

OBJETIVOS

Los objetivos que se plantean en esta investigación son:

1. Comprobar las diferencias significativas de género, edad y práctica físico-deportiva extraescolar en la orientación disposicional, las estrategias de disciplina, el autoconcepto físico y la motivación autodeterminada.
2. Comprobar la relación existente entre los distintos factores utilizados en la investigación: motivación autodeterminada, autoconcepto físico, estrategias de disciplina y orientación disposicional de metas.
3. Identificar el valor predictivo de la motivación autodeterminada sobre el autoconcepto físico.
4. Identificar el número y estructura de los diferentes perfiles motivacionales en una muestra de estudiantes de educación física, utilizando la orientación disposicional y la motivación autodeterminada.
5. Diferenciar cualitativamente los perfiles motivacionales en educación física según la orientación disposicional de metas, la percepción del autoconcepto físico y la motivación autodeterminada.
6. Comprobar las posibles diferencias de género, práctica deportiva extraescolar, percepción de competencia y condición física en los grupos de perfiles motivacionales.

HIPÓTESIS

La revisión de los estudios de investigación relacionados con las teorías de la motivación, la disciplina y el autoconcepto físico nos lleva a enunciar las siguientes hipótesis:

1. La percepción del autoconcepto físico se verá incrementada si los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente hacia la actividad y tienen un locus de control percibido interno.

Fundamentamos esta hipótesis en los trabajos de Georgiadis et al. (2001) que confirman el papel de la motivación autodeterminada como mediador positivo y el de la regulación externa como mediador negativo de la autovaloración física global. Biddle et al. (1993) relacionan positiva y significativamente la ejecución con la autovaloración física global, la condición física y el deporte. De igual forma, Boyd et al. (2002), destacan la condición física, la competencia deportiva y la fuerza como variables predictoras de la motivación intrínseca en la actividad física.

2. Respecto al género, los chicos presentarán un mayor autoconcepto físico que las chicas tal y como apuntan numerosos estudios (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger, Biddle, y Wang, 2005; Moreno y Cervelló, 2005) en los cuales las chicas suelen obtener puntuaciones más bajas en los dominios del autoconcepto físico. De manera específica, estas percepciones desfavorables se obtienen en competencia deportiva, condición física y fuerza (Asçi, Eklund, Whitehead, Kirazci, y Koca, 2005; Mañano et al., 2004; Marsh, 1998; Welk y Eklund, 2005), atractivo corporal (Hagborg, 1994; Mañano et al., 2004; Marsh, 1998) y en autovaloración física global (Asçi et al., 2005; Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999a; Mañano et al., 2004; Welk y Eklund, 2005; Whitehead y Corbin, 1997).

3. En relación con la práctica de actividades físico-deportivas, se plantea que los que practican obtendrán mejores puntuaciones en los subdominios del autoconcepto físico (atractivo corporal, competencia deportiva, condición física y autovaloración física global). Esta relación queda avalada por estudios que relacionan el autoconcepto global y específicamente el autoconcepto físico con la actividad físico-deportiva mostrando relaciones positivas entre la actividad físico-deportiva y el autoconcepto físico (Sonström et al., 1992). Entre actividad física y autoestima (Zion, 1965; Schuele, 1980; Sonström, 1984; Meyer, 1987; Salvini, Turchi, y Biondo, 1991), entre actividad física e imagen corporal (Snyder y Kivlin,

1975; Snyder y Spreitzer, 1975; Ho y Walker, 1982; Blackman et al., 1988; Marsh y Pears, 1988) y entre actividad física y competencia deportiva, atractivo corporal, condición física y fuerza (Moreno y Cervelló, 2005). También la participación en actividades físicas permite potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, lo que incidiría en la mejora del autoconcepto físico de manera general (Balaguer y García Merita, 1994; Folkins y Sime, 1981; Morgan y Pollock, 1978; Sonström y Morgan, 1989; Taylor et al., 1985; Tomás 1998).

La práctica de ejercicio físico puede modular las fluctuaciones del autoconcepto adolescente (Casimiro, 2000; Fox y Biddle, 1988; Meyer, 1987; Sánchez Bañuelos, 1996). Así, los chicos adolescentes que practican deporte construirían su autoconcepto físico dando mayor importancia a la habilidad deportiva y, en menor medida, a la apariencia física (Fox y Corbin, 1989; Litunen, 1995; Marsh, 1997, 2001; Pastor y Balaguer, 2001).

4. En función de las investigaciones llevadas a cabo por diversos autores (Cervelló et al., 2003; Conell y Ryan, 1989; Papaioannou, 1998a; Spray, 2002) hipotetizamos que existirán relaciones significativas entre la orientación disposicional de meta, la motivación autodeterminada y las conductas de disciplina/indisciplina, produciéndose conductas de disciplina cuando la motivación sea autodeterminada y la orientación disposicional a la tarea, mientras que las conductas menos disciplinadas se relacionarán con la orientación disposicional al ego y los tipos de motivación menos autodeterminados.

5. La conducta de disciplina mostrada por las chicas en clase de educación física estará regulada por las estrategias adoptadas por el profesor que favorezcan la motivación autodeterminada y la propia responsabilidad, en cambio, los chicos lo harán por motivos menos autodeterminados. Esta hipótesis se apoya en estudios de ámbito educativo (Jiménez, 2001, 2004; Jiménez et al., 2001) y deportivo (Bredemeier, 1985; Bredemeier y Shields, 1986; Duda et al., 1991; Kavassanu y Roberts, 2001), que relacionan positivamente el género masculino con la indisciplina y el género femenino con la disciplina.

6. Según los trabajos de perfiles motivacionales (Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang et al., 2002; McNeill, y Wang, 2005), la relación entre la orientación disposicional de metas, la motivación autodeterminada y la percepción del autoconcepto físico darán como resultado diferentes perfiles motivacionales entre los estudiantes de educación física, de tal manera que el perfil más autodeterminado se caracterizará por la orientación disposicional a la tarea y mejor percepción del autoconcepto físico, mientras que el perfil menos autodeterminado se

caracterizará por la orientación disposicional al ego y baja percepción del autoconcepto físico.

I. METODOLOGÍA

1. MUESTRA

1.2. Muestra según variables sociodemográficas

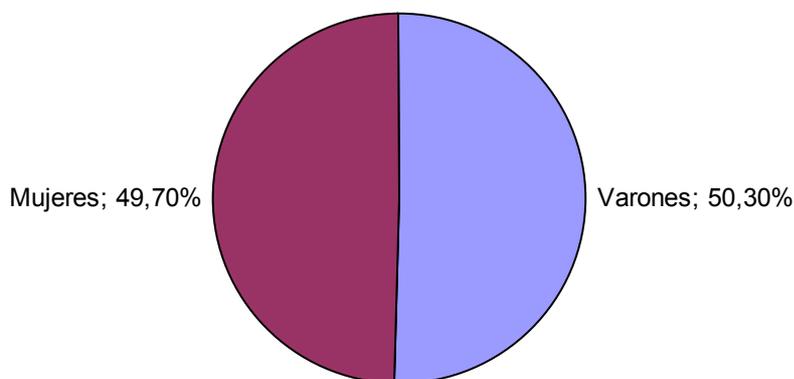
La muestra de nuestro estudio estaba compuesta por un total de 736 sujetos de ambos géneros, de edades comprendidas entre los 14 y 17 años, siendo la media de edad de 15.50 años ($DT = 1.116$), pertenecientes a los cursos de segundo, tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria. Las edades de la muestra se seleccionaron teniendo en cuenta que los sujetos menores de 12 años no eran capaces de diferenciar entre los constructos de capacidad y esfuerzo, lo cual no les permitía juzgar su competencia en los entornos de logro (Nicholls, 1989).

De la totalidad de la muestra, 370 alumnos pertenecían al género masculino, que representaba el 50.3% y 366 al género femenino, que suponía el 49.7% como queda reflejado en la tabla 2, figura 10. Todos los alumnos pertenecían a centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia.

Tabla 2. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género de los sujetos.

Género	Frecuencia	(%)
Chico	370	50.3
Chica	366	49.7
Total	736	100

Figura 10. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Género de los sujetos.

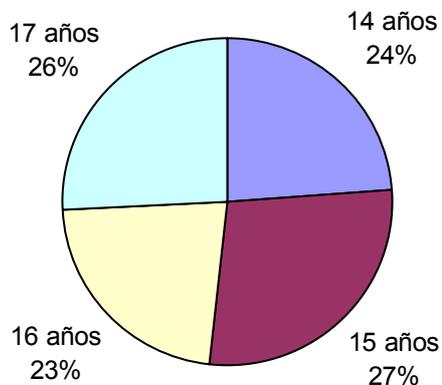


En la tabla 3, figura 11, se observó que de los 736 sujetos que componían la muestra de estudio, el 24.0% tenía una edad de 14 años, el 27.6% de 15 años, el 22.7% de 16 años y el 25.7% de 17 años. La presencia de alumnos de 17 años fue debido a la permanencia en algún curso más durante su escolaridad en la Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 3. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Edad de los sujetos.

Edad	Frecuencia	(%)
14	177	24.0
15	203	27.6
16	167	22.7
17	189	25.7
Total	736	100

Figura 11. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Edad de los sujetos.

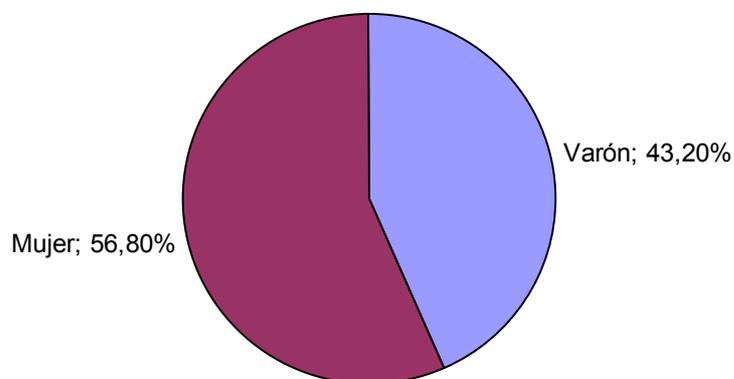


Se observó la distribución porcentual referente al género del profesor de educación física, 318 alumnos tenían un profesor de género masculino y 418 de género femenino, siendo el porcentaje de hombres del 43.2% y el de mujeres del 56.8% (Tabla 4 y Figura 12).

Tabla 4. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Género del profesor.

Género del Profesor	Frecuencia	(%)
Hombre	318	43.2
Mujer	418	56.8
Total	736	100.0

Figura 12. Distribución de porcentajes por categoría de la variable: Género del profesor.

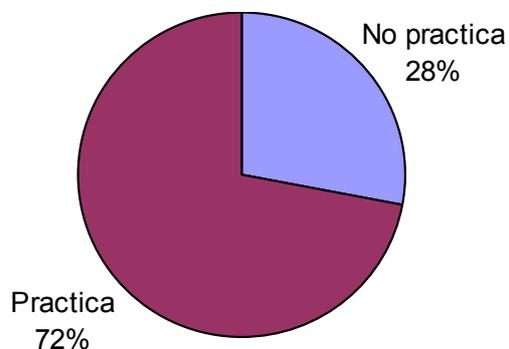


La tabla 5, figura 13, muestran los porcentajes de práctica deportiva fuera del horario escolar de los sujetos que componían la muestra de la investigación. El 28.1% de los sujetos afirmaba no practicar deporte fuera del horario escolar, mientras que el 71.9% afirmaba si practicarlo.

Tabla 5. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Práctica deportiva extraescolar.

Práctica deportiva extraescolar	Frecuencia	(%)
No practica	207	28.1
Practica	529	71.9
Total	736	100.0

Figura 13. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Práctica deportiva extraescolar.

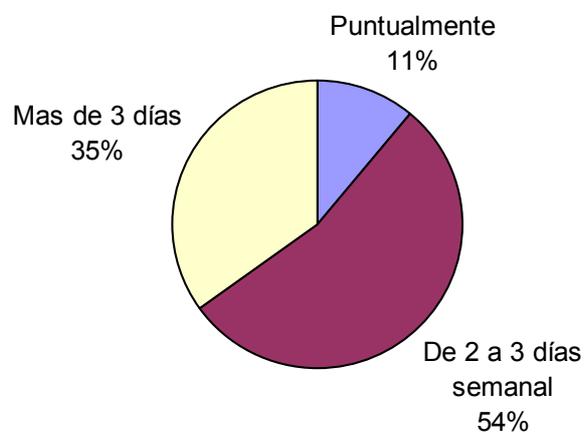


En la tabla 6, figura 14, aparecen los porcentajes de frecuencia de práctica deportiva de los sujetos que afirmaban practicar deporte fuera del horario escolar. El 11.2% practicaban puntualmente, el 53.8% practicaba 2-3 días a la semana y el 35.0% lo hacía más de 3 días a la semana.

Tabla 6. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Frecuencia de práctica deportiva.

Frecuencia de práctica deportiva	Frecuencia	(%)
Puntualmente	59	11.2
De 2 a 3 días semanales	284	53.8
Más de 3 días	185	35.0
Total	528	100.0

Figura 14. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Frecuencia de práctica deportiva.

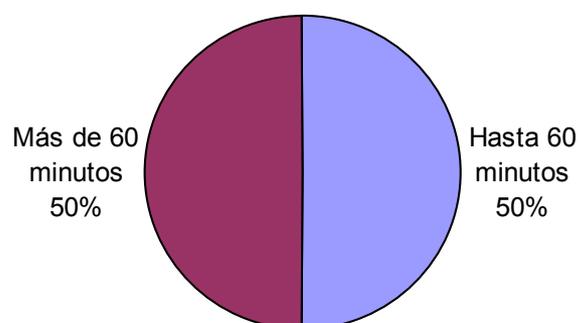


En la tabla 7, figura 15, aparecen los porcentajes del tiempo dedicado a la práctica deportiva extraescolar de los sujetos. El 50.1% practicaba hasta 60 minutos y el 49.9% dedicaba más de 60 minutos a la práctica deportiva extraescolar.

Tabla 7. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Tiempo de práctica deportiva fuera del horario escolar.

Tiempo de práctica deportiva extraescolar	Frecuencia	(%)
Hasta 60 minutos	264	50.1
Más de 60 minutos	263	49.9
Total	527	100.0

Figura 15. Distribución de frecuencias por categoría de la variable: Tiempo de práctica deportiva fuera del horario escolar.



2. INSTRUMENTOS

Los instrumentos de medida utilizados se han presentado en la tabla 8.

Tabla 8. Variables e instrumentos de medida.

Variables	Instrumentos
Estrategias del profesor para controlar la disciplina en clase	SSDS (Strategies to Sustain Discipline Scale)
Orientación de Metas de Logro Disposicional de los alumnos	POSQ (Perception of Success Questionnaire)
Motivación en las clases de educación física	SMS (Sport Motivation Scales)
Autoconcepto físico	PSPP (Physical Self-Perception Profile)

A continuación se han descrito cada una de las escalas aplicadas en esta investigación.

2.1. Estrategias para mantener la disciplina en clase (SSDS)

Utilizamos el cuestionario de *Estrategias para mantener la disciplina en clase de educación física* (SSDS) para medir las estrategias percibidas por el alumno y mostradas por su profesor para mantener el orden y la disciplina en clase. El instrumento original fue creado por Papaioannou (1998) basándose en la teoría e

investigaciones de Hellinson (1995), Ryan y Connell (1989) y Vallerand y Bissonnette (2002) y Vallerand et al. (2003), adaptado al contexto español por Moreno, Cervelló, y Martínez Galindo (2006). Consta de 27 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del profesor en razones de preocupación y responsabilidad, énfasis del profesor en razones de regulación intrínseca, énfasis del profesor en razones intrínsecas e identificadas para mantener la disciplina, indiferencia del profesor para mantener la disciplina. Los ítems que componen el cuestionario administrado en la investigación fueron precedidos por la frase, “El profesor de educación física...”, siendo puntuadas las respuestas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscila desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). Dicho cuestionario mostró valores alpha comprendidos en un rango entre .58 a .87. El factor disciplina indiferencia mostró un valor inferior al recomendado (.58) (Nunally, 1978), desestimándose en este estudio (Tabla 9).

2.2. Cuestionario de percepción de éxito (POSQ)

Se ha utilizado la versión en español (Cervelló et al., 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006) del *Cuestionario de Percepción de Éxito* (Roberts y Balagué, 1991; Roberts et al., 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. El inventario estaba compuesto por 12 ítems, seis de los cuales respondían al factor “orientación hacia la tarea” del alumno (p. e. “En clase de educación física siento que tengo éxito al trabajar duro”) y los otros seis, al factor “orientación hacia el ego” del alumno (p. e. “En clase de educación física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás”). Las respuestas a dicho cuestionario eran cerradas y respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0, valor que correspondía a *totalmente en desacuerdo*, a 5 valor correspondiente a *totalmente de acuerdo* con lo que se le planteaba. Dicho cuestionario mostró valores alpha de .92 para la subescala ego y de .84 para la subescala tarea.

2.3. Escala de motivación deportiva (SMS)

Para medir la participación y el esfuerzo de los alumnos en la clase de educación física, se ha utilizado la *Escala de Motivación Deportiva* (Pelletier et al., 1995) traducida y adaptada al contexto español por Núñez et al. (2006). Esta escala está compuesta de 28 ítems agrupados en 7 factores: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación, de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección, de regulación externa) y desmotivación. La redacción de algunos ítems se ha adaptado al contexto de la clase de educación física. Las respuestas a los diferentes ítems son cerradas y están reflejadas en una escala tipo

Likert con un rango de respuesta de 1 a 7, donde 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y 7 a *totalmente de acuerdo*. Dicho cuestionario mostró valores alpha comprendidos entre .70 y .77, exceptuando el factor motivación extrínseca introyectada que mostró un valor inferior al recomendado (.57) (Nunally, 1978), desestimándose en este estudio (Tabla 9).

2.4. Cuestionario de Autoconcepto Físico (PSPP)

Para la medida del autoconcepto físico, se ha utilizado el *Cuestionario de Autoconcepto Físico* elaborado a partir del Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox (1990) y Fox y Corbin (1989). Adaptado al castellano por Moreno y Cervelló (2005) y Gutiérrez, Sicilia, y Moreno (1999a). Consta de treinta ítems, y se encuentra formado, en su versión original, por cinco subescalas, cuatro de ellas que miden dominios específicos: Competencia deportiva, Atractivo corporal, Fuerza física y Condición física, y una quinta subescala que explora la percepción global de la Competencia física general a través de la Autovaloración física global. Las respuestas a los diferentes ítems son cerradas y están reflejadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 4, donde 1 corresponde a *totalmente en desacuerdo* y 4 a *totalmente de acuerdo*. Dicho cuestionario mostró valores alpha comprendidos en un rango entre .59 a .80. Los factores Fuerza física (.59) y Autovaloración física global (.64) que mostraron un valor inferior al recomendado (Nunally, 1978), se desestimaron en este estudio (ver Tabla 9).

3. PROCEDIMIENTO

El cumplimiento de los objetivos planteados se llevó a cabo en sucesivas etapas. En la primera etapa se realizó una amplia revisión bibliográfica a nivel nacional e internacional.

La selección de la muestra se realizó en diversos centros educativos de la Región de Murcia, siendo el universo que se analizaba los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y primer curso de Bachillerato. Una vez establecida la muestra objeto de estudio, en una segunda etapa, se contactó con los directores y con los profesores de educación física de los centros seleccionados, para explicarles los objetivos de la investigación y conseguir de ellos la autorización para su puesta en práctica, indicándoles su libre acceso a los resultados finales de la investigación. Una vez conseguida la autorización por parte del centro educativo, a continuación se concretó el periodo de administración de los cuestionarios, ubicándose este en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2005. Se solicitó por escrito permiso a los padres o tutores de los alumnos por ser menores de edad.

En una tercera etapa, ya en el aula, el investigador explicó a los alumnos el contenido del cuestionario, de los objetivos así como del beneficio que se podía obtener en cuanto a la mejora de la enseñanza. Seguidamente, se les informó que las respuestas que iban a proporcionar eran totalmente anónimas y confidenciales. A continuación se procedió al reparto individual del cuestionario y se les comentó a los alumnos que no comenzasen hasta que no se resolvieran posibles dudas de comprensión de los ítems y que fueran sinceros en las respuestas. El tiempo requerido para completar los cuestionarios fue de 30 minutos aproximadamente, oscilando éste en función del número de alumnos y de la agilidad en la respuesta.

En una cuarta etapa, los alumnos cumplieron los cuestionarios en el aula, en ausencia del profesor de educación física y en un clima adecuado que invitaba a la concentración en el que cualquier pregunta o duda acerca de él era resuelta de manera individual por parte del investigador que estaba allí presente. Conforme los alumnos iban terminando se les recogía el cuestionario 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 reunió 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.

4. ANÁLISIS DE DATOS

Para la obtención de los resultados se realizaron cuatro tipos de análisis: análisis de correlación, análisis de varianza, análisis de regresión y análisis de cluster. El análisis de correlación se utilizó para determinar la relación entre las variables y comprobar la existencia o no de diferencias significativas. Mediante el análisis de varianza se comprobó por un lado si existían o no diferencias significativas en las subescalas utilizadas en la investigación y las variables independientes (género del alumno, género del profesor, la práctica deportiva extraescolar, el tiempo de práctica, la frecuencia de práctica y la edad del alumno), y por otro lado si existían diferencias significativas en la orientación de metas, las estrategias de disciplina y las subescalas del autoconcepto físico (atractivo corporal, competencia deportiva, condición física y Autovaloración física global) según el perfil de autodeterminación. A través del análisis multivariante, se comprobó si existían o no diferencias significativas de género, edad, práctica físico-deportiva extraescolar en cada una de las subescalas del estudio. El análisis de regresión lineal se utilizó para determinar el valor predictivo de la variable dependiente a partir de los valores conocidos de las variables independientes utilizadas en la investigación. Por último,

el análisis de conglomerados (cluster), permitió identificar los perfiles motivacionales existentes en la muestra de estudio y así posibilitar una futura intervención del docente de educación física en base a los perfiles de cada grupo.

II. RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE CORRELACIÓN

En la tabla 9 se presenta el análisis descriptivo de los instrumentos utilizados, los coeficientes de fiabilidad y las correlaciones entre las variables analizadas en el estudio.

Las medias de los factores que componen la orientación de meta oscilan entre $M = 2.95$ para la orientación al ego y $M = 4.28$ para la orientación a la tarea.

Por otro lado entre las medias de los factores que componen el instrumento que mide las estrategias para mantener la disciplina en clase, la más alta ($M = 3.49$) corresponde al énfasis del profesor en las razones basadas en la preocupación y responsabilidad, le sigue las razones basadas en la motivación intrínseca ($M = 3.29$), y las razones basadas en la regulación intrínseca ($M = 2.44$).

En relación al autoconcepto físico, la media más alta corresponde a la condición física ($M = 2.68$) le sigue el atractivo físico ($M = 2.67$) y la competencia deportiva ($M = 2.47$).

La motivación autodeterminada presenta valores de mayor a menor puntuación para la motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.64$), la motivación intrínseca de estimulación ($M = 4.51$), la motivación intrínseca de ejecución ($M = 4.65$) y la motivación extrínseca identificada ($M = 4.36$). Las medias más bajas se encuentran en la motivación extrínseca de regulación externa ($M = 3.51$) y la Desmotivación ($M = 2.73$).

Los resultados del análisis de correlación informaron que la orientación al ego se relacionaba de forma positiva y significativa con las estrategias utilizadas por el profesor para mantener el orden y la disciplina en clase que enfatizaban las razones de regulación intrínseca. Del mismo modo se relacionaba positiva y significativamente con el atractivo físico, la competencia deportiva y la condición física. También se relacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca (de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (regulación identificada y externa) y la desmotivación. La orientación al ego se relacionaba negativamente con las estrategias de disciplina basadas en la preocupación y responsabilidad.

La orientación a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las estrategias de disciplina basadas en la preocupación y responsabilidad y motivos intrínsecos. También la relación era positiva y significativa con la competencia deportiva y la condición física. De la misma manera, se relacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), con la motivación extrínseca (identificada y externa). La orientación a la tarea se relacionaba negativa y significativamente con la desmotivación.

Las estrategias de disciplina más autodeterminadas (disciplina preocupación y disciplina motivación intrínseca) se relacionaban positivamente con la condición física, la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca identificada y la motivación de regulación externa.

Las estrategias de disciplina de regulación intrínseca se relacionaban positivamente con la competencia deportiva, la motivación de regulación externa y la desmotivación, y negativamente con la motivación intrínseca.

El atractivo físico muestra relaciones positivas con la motivación de regulación externa y negativamente con la desmotivación.

La competencia deportiva y la condición física se relacionan positivamente con todos los tipos de motivación excepto con la desmotivación, que lo hace negativamente.

Por último, la autovaloración física global se relaciona positivamente con la motivación intrínseca y negativamente con la desmotivación.

Tabla 9. Media, desviación estándar, coeficiente alpha y correlaciones de todas las variables.

	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Orientación ego	2.95	1.18	.92	-																	
2. Orientación tarea	4.28	.67	.84	.22**	-																
3. Disciplina preocupación	3.49	.73	.86	-.11**	.21**	-															
4. Disciplina motivación intrínseca	3.29	.90	.87	-.12**	.14**	.68**	-														
5. Disciplina regulación intrínseca	2.44	.92	.74	.25**	-.00	-.31**	-.35**	-													
6. Disciplina indiferencia	1.81	.98	.58	.13**	-.21**	-.28**	-.20**	.27**	-												
7. Autocon. atractivo físico	2.67	.64	.79	.14**	.02	-.05	-.02	-.00	.05	-											
8. Autocon competencia deportiva	2.47	.67	.80	.37**	.18**	.04	.05	.17**	.10**	.44**	-										
9. Autocon condición física	2.68	.62	.76	.24**	.15**	.08*	.08*	.04	.03	.49**	.74**	-									
10. Autocon fuerza física	2.62	.59	.59	.17**	.08*	-.04	-.03	.04	-.00	.51**	.51**	.51**	-								
11. Autovaloración física global	2.91	.65	.64	-.00	.11**	-.04	-.05	-.05	-.10**	.49**	.32**	.39**	.43**	-							
12. MI de conocimiento	4.64	1.33	.77	-.03	.41**	.47**	.41**	-.13**	-.15**	.00	.21**	.25**	.01	.08*	-						
13. MI de estimulación	4.51	1.26	.76	.11**	.37**	.35**	.30**	-.00	-.13**	.05	.33**	.33**	.13**	.15**	.67**	-					
14. MI de ejecución	4.65	1.13	.75	.14**	.48**	.32**	.25**	.01	-.15**	-.00	.31**	.29**	.09**	.11**	.69**	.73**	-				
15. ME identificada	4.36	1.20	.70	.11**	.33**	.40**	.28**	-.02	-.07*	.05	.33**	.33**	.06	.07	.60**	.69**	.62**	-			
16. ME introyectada	4.73	1.15	.57	.07*	.40**	.29**	.19**	.03	-.14**	-.09*	.23**	.21**	.05	.01	.56**	.62**	.63**	.57**	-		
17. ME regulación externa	3.51	1.35	.75	.50**	.08*	.13**	.08*	.13**	.15**	.10**	.42**	.33**	.13**	-.00	.24**	.34**	.33**	.43**	.34**	-	
18. Desmotivación	2.73	1.28	.68	.12**	-.15**	-.01	-.01	.18**	.25**	-.31**	-.21**	-.29**	-.29**	-.50**	-.08*	-.10**	-.10**	-.04	-.03	.18**	-

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

2. ANÁLISIS DE VARIANZA

2.1. Según el género del alumno

Se comprueba en la tabla 10 que los resultados muestran diferencias significativas según el género en los factores orientación al ego ($F = 88.28, p < .001$), disciplina preocupación/responsabilidad ($F = 8.78, p < .01$), disciplina regulación identificada ($F = 30.00, p < .001$), disciplina indiferencia mostradas por el profesor en clase ($F = 14.36, p < .001$), atractivo físico ($F = 21.70, p < .001$), competencia deportiva ($F = 117.26, p < .001$), condición física ($F = 88.66, p < .001$), fuerza física ($F = 29.12, p < .001$), autovaloración física global ($F = 11.40, p < .01$) y motivación extrínseca de regulación externa ($F = 51.62, p < .001$). En este sentido, se destaca que los chicos se encontraban más orientados al ego ($M = 3.34$) que las chicas ($M = 2.25$), percibían que el profesor utilizaba más las estrategias basadas en la regulación identificada y en la indiferencia para mantener la disciplina en la clase ($M = 2.62, M = 1.94$ respectivamente) que las chicas ($M = 2.26, M = 1.67$ respectivamente); en cambio, las chicas ($M = 3.57$) percibían más las estrategias basadas en la preocupación y la responsabilidad para mantener el orden y la disciplina en clase que los chicos ($M = 3.41$). El atractivo físico, la competencia deportiva, la condición física, la fuerza física y la autovaloración física global era mayor en los chicos ($M = 2.78, M = 2.76, M = 2.89, M = 2.74$ y $M = 2.99$) que en las chicas ($M = 2.56, M = 2.17, M = 2.48, M = 2.50$ y $M = 2.83$). Por último, las razones extrínsecas para participar y esforzarse en clase de educación física eran más importantes para los chicos ($M = 3.85$) que para las chicas ($M = 3.16$).

Tabla 10. Media cuadrática, *F*, *p*-valor y media entre factores en las clases de educación física según el género del alumno.

Factores	Media cuadrática	<i>F</i>	<i>p</i>	Media chicos	Media chicas
Orientación ego	110.23	88.28	.00	3.34	2.25
Orientación tarea	.15	.34	.55	4.26	4.29
Disciplina preocupación	4.65	8.78	.003	3.41	3.57
Disciplina motivación intrínseca	1.60	1.95	.16	3.24	3.34
Disciplina regulación intrínseca	24.47	30.00	.00	2.62	2.26
Disciplina indiferencia	13.79	14.36	.00	1.94	1.67
Atractivo físico	8.79	21.70	.00	2.78	2.56
Competencia deportiva	64.34	117.26	.00	2.76	2.17
Condición física	31.20	88.66	.00	2.89	2.48
Fuerza física	9.98	29.12	.00	2.74	2.50
Autovaloración física global	4.78	11.40	.001	2.99	2.83
MI de conocimiento	7.49	4.19	.14	3.24	3.34
MI de estimulación	2.22	1.37	.24	4.57	4.46
MI de ejecución	2.51	1.95	.16	4.70	4.59
ME regulación identificada	.87	.60	.43	4.39	4.32
ME regulación introyectada	.69	.52	.47	4.70	4.76
ME regulación externa	88.31	51.62	.00	3.85	3.16
Desmotivación	.001	.001	.97	2.73	2.73

2.2. Según género del profesor

En la tabla 11 se observan diferencias significativas en las subescalas Orientación a la tarea ($F = 13.16$, $p < .001$), disciplina preocupación/responsabilidad ($F = 15.12$, $p < .001$), disciplina motivación intrínseca ($F = 32.15$, $p < .001$), disciplina regulación identificada ($F = 27.70$, $p < .01$), autovaloración física global ($F = 14.66$, $p < .001$), motivación extrínseca de regulación externa ($F = 22.57$, $p < .01$) y desmotivación ($F = 10.36$, $p < .01$) según el género del docente.

Según estos resultados los alumnos estaban más orientados a la tarea cuando el docente era mujer ($M = 4.35$) que cuando era varón ($M = 4.17$). Respecto a la disciplina, cuando el docente era varón ($M = 3.61$, $M = 3.50$) el alumno percibía que éste utilizaba más las estrategias de preocupación y responsabilidad y motivación intrínseca para controlar el orden en la clase que cuando el docente era mujer ($M = 3.4$, $M = 3.13$), en cambio, cuando el docente era mujer ($M = 2.60$) el alumno percibía que ésta hacía más hincapié en estrategias identificadas que cuando el docente era varón ($M = 2.24$). Igualmente, cuando el docente era mujer ($M = 2.99$) el alumno percibía una mayor confianza en sí mismo cuando practicaba que cuando el docente era varón ($M = 2.80$). El alumno participaba y se esforzaba más en clase de

forma extrínseca y también percibía falta de motivación cuando el docente era varón ($M = 3.79$, $M = 2.90$) que cuando era mujer ($M = 3.30$, $M = 2.60$).

Tabla 11. Media cuadrática, F , p-valor y media entre factores en las clases de educación física según el género del profesor.

Factores	Media cuadrática	F	p	Media varón	Media mujer
Orientación ego	2.04	1.46	.22	3.01	2.91
Orientación tarea	5.89	13.16	.00	4.17	4.35
Disciplina preocupación	7.94	15.12	.00	3.61	3.40
Disciplina motivación intrínseca	25.39	32.15	.00	3.50	3.13
Disciplina regulación intrínseca	22.66	27.70	.00	2.24	2.60
Disciplina indiferencia	3.61	3.71	.05	1.89	1.75
Atractivo físico	.02	.05	.81	2.66	2.67
Competencia deportiva	.92	2.06	.15	2.51	2.43
Condición física	.01	.04	.83	2.69	2.68
Fuerza física	.78	2.20	.13	2.58	2.65
Autovaloración física global	6.12	14.66	.00	2.80	2.99
MI de conocimiento	4.27	2.38	.12	4.73	4.57
MI de estimulación	.36	.22	.63	4.54	4.59
MI de ejecución	.01	.01	.90	4.64	4.65
ME regulación identificada	.92	.63	.42	4.40	4.32
ME regulación introyectada	.73	.54	.45	4.76	4.70
ME regulación externa	40.11	22.57	.00	3.79	3.30
Desmotivación	16.79	10.36	.001	2.90	2.60

2.3. Según la práctica físico-deportiva extraescolar

Según los alumnos practiquen o no deporte en horario extraescolar, los resultados mostrados en la tabla 12 revelaron diferencias significativas en los factores orientación al ego ($F = 14.02$, $p < .001$), orientación a la tarea ($F = 3.93$, $p < .01$), disciplina regulación identificada ($F = 4.13$, $p < .01$), competencia deportiva ($F = 77.65$, $p < .001$), condición física ($F = 115.48$, $p < .001$), fuerza física ($F = 12.58$, $p < .001$), autovaloración física global ($F = 16.88$, $p < .001$), motivación intrínseca de conocimiento ($F = 13.99$, $p < .05$), de estimulación ($F = 34.34$, $p < .001$), de ejecución ($F = 39.40$, $p < .001$), motivación extrínseca de identificación ($F = 23.34$, $p < .001$), motivación intrínseca introyectada ($F = 20.39$, $p < .001$), motivación intrínseca de regulación externa ($F = 24.44$, $p < .001$) y desmotivación ($F = 12.38$, $p < .001$).

De este modo, los alumnos que practicaban ($M = 3.05$, $M = 4.31$) se encontraban más orientados al ego y a la tarea que los que no practicaban ($M = 2.69$, $M = 4.20$). De igual modo, los que practicaban ($M = 2.49$) percibían mejor las estrategias de regulación identificada para mantener el orden y la disciplina en clase

que los que no practicaban ($M = 2.33$). También, los que practicaban ($M = 2.60$, $M = 2.83$, $M = 2.67$, $M = 2.97$) percibían mayores niveles de competencia deportiva, condición física, fuerza física y autovaloración física global que los no practicantes ($M = 2.13$, $M = 2.31$, $M = 2.50$, $M = 2.75$). De la misma manera, los alumnos que practicaban ($M = 4.75$, $M = 4.68$, $M = 4.81$, $M = 4.49$, $M = 4.85$, $M = 3.66$), participaban y se esforzaban más en clase motivados por razones intrínsecas de conocimiento, de estimulación y de ejecución, igualmente lo hacían motivados extrínsecamente por razones identificadas, introyectadas y externas respecto a los alumnos que no practicaban ($M = 4.35$, $M = 4.08$, $M = 4.24$, $M = 4.02$, $M = 4.22$). Los alumnos que no practicaban presentaban mayores niveles de desmotivación ($M = 3.00$) que los alumnos que sí practicaban ($M = 2.63$).

Tabla 12. Media cuadrática, F , p -valor y media entre factores en las clases de educación física según la práctica deportiva fuera del horario escolar.

Factores	Media cuadrática	F	p	No practica	Si practica
Orientación ego	19.25	14.02	.00	2.69	3.05
Orientación tarea	1.78	3.93	.04	4.20	4.31
Disciplina preocupación	.31	.57	.44	3.46	3.50
Disciplina motivación intrínseca	1.89	2.30	.13	3.21	3.32
Disciplina regulación intrínseca	3.49	4.14	.04	2.33	2.49
Disciplina indiferencia	1.24	1.27	.26	1.87	1.78
Atractivo físico	1.21	2.93	.08	2.60	2.69
Competencia deportiva	31.64	77.65	.00	2.13	2.60
Condición física	39.35	115.48	.00	2.31	2.83
Fuerza física	4.40	12.58	.00	2.50	2.67
Autovaloración física global	7.03	16.88	.00	2.75	2.97
MI de conocimiento	24.67	13.99	.00	4.35	4.75
MI de estimulación	52.95	34.34	.00	4.08	4.68
MI de ejecución	48.20	39.40	.00	4.24	4.81
ME regulación identificada	32.79	23.34	.00	4.02	4.49
ME regulación introyectada	26.72	20.39	.00	4.22	4.85
ME regulación externa	43.31	24.44	.00	3.12	3.66
Desmotivación	20.01	12.38	.00	3.00	2.63

2.4. Según tiempo de práctica

El tiempo dedicado a la práctica deportiva extraescolar establece diferencias significativas en los factores orientación al ego ($F = 11.73$, $p < .01$), disciplina regulación identificada ($F = 8.63$, $p < .01$), competencia deportiva ($F = 55.10$, $p < .001$), condición física ($F = 48.11$, $p < .001$), fuerza física ($F = 19.56$, $p < .001$), autovaloración física global ($F = 4.11$, $p < .05$), motivación intrínseca de estimulación ($F = 7.25$, $p < .01$), Motivación extrínseca identificada ($F = 5.63$, $p < .05$) y motivación

extrínseca de regulación externa ($F = 14.19$, $p < .001$) (Tabla 13). Según estos resultados los alumnos que practicaban más de 60 minutos ($M = 3.23$) se encontraban más orientados al ego que los que practicaban menos tiempo ($M = 2.88$). De igual modo, los que más practicaban ($M = 2.60$) percibían mejor las estrategias de regulación identificada para mantener el orden y la disciplina en clase, que los que menos practicaban ($M = 2.37$). En relación al autoconcepto, los que dedicaban más de 60 minutos a la práctica deportiva extraescolar ($M = 2.80$, $M = 3.00$, $M = 2.78$, $M = 3.02$) percibían mayores niveles de competencia deportiva, condición física, fuerza física y autovaloración física global que aquellos que dedicaban menos tiempo ($M = 2.40$, $M = 2.66$, $M = 2.56$, $M = 2.91$). De la misma manera, los alumnos que practicaban más ($M = 4.83$, $M = 4.61$, $M = 3.88$), participaban y se esforzaban más en clase motivados por razones intrínsecas de estimulación, por razones extrínsecas identificadas y externas que los alumnos que practicaban menos tiempo ($M = 4.54$, $M = 4.36$, $M = 3.44$).

Tabla 13. Media cuadrática, F , p-valor y media entre factores en las clases de educación física según el tiempo de práctica deportiva fuera del horario escolar.

Factores	Media		p	0-60 min.	+ 60 min.
	cuadrática	F			
Orientación ego	15.85	11.73	.001	2.88	3.23
Orientación tarea	.30	.65	.41	4.28	4.33
Disciplina preocupación	.55	.96	.32	3.54	3.47
Disciplina motivación intrínseca	.40	.47	.49	3.35	3.30
Disciplina regulación intrínseca	6.85	8.16	.004	2.37	2.60
Disciplina indiferencia	.00	.00	.99	1.78	1.78
Atractivo físico	1.50	3.63	.05	2.64	2.75
Competencia deportiva	21.29	55.10	.00	2.40	2.80
Condición física	15.94	48.11	.00	2.66	3.00
Fuerza física	6.75	19.56	.00	2.56	2.78
Autovaloración física global	1.57	4.11	.04	2.91	3.02
M I de conocimiento	.01	.00	.92	4.75	4.76
M I de estimulación	10.72	7.27	.007	4.54	4.83
M I de ejecución	1.18	1.00	.31	4.76	4.86
M E regulación identificada	8.07	5.63	.018	4.36	4.61
M E regulación introyectada	1.03	.83	.36	4.81	4.89
M E regulación externa	25.05	14.19	.00	3.44	3.88
Desmotivación	2.82	1.76	.18	2.70	2.56

2.5. Según frecuencia de práctica

Según se observa en la tabla 14, la frecuencia de práctica físico-deportiva extraescolar establece diferencias significativas en los factores orientación al ego ($F = 3.69$, $p < .05$), atractivo físico ($F = 6.31$, $p < .01$), competencia deportiva ($F = 30.09$,

$p < .001$), condición física ($F = 40.59$, $p < .001$), fuerza física ($F = 12.47$, $p < .001$) y autovaloración física global ($F = 4.22$, $p < .05$).

Esto indica que los alumnos que practicaban más de tres días a la semana ($M = 3.24$) se encontraban más orientados al ego que los que practicaban de dos a tres días ($M = 2.97$) o lo hacían puntualmente ($M = 2.87$). De la misma manera, la percepción del atractivo físico era mayor entre los que practicaban más de tres días a la semana ($M = 2.83$), le seguían los que practicaban de dos a tres días ($M = 2.62$) o lo hacían puntualmente ($M = 2.62$). También oscilaban los niveles percibidos de competencia deportiva según se practicaba más de tres días a la semana, de dos a tres días o puntualmente ($M = 2.88$, $M = 2.47$, $M = 2.34$), condición física ($M = 3.11$, $M = 2.71$, $M = 2.49$), fuerza física ($M = 2.83$, $M = 2.60$, $M = 2.46$) y autovaloración física global ($M = 3.07$, $M = 2.91$, $M = 2.94$).

Tabla 14. Media cuadrática, F , p -valor y media entre factores en las clases de educación física según la frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar.

Factores	Media			Media Puntualmt.	2-3	+3
	cuadrática	F	p		días seman.	días seman.
Orientación ego	5.03	3.69	.026	2.87	2.97	3.24
Orientación tarea	.51	1.10	.33	4.29	4.27	4.37
Disciplina preocupación	.75	1.32	.26	3.36	3.53	3.51
Disciplina motivación intrínseca	1.69	1.99	.13	3.10	3.34	3.37
Disciplina regulación intrínseca	.42	.50	.60	2.60	2.48	2.46
Disciplina indiferencia	.48	.52	.59	1.67	1.77	1.82
Atractivo físico	2.58	6.31	.002	2.62	2.62	2.83
Competencia deportiva	11.59	30.09	.00	2.34	2.47	2.88
Condición física	12.72	40.59	.00	2.49	2.71	3.11
Fuerza física	4.26	12.42	.00	2.46	2.60	2.83
Autovaloración física global	1.60	4.22	.015	2.94	2.91	3.07
MI de conocimiento	.47	.28	.75	4.79	4.72	4.81
MI de estimulación	4.42	2.99	.051	4.48	4.62	4.85
MI de ejecución	.46	.38	.67	4.77	4.78	4.87
ME regulación identificada	4.31	2.99	.051	4.34	4.41	4.66
ME regulación introyectada	.33	.26	.76	4.76	4.85	4.88
ME regulación externa	3.83	2.13	.12	3.47	3.60	3.82
Desmotivación	2.27	1.42	.24	2.75	2.69	2.50

El análisis a posteriori (Tabla 15) muestra diferencias significativas en el factor orientación al ego ($p < .05$), atractivo físico ($p < .01$) y autovaloración física global ($p < .05$) entre el grupo 2 y 3. Según esto, cuando se incrementaba la frecuencia de práctica físico-deportiva extraescolar los alumnos presentaban una mayor orientación al ego, valoraban más la imagen corporal y la autovaloración física

global. Los factores competencia deportiva ($p < .001$), condición física ($p < .001$) y fuerza física ($p < .001$), presentaban diferencias significativas entre el grupo 1 y 3, así como entre el grupo 2 y 3. La mayor frecuencia de práctica deportiva fue determinante en la autopercepción de la competencia deportiva, la condición física y la fuerza física.

Tabla 15. Análisis a posteriori entre los factores orientación de meta disposicional y autoconcepto físico en las clases de educación física según la frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar aplicando la prueba de Tukey.

Factores	1 vs. 2	1 vs. 3	2 vs. 3
Orientación ego	-	-	.043
Atractivo físico	-	-	.002
Competencia deportiva	-	.000	.000
Condición física	-	.000	.000
Fuerza física	-	.000	.000
Autovaloración física global	-	-	.011

2.6. Según la edad del alumno

Según se puede observar en la tabla 16, la edad establece diferencias significativas en los factores disciplina motivación intrínseca ($F = 4.16$, $p < .05$), atractivo físico ($F = 5.13$, $p < .05$), fuerza física ($F = 12.87$, $p < .001$), autovaloración física global ($F = 4.22$, $p < .05$), motivación intrínseca de conocimiento ($F = 7.88$, $p < .01$), motivación extrínseca introyectada ($F = 3.92$, $p < .05$), motivación extrínseca de regulación externa ($F = 11.64$, $p < .01$) y desmotivación ($F = 5.79$, $p < .05$).

Esto indica que los alumnos de 14-15 años ($M = 3.36$) se encontraban más motivados intrínsecamente para mantener la disciplina que los alumnos de 16-17 años ($M = 3.22$). Los alumnos de más edad puntuaban más alto en atractivo físico ($M = 2.72$, $M = 2.62$), fuerza física ($M = 2.70$, $M = 2.54$) y autovaloración física global ($M = 2.96$, $M = 2.86$) que los alumnos de menos edad. Por último, los alumnos de 14-15 mostraban mayor motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.77$, $M = 4.50$), motivación extrínseca introyectada ($M = 4.81$, $M = 4.64$), motivación extrínseca de regulación externa ($M = 3.67$, $M = 3.33$) y desmotivación ($M = 2.84$, $M = 2.61$).

Tabla 16. Media cuadrática, F, p-valor y media entre factores en las clases de educación física según grupos de edad.

Factores	Media cuadrática	F	p	14-15 años	16-17 años
Orientación ego	.51	.36	.54	2.98	2.93
Orientación tarea	.87	1.93	.16	4.24	4.31
Disciplina preocupación	.33	.61	.43	3.51	3.47
Disciplina motivación intrínseca	3.41	4.16	.042	3.36	3.22
Disciplina regulación intrínseca	.07	.09	.76	2.45	2.43
Disciplina indiferencia	.36	.37	.53	1.78	1.83
Atractivo físico	2.12	5.13	.02	2.62	2.72
Competencia deportiva	.006	.01	.90	2.46	2.47
Condición física	.12	.32	.57	2.70	2.67
Fuerza física	4.51	12.87	.00	2.54	2.70
Autovaloración física global	1.65	3.91	.04	2.86	2.96
MI de conocimiento	14.01	7.88	.005	3.29	4.77
MI de estimulación	3.14	1.95	.16	4.58	4.44
MI de ejecución	2.17	1.68	.19	4.70	4.59
ME regulación identificada	2.07	1.43	.23	4.41	4.30
ME regulación introyectada	5.25	3.92	.048	4.81	4.64
ME regulación externa	20.98	11.64	.01	3.67	3.33
Desmotivación	9.44	5.79	.01	2.84	2.61

2.7. Según el índice de autodeterminación

El índice de autodeterminación (IAD) se calculó según la fórmula $[(2 \times (\text{MI de conocimiento} + \text{MI de ejecución} + \text{MI de estimulación})/3 + \text{Regulación Identificada}) - ((\text{Regulación Externa} + \text{Introyección})/2 + 2 \times \text{Desmotivación})]$ el cual se categorizó en dos niveles (PADEF alto y PADEF bajo) en función del valor (4.58). Dicho valor se utilizó como referencia para determinar el Perfil de Autodeterminación en educación física (PADEF). Los participantes cuyo IAD era superior a 4.58 se categorizaron por tener un PADEF alto, en cambio, cuando el valor del IAD estaba por debajo de 4.58 indicaba que el perfil PADEF de los participantes era bajo (Tabla 17). Los resultados mostraron diferencias significativas ($p < .001$) en todas las variables. Por tanto, el perfil más autodeterminado correspondió con los valores más altos de orientación a la tarea ($M = 4.55$), estrategias de preocupación/responsabilidad ($M = 3.66$), estrategias de motivación intrínseca ($M = 3.45$), autovaloración física global ($M = 3.15$), condición física ($M = 2.86$), atractivo corporal ($M = 2.77$) y competencia deportiva ($M = 2.61$), frente al perfil menos autodeterminado que se correspondió con los valores más altos de orientación al ego ($M = 3.10$), estrategias de regulación intrínseca ($M = 2.57$) e indiferencia ($M = 2.05$).

Tabla 17. ANOVA según el Perfil de Autodeterminación en educación física (PADEF).

	Bajo PADEF N= 375		Alto PADEF N= 361		Media cuadrática	F	p
	M	DT	M	DT			
Orientación ego	3.10	1.18	2.80	1.16	16.52	12.00	.001
Orientación tarea	4.01	.74	4.55	.46	53.24	138.98	.000
Disciplina preocupación	3.32	.70	3.66	.71	21.32	42.04	.000
Disciplina regulación intrínseca	2.57	.88	2.31	.93	12.24	14.71	.000
Disciplina indiferencia	2.05	1.04	1.56	.86	43.86	47.70	.000
Disciplina motivac. Intrínseca	3.13	.87	3.45	.91	18.83	23.57	.000
Atractivo corporal	2.57	.62	2.77	.65	7.10	17.44	.000
Competencia deportiva	2.33	.68	2.61	.62	14.72	34.20	.000
Condición física	2.51	.61	2.86	.58	22.69	62.43	.000
Autovaloración física global	2.68	.66	3.15	.54	40.48	109.12	.000

3. ANÁLISIS MULTIVARIANTE

Se realizaron diversos análisis de varianza multivariados, donde las variables dependientes fueron los factores que definen la orientación disposicional (ego y tarea), las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad. regulación intrínseca. motivación intrínseca), el atractivo físico, la competencia deportiva, la condición física, la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (de regulación identificada y regulación externa), la desmotivación, y las variables independientes el género, la edad y la práctica físico-deportiva (Tabla 18).

3.1. Según la interacción género-edad

El análisis de interacción entre el género, la edad y los factores que componen las escalas POSQ, SSDS, PSPP y SSDS (tabla 18), mostró diferencias significativas (Wilks' Lambda = 0.96, $F(1, 735) = 2.09$, $p < .01$) solamente en la desmotivación ($F = 6.27$, $p < .01$) a favor de los chicos de 14-15 años ($M = 2.95$) frente a las chicas de la misma edad ($M = 2.73$), en cambio, en las chicas de 16-17 años ($M = 2.74$) se observó mayor falta de motivación que en los chicos de la misma edad ($M = 2.49$). No se encontraron diferencias significativas en el resto de las interacciones.

Tabla 18. Análisis multivariado.

Factores	Efectos de interacción
	<i>F</i>
Orientación ego	.24
Orientación tarea	.14
Disciplina preocupación	.07
Disciplina regulación intrínseca	.04
Disciplina motivac. Intrínseca	.00
Atractivo físico	2.94
Competencia deportiva	1.01
Condición física	1.62
MI de conocimiento	2.25
MI de estimulación	.22
MI de ejecución	.55
ME de identificación	.53
ME de regulación externa	1.62
Desmotivación	6.32*
Wilk's Lambda	.96
Multivariate F	1.65*

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

4. ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL PARA DETERMINAR EL VALOR PREDICTIVO DE LA AUTODETERMINACIÓN SOBRE EL AUTOCONCEPTO FÍSICO

Para comprobar la importancia del valor predictivo de las variables que componen la motivación autodeterminada en educación física sobre el autoconcepto físico, se realizaron diferentes análisis de regresión lineal (Tabla 19) encontrando que la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), la motivación extrínseca (de identificación y de regulación externa) y la desmotivación predecían un 29% de varianza la competencia deportiva, un 27% de varianza la condición física, y un 13% de varianza el atractivo corporal. En este sentido, la motivación externa fue la variable que con más fuerza predijo la competencia deportiva, la condición física y el atractivo corporal. La motivación intrínseca de estimulación predijo la competencia deportiva y la condición física. La desmotivación predijo de forma negativa todos los dominios del autoconcepto físico. Por su parte, la motivación intrínseca de ejecución predijo positivamente la competencia deportiva y negativamente el atractivo corporal.

Tabla 19. Resumen del análisis de regresión lineal de las variables que componen el perfil de autodeterminación en educación física sobre el autoconcepto físico.

	B	SEB	β	ΔR^2
Competencia deportiva	1.68	.10		.29**
MI de conocimiento	-.03	.02	-.07	
MI de estimulación	.06	.02	.12*	
MI de ejecución	.04	.03	.08*	
ME de identificación	.02	.02	.04	
ME de regulación externa	.20	.01	.40**	
Desmotivación	-.14	.01	-.27**	
Condición física	2.1	.10		.27**
MI de conocimiento	.00	.02	.00	
MI de estimulación	.05	.02	.11*	
MI de ejecución	.00	.02	.01	
ME de identificación	.04	.02	.08	
ME de regulación externa	.14	.01	.31**	
Desmotivación	-.16	.01	-.34**	
Atractivo corporal	3.10	.11		.13**
MI de conocimiento	-.00	.02	-.01	
MI de estimulación	.03	.03	.06	
MI de ejecución	-.08	.03	-.14*	
ME de identificación	.00	.02	.00	
ME de regulación externa	.09	.01	.20**	
Desmotivación	-.18	.01	-.36**	

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

5. ANÁLISIS DE CLUSTER

Para identificar los diferentes perfiles motivadores en estudiantes de educación física, se ha realizado un análisis de cluster utilizando las orientaciones de meta (tarea y ego) y las variables de la motivación autodeterminada: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (identificada y externa) y desmotivación.

5.1. Perfiles motivacionales

Las fases del análisis de cluster se ajustan al procedimiento diseñado por Hair, Yerson, Tatham, y Black (1998). Primero, se excluyeron los casos con los datos perdidos en cualquiera de las nueve variables. Segundo, todas las variables han sido estandarizadas utilizando puntuaciones Z. En nuestro caso se requirió porque el cuestionario de percepción de éxito (PSOQ) utiliza la escala comprendida entre 1 y 5, el cuestionario de motivación deportiva (SMS) utiliza la escala comprendida entre

1 y 7. Seguidamente se procedió al agrupamiento de los sujetos en cluster, el método utilizado fue el procedimiento de Ward, es un procedimiento jerárquico que minimiza la distancia entre los sujetos dentro del cluster (reduce la varianza dentro del grupo) y evita formar largas cadenas (Aldenderfer y Blashfield, 1984). El dendograma sugirió cuatro clusters como la solución más conveniente.

La figura 16 muestra los cuatro perfiles motivacionales. Para su elaboración se utilizó el procedimiento de agrupación k-media. Las puntuaciones Z, con valores comprendidos entre ± 0.5 y mayores se utilizaron como criterio para determinar si un grupo se consideraba “alto” o “bajo” comparado con los demás (Moreno, Llamas, y Ruíz, 2006).

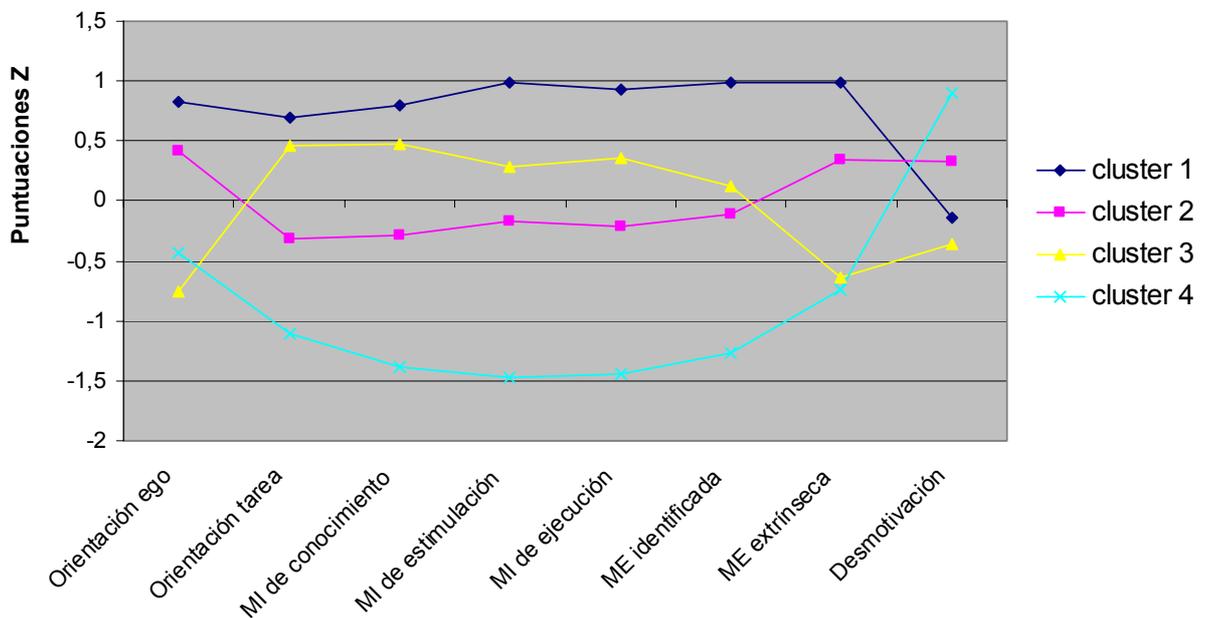
Cluster 1. Podríamos denominarlo como “altamente autodeterminado y no autodeterminado”, lo componían 128 estudiantes (17.4%). Presenta las puntuaciones Z positivas más altas en orientación al ego, orientación a la tarea, siendo las primeras ligeramente superiores a las segundas. También han sido altas la motivación intrínseca (de conocimiento, estimulación, ejecución) y motivación extrínseca (identificada, externa) en relación con los demás clusters; en cambio en desmotivación se ha obtenido el valor más bajo en relación a los demás clusters, excepto el cluster 3.

Cluster 2. Denominado “no autodeterminado”, lo componen 276 estudiantes (37.5%) que puntuaron alto en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación. En cambio, la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (de conocimiento, estimulación y ejecución), presentaron los valores negativos más bajos en relación con los demás grupos, excepto el cluster 4.

Cluster 3. Denominado “autodeterminado”, lo componen 233 estudiantes (31.7%) que puntuaron alto en orientación a la tarea, motivación intrínseca (de conocimiento, estimulación y ejecución) y motivación extrínseca identificada. Mostraron puntuaciones Z negativas para la orientación al ego, la motivación extrínseca de regulación externa y la desmotivación.

Cluster 4. Denominado “bajo en motivación autodeterminada y bajo en motivación no autodeterminada”, lo componen 99 estudiantes (13.5%). Este grupo presentó altas puntuaciones Z negativas en todas las variables excepto en la desmotivación que mostró puntuaciones Z positivas pequeñas.

Figura 16. Perfiles motivacionales en educación física.



5.2. Diferencias de género y práctica deportiva extraescolar en la composición de los cluster

Las pruebas de chi-cuadrado de Pearson completada con análisis de residuos mostraron diferencias significativas de género y práctica deportiva extraescolar en cada uno de los clusters (Tabla 20). En los clusters 1 y 2 las diferencias fueron significativas a favor de los chicos; según esto, los chicos predominaron (68.8% y 59.4% respectivamente) en ambos clusters. En cambio, en los clusters 3 y 4 las diferencias fueron significativas a favor de las chicas, esto quiere decir que en ambos clusters predominaron las chicas (66.5% y 59.6% respectivamente). Respecto a la práctica deportiva extraescolar, existieron diferencias significativas a favor de los que practicaban en el cluster 1 y a favor de los que no practicaban en el cluster 4. Según estos resultados, el 87.5% de los que realizaban actividad físico-deportiva extraescolar se encontraron en el cluster 1, en cambio, el 50.5% de los que no realizaban ninguna actividad físico-deportiva pertenecieron al cluster 4.

Tabla 20. Medias, DT y puntuaciones Z por cluster y diferencias por género y práctica físico-deportiva extraescolar.

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
Orientación ego	3.92	73	82	3.44	95	41	2.06	.81	-.75	2.43	1.25	-.44
Orientación tarea	4.75	26	69	4.06	64	-.31	4.59	.40	.46	3.53	.74	-1.11
MI de conocimiento	5.72	78	80	4.26	.02	-.28	5.29	1.03	.48	2.78	.85	-1.39
MI de estimulación	5.78	78	99	4.29	78	-.17	4.88	1.08	.28	2.64	.81	-1.47
MI de ejecución	5.71	72	93	4.40	70	-.21	5.06	.99	.36	2.99	.65	-1.45
ME identificada	5.56	88	99	4.21	79	-.11	4.51	1.15	.13	2.83	.76	-1.27
ME externa	4.85	99	99	3.99	99	35	2.63	1.10	-.64	2.50	.97	-.74
Desmotivación	2.55	.36	-.14	3.17	.26	33	2.27	1.04	-.36	2.85	1.29	.09
Cluster género												
Chicos	88			164			78			40		
	(68.8%)			(59.4%)			(33.5%)			(40.4%)		
Residuos tipificados	4.6			3.8			-6.2%			-2.1		
Chicas	40			112			155			59		
	(31.3%)			(40.6%)			(66.5%)			(59.6%)		
Residuos tipificados	-4.6			-3.8			6.2			2.1		
Cluster práctica dptva.												
No practica	16			74			67			50		
	(12.5%)			(26.8%)			(28.8%)			(50.5%)		
Residuos tipificados	-4.3			-.6			.3			5.3		
Practica	112			202			166			49		
	(87.5%)			(73.2%)			(71.2%)			(49.5%)		
Residuos tipificados	4.3			.6			-.3			-5.3		

6. ANÁLISIS UNIVARIANTE Y MULTIVARIANTE

Para probar la validez predictiva de los clusters obtenidos se ha realizado un análisis multivariante, en el que la competencia deportiva y la condición física han sido las variables dependientes y los clusters las variables independientes (Tabla 21). Los resultados mostraron diferencias significativas tanto en competencia deportiva (Wilks' Lambda = .05, $F = 67.76$, $p < .001$) como en condición física (Wilks' Lambda = .81, $F = 26.30$, $p < .001$). El análisis univariante ha mostrado en el cluster 1 los valores más elevados de competencia deportiva ($M = 2.97$) y condición física ($M = 3.05$). Lo formaron un 68.8% de chicos y un 31.3% de chicas. La implicación con la práctica físico-deportiva extraescolar ha sido grande ya que el 87.5% de los practicaban pertenecían a este grupo. En el cluster 2, el valor de la competencia deportiva ha sido de $M = 2.51$ y en la condición física de $M = 2.68$. Los chicos representaban el 59.4% y las chicas el 40.6%. En el cluster 3, la competencia deportiva ($M = 2.33$) y la condición física ($M = 2.65$) han puntuado más bajo que en el cluster anterior. En este grupo han predominado las chicas (66.5%) frente a los chicos (33.5%). Por último, en el cluster 4, la competencia deportiva ($M = 2.01$) y la condición física ($M = 2.30$) ofrecieron los valores más bajos de los cuatro clusters. Este grupo lo formaron un 59.6% de chicas y un 40.4% de chicos. El compromiso

con la práctica físico-deportiva extraescolar ha sido bajo, ya que el 50.5% de los que no practicaban se encontraban en este grupo.

Tabla 21. Medias, *DT*, puntuaciones *Z* por cluster según la competencia deportiva y la condición física.

	Cluster 1			Cluster 2			Cluster 3			Cluster 4		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>									
Competencia deportiva	2.97	.58	.33	2.51	.61	.02	2.33	.60	-.09	2.01	.63	-.30
Condición Física	3.05	.58	.23	2.68	.56	1.29	2.65	.60	.86	2.30	.63	1.19

III. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN

Desde la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000) se explica cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad. En los contextos de logro la motivación de los estudiantes resulta más o menos autodeterminada en función del entorno, del énfasis que se haga bien en el proceso de aprendizaje o en los resultados, de las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina en clase y de la percepción del autoconcepto físico, dando lugar a un estado de implicación a la tarea o al ego.

De este modo, considerando las aportaciones de la teoría de Metas de Logro, así como la revisión teórica realizada en la que se asientan los objetivos perseguidos en esta investigación, se plantean unas hipótesis que se discuten a continuación.

En la primera hipótesis se planteaba que la percepción del autoconcepto físico se vería incrementada si los estudiantes se sintiesen motivados intrínsecamente hacia la actividad.

A pesar de que los resultados de esta investigación muestran que la motivación de regulación externa es la variable que predice con mayor fuerza el autoconcepto físico (la competencia deportiva, la condición física y el atractivo corporal), la motivación intrínseca también lo predice aunque en menor medida. Por el contrario, la desmotivación actúa como un predictor negativo. De esta manera se corrobora parcialmente la hipótesis planteada.

Los resultados obtenidos vienen a describir que la satisfacción que experimenta el alumno en las clases de educación física es en definitiva el reflejo de un locus de control externo, que se concreta en la preocupación por demostrar ante los demás su competencia deportiva, más que por un locus de control interno, como es el disfrute y la diversión que se obtiene por el mero hecho de participar en las clases.

Apoyándonos en la Teoría de la Inversión Personal (Maerh y Braskman, 1986), la percepción de competencia es un poderoso determinante que lleva a los estudiantes a participar y esforzarse en las clases de educación física. En los contextos de logro (educación física) esta percepción de competencia se refuerza

especialmente si los estudiantes se sienten motivados intrínsecamente hacia la actividad y tienen un locus de control percibido interno, según afirma Harter (1978) en la Teoría de la Motivación hacia la Competencia.

En la hipótesis número dos se planteaba que los chicos presentarían una mejor percepción de su autoconcepto físico que las chicas.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada, ya que los chicos puntúan más alto que las chicas en condición física, competencia deportiva y atractivo físico.

Estos resultados son coherentes con los obtenidos en otros estudios (Boyd y Hrycaiko, 1997; Goñi y Zulaika, 2000; Hagger et al., 2005; Moreno y Cervelló, 2005) en los cuales las chicas obtenían puntuaciones desfavorables en competencia deportiva, condición física y fuerza (Asçi et al., 2005; Mañano et al., 2004; Marsh, 1998; Welk y Eklund, 2005), atractivo corporal (Hagborg, 1994; Mañano et al., 2004; Marsh, 1998) y en autovaloración física global (Asçi et al., 2005; Gutiérrez et al., 1999a; Mañano et al., 2004; Welk y Eklund, 2005; Whitehead y Corbin, 1997). Por el contrario, Moreno et al., (2005) en un trabajo con estudiantes de 10, 11 y 12 años, mostraron que las chicas obtenían mayores autopercepciones en apariencia física y fuerza, en tanto que la competencia deportiva se mantenía más alta en chicos que en chicas.

Como ha señalado Cardenal (1999), la autoimagen corporal ha sido una parte muy significativa y relevante para las personas y ha estado estrechamente vinculada con la autoestima, en especial para las chicas adolescentes. Así, mientras que en los chicos la mayor relevancia ha correspondido a las dimensiones fuerza y condición física, las dimensiones más relevantes en las chicas han sido el atractivo corporal, el peso y la condición física. Diversos trabajos han intentado subrayar la importancia de los factores biológicos, de los familiares, de las expectativas adversas y de los factores socioculturales como catalizadores de una imagen corporal negativa que puede desencadenar trastornos de otra naturaleza (Gowers y Shore, 2001; Leung et al., 2000; Thompson y Chad, 2000).

Estos resultados sugieren la existencia de un claro estereotipo social, físico y biológico asociado a las chicas, alimentado por el entorno en el que se desenvuelven. Generalmente las chicas se ven más presionadas y su autoestima está más vinculada a la apariencia física. Existe un prototipo de delgadez socialmente aceptado que se presenta como símbolo de belleza y atractivo físico y aparece asociado a otros valores y virtudes como el éxito. Dicho prototipo es el que presenta esa presión social entre las chicas, que se hace sentir especialmente en la

preocupación por el peso, considerándolo como el mayor obstáculo para mejorar la apariencia y la imagen físicas.

En el currículum de educación física se observa una tendencia a favorecer la participación de los chicos en las clases y consecuentemente más oportunidades para demostrar y mejorar su percepción de competencia deportiva primando los deportes frente a actividades rítmicas y gimnásticas. El profesor puede romper esta tendencia equilibrando los contenidos en las programaciones de tal manera que tanto chicos como chicas satisfagan sus gustos deportivos y encuentren la oportunidad de demostrar su competencia.

En la hipótesis número tres se planteaba que los alumnos que practican deporte extraescolar mostrarían una mejor percepción del autoconcepto físico frente a los que no practican.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis número tres, puesto que los alumnos que practican deporte extraescolar obtienen mejores puntuaciones en los subdominios del autoconcepto físico (atractivo corporal, competencia deportiva, condición física y autovaloración física global) frente a los que no practican.

Este resultado queda avalado por estudios que muestran relaciones positivas entre la práctica de actividades físico-deportivas y autovaloración física (Zion, 1965; Schuele, 1980; Sonström, 1984; Meyer, 1987; Salvini et al., 1991), entre actividad física e imagen corporal (Snyder y Kivlin, 1975; Snyder y Spreitzer, 1975; Ho y Walker, 1982; Blackman et al., 1988; Marsh y Pearts, 1988) y entre actividad física y competencia deportiva, atractivo corporal, condición física y fuerza (Moreno y Cervelló, 2005).

En la misma línea, otros trabajos (Fox y Corbin, 1999; Lintunen, 1995; Marsh, 1997, 2001; y Moreno, 1997) obtienen resultados similares al señalar que los adolescentes que practican deporte son los que puntúan más alto en habilidad física, aunque lo hacen menos en apariencia física. Tomas (1998), al respecto, añade que la participación en actividades físicas permite potenciar las habilidades físicas y mejorar la apariencia física, por lo que se mejoraría el autoconcepto físico.

Por su lado, Pastor y Balaguer (2001) en un estudio con adolescentes valencianos encontraron resultados parecidos, añadiendo además que la practica regular de actividad físico-deportiva mejora las autopercepciones físicas, incrementándose éstas con la participación en competiciones.

Estos resultados sugieren que el profesor de educación física para mejorar la autoestima de los alumnos y que esta redunde en ámbitos de práctica deberá tomar como referencia un clima motivacional de aula haciendo que las clases resulten gratificantes y útiles, y permitan incrementar su percepción de competencia, influyendo positivamente en hábitos de práctica.

La cuarta hipótesis pretendía establecer relaciones significativas entre la orientación disposicional de meta, la motivación autodeterminada y las conductas de disciplina/indisciplina, originándose conductas de disciplina cuando la motivación fuera autodeterminada y la orientación disposicional a la tarea, mientras que la orientación disposicional al ego y los tipos de motivación menos autodeterminados darían lugar a conductas menos disciplinadas.

Los resultados obtenidos confirman estas relaciones, no obstante la hipótesis se corrobora parcialmente, ya que la orientación disposicional al ego no sólo se relaciona positivamente con la motivación menos autodeterminada sino que también lo hace con la motivación más autodeterminada.

Estos resultados son en parte similares a los obtenidos por Moreno et al., (2006) en un estudio que relacionaba la motivación, los comportamientos de disciplina, el trato de igualdad y el estado de flow en educación física, encontrando que la orientación al ego se relacionaba positiva y significativamente con las conductas asociadas a la indisciplina, mientras que la orientación a la tarea, lo hacía con las conductas de disciplina. Resultados similares se han obtenido en otros estudios (Cervelló y Jiménez, 2001; Cervelló et al., (2003); Cervelló et al., 2002; Jiménez, 2001; Papaioannou, 1998a).

Spray y Wang (2001), utilizando la Teoría de la Autodeterminación, analizaron la relación existente entre la motivación de logro de los alumnos y la disciplina. Los resultados revelaron que los alumnos más disciplinados eran aquellos que reportaban una alta orientación a la tarea y al ego, percibían competencia y sentimientos de autonomía, a diferencia de los alumnos más indisciplinados que puntuaban bajo en estas variables. Posteriormente Spray (2002) realizó un estudio con la finalidad de examinar la relación existente entre la motivación de los alumnos y la disciplina en el contexto educativo de las clases de educación física. Las correlaciones canónicas manifestaron que existía una correlación positiva entre las percepciones del alumno de un clima implicante a la tarea y las estrategias que aplicaba el docente para lograr la disciplina. Contrariamente, la percepción de un clima implicante al ego se correlacionaba con la utilización de un foco externo de causalidad. Del mismo modo, los resultados revelaron que los alumnos orientados a

la tarea, resultaban ser más propensos a emplear razones auto-determinadas para participar y actuar apropiadamente en clase de educación física.

En esta misma línea, Conell y Ryan (1989) establecieron cuatro estilos reguladores sobre las razones que los alumnos encontraban para comportarse en clase. Los cuatro estilos reguladores pueden ser ordenados a lo largo de un continuo de autodeterminación, que va desde el estilo más autodeterminado (identificado e intrínseco) relacionado positivamente con sensaciones de disfrute en el centro educativo, a los estilos menos autodeterminados (externos y de regulación intrínseca), quienes relacionaron con sentimientos de ansiedad.

Emmanouel, Hatziharistos, y Zounhia (2003) realizaron un estudio centrado en determinar las razones mostradas por los alumnos para comportarse apropiadamente en clase, así como las estrategias empleadas por el profesor y percibidas por el alumno para mantener la disciplina en el aula. Los resultados relacionados con las estrategias revelaron que las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento ayudaban a incrementar su auto-determinación, frente a las estrategias basadas en la idea de que el profesor podía mantener el orden en la clase mediante el uso de recompensas o castigos.

Como resumen, Papaioannou (1998) argumentó que los profesores que promovían una fuerte orientación a la tarea en sus alumnos y ayudaban a adoptar mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados dispondrían de un ambiente más ordenado en la clase, mientras que la percepción de un clima implicante al ego se relacionaría con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo al aula.

Estos resultados sugieren que en la medida en que los profesores deleguen responsabilidades a los alumnos haciéndoles partícipes de su aprendizaje, promuevan tareas cooperativas, reconozcan y valoren el progreso personal, estarán sentando las bases para incrementar la motivación y las conductas disciplinadas. Por el contrario, una estructura de clase en la que se enfatice el rendimiento, no se promueva la iniciativa de los alumnos y los criterios de éxito se basen en la comparación con los demás, sólo promoverá la motivación entre los más hábiles, generando en la mayoría un sentimiento de incompetencia y desmotivación, situación que puede generar comportamientos menos disciplinados.

En la hipótesis número cinco se planteaba que las conductas de disciplina mostradas por las chicas en clase de educación física estarían reguladas por las estrategias adoptadas por el profesor que favorece la motivación autodeterminada y la propia responsabilidad, en cambio, los chicos lo harían por motivos menos autodeterminados.

Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada, ya que muestran diferencias significativas de género a favor de los chicos en las estrategias de disciplina reguladas intrínsecamente, en cambio, las chicas se asocian más con estrategias de disciplina basadas en la propia responsabilidad.

Se han encontrado estudios que coinciden con nuestros resultados tanto en el plano educativo (Moreno et al., 2006; Jiménez, 2001, 2004; Jiménez et al., 2001) como en el deportivo (Bredemier, 1985; Bredemier y Shields, 1986; Duda et al., 1991; Kavassanu y Roberts, 2001). Estos resultados sugieren que en la clase de educación física los comportamientos de disciplina e indisciplina mantienen una fuerte relación con la orientación disposicional de meta, de tal manera que los alumnos orientados a la tarea al estar más preocupados de su aprendizaje y mejora personal, utilizan estrategias intrínsecas para regular su comportamiento, como es el caso de las chicas, según hemos podido comprobar en los estudios consultados. Por el contrario, los chicos, más orientados al ego, se asocian a conductas más indisciplinadas a causa de estar más preocupados por ser mejores que los demás y en hacer todo lo posible por conseguirlo.

La hipótesis número seis planteaba que la relación entre la orientación disposicional de metas, la motivación autodeterminada y la percepción del autoconcepto físico, daría como resultado diferentes perfiles motivacionales entre los estudiantes de educación física, de tal manera que el perfil más autodeterminado vendría caracterizado por la orientación disposicional a la tarea y mejor percepción del autoconcepto físico, mientras que el perfil menos autodeterminado lo haría por la orientación disposicional al ego y baja percepción del autoconcepto físico.

Como resultado del análisis de cluster surgen cuatro perfiles. En el primero los estudiantes puntúan alto en orientación al ego y a la tarea, en motivación autodeterminada y no autodeterminada. También, este perfil presenta las medias más elevadas de competencia deportiva y condición física. Igualmente, la implicación en actividades físico-deportivas es superior al resto de perfiles y los chicos predominan sobre las chicas. Los resultados obtenidos en este perfil corroboran parte de la hipótesis planteada, a excepción de la orientación al ego y de la motivación extrínseca que también puntúan alto.

Teniendo en cuenta el continuo de autodeterminación expresado por Deci y Ryan (1991), se podría pensar que los estudiantes de este primer cluster informarían de bajos niveles en motivación no autodeterminada, no obstante, nuestros resultados apuntan lo contrario. En este sentido, Vallerand y Fortier (1998) observaron dos posicionamientos teóricos en la relación entre la motivación intrínseca y extrínseca. Uno de naturaleza interactivo y otro de carácter aditivo. El primero lo explica la alternancia en los dos tipos de motivación, cuando uno es alto, el otro es bajo; la segunda postura (en la que apoyamos nuestros resultados) se refiere a la combinación de la motivación intrínseca y extrínseca, incrementando la motivación a los niveles más altos. Vallerand y Fortier (1998) propusieron este posicionamiento teórico a nivel contextual (educación física y deporte), considerando que la relación entre la motivación intrínseca y las formas no autodeterminadas de motivación extrínseca (externa) era ortogonal, es decir, podemos encontrarnos sujetos motivados intrínseca y extrínsecamente de forma simultánea, o ligeramente negativa. Pelletier et al. (1995) lo confirmaron previamente. Otros trabajos con un perfil similar al obtenido en nuestros resultados los encontramos en el análisis de clusters realizado por Vlachopoulos et al. (2000), uno de cuyos perfiles se caracterizó por altas puntuaciones en ambos tipos de motivación (intrínseca y extrínseca), valores elevados de práctica deportiva extraescolar y competencia deportiva; revelando un mayor disfrute, esfuerzo, afecto positivo y negativo, una actitud positiva hacia la participación deportiva, intenciones más autodeterminadas para seguir participando en el deporte durante mucho tiempo y mayor satisfacción que el perfil tradicional autodeterminado. También son similares los resultados obtenidos en Wang et al. (2002) con una muestra de estudiantes ingleses de 11 a 14 años. De los tres perfiles obtenidos, el denominado "altamente motivado", mostró los valores más altos de los tres perfiles en orientación disposicional al ego y a la tarea, competencia deportiva, implicación en la actividad física y motivación autodeterminada, no así, en motivación externa y desmotivación. Estudios recientes (Moreno, Llamas, y Ruiz, 2006) que analizaron los perfiles motivacionales relacionados con la importancia concedida a la educación física, obtenían tres tipos de perfiles. El perfil más autodeterminado mostró resultados similares a excepción del clima ego que obtuvo puntuaciones más bajas.

El segundo perfil motivador podríamos considerarlo como motivado externamente de forma moderada, los valores se encuentran entre +0.5 y -0.5. Los estudiantes puntúan alto en orientación al ego, motivación externa y desmotivación. Los valores de competencia deportiva y condición física son inferiores a los obtenidos en el perfil anterior. Predominan los varones frente a las mujeres. Este tipo de perfil resulta habitual entre los alumnos que se encuentran involucrados en

prácticas deportivas extraescolares, sobre todo, de carácter competitivo, que enfatizan con frecuencia los resultados sobre la mejora personal, dando lugar a un estado de implicación al ego lo que lleva, fundamentalmente, a que su participación en las clases de educación física se encuentre focalizada a demostrar su competencia ante los demás, evaluando su habilidad comparándose con los demás. La orientación al ego y la preocupación de superar a los demás es una estrategia disposicional poco adaptativa para motivarse a sí mismo en clase de educación física, la orientación al ego se ha asociado a la ansiedad en el dominio físico (Hall y Kerr, 1997). Es más, una orientación al ego junto a la baja habilidad física percibida se ha considerado que contribuye al abandono de la actividad física (Duda, 1987).

Encontramos similitud con los resultados obtenidos por Wang y Biddle (2001) en el análisis de cluster llevado a cabo con escolares británicos de 12 a 15 años para determinar los perfiles motivadores en la actividad física. Uno de cuyos perfiles muestra una relación positiva entre la orientación al ego, la participación, la competencia deportiva y además en la autovaloración física global. También existe cierta similitud con el tercer perfil de los cuatro obtenidos por Matsumoto y Takenaka (2004) con una muestra de adultos japoneses para determinar los cambios en la conducta sobre las intenciones de práctica físico-deportiva. Dicho perfil, presenta alta puntuación en motivación externa, lo que modifica las intenciones hacia una práctica físico-deportiva con regularidad. También este perfil presenta características similares a los obtenidos por Moreno, Llamas, y Ruiz (2006) en el segundo perfil denominado “no autodeterminado” que mostró alta la desmotivación y el clima ego.

El tercer perfil motivador es un ejemplo claro de estudiantes autodeterminados. La orientación a la tarea puntúa por encima de la orientación al ego, presentan niveles relativamente altos en motivación intrínseca, motivación extrínseca identificada; en cambio, los niveles son bajos en motivación externa y desmotivación. Los valores de competencia deportiva y condición física son inferiores a los obtenidos en el perfil anterior. Existe un predominio de las chicas frente a los chicos.

Este perfil se repite, con características similares, en el estudio realizado por McNeill y Wang (2005), con deportistas adolescentes. El perfil denominado “altamente orientado a la tarea”, presentaba baja orientación al ego, baja regulación externa y desmotivación, responde pues, a estudiantes que probablemente no les guste la competición pero disfruten de la maestría y el deporte por si mismo. En la misma línea, Ntoumanis (2002) realizó un estudio con estudiantes adolescentes

entre 14 y 16 años para determinar los perfiles motivaciones en las clases de educación física. Los resultados reflejaron un perfil autodeterminado con altos niveles de motivación intrínseca e identificación, y bajos de regulación externa y desmotivación, caracterizado por mucho esfuerzo y disfrute, poco aburrimiento, y una percepción de aprendizaje cooperativo.

Este resultado tiene sentido en tanto que los profesores que promueven el progreso y la mejora personal en clase de educación física, incrementan la motivación autodeterminada y mejoran las percepciones de competencia (Vallerand, 1997).

El cuarto perfil motivador presenta los valores más bajos de motivación intrínseca, regulación identificada y regulación externa respecto de los demás clusters, en cambio, la desmotivación puntúa alto. También encontramos baja la orientación al ego y a la tarea. Existe similitud con el segundo perfil de nuestro estudio, excepto en desmotivación que presenta valores más elevados en el cuatro perfil. La competencia deportiva y la condición física puntúan en el nivel más bajo de los cuatro perfiles. Con ligeras diferencias predominan los no practicantes frente a los que si practican. Este perfil lo componen principalmente chicas. Estos resultados corroboran parte de la hipótesis planteada al mostrar los valores más bajos en orientación al ego, motivación autodeterminada y percepción del autoconcepto físico. Las características de este perfil son parcialmente similares a las obtenidas en otros perfiles (Matsumoto y Takenaka, 2004; McNeill y Wang, 2005; Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang et al., 2002).

Moreno, Llamas, y Ruiz (2006), obtienen resultados similares en el perfil denominado “perfil de motivación intermedio”, destacando los valores más altos en desmotivación seguido de motivación extrínseca y clima ego.

Como señalaron Pelletier et al. (1998) el estado de desmotivación ha de ser considerado desde una perspectiva multidimensional; se piensa que la baja percepción de competencia es el desencadenante que lleva a los estudiantes a la creencia de una falta de habilidad personal, como consecuencia no se involucran lo suficiente en las tareas, piensan que no merece la pena el esfuerzo, lo que genera un estado de desmotivación que debilita las intenciones de práctica físico-deportiva y conduce al abandono.

2. CONCLUSIONES

Los objetivos planteados en esta investigación han analizado las relaciones del modelo jerárquico de la motivación con otras variables de interés en el contexto de la educación física como la orientación disposicional de metas, el autoconcepto físico y las estrategias de disciplina adoptadas por el profesor en clase. En estas relaciones se ha identificado el valor predictivo de la motivación autodeterminada en el autoconcepto físico. Se ha comprobado si el género, la edad y la práctica físico-deportiva extraescolar ofrecían diferencias significativas. La motivación autodeterminada y la orientación disposicional de metas han permitido identificar grupos de distinto perfil motivacional, confirmando diferencias significativas en función del género, la práctica físico-deportiva, la competencia deportiva y la condición física.

La revisión de trabajos previos que han investigado las relaciones entre la motivación autodeterminada, la orientación disposicional de metas, el autoconcepto físico y las estrategias de disciplina, así como los objetivos formulados permiten hipotetizar que la percepción del autoconcepto físico mejorará cuando los estudiantes están motivados intrínsecamente, produciéndose diferencias significativas a favor de los chicos y de los que practican alguna actividad físico-deportiva extraescolar.

Tomando como referencia los objetivos, hipótesis, el marco teórico que justifica este estudio y los resultados se extraen las siguientes conclusiones:

- Entre los motivos que llevan a los estudiantes a participar y esforzarse en clase de educación física, los regulados externamente (demostrar la habilidad ante los demás, el prestigio, la comparación con los demás) son los que mayor poder predictor ejercen sobre la competencia deportiva, la condición física y el atractivo corporal. La motivación intrínseca de ejecución y de estimulación intervienen en menor medida. Esta conclusión destaca el valor de la apariencia y la capacidad física en las autopercepciones del autoconcepto físico en los adolescentes, también la influencia de las percepciones de los otros en la autovaloración.
- La percepción del autoconcepto físico es más positivo en los chicos que en las chicas, sobre todo la competencia deportiva y la condición física.

- Las dimensiones del autoconcepto físico de los estudiantes adolescentes que se ven más influidas por la práctica físico-deportiva extraescolar son la competencia deportiva y la condición física.
- La práctica de actividades físico-deportivas incrementa simultáneamente la motivación autodeterminada y no autodeterminada de los estudiantes. La no implicación en actividades físico-deportivas extraescolares se produce, entre otras razones, por una falta de motivación.
- Entre los que practican deporte extraescolar existe una mayor orientación disposicional a la tarea.
- Las estrategias consistentes en ayudar a los alumnos a ser responsables de su propio comportamiento son mejor percibidas por las chicas, en cambio, el comportamiento disciplinado de los chicos está relacionado con las estrategias promovidas por razones externas.
- Los chicos muestran una orientación disposicional al ego, mayor que las chicas.
- Los estudiantes con una mayor motivación autodeterminada presentan una mayor orientación disposicional a la tarea y tienen una percepción positiva del autoconcepto físico, agrupándose en perfiles autodeterminados.