	58.55	39.96
Estado de Flow	248.99	13.40	.000	66.54	63.04

Respecto a la variable tipo de centro (ver tabla 2) observamos diferencias significativas en los factores igualdad de trato ($F= 61.91$, $p<.05$), discriminación ($F= 62.22$, $p<.05$), clima orientado a la tarea ($F= 7.87$, $p<.05$), clima orientado al ego ($F= 23.92$, $p<.05$) y estado de flow ($F= 9.74$, $p<.05$). Del mismo modo, no obtenemos diferencias significativas en los factores indisciplina, disciplina, orientación a la tarea y orientación al ego ($p>.05$).

De este modo, podemos resaltar que los alumnos de centros públicos encuentran una mayor igualdad de trato ($M= 80.26$), perciben un mayor clima orientado a la tarea ($M= 61.87$) y muestran un mayor estado de flow ($M= 65.96$) que los alumnos de centros privados ($M= 69.98$, $M= 58.40$ y $M= 62.75$ respectivamente).

Por el contrario, en los centros privados existen mayores conductas de discriminación ($M= 42.26$) y se proporciona un mayor clima orientado al ego ($M= 33.49$) que en los centros públicos ($M= 30.80$ y $M= 27.90$ 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 el tipo de centro.

Factores	Media	F	p	Media	Media
	Cuadrática			Público	Privado
Indisciplina	277.30	.08	.767	19.86	20.19
Disciplina	221.22	.27	.603	78.39	78.90
Igualdad de Trato	403.40	61.91	.000	80.26	69.98
Discriminación	499.26	62.22	.000	30.80	42.26
Clima Tarea	360.61	7.87	.005	61.87	58.40
Clima Ego	308.64	23.92	.000	27.90	33.49
Orientación Tarea	488.50	.60	.436	77.46	78.58
Orientación Ego	1027.39	.53	.463	50.65	49.12
Estado de Flow	249.81	9.74	.002	65.96	62.75

DISCUSIÓN

Según nuestros resultados, hemos encontrado diferencias significativas respecto al género en cuanto a la orientación disposicional, el clima motivacional percibido, la coeducación, la disciplina y el estado de flow. Así mismo, cabe comentar que existe una mayor inclinación de los chicos hacia la orientación disposicional al ego que las chicas. Estos resultados están parcialmente en consonancia con numerosos estudios precedentes (Balaguer, Tomás y Castillo, 1995; Buchan y Roberts, 1991; Carr y Weigand, 2001; Castillo, 2000; Castillo, Balaguer y Duda, 2000; Cervelló, 1996; Duda, 1988; Duda y Whitehead, 1998; Escartí, Cervelló y Guzmán, 1996; Gano-Overway y Duda, 2001; Gill, 1986; Jiménez, 2001; Roberts, Hall, Jackson, Kimiecik y Tonymon, 1995; White y Duda, 1994; White, Kavassanu y Guest, 1998) que informan de dicha relación pero que, a

su vez, argumentan que las chicas están más orientadas a la tarea, aspecto que difiere de nuestro análisis al encontrar en nuestra investigación que los chicos también están más orientados a la tarea que las chicas. Sin embargo, cabe mencionar que no todos los estudios han encontrado los resultados mostrados en las mencionadas investigaciones (Duda y Hom, 1993; Ginn, Vincent, Semper y Jorgensen, 2000; Petherich y Weigand, 2002; White y Zellner, 1996).

Respecto a la variable género y los distintos climas motivacionales percibidos también hemos encontrado diferencias significativas de tal manera que los chicos perciben un mayor clima orientado al ego que las chicas. Hemos encontrado estudios que están parcialmente de acuerdo con nuestros resultados (Carr y Weigand, 2001; Duda, 1988; Kavassanu y Roberts, 1996; Ntoumanis y Biddle, 1999; White y Duda, 1994; White, Kavassanu y Guest, 1998), al describir tal relación pero, que también cabe comentar, que hemos encontrado que los chicos, a su vez, perciben un mayor clima orientado a la tarea que las chicas en discordancia con los estudios anteriormente citados. La bibliografía en este aspecto no es del todo coincidente al existir estudios que no hallan tales diferencias (Jiménez, 2001; Jiménez, 2004; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001; Julián, Cervelló, Jiménez, Fuentes y Del Villar, 2001; Petherich y Weigand, 2002).

Por otro lado, nuestros resultados muestran diferencias del género del alumno con respecto el trato de igualdad o discriminación percibido por el alumno en las clases de Educación Física. Encontramos una relación positiva y significativa de tal forma que los chicos perciben mayor discriminación que las chicas y son éstas las que perciben mayor igualdad de trato. Como podemos observar es un dato contradictorio ya que existen numerosos autores que argumentan que las

experiencias coeducacionales para las niñas se caracterizan por una menor participación de éstas (Eccles y Harold, 1991), una menor oportunidad de practicar habilidades deportivas (Solomons, 1976), una menor interacción instruccional y retroinformación a través de las explicaciones y percepciones de los profesores (Dunbar y O'Sullivan, 1986; Griffin, 1984, 1985; Macdonald, 1990; Nilges, 1998 y Turvey y Laws, 1988 citado en Cervelló y Jiménez, 2001), una baja satisfacción en el deporte (Rosich, 1999) y perciben menores expectativas de éxito (Lira, 1993 y Marteniuk, 1989) ya que, en nuestras conclusiones podemos observar que el sexo femenino percibe mayores conductas de igualdad de trato que los chicos.

También hemos hallado una relación positiva y significativa de los chicos con conductas relacionadas con la indisciplina, mientras que las chicas están más asociadas a conductas de orden y disciplina. Encontramos estudios que son coincidentes con los resultados expuestos tanto en el terreno educativo (Jiménez, 2001; Jiménez, 2004; Jiménez, Cervelló y Julián, 2001) como en el deportivo (Bredemier, 1985; Bredemeier y Shields, 1986; Duda, Olson, Templin, 1991; Kavassanu y Roberts, 2001).

En cuanto a la variable tipo de centro y su relación con los distintos climas motivacionales percibidos, nuestros resultados arrojan diferencias positivas y significativas de tal manera que los alumnos que pertenecen a los centros públicos perciben un mayor clima motivacional orientado a la tarea que los que pertenecen a centros privados los que, a su vez, perciben mayores climas motivacionales orientados al ego. Hasta la fecha únicamente hemos encontrado la investigación llevada a cabo por Jiménez (2004) que corrobora nuestros resultados aunque su análisis de varianza no mostró diferencias significativas.

Por otro lado, respecto al tipo de centro y su relación existente con la coeducación cabe destacar que los resultados muestran que los alumnos pertenecientes a centros públicos perciben mayor igualdad de trato que de los centros privados, los que a su vez, perciben mayor discriminación (Jiménez, 2004).

REFERENCIAS

- Ames, C. (1984a). Achievement attributions and self-Instruction under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Ames, C. (1984b). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: a motivational analysis. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Student Motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational Processes. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. and Archer, J. (1987). Mother's beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Atkinson, J. W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior* (pp. 131-143). Hisdale, NJ: Erlbaum.

- Balaguer, I.; Tomás, I. y Castillo, I. (1995). *Orientación al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ): Propiedades psicométricas y análisis factorial de la traducción castellana*. Póster presentado en el V Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte. Valencia.
- Bredemeier, B.J. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.
- Bredemier, B.J. and Shields, D.L. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 257-275.
- Biddle, S.; Cury, F.; Goudas, M.; Sarrazin, P.; Famose, J.P. and Durand, M. (1995). Development of scale to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Buchan, F. and Roberts, G.C. (1991). *Perceptions of success of children in sport*. Manuscrito sin publicar. University of Illinois.
- Calvo, R.; Jiménez, R.; Santos-Rosa, F.J. y Cervelló, E. (2002). Relaciones entre el flow, la orientación de metas disposicional, el clima motivacional y la motivación intrínseca en el juego del fútbol de adolescentes. II Congreso Hispano-Portugués de Psicología de la Actividad Física y del Deporte. Placencia. UNED.
- Carpenter, P.J. and Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspective, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Carr, S. and Weigand, D.A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7, 305-328.

- 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.
- Castillo, I.; Balaguer, I y Duda, J. L. (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 30-50.
- 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 Valencia.
- Cervelló, E.; Brustad, R. J.; Jiménez, R.; Del Villar, F. y Moreno, J. A. (en prensa). Desarrollo y validación de un instrumento de medida del clima motivacional en las clases de Educación Física. *Revista de Psicología General y Aplicada*.
- Cervelló, E.; Escartí, A. y Balagué, G. (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.

- Cervelló, E. M.; 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.; Nerea, A.; 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.
- 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.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1993). *The evolving self*. New York: Harper Collins.
- Dorobantu, M. and 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.
- Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J. L., and Hom, H. L. (1993). Interdependencias between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J. L. and Huston, L. (1995). *The relationship of goal orientation and degree of competitive sports participation to the endorsement of aggressive acts in American football*. In R. Vanfraechen-Raway y V. Vanden Audweele (Eds.), IX

European Congress on Sport Psychology Proceedings (pp. 655-662). Bruselas: FEPSAC.

Duda, J. L.; Olson, L. K. and Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.

Duda, J. L. and Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Dunbar, R. R. and O'Sullivan, M. M. (1986). Effects of intervention on differential treatment of boys and girls in elementary physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 166-175.

Dunn, J. G. H. and Dunn, J. G. (1999). Goal orientation, perceptions of aggression, and sportpersonship in elite male youth ice hockey players. *The Sports Psychologist*, 13, 183-200.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. and Elliot, E. S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.

Dweck, C. S. and Legget, E. L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Eccles, J. S. and Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 7-35.
- Escartí, A.; Cervelló, E. and Guzmán, J.F. (1996). La orientación de metas de adolescentes deportistas de competición y la percepción de los criterios de éxito deportivo de los otros significativos. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 6, 27-42.
- Escartí, A., y Brustad, R. (2000). El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela, España.
- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-3.
- Escartí, A.; Roberts, G. C.; Cervelló, E. M., and Guzmán, J. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 23-40.
- Gano-Overway, L.A. and Duda, J.L. (2001). Personal theories of achievement motivation among African and white mainstream American athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 32, 335-354.
- Gill, D.L. (1986). Competitiveness among females and males in physical activity class. *Sex Roles*, 15, 239-247.
- Ginn, B.; Vincent, V.; Semper, T. and Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.

- Goudas, M.; Biddle, S. and Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education lessons. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Griffin, P. S. (1984). Girls' participation patterns in a middle school team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38.
- Griffin, P. S. (1985). Boys' participation styles in a middle school physical education team sports unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 100-110.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow: A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, 4, 161-180.
- Jackson, S. A. (1995). Factors influencing the occurrence of flow state in elite athletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7, 138-166.
- Jackson, S. A. and Marsh, H. W. (1996). Development and validation of a scale to measure optimal experience: The flow state scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 17-35.
- Jackson, S. A. and Roberts, G. C. (1992). Positive performance states of athletes: Toward a conceptual understanding of peak performance. *The Sport Psychologist*, 6, 156-171.
- Jiménez, R. (2001). *Un estudio de la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física desde la perspectiva de las metas de logro: Análisis de las diferencias en función del género y la edad*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Universidad de Cáceres.

- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis doctoral. Dir. Eduardo Cervelló Gimeno. Cáceres: Universidad de Cáceres.
- Jiménez, R., Cervelló, E.M., y Julián, J. (2001). *Un estudio de las diferencias en la coeducación y los comportamientos de disciplina en función del género y las etapas educativas de los alumnos/as en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander.
- Julián, J.; Cervelló, E.M.; Jiménez, R.; Fuentes, J.P. y Del Villar, F. (2001). *Evaluación de la actuación docente en un programa de actividad física orientada a la competición, a través del PMCSQ-2*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar. Santander.
- Kavussanu, M. and Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-281.
- Kavussanu, M. and Roberts, G. C. (2001). Moral functioning in sport: an achievement goal perspective. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 37, 54.
- 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. 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.
- Lirgg, C. D. (1993). Effects of same-sex versus coeducational physical education on the self-perceptions of middle and high school students. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 324-334.
- Macdonald, D. (1990). The relations between sex composition of physical education classes and teacher-pupil verbal interation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, 152-163.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887-896.
- Maehr, M. L. and Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Marteniuk, T. L. (1989). Children's perceptions of teaching behaviours: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: Free Press.
- 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.
- Morgan, K. and Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229.

- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perceptions of attainment and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800-814.
- Nicholls, J. G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 21, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.
- Nilges, L. M. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of Title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.
- Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1999). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Papaioannou, A. (1995a). Differential Perceptual and Motivational Patterns when Different Goals are Adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1995b). Motivation and goal perspectives in physical activity for children. En S. Biddle (Ed.), *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1997a). "I agree with the referee's abuse, that's how I also beat": prediction of sport violence and attitudes towards sport violence. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 113-129.
- Papaioannou, A. (1997b). *Perceptions of the motivational climate, beliefs about the causes of success and sportsmanship behaviours of elite Greek basketball*

- players*. En R. Lidor y M. Bar-Eli (Eds.), *Innovation in sport psychology: linking theory and practice*. Proceedings of the IX World Congress of Sport Psychology. (pp. 534-536). Israel: Wingate.
- Papaioannou, A. (1998a). 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. (1998b). 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.
- 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.
- Petherich, C.M. and Weigand, D.A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- 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.; Hall, H.; Jackson, S.A.; Kimiecik, J. and Tonymon, P. (1995). Implicit theories of achievement and the sport experience: effect of goal orientation on achievement strategies and perspectives. *Perceptual and Motor Skills*, 81, 219-224.

- Roberts, G.C.; Treasure, D.C. and Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Rosich, M.M. (1999). Satisfacción de los y de las adolescentes con el deporte. En *VII Congreso Nacional de Psicología de la Actividad Física y el Deporte*. (pp. 173-181). Murcia: Sociedad Murciana de Psicología de la Actividad Física y del Deporte.
- Santos-Rosa, F. J. (2003). *Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tensitas*. Tesis doctoral. Dir. Eduardo M. Cervelló Gimeno. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Solmon, M.A. (1996). Impact of Motivational Climate on Students Behaviors and Perceptions in a Physical Education Setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Solomons, H. (1976). Sex-role-mediated achievement behaviors and interpersonal dynamics of fifth-grade coeducational physical education classes. Dissertation Abstracts International, 37, 5545 A. University Microfilm.
- Spray, C. M. (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.
- Treasure, D. (1997). Perceptions of the Motivational Climate and Elementary School Children's Cognitive and Affective Responses. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, 278-290.

- Turvey, J. and Laws, C. (1988). "Are girls losing out?" The effects of mixed-sex grouping on girls performance in physical education. *British Journal of Physical Education*, 19, 253-255.
- Vázquez, B.; Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- White, S.A., y Duda, J.L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- White, S.A.; Kavussanu, M. and Guest, S.M. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 2, 25-49.
- White, S.A. and Zellner, S.R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *The Sport Psychologist*, 10, 58-72.