

# Perfiles motivacionales en las sesiones de educación física

## Motivational profiles in physical education sessions

Dolors Cañabate Ortíz\*, Joan Pau Torralba Vicens\*\*, Javier Cachón Zagalaz\*\*\*, M<sup>a</sup> Luisa Zagalaz\*\*\*

\*Universidad de Girona, \*\*Escola Esportiva GeiEG \*\*\* Universidad de Jaén

**Resumen:** El objetivo del estudio ha sido determinar los diferentes perfiles motivacionales que existen en una clase formada por alumnos de 4º, 5º y 6º de primaria. Las variables que se han utilizado para el posterior análisis han sido las metas de logro, la percepción del clima motivacional y de las estrategias que utiliza el docente para mantener la disciplina, las razones para ser disciplinados y los motivos de práctica en las clases de educación física. Se presenta un análisis de los estadísticos descriptivos que permite observar las puntuaciones medias de todas las variables, un análisis de correlación de Pearson, análisis jerárquico de Clúster y análisis multivariado (MANOVAS). El estudio revela la existencia de tres perfiles motivacionales y permite al docente ver la predominancia de razones intrínsecas en una gran parte de alumnos. También se aprecia como el clima motivacional que fomentan los profesores de EF ejerce influencia sobre la manera en que se dan los diferentes comportamientos y actitudes de los alumnos.

**Palabras clave:** Educación Física, Orientación motivacional, percepción, clima y motivación.

**Abstract:** The aim of the study was to determine the different motivational profiles that exist in a class consisting of students from the 4th, 5th and 6th grade. The variables that were used for subsequent analysis were achievement goals, perceived motivational climate and strategies used by teachers to maintain discipline, the reasons for discipline and practical reasons in classes physical education. We present a descriptive statistical analysis that allows to observe the mean scores of all variables a Pearson correlation analysis, hierarchical cluster analysis, hierarchical cluster analysis and multivariate analysis (MANOVAs). The study reveals the existence of three motivational profiles and allows the teacher to see the predominance of intrinsic reasons a lot of students. Also seen as a motivational climate that encourage PE teachers influences the way they give different behaviors and attitudes of students

**Key words:** Physical Education, motivational orientation, perception, climate and motivation.

### Introducción

Numerosos estudios demuestran que no todos los alumnos tienen las mismas motivaciones para las clases de educación física (EF) y el deporte en general. Para algunos son momentos y experiencias agradables, de disfrute y de satisfacción, mientras que para otros la EF es una asignatura que representa un gran sacrificio. En cualquier área de la enseñanza es reconocida la importancia que tiene que los alumnos están motivados (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Sánchez-Fuentes & Martínez-Molina, 2013; Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Ruiz-Pérez & Cervelló 2013).

Como docentes en diferentes etapas educativas hemos observado la influencia que ejerce el profesor/a en el alumnado, creando un clima de sesión determinado. Por ello no debemos olvidar que el clima de aula, es un elemento esencial que predispone y determina las relaciones sociales dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, Chinchilla, De Burgos & Romero, 2008).

El alumno puede implicarse en la clase esforzándose y manteniendo el interés o, por el contrario, no se esfuerza, perdiendo el interés por participar. Encontramos diversos estudios que señalan que tanto el rendimiento como los buenos resultados suelen asociarse al nivel de motivación manifestado por las personas (Ajello 2003; Frechera, 2005; Naranjo, 2009, citados por Del Castillo-Andrés, Campos-Mesa & Ries, 2013).

El estudio que presentamos parte de la teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985, 2000, 2008). Esta teoría explica que la motivación se estructura en un continuo que integra diferentes niveles que van desde la falta de motivación (desmotivación), hasta la máxima motivación auto determinada (motivación intrínseca). Entre ambas se sitúan los diferentes tipos que regulan la motivación extrínseca: identificada, introyectada y externa. La motivación es intrínseca cuando se realiza una actividad por las satisfacciones que aporta, ya sea por la excitación, la diversión o sensaciones placenteras (motivación de estimulación), por el intento de explorar y aprender (motivación del

saber) o de superar desafíos y lograr ciertos objetivos (motivación de logro) (Li, Lee & Salomon, 2005; Sprinthal, Sprinthal & Oja, 1998). Cuando el individuo realiza una actividad que a pesar de no ser interesante por sí misma, puede ser útil para conseguir metas personales importantes, entra en juego la regulación dentro del tipo de motivación extrínseca (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan 1991; Spray & Wang, 2001; NASPE, 2004). Esta regulación es introyectada cuando el individuo actúa bajo un efecto de sentimiento de coacción o presión interna. La regulación externa surge en el momento en que el individuo realiza una actividad, no porque la haya escogido él, sino porque esta elección está sujeta a coacciones (recompensas y castigos). Por último, encontramos la desmotivación, la cual se refiere a comportamientos que no son motivados ni intrínseca ni extrínsecamente y que se sitúan en el nivel más bajo del continuo de autodeterminación.

Vallerand, Fortier y Guay (1997) proponen un modelo jerárquico de motivación intrínseca y extrínseca en que suponen que los factores sociales (como podría ser el comportamiento del profesor) influyen en el tipo de motivación de los individuos. Sin embargo, esta influencia no es directa sino que está mediatizada por las percepciones de competencia (necesidad de producir resultados deseados y de experimentar maestría y eficacia), autonomía (necesidad de sentirse propietario de la conducta) y relaciones sociales (necesidad de sentir que uno puede relacionarse con otros y con la sociedad en general) del individuo.

La motivación lleva a diferentes consecuencias a nivel cognitivo, emocional y conductual. Las consecuencias más positivas, relacionadas con el esfuerzo y la persistencia en una actividad, están motivadas por formas de motivación más auto determinadas (regulación intrínseca e identificada), al tiempo que las consecuencias más negativas están vinculadas a formas de motivación menos auto determinadas (regulación externa y desmotivación).

Otra teoría que ha tratado el tema de la motivación, es la perspectiva de las metas de logro (Ames, 1992; Nicholls, 1989), mostrándose como uno de los modelos teóricos que más aportaciones ha realizado a la comprensión de los patrones cognitivos, conductuales y emocionales relacionados con el logro de los estudiantes en las clases de EF. La premisa bajo la cual está estructurada la teoría de las metas de logro, es que las personas se enfrentan a situaciones de logro con metas encaminadas a querer sentirse competentes y evitando sentirse incompetentes. Esta teoría entiende a las personas como seres intencionales, los cuales nos guiamos por una serie de objetivos, actuando de forma racio-

nal y en consonancia con los mismos. (Nicholls & Miller, 1984). Según Maehr y Nicholls (1980) para poder entender las conductas de logro de las personas, hay que ser consciente de que tanto el éxito como el fracaso son estados psicológicos subjetivos, esto es, basados en el significado que le atribuye cada persona a lo que logra.

Dentro de la perspectiva de la teoría de las metas de logro (Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1984; 1989), encontramos dos orientaciones diferentes: una que se dirige hacia la ejecución de la tarea, donde la persona se centra en la realización del trabajo asignado, y la segunda en la que la persona lo que busca es resultado, ganar o quedar mejor que los demás. Esta segunda orientación es conocida como la orientación al ego, mientras que la primera es conocida como orientación a la tarea.

Según Granero y Baena (2014), lo verdaderamente importante es que las dos teorías permitan explicar, *diversas situaciones psicológicas del alumnado y que giran en entorno a la motivación intrínseca, motivación extrínseca, amotivación, clima aprendizaje y rendimiento, y orientación al ego y a la tarea* (p.23)

Otro estudio realizado con atletas, por Cecchini, González, Carmona y Contreras (2004) muestra que el clima de ejecución se asocia positivamente al ego y a la ansiedad somática y cognitiva, y negativamente a la motivación intrínseca, la auto-confianza y el estado de ánimo pre y post-competitivo. Mientras que el clima de ejecución se asoció positivamente a la orientación al ego y a la ansiedad somática y cognitiva, y de forma negativa a la motivación intrínseca, la autoconfianza y el estado de ánimo pre y post-competitivo.

En una clase de EF, es el profesor quien controla el ambiente (aunque muchas veces no lo consigue) y crea estructuras de meta diferentes, de modo que éstas influyen en el proceso de autoevaluación, es decir, en como los participantes perciben e interpretan su capacidad (Roberts, 1992).

En este sentido, Peiró (1999) analiza las relaciones entre las orientaciones de meta de sus alumnos y sus percepciones del clima motivacional creado por adultos significativos (profesor de EF y padres) y determina que el adulto significativo ejerce una clara influencia en la orientación de meta del alumnado.

También, en cuanto al clima motivacional, encontramos dos hitos identificados y que se diferencian fundamentalmente por las dimensiones evaluativas dentro del contexto. En este sentido, la utilización en mayor o menor medida de la capacidad y/o esfuerzo como criterio de evaluación es fundamental en cómo ven los deportistas su capacidad y el tipo de hito creado en el clima motivacional (Ames, 1992).

Papaioannou (1995, 1998) realizó un estudio con 1.393 estudiantes, donde extrae que las percepciones de un clima de implicación a la tarea estaban relacionadas con la motivación intrínseca, el interés por la clase y la percepción de que ésta tiene una utilidad. Por el contrario, las percepciones de la clase de implicación al ego estaban asociadas negativamente a estas tres variables anteriores.

Por tanto, desde un punto de vista psicosocial, los agentes sociales relacionados con los sujetos crean climas psicológicos (Maehr, 1984) en los que se definen las claves de los éxitos y el fracaso.

La práctica de actividades físicas se considera la actividad de ocio que aporta más beneficios físicos, sociales y a nivel psicológico (Carron, Hausenblas & Andrews, 1996, citados por Carratala, 2004). Según Ryan, Frederick, Leps, Rubio y Sheldon (1997) establecen cinco aspectos en la motivaciones hacia la actividad física: diversión, apariencia (importancia de la imagen), fitness (salud), competencia (afrontar retos) y social (relaciones entre personas).

El presente trabajo tiene como objetivo, a través de la teoría de la autodeterminación en combinación con la teoría de las metas de logro, analizar los diferentes perfiles motivacionales que encontramos en el aula de Educación Física y cómo éstos se relacionan entre ellos según diferentes variables situacionales. Además, se vinculan estas teorías con variables de conducta y comportamiento, como la disciplina y los motivos según los cuales los alumnos basan su participación en las clases de EF. Es por ello que se tendrá en cuenta en la presente investigación, la percepción que tienen los alumnos sobre las estrategias que usa el docente para mantener esta conducta en el aula, así como las razones

por las que son disciplinados y los motivos de práctica principales que guían a los alumnos a hacer actividad física.

## Metodología

### Muestra

Esta investigación, es el estudio de un caso concreto, y por tanto, los datos y conclusiones que se extraen son únicamente aplicables en el caso de esta clase y grupo de niños y niñas.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico y por conveniencia.

El número de alumnos han sido de 27 niños y niñas comprendidos entre 9 y 12 años de 4.º, 5.º y 6.º de Primaria, del Complejo Cultural y Deportivo Montessori - Palau de Girona (España), centro de carácter privado.

### Método

En este estudio se ha utilizado el procedimiento de estadísticos descriptivos, podemos distinguir varias partes: la búsqueda de los instrumentos de medida que se iban a utilizar realizando una revisión bibliográfica; la selección de la muestra que fue de tipo no, probabilístico y por conveniencia. Una vez establecida la muestra de estudio, nos pusimos en contacto con la dirección del centro para explicar los objetivos de la investigación y solicitar la autorización para poder poner en práctica el estudio.

De acuerdo con León y Montero (2003), la muestra de estudio cumple con los requisitos de representatividad, idoneidad y accesibilidad para el objeto.

Es una muestra pequeña pero representativa, tratada con mucho control, e idónea al ser adecuada en relación al objeto de estudio y accesible (centro educativo).

La técnica utilizada para el muestreo ha sido «por aglomerados» (León & Montero 2008, p.275), hemos utilizado la agrupación de una clase de alumnos en las sesiones de educación física.

En primer lugar se ha realizado un análisis los datos estadísticos y se ha procedido a una correlación entre las variables estudiadas. La técnica estadística de correlación se ha utilizado para determinar el grado de relación (positiva o negativa) entre dos o más variables.

En segundo lugar, y para poder identificar los diferentes perfiles motivacionales que encontramos en el aula, se ha realizado un análisis jerárquico de clúster, según las puntuaciones medias obtenidas en las variables, utilizando las variables de orientación a la tarea y al ego (orientaciones de meta), del clima motivacional orientado a la tarea o al ego (clima motivacional) de la teoría de las metas de logro, y de las estrategias que los alumnos perciben que utiliza el profesor para mantener las disciplina.

El análisis de conglomerados ha demostrado su validez en el ámbito de la EF en diferentes investigaciones (De Bourdeaudhuij & Van Oost, 1999). Por otra parte, otros estudios, a pesar de haber sido aplicados en ambientes deportivos, también han utilizado este tipo de análisis para determinar los perfiles motivacionales (Hodge & Petlichkoff, 2000; McNeill & Wang, 2005; Moreno, Cervelló & González-Cutre, 2007, citados por Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno (2009).

El análisis jerárquico de Clúster es un conjunto de técnicas multivalentes que permite realizar agrupaciones naturales (llamados, conglomerados o clúster) dentro de un conjunto de datos y/o variables, clasificando a los individuos en grupos homogéneos, siendo los diferentes grupos, heterogéneos entre sí.

Se ha seleccionado esta técnica para el análisis de conglomerados frente al análisis de «K-medias», ya que este último es más útil cuando se quieren agrupar un gran número de casos y/o variables. Dado que en esta presente investigación los casos que se pretenden estudiar son 27, se ha utilizado el análisis jerárquico de Clúster, considerándose 27, un número no muy elevado de sujetos.

Para la realización del análisis descrito se han seguido las fases propuestas por Hair, Anderson, Tatham y Black (1998). Ante todo se observa si hay casos perdidos en alguna de las variables estudiadas, con

el fin de excluir los mismos del análisis. En segundo lugar, se procede a una estandarización de todas las variables del estudio a puntuaciones Z, como paso que se realiza en este tipo de análisis. Este paso permite comparar los resultados de los diferentes individuos, los cuales tienen todos ellos medias diferentes en cada una de las variables. El método Ward reduce las diferencias que pueda haber dentro de cada clúster y evita problemas de encadenamiento entre los diferentes casos y variables.

Para poder examinar las diferentes características de cada clúster, según las diferentes razones del estudiante para ser disciplinado, y los motivos de práctica en actividad física, se han realizado análisis de varianza multivariados con los clúster como variables fijas o independientes y las variables descritas como dependientes.

Los análisis multivariados permitirán ver las diferencias de cada conglomerado en relación a las razones que les llevan a ser disciplinado (motivaciones de la teoría de la autodeterminación) y los motivos por los que realizan una actividad física. Se ha utilizado esta técnica (MANOVA) ya que se presupone que hay relación entre las diferentes variables y que esta correlación es significativa.

### **Instrumentos**

Hemos utilizado cinco instrumentos que hemos pasado a los alumnos: Cuestionario de orientación al Aprendizaje y el Rendimiento en las clases de EF (LAPOPECQ); Cuestionario de percepción de éxitos (POSQ); Cuestionario de estrategias para mantener la disciplina (SSDs); Cuestionario de Razones para la disciplina (RDS) y la Escala de Media de los Motivos para la Actividad Física (MPAM-R).

Cada uno de ellos por separado, así como su triangulación nos ha permitido poder acceder a datos relacionados con el objeto de estudio.

### **Cuestionario de orientación al Aprendizaje y el Rendimiento en las clases de EF (LAPOPECQ)**

Con el fin de medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional instaurado en las clases de EF, se ha utilizado el «Cuestionario de orientación al Aprendizaje y el Rendimiento en las clases de EF (LAPOPECQ). Este cuestionario, es originalmente de Papaioannou (1994) y fue traducido y validado por Cervelló y Jiménez (2001).

Cuenta de 27 ítems y dos dimensiones: 14 para el primer factor relacionado con la percepción del clima motivacional que implica hacia al rendimiento-tarea y los otros 13 ítems, relacionado con el clima motivacional orientado hacia el ego.

Las respuestas del cuestionario responden a una escala Likert que oscila de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo).

### **Cuestionario de percepción de éxitos (POSQ)**

Se ha utilizado la versión en Español Martínez-Galindo, Alonso & Moreno (2006) del Cuestionario de Percepción de éxito (Roberts, Treasure & Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los alumnos en las clases de EF. Este cuestionario está compuesto por 12 ítems, seis de los cuales están orientados a la meta de logro hacia la tarea. Los otros seis, al factor orientación hacia el ego.

Las respuestas del cuestionario responden a una escala Likert que oscila de 0 (totalmente en desacuerdo) a 100 (totalmente de acuerdo).

### **Cuestionario de estrategias para mantener la disciplina (SSDs)**

Para medir las estrategias percibidas por el estudiante y mostradas por el docente para mantener la disciplina en clase se ha utilizado la versión en Español de Moreno, Cervelló, Martínez Galindo y Ruiz (2008) del cuestionario Strategies to Sustain Discipline Scales (Papaioannou, 1998). El cuestionario está formado por 24 ítems, agrupados en cuatro factores, atendiendo a la teoría de la Autodeterminación: énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad, énfasis del docente en razones intrínsecas, énfasis en razones introyectada y externas e indiferencia del docente por mantener la disciplina.

Las respuestas del cuestionario están recogidas en una escala Likert con un rango de puntuación que oscila entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 100 (totalmente de acuerdo).

### **Cuestionario de Razones para la disciplina (RDS)**

Se ha utilizado la versión en Español de Moreno, et al. (2008) del cuestionario Reasons for Discipline (Papaioannou, 1998) con el fin de medir las razones del alumnado para ser disciplinado en la clase de EF. El instrumento se compone de 5 factores: razones identificadas/de responsabilidad, razones intrínsecas, razones Introyectada, razones de preocupación y razones de desmotivación para ser disciplinado en el aula.

Las respuestas han sido elaboradas a partir de una escala Likert con un rango de puntuación que oscila entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 100 (totalmente de acuerdo).

### **Escala de Media de los Motivos para la Actividad Física (MPAM-R)**

Se ha utilizado la versión validada al contexto español realizada por Moreno, Cervelló y Martínez Camacho (2007) de *Motives for Physical Activity Measure-Revised* (Ryan, et al., 1997) con el fin de medir los motivos de práctica física desde la teoría de la autodeterminación a través de 30 ítems. Estos 30 ítems están distribuidos en 5 factores: diversión, apariencia, social, fitness y competencia.

Las respuestas han sido elaboradas a partir de una escala Likert con un rango de puntuación que oscila entre 0 (totalmente en desacuerdo) y 100 (totalmente de acuerdo).

### **Procedimiento Nou**

Se ha utilizado una metodología de tipo descriptivo. Los instrumentos utilizados han sido el cuestionario de la orientación al aprendizaje y el rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ), que mide la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de Educación Física. Para medir las orientaciones de meta de los alumnos en las clases de EF utilizamos el Cuestionario de percepción de éxitos (POSQ). Hemos utilizado también el Cuestionario de Razones para la disciplina (RDS), con el fin de medir las razones del alumnado para ser disciplinado en la clase de EF y por último la Escala de Media de los Motivos para la Actividad Física (MPAM-R) con el fin de medir los motivos de práctica física desde la teoría de la autodeterminación.

Para la realización de la investigación en primer lugar se obtuvo el permiso por parte del centro educativo. Se informó del protocolo y del objeto de estudio.

Los instrumentos para medir las diferentes variables se administraron por los propios investigadores. Los alumnos fueron informados del objeto de estudio, así como la voluntariedad y confidencialidad de los resultados y del uso de estos. Todos los alumnos aceptaron a participar.

### **Análisis de resultados y discusión**

#### **Estadísticos descriptivos y correlaciones de las variables**

El análisis de los estadísticos descriptivos nos permite observar las puntuaciones medias de todas las variables. De esta forma observamos cómo el valor de la orientación al ego y el clima orientado al ego es claramente superior a la orientación a la tarea y el clima orientado a la tarea. Respecto a las razones que llevan al alumno a ser disciplinado, las puntuaciones más altas recaen en razones intrínsecas y razones de preocupación, siendo muy inferiores en razones de desmotivación. En cuanto a la percepción de estrategias utilizadas por el docente para mantener la disciplina, las estrategias intrínsecas, seguido de las estrategias de preocupación son las que obtienen un valor medio más alto.

Si nos fijamos en los motivos que llevan a los alumnos a la práctica de la EF, encontramos que los motivos principales son aquellos relacionados con la socialización, seguido de los de competencia y diversión, siendo los de fitness y apariencia los menos valorados.

El análisis de correlación de Pearson, nos permite observar como entre las variables orientación al ego, el clima orientado al ego, las razones externas y de desmotivación del alumno, así como las estrategias externas y de indiferencia mostrada por el docente, se relacionaban positivamente entre sí. Se observa también una relación positiva entre estas y motivos relacionados con la apariencia y el concepto de fitness

y la competencia. También encontramos una correlación positiva entre las variables: orientación a la tarea, el clima orientado a la tarea, las razones de responsabilidad, las razones intrínsecas y las razones de preocupación del alumno, así como las estrategias de preocupación y las intrínsecas y los motivos de diversión y socialización (Tabla 1).

Tabla 1: Estadísticos descriptivos. Media y desviación típica

	N	MEDIA	DESVI.TÍP
Orientación al ego	27	6.1581	2.09673
Orientación a la tarea	27	7.4119	1.61088
Clima orientado al ego	27	5.3059	1.96283
Clima Orientado a la tarea	27	7.1922	1.76369
Razones de responsabilidad	27	7.8337	1.40443
Razones intrínsecas	27	7.2844	1.97811
Razones de preocupación	27	6.4567	1.69930
Razones externas	27	6.1548	1.75208
Razones de desmotivación	27	1.9807	1.40263
Razones de preocupación	27	6.4567	1.69930
Estrategias Intrínsecas	27	7.7963	1.00249
Estrategias Externas	27	6.2222	2.17208
Estrategias de indiferencia	27	3.4815	2.15497
Motivos relacionados con la versión	27	6.3519	2.45660
Motivos relacionados con la apariencia	27	5.1481	2.03250
Motivos relacionados con aspectos de socialización	27	7.1111	1.90815
Motivos relacionados con el concepto de Fitness	27	4.5556	1.88788
Motivos relacionados con la competencia	27	6.5185	1.90889

### Análisis jerárquico de Clúster

Utilizando el análisis jerárquico de clúster para agrupar los diferentes casos (alumnos) en grupos homogéneos intra-grupos, al tiempo que heterogéneos intra-grupos, observamos cómo se han especificado 3 clústeres. En el primer clúster (1) se observa una gran diferencia entre unas variables y otras. En este grupo encontramos alumnos claramente orientados a la tarea y que perciben un clima motivacional orientado hacia la misma. Estos alumnos ven en el docente una figura que intenta mantener la disciplina por medio de estrategias intrínsecas y de preocupación, frente a estrategias externas y de indiferencia. En el segundo clúster (2), observamos cómo se han invertido los valores si los comparamos con el del clúster anterior. Encontramos alumnos muy orientados hacia el ego y a la percepción de un clima motivacional orientado hacia éste. Estos alumnos perciben al docente como alguien que utiliza estrategias externas y de indiferencia para poder mantener la disciplina en el aula.

En el tercer clúster (3), se han obtenido puntuaciones medias en la mayoría de variables comparadas con los otros grupos. Encontramos alumnos ligeramente más orientados hacia la tarea y hacia el clima en la tarea, donde las estrategias percibidas predominantes son las intrínsecas y externas (Tabla 2).

### Análisis multivariado

Una vez obtenidos los diferentes conglomerados, se han realizado análisis de varianza multivariados (MANOVAS). Este análisis permite ver las diferencias de cada conglomerado en relación a los motivos que llevan al alumno a hacer EF y a las razones que le llevan a ser disciplinado. Las características del clúster, por tanto, han sido tratadas como independientes y las variables referidas a los motivos para hacer EF y a las razones, como dependientes.

Para saber si hay diferencias significativas entre los 3 Clusters y estas nuevas variables, nos hemos fijado en la Lambda de Wilks = .89, F (3.525),  $p < 0.5$  para las primeras y en las puntuaciones F para las segundas: Razones de responsabilidad (F (6.466),  $p < 0.5$ ), razones intrínsecas (F (4.729),  $p < 0.5$ ), Razones de preocupación (F (5.137),  $p < 0.5$ ).

Razones Externas (F (6.826),  $p < 0.5$ ), Razones de desmotivación (F (0.721),  $p > 0.5$ ), Motivos relacionados con la diversión (F (6.459),  $p < 0.5$ ), motivos relacionados con la apariencia (F (4.764),  $p < 0.5$ ), motivos relacionados con aspectos de socialización (F (7.625),  $p < 0.5$ ), motivos relacionados con el concepto de fitness (F (4.530),  $p < 0.5$ ) y motivos relacionados con la competencia (F (1.114),  $p < 0.5$ ) la  $p$  al ser más pequeña que 0.5 nos indica que el valor de Lambda y las variables es significativo.

A continuación, se ha realizado en el mismo análisis de multivariantes, un análisis de estadísticos descriptivo para determinar la orientación de estas variables según los diferentes clústers y cómo se relacionan entre ellos. El clúster 1 presentó mayores puntuaciones en alumnos que están motivados para hacer la clase de EF por motivos relacionados con la socialización (M = 8.45) y la diversión (M = 7.73), seguido de motivos de competencia (M = 6.09), de apariencia (M = 4.18) y de fitness (M = 3.54). En cuanto a las razones que llevan a los alumnos de este clúster a ser disciplinados, predominan las de responsabilidad (M = 8.81) y las intrínsecas (M = 8.68), frente a las de preocupación (M = 7.63), las externas (M = 4.71) y las de desmotivación (M = 1.81). El clúster 2, presentó mayores puntuaciones en alumnos que están motivados para hacer la clase de EF por motivos relacionados con la competencia (M = 7.42) y la apariencia (M = 7.14), seguido de motivos de fitness (M = 6.28), socialización (M = 4.85) y de diversión (M = 3.57). En cuanto a las razones que llevan a los alumnos de este clúster a ser disciplinados, predominan las externas (M = 7.68) y las de responsabilidad (M = 6.37), frente las intrínsecas (M = 6.10), las de preocupación (M = 5.07) y las de desmotivación (M = 2.52). El clúster 3, presentó mayores puntuaciones en alumnos que están motivados para hacer la clase de EF por motivos relacionados con la socialización (M = 7.22) y la diversión (M = 6.77), seguido de motivos de competencia (M = 6.33), de apariencia (M = 4.77) y de fitness (M = 4.44). En cuanto a las razones que llevan a los alumnos de este clúster a ser disciplinados, predominan las de responsabilidad (M = 7.77) y las externas (M = 6.72), frente a las intrínsecas (M = 6.48), las de preocupación (M = 6.09) y las de desmotivación (M = 1.75) (Tabla 3).

Tabla 2: Puntuaciones medias de cada variable según conglomerado

	Conglomerado		
	3	1	2
Orientación al Ego	6.57	4.11	8.14
Orientación a la Tarea	7.62	8.78	5.33
Clima Orientado al Ego	4.58	4.13	7.95
Clima Orientado a la tarea	7.06	8.84	5.28
Estrategias de Preocupación	6.18	8.33	6.57
Estrategias Intrínsecas	7.91	8.50	6.71
Estrategias Externas	7.27	3.89	7.57
Estrategias de indiferencia	4.64	1.33	4.43

Tabla 3. Número de alumnos en cada conglomerado

	N	
Ward Method	1	9
	2	7
	3	11

### Discusión y conclusiones

La finalidad de este estudio ha sido observar los diferentes perfiles motivacionales que existen en una clase determinada, a partir del estudio de las orientaciones motivacionales de los alumnos y el clima motivacional percibido de cada uno de ellos, junto con la percepción que tienen los alumnos de las estrategias que utiliza el docente para mantener la disciplina en sus clases. Además se ha querido investigar cómo las razones para ser disciplinado y los motivos de la práctica de actividad física influyen y tienen relación en cada uno de los diferentes perfiles motivacionales que se han encontrado.

Para ello hemos relacionado los diferentes motivos de práctica con los diferentes tipos de regulación de la motivación (intrínseca, externa o introyectada, desmotivación).

Para identificar los diferentes perfiles motivacionales, se ha realizado un análisis de conglomerados, a partir del análisis jerárquico de clúster, el cual nos ha revelado la existencia de tres grupos heterogéneos entre sí.

En el primer clúster (1) hemos encontrado agrupados alumnos claramente orientados a la tarea y que perciben un clima motivacional orientado hacia la misma. Estos alumnos ven en el docente, una figura que intenta mantener la disciplina por medio de estrategias intrínsecas y de preocupación, frente a estrategias externas y de indiferencia. En el segundo (2), han quedado agrupados aquellos alumnos muy orientados hacia el ego y a la percepción de un clima motivacional orientado hacia éste. Estos alumnos perciben al docente como alguien que utiliza estrategias externas y de indiferencia para poder mantener la disciplina en el aula. El tercer clúster (3) ha obtenido puntuaciones medias en la mayoría de variables comparadas con los otros grupos. Encontramos alumnos

ligeramente más orientados hacia la tarea y hacia el clima en la tarea, donde las estrategias percibidas predominantes son las intrínsecas y externas.

Estos resultados concuerdan con los que encontraron Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007), así como con los estudios de Papaioannou (1995), en el que se observa que la motivación intrínseca y la orientación a la tarea estaban relacionadas con un clima motivacional orientado hacia la propia tarea.

Es importante destacar que si los alumnos son únicamente elogiados cuando hacen alguna acción que es mejor que la que hacen los demás y se les penaliza negativamente en cada error, se está potenciando la comparación y, por tanto, la orientación hacia el ego. Por otra parte, si el profesor orienta a los alumnos hacia su propio progreso sin establecer comparaciones con los otros y los elogios son encaminados a la valoración positiva de los esfuerzos que realizan, estamos ante un clima que propicia un ambiente y orientación motivacional orientado hacia la tarea (Ames, 1992; Papaioannou, 1995).

Otro estudio relevante, en el que se relacionan los resultados obtenidos con el nuestro, es el realizado por Treasure (1993), citado por Martínez-Galindo et al. (2009), donde se estudia como el clima percibido influye en las orientaciones y las respuestas cognitivas de los alumnos. Cuando los alumnos perciben que el clima que se promueve, tanto por los compañeros como por el profesor, es un clima orientado hacia la tarea, estos creen que lo más importante para alcanzar el éxito es hacerlo a través del esfuerzo y de la progresión de uno mismo. Si los alumnos perciben un clima orientado a la competencia, donde son valorados los resultados, las razones y percepciones externas son las predominantes en estos alumnos.

Por tanto, de acuerdo con los resultados que se derivan de estos estudios y los resultados que hemos encontrado en el nuestro, podemos afirmar que el profesor tiene una influencia sobre la motivación del alumno hacia las clases de EF. Así pues, este estudio permite al profesor de EF comprender y desarrollar un clima determinado en el aula, ya que éste tiene una gran influencia en el aprendizaje y la motivación del alumno. Sabiendo de la existencia de los diferentes perfiles motivacionales y del número de alumnos que lo componen, puede intervenir en la motivación de los alumnos a partir de variar el estilo de enseñanza (Biddle et al., 2005, citado por Martínez-Galindo et al. (2009), y a utilizar estrategias de disciplina intrínsecas y de preocupación, ya que otros estudios también han demostrado que los estudiantes que perciben un clima motivacional auto determinado (motivados intrínsecamente) se relacionan con aprendizajes cooperativos y con consecuencias de motivación positivas (interés, esfuerzo, diversión y disciplina). Por tanto, tal y como afirma Noddings (2005): *La percepción de un clima de maestría puede contribuir a que los alumnos piensen que sus profesores les apoyan y se preocupan por ellos, y promover que den lo mejor de sí mismos dentro de los límites de sus capacidades personales (p.151).*

El siguiente objetivo que se ha pretendido evaluar ha sido determinar las características de cada clúster según los motivos por los que los alumnos participan y les gusta la EF y las razones de los alumnos para ser disciplinados en las clases de EF.

Hemos encontrado un grupo de alumnos (clúster 1) en la que los motivos a los que dan más importancia son aquellos relacionados con aspectos de socialización y diversión, y con mayores razones intrínsecas y de responsabilidad como indicadores de su comportamiento.

El clúster 2, nos ha revelado un grupo que presenta mayores motivos de competencia y de apariencia, con un elevado valor en razones externas. El tercer grupo (clúster 3), está formado por aquellos alumnos que basan su motivación en motivos de socialización y de diversión y en razones de responsabilidad y externas.

Si analizamos las medias, encontramos que los motivos que predominan en la clase son aquellos relacionados con la competencia y la socialización, junto con los de diversión. Estos resultados son los mismos que han encontrado otros autores en sus estudios (Moreno & Gutiérrez, 1998; García Ferrando, 1990, 2006; Gili, Palou & Borrás, 1998, citados por Martínez-Galindo, et al., 2009), donde los factores sociales y de mostrarse y sentirse competente eran los más valorados

por los alumnos seleccionados en su muestra. También son concordantes con los encontrados por Jara, Vives y Garcés de los Fayos (2009), en que se identifica que los motivos más valorados son aquellos relacionados con la diversión y la socialización.

Ryan, et al. (1997), afirman que los motivos de diversión, los de competencia y de fitness son motivos más auto determinados, y que por tanto se correlacionan positivamente con perfiles motivados intrínsecamente, a la vez que los motivos de apariencia y socialización son menos auto determinados, y se correlacionan positivamente con sujetos motivados a partir de regulaciones extrínsecas e introyectadas.

Según nuestros resultados, los motivos de socialización y de diversión se relacionarían con una mayor motivación auto determinada y regulada intrínsecamente, ya que los alumnos del clúster 1, son aquellos que han obtenido mayores puntuaciones en estos tres motivos.

Por otra parte, los motivos de apariencia y competencia estarían relacionados con aquellos alumnos motivados y regulados por razones externas e introyectadas (clúster 2).

Que el motivo relacionado con aspectos sociales se haya relacionado con una motivación intrínseca, tiene una explicación. En esta escuela, la metodología que se emplea a lo largo de la primaria, está basada en el aprendizaje cooperativo y en pocos casos los alumnos trabajan de forma individual. Para ellos es muy importante poder trabajar y aprender conjuntamente con los otros, y no contra ellos. Además, los profesores valoran mucho el esfuerzo y el aprendizaje de habilidades de forma conjunta y en pequeños grupos. Relacionarse dentro del aula forma parte de este reconocido sistema dentro del ámbito educativo.

En futuras líneas de investigación sería interesante poder experimentar con los grupos de la muestra utilizada, realizando un nuevo estudio, manipulando algunas variables que intervengan en la clase de EF, tales como estilos de enseñanza, feedback proporcionado, posibilidad de elegir tareas, organización compartida, etc., a fin de comprobar las respuestas que dan los alumnos a nivel motivacional. Es decir, crear grupos experimentales, en los que, a un grupo de alumnos se les aplicara un clima orientado al ego y potenciando razones externas para evaluar su comportamiento, así como sus resultados, y otro orientado hacia la tarea, favoreciendo un clima que implicara al alumno a la propia superación, proporcionando feedbacks de tipo intrínseco. El grupo al que se podrían aplicar unas actividades orientadas al ego, podría ser el clúster 1, para observar cómo estos alumnos reaccionan hacia un clima que no les es favorable y no les gusta, sintiéndose, a priori, incómodos por el trato y las finalidades que deben alcanzar en las diferentes actividades que se les planteen. Lo mismo podríamos hacer con el clúster 2.

Los datos presentados en esta investigación son congruentes con el análisis realizado, aunque la muestra es insuficiente al presentar un caso concreto. Por este motivo sería conveniente en un futuro estudio, ampliar la muestra, a fin de que los resultados y conclusiones pudieran ser lo más generalizados posibles, aportando más datos concluyentes al tema de estudio tratado. Proponemos poder pasar los mismos cuestionarios a todas las escuelas de la ciudad de Girona, ya que de esta manera obtendríamos unas datos que nos permitirían determinar y conocer la orientación y las razones de motivación de todos los alumnos de una misma ciudad en los cursos de 4º, 5º y 6º. Este estudio dispondría de una potencialidad muy grande en el marco del ámbito educativo, además de ser el primero que seguiría esta línea en esta ciudad, ya que no se han encontrado publicaciones al respecto.

Para finalizar, como se ha podido apreciar a lo largo de este estudio, el clima motivacional que fomentan los profesores de EF (y también extensible a otros profesores, pero quizás menor dadas las características de las diferentes asignaturas) tiene influencia sobre la manera en que se dan los diferentes comportamientos y actitudes de los alumnos. Según los resultados obtenidos y basándonos en las diferentes investigaciones, es casi seguro que si fomentamos un clima orientado hacia la tarea, es más probable que los alumnos se esfuerzen más, experimenten más diversión, etc.

Ahora bien, esta tarea no es fácil, aunque consideramos que este trabajo podría, al menos al docente de EF, ayudar a prepararse y planificarse las clases con el fin de mejorar la motivación de los alumnos.

Estamos seguros de que los beneficios serían muy grandes, buscando mejorar la participación e implicación de los alumnos y desarrollar en ellos, patrones de comportamiento adaptativos y extrapolables a otros ámbitos de la vida, no sólo en el aula de EF.

## Referencias

- Ajello, A.M. (2003) La motivación para aprender. En C. Potecorvo (coord.), *Manual de psicología de la educación* (pp. 251-271). España. Popular.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G.C. Roberts, *Motivations in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Baena-Extremera, A., Antonio Granero-Gallegos, A., Sánchez-Fuentes, J.A., & Martínez-Molina, M. (2013). Apoyo a la autonomía en Educación Física: antecedentes, diseño, metodología y análisis de la relación con la motivación en estudiantes adolescentes. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, nº 24, pp. 46-49
- Carratala, E. (2004). Análisis de la teoría de metas de logro y de la autodeterminación en los planos de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Cecchini, J.A., González, C., Carmona, A.M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, orientación de meta, motivación intrínseca, autoconfianza, ansiedad y estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109.
- Cervelló, E.M., & Jiménez, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. Comunicación al IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (1999). Family members' influence on decision making about food: differences in perception and relationship with healthy eating. *American Journal of Health promotion*, 13(2), 73-81.
- Deci, E.L., & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E.L., & Ryan R.M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 227-268. Disponible en: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/Faculty/edeci.html>
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185. Disponible en: <http://www.psych.rochester.edu/SDT/Faculty/edeci.html>
- Del Castillo-Andrés, Ó., Campos-Mesa, M.C., & Ries, F. (2013). Gender equality in Physical Education from the perspective of Achievement Goal Theory. *Journal of Sport and Health Research*. 5(1), 57-70.
- Frechera, J.L. (2005). Saber motivar: ¿el palo o la zanahoria? Disponible en: <http://www.psicologia-online.com/articulos/2005/motivacion.shtml>
- Granero-Gallegos, A., & Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y el clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall, NJ: Upper Saddle River.
- Hodge, K., & Petlichkoff, L. (2000). Goal profiles in Sport motivation: a cluster analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology (JSEP)*, 22(3), 256-272.
- Jara Veja, P., Vives Benedicto, L., & Garcés de los Fayos, E. (2009) Motivación para la práctica de actividad física y deportiva. En Márquez Rosa, S. y Garatachea Vallejo, N. (Dir.) *Actividad física y salud*. FUNIBER y Ediciones Díaz de Santos, España.
- León, O.G., & Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Li, W., Lee, A.M., & Salomon, M.A. (2005). Relationships among dispositional ability conception, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of teaching in physical education*, 24, 51-65.
- Maehr, M.L., & 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: Academy Press.
- Maehr, M. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. In Ames, R., and Ames, C. (eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 1), New York: Academic Press, pp. 115-14.
- McNeill, M.C., & Wang, C.K.J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128
- Martínez Galindo, C., Alonso, N., & Moreno, J.A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del «Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)» en alumnos adolescentes de Educación Física. En M.A. González, J.A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Martínez, C., Alonso, N., Cervelló, E.M., & Moreno, J.A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción de trato generado por el profesor en el aula. *Cultura y Educación*, 13, 331-343.
- Moreno, J.A., Zomeño, T.E., Marín, L.M., Ruiz, L.M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez Galindo, C., & Ruiz, L.M. (2008). Preliminary construct validation study of the reason for discipline and strategies to sustain discipline scales in Spanish physical education. *International Journal of Hispanic Psychology*, 1(1), 85-97.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., & Martínez Camacho, A. (2007). Validación de la Escala de Medida de los Motivos para la Actividad Física-Revisada en españoles: Diferencias por motivos de participación. *Analas de Psicología*, 23, 167-176.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Young athletes motivational profiles. *Journal of sports Science and medicine*, 6, 172-179.
- Nacional Association for Sport and Physical Educational (2004). (NASPE). *Physical education for lifelong fitness: the physical best teacher's guide* (2n.ed.) cahmpaign: Human Kinetics.
- Naranjo, M.L. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista de Educación*, 33(2), 153-170.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. En *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G., & Miller, A.T. (1984). Development and its discontents. The differentiation of the concept of ability. En J.G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp 185-218), Greenwich, CT: JAI Press.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. dding.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of sports and exercise psychology*, 17, 18-34.
- 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. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 65, 11-20.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la educación física: un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de psicología social aplicada*, 1(9), 25-44.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. En *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence. En G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ryan, R.M., Frederick, C.M., Lepes, D., Rubio, N., & Sheldon, K.M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Sánchez, F.F., Chinchilla, J.L., De Burgos, M., & Romero, O. (2008). Las reacciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 16-69.
- Spray, C.M., & Wang, C.K.J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupil's discipline in physical education. *Journal of sport sciences*, 19, 903-913. Retrieved Friday, september 19, 2008 from Wilson web database.
- Sprinthal, R.C., Sprinthal, B.A., & Oja, S.N. (1998). *Educational Psychology: A developmental approach* (7ª ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Vallerand, R.J., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of personality and social psychology*, 72, 1161-1176.

