

ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN DEL CLIMA MOTIVACIONAL, NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVACIÓN AUTODETERMINADA Y CONDUCTAS DE DISCIPLINA DE ESTUDIANTES ADOLESCENTES EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Moreno, B.; Jiménez, R.; Gil, A.; Aspano, M. I.; Torrero, F.

Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura

RESUMEN

El objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre la percepción del clima motivacional, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y la disciplina, así como qué variables motivacionales predecían la disciplina e indisciplina. Para ello, se pasaron el Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ), la Escala de Motivación Educativa (EME), la Escala de medición de las Necesidades Psicológicas Básicas (BPNES) y el Inventario de conductas de Disciplina-Indisciplina en educación física (ICDIEF) a 155 estudiantes de segundo ciclo de la E.S.O y 1.º de Bachillerato. Los resultados mostraron que la disciplina se relacionaba positiva y significativamente con el clima tarea, la motivación intrínseca y extrínseca, y negativa y significativamente con la desmotivación. Por otro lado, la disciplina fue predicha positivamente por el clima tarea, y la indisciplina positivamente por la desmotivación, el clima ego y el mediador competencia, y negativamente por el mediador autonomía. Por consiguiente, se debería fomentar fundamentalmente un clima motivacional que implique a la tarea en las clases de educación física, evitando que los estudiantes cayeran en la desmotivación, favoreciendo la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, consecuentemente, las formas de motivación más autodeterminadas.

Palabras clave: metas de logro, autodeterminación, mediadores psicológicos, disciplina, jóvenes estudiantes

ABSTRACT

The purpose of the study was to analyze the relations between perception of a motivational climate, motivational mediators, self-determined motivation and discipline, as well as the motivational variables that predicted discipline and indiscipline. For it, Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ), Educative Motivation Scale (EME), Basic Psychological Needs Scale (BPNES) and Disciplined and Undisciplined behaviours in Physical Education Classes Inventory (ICDIEF) were given to 155 students of the second cycle of E.S.O and 1st course of Baccalaureate. The results showed that discipline related positively and significantly with perception of a task climate, intrinsic and extrinsic motivation and negatively and significantly with amotivation. On the other hand, discipline was predicted positively by task climate, and indiscipline positively by amotivation, ego climate and competence mediator, and negatively by autonomy mediator. Therefore it should be principally fomented a task-involving climate in physical education classes, avoiding that students fell in amotivation, favoring the basic psychological needs' satisfaction and, as a result, the most self-determined motivational shapes.

Key Words: achievement goals, self-determination, psychological mediators, discipline, young students

Correspondencia:

Beatriz Moreno Navarrete

Facultad de Ciencias del Deporte. Avda. de la Universidad s/n 10071 – Cáceres

bmorenona@hotmail.com

Fecha de recepción: 02/03/2010

Fecha de aceptación: 20/10/2010

INTRODUCCIÓN

La motivación y la disciplina de los estudiantes son dos elementos imprescindibles para crear un clima adecuado en el aula, en este caso en las clases de educación física, que potencie el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces. De hecho, para ello será imprescindible conseguir conductas pro-sociales en los niños y jóvenes, siendo éste uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo (Muñoz, Carreras, y Braza, 2004).

Por ello, se pretenden establecer relaciones entre estas variables psicosociales y aportar ciertas pinceladas que nos encaminen a dar respuesta a la problemática creciente en los últimos años en torno a la disciplina. Del mismo modo, se tratan de averiguar si los climas motivacionales y las variables pertenecientes a la teoría de la autodeterminación (TAD) predicen, por un lado, la disciplina y, por otro, la indisciplina.

Por su parte, la motivación es un tópico de investigación muy estudiado en las Ciencias de la Actividad Física y del Deporte abordada principalmente a través de las dos teorías socio-cognitivas en las que nos basamos en este trabajo: teoría de metas de logro y teoría de la autodeterminación.

La idea principal de la teoría de metas de logro consiste en que el individuo es percibido como un organismo intencional, dirigido por unos objetivos hacia una meta que opera de forma racional (Nicholls, 1984).

El clima motivacional que transmite el docente por el modo de estructurar e impartir las clases puede ser *clima motivacional que implica a la tarea o clima motivacional que implica al ego*, adoptándose en el primero juicios de habilidad basados en el nivel de dominio de la tarea que se está desempeñando (esforzándose en mejorar) y, en el segundo, en función de la comparación social con los demás, entendiéndose el éxito cuando se muestra más habilidad que los demás (García-Calvo, Sánchez Miguel, Leo, Jiménez, y Cervelló, 2008). No obstante, cabe aclarar que en el presente estudio se analiza la percepción que los discentes poseen sobre el mismo.

Por otra parte, la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 2000) es una macroteoría que defiende que los seres humanos son organismos activos, con tendencias innatas hacia el crecimiento y desarrollo psicológico, que se esfuerzan por dominar los desafíos e integrar sus experiencias en un sentido coherente, requiriendo refuerzos continuados y apoyos del ambiente social para funcionar eficazmente.

Ésta considera que el origen de la motivación puede ser más interno o más externo al sujeto (más o menos autodeterminado) en la medida en que las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades para conseguir ciertas metas.

De acuerdo con esta teoría, la motivación se organiza a lo largo de un continuo donde la menos autodeterminada es la desmotivación, que se refiere a la falta de intencionalidad del individuo por desempeñar alguna actividad (García Calvo, 2004). De este modo, se produce una falta de valoración de la actividad, así como un escaso sentimiento de identificación con ella (Deci y Ryan, 1985). Le sigue la motivación extrínseca (determinada por agentes externos), que se desglosa en varias formas de regulación y, por último, la motivación intrínseca. Ésta es la más autodeterminada y la actuación es motivada por el placer y el disfrute que genera la propia actividad.

Según sus postulados, las necesidades psicológicas básicas o mediadores (autonomía, competencia y relaciones sociales), las cuales también vamos a analizar en este trabajo, son innatas, universales y esenciales para la salud y bienestar, algo natural de los seres humanos y, según los distintos grados de consecución de las mismas, se determinarán diferentes niveles de autodeterminación de la motivación del sujeto.

Además, este estudio, en el que pretendemos averiguar qué variables motivacionales predicen las conductas de disciplina e indisciplina entendidas como consecuencias comportamentales, se introduce una breve explicación del modelo jerárquico de la motivación (Vallerand y Rousseau, 2001), que consideraba que existían tres niveles de motivación: el nivel global, que se refiere a la motivación presente habitualmente en la vida de las personas, puede ser entendido como un rasgo de las mismas, el nivel contextual, que corresponde a la motivación que se da en un contexto concreto, en nuestro caso, el contexto académico y las clases de educación física, y el nivel situacional, relacionado con la motivación que una persona posee en un momento y actividad determinados. Estos niveles se relacionan entre sí, pero suponen diferentes niveles de motivación.

El modelo establece que los aspectos sociales del entorno (p.e. el clima motivacional que perciben los discentes, aunque hay que tener en cuenta que esta variable pertenece a otra teoría motivacional), influyen en la motivación en función de la consecución o no de una serie de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relaciones sociales), cuya satisfacción incrementa el grado de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). Al contrario, la falta de satisfacción de las mismas (o mediadores), incrementa progresivamente la motivación extrínseca y, finalmente, la desmotivación, derivándose una serie de consecuencias a nivel afectivo, cognitivo y comportamental. Por tanto, esta teoría ha mostrado que, de forma general, la modificación de los determinantes (la manipulación de estructuras situacionales en los diferentes niveles de motivación) está relacionada con la modificación de la motivación y, como consecuencia, con la aparición de distintas consecuencias (Vallerand y Rousseau, 2001).

Por otro lado, uno de los aspectos que más ha preocupado a los educadores en el campo de la educación física ha sido el control de la clase, debido a la proliferación de conductas contrarias al aprendizaje que manifestaban los escolares en edad adolescente (López Rúperez, 2007), apareciendo éstas, de manera más incontrolada, en profesores novicios (Del Villar, 2001).

De hecho, en los últimos años, los problemas relacionados con la aparición de conductas indisciplinadas se han convertido en el verdadero centro de atención de la enseñanza. Algunos investigadores, como Calvo (2002), apuntaban que cuando las expectativas del alumnado en el centro educativo no se correspondían con las propias de su cultura o clase social de referencia, aparecían problemas relacionados con la falta de compromiso escolar y la aparición de conductas antisociales.

De este modo, Kulinna, Cothran, y Regualos (2003) defienden que el control de la clase constituye el verdadero centro de la efectividad en la enseñanza, de tal manera que, aquellos profesores que controlen eficazmente el tiempo y el comportamiento en el aula, podrán incrementar el tiempo de aprendizaje de los discentes, aspecto que Siedentop (1998) identificó como un claro indicador del éxito de los discentes en programas de educación física.

En el ámbito de la Actividad Física y del Deporte, la perspectiva de las metas de logro ha sido el modelo teórico que ha contribuido a una mayor comprensión del desarrollo de conductas agresivas y morales. Kovar, Ermler, y Mehrhof (1992) señalaron que los profesores y discentes obtendrían un mayor beneficio creando un ambiente donde la mayoría del tiempo de clase estuviera dedicado a la enseñanza y al aprendizaje y no a la disciplina. De este modo, los estudiantes emplearán el tiempo en la tarea más que en ser indisciplinados, aprendiendo a elegir comportamientos apropiados en el aula, conduciendo, por lo tanto, a conductas orientadas hacia la propia autodisciplina. Autores más recientes (Kavussanu, Seal, y Phillips, 2006; Ommundsen, Roberts, Lemyre, y Miller, 2005; Ommundsen, Roberts, Lemyre, y Treasure, 2003), siguiendo en la misma línea, han demostrado la relación que el clima motivacional que implica a la tarea muestra de manera positiva con la aparición de conductas deportivas y, de forma negativa, con la aparición de conductas antisociales (Boixadós, Cruz, Torregrosa, y Valiente, 2004; Kavussanu et al., 2006).

Por su parte Papaioannou (1998), demostró que la orientación a la tarea se encontraba positivamente relacionada con los motivos de implicación en educación física, tales como la habilidad, así como con las respuestas intrínsecas motivadas para dicha implicación, relacionándose estas respuestas con mayores conductas positivas para ser disciplinados en clase, mientras que la percepción de un clima motivacional que implica al ego fue positivamente relacionado con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo en el aula. Estos resultados son corrobora-

rados por diferentes estudios (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Jiménez, 2004; Spray, 2002; Spray y Wang, 2001; Zounhia, Hatziharistos, y Emmanouel, 2003).

En la investigación de Moreno, Conte et al. (2008), cuyo objetivo fue comprobar el poder de predicción de las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina, la orientación de meta disposicional, sobre la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de educación física, se mostró la importancia de dirigir al alumnado a través de estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad para conseguir una orientación a la tarea y, como consecuencia, una motivación autodeterminada. Además, la orientación al ego apareció también como factor clave en el desarrollo de la motivación autodeterminada relacionándose de un modo negativo.

Por su parte, Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló, y Moreno (2009) revelaron la existencia de tres perfiles motivacionales en estudiantes de educación física. El perfil tarea, que obtuvo puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina en el aula, el clima motivacional que implica a la tarea y la orientación a la tarea; el perfil alta tarea y alto ego, que se caracterizó por obtener puntuaciones altas en todas las variables estudiadas; y el perfil ego, que presentó puntuaciones altas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina y puntuaciones medias en el clima motivacional que implica al ego y la orientación al ego. Además, los resultados revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la tarea mostraban mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados.

Por tanto, los objetivos que se pretenden en el presente estudio son analizar las relaciones entre las dos teorías más relevantes en el análisis de la motivación, teoría de metas de logro y teoría de la autodeterminación, y las conductas de disciplina-indisciplina, y averiguar qué variables de dichas teorías predicen estas conductas. De este modo, se conocerán más nociones a cerca de las variables que más influyen en la aparición de conductas indisciplinadas y se podrán aportar ciertas pinceladas con el fin de intentar reducir el índice de aparición de las mismas.

De esta manera, manejamos las siguientes hipótesis:

- Basándonos en autores como Moreno, Hernández, y González-Cutre (2009) o Wallhead y Ntoumanis (2004), se creyó que el clima motivacional que implicaba a la tarea se relacionaría positiva y significativamente con la motivación autodeterminada, una mayor satisfacción de los mediadores psicológicos y, basándonos en Hellín (2007), Jiménez (2004) y Marín de Oliveira (2009), éstas, con mayores conductas de disciplina.

- Fundamentándonos en estudios como el de Moreno, Cervelló, y Alonso (2006), o el de Marín de Oliveira (2009), en los que se relacionan la percepción de un clima motivacional que implica a la tarea (Spray y Wang, 2001) con las formas de motivación más autodeterminada y, ambas, con mayores conductas de disciplina, se hipotetizó que la disciplina sería predicha positivamente por la percepción del clima motivacional que implica a la tarea, el nivel de motivación más autodeterminado (intrínseca), así como por las necesidades psicológicas básicas.
- Tal y como han encontrado diferentes autores como Moreno, Cervelló, Martínez, y Alonso (2007), que relacionaron el clima motivacional que implica al ego con conductas de indisciplina, en otros como Reinboth y Duda (2006), que relacionaron el mismo con los niveles de motivación menos autodeterminados y, en Zomeño et al. (2006), que relacionó negativa y significativamente la desmotivación con las razones intrínsecas y de responsabilidad para ser disciplinado, se creyó que la indisciplina sería predicha positivamente por la percepción de un clima motivacional que implica al ego, el nivel de motivación menos autodeterminado (desmotivación), así como negativamente por las necesidades psicológicas básicas.

MÉTODO

Participantes

La muestra de este estudio pertenece a una población de estudiantes de segundo ciclo de la E.S.O (3.º y 4.º de E.S.O) y 1.º de Bachillerato de diferentes centros escolares de la ciudad de Cáceres.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo por conglomerados elegidos al azar (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986), para poder asegurar que la muestra representaba correctamente las diferentes características de la población analizada.

En total participaron 155 estudiantes de centros públicos de ambos sexos (57 chicos y 98 chicas) cuyas edades oscilaban entre los 14 y 20 años, siendo la edad media de éstos de 16.35 años (DT = 1.21), y practicando actividad físico-deportiva extraescolar un 52.9%.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los directores y docentes de los diferentes centros educativos de donde se iba a extraer la muestra. Se les explicaron los objetivos de la investigación pidiéndoles el pertinente permiso para que los discentes participaran en la misma indicándoles que tendrían acceso a los resultados finales de la investigación.

A continuación, se concretaron varios días y horas para la administración de los cuestionarios, de tal modo que los discentes los rellenaban en su aula, con la ausencia de su profesor/a de educación física, de manera individual y en un clima que les permitiera concentrarse, sin distracciones y, siempre, con la presencia del investigador principal.

Previamente a la cumplimentación de los cuestionarios, se les expusieron una serie de instrucciones para rellenar los mismos, así como el objetivo principal del estudio con el fin de que mostraran mayor interés al completarlos, se aclararon algunos términos que podían resultar confusos, se les animó a contestar de la manera más sincera posible, se les dijo que sus respuestas eran confidenciales y que sólo el responsable de la investigación tendría acceso a ellas. El tiempo empleado por los estudiantes para cumplimentar los cuestionarios era aproximadamente de unos 35-40 minutos.

Instrumentos de medida

Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ). Este cuestionario, originalmente de Papaioannou (1994) y, posteriormente traducido y validado al español (Cervelló y Jiménez, 2001), pretende medir la percepción que tienen los discentes a cerca del clima motivacional con el que suelen convivir en las clases de educación física. Se compone de 27 ítems, 14 ítems para el primer factor y 13 ítems para el segundo factor extraído, siendo éstos: *percepción del clima motivacional que implica a la tarea* (i.e.: «El profesor de E.F. está completamente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades») y *percepción del clima motivacional que implica al ego* (i.e.: «Lo que más importa a un alumno es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros»).

Escala de motivación educativa (EME). La escala de motivación académica (Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier, 1989) determina el grado de cada tipo de motivación que poseen los discentes. Esta escala está traducida y validada al español por Núñez, Martín-Albo, y Navarro (2005), siendo una versión que se hizo para la enseñanza secundaria compuesta de 28 ítems, confirmando, los mismos autores, siete factores (4 ítems por cada factor). No obstante, para este estudio se extrajeron tres factores (12, 12 y 4 ítems, respectivamente) correspondientes a: *motivación intrínseca* (i.e.: «Porque realmente me gusta asistir a clase»), *motivación extrínseca* (i.e.: «Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario») y *desmotivación* (i.e.: «No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa»).

Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas (BPNES). Este cuestionario (Vlachopoulos y Michailidou, 2006) concreta las necesidades psicológicas

básicas, las cuales hemos medido por separado. La traducción de este cuestionario al español se realizó por Navarro et al. (2008) para las clases de educación física. El cuestionario se compone por 12 ítems (4 ítems para cada uno de los factores). Los factores son la *autonomía* (i.e.: «La forma en cómo realizo las clases es una expresión de mí mismo»), la *competencia* (i.e.: «Soy capaz de dominar las exigencias de una clase de E.F.») y las *relaciones sociales* (i.e.: «Me relaciono de forma muy amistosa con el resto de compañeros de clase»).

Inventario de conductas de disciplina-indisciplina en educación física (ICDIEF). Para medir las conductas de disciplina-indisciplina que muestran los discentes en las clases de educación física, se utilizó el inventario de conductas de disciplina-indisciplina en educación física (Jiménez, 2004). Éste estaba compuesto por 19 ítems. En este caso, se añadió un ítem y se reelaboraron aquéllos que habían adquirido pesos bajos en estudios anteriores. Compuesto finalmente por 20 ítems, 10 de ellos se agruparon en el factor *disciplina* (i.e.: «Tu interés por la asignatura es positivo»), y otros 10 ítems en el factor *Indisciplina* (i.e.: «En ocasiones te muestras agresivo/a con algunos compañeros»).

Las respuestas de todos los instrumentos estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 1 a 5 en la que el 1 correspondía a *totalmente en desacuerdo* y el 5 a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase.

Análisis de datos

Se analizaron, en primer lugar, las características psicométricas de los distintos cuestionarios para comprobar su validez y fiabilidad. Se llevó a cabo mediante el análisis factorial exploratorio y el análisis de fiabilidad o consistencia interna de los ítems, con el coeficiente Alfa de Cronbach para los factores obtenidos. Posteriormente, se realizó un análisis de correlación y, finalmente, un análisis de regresión para cada una de las variables dependientes (disciplina e indisciplina). Todos estos cálculos se realizaron a través del programa estadístico SPSS 15.0.

RESULTADOS

Análisis de fiabilidad y de correlación

El Alfa de Cronbach (Tabla 1) se utilizó para el cálculo de la consistencia interna, considerando como válidos aquéllos que obtuvieron una puntuación igual o superior a .70 (Nunnally, 1978).

En cuanto al análisis de correlación, descrito en la Tabla 1, los resultados mostraron que la *percepción del clima motivacional que implica a la tarea* se relacionaba positiva y significativamente con la disciplina, la autonomía, la competencia, la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y el clima motivacional que im-

plica al ego y las relaciones sociales, siendo el peso de ésta última débil (menor que .30) (Kline, 2004).

En cuanto a los resultados obtenidos de la misma tabla en función de la *percepción del clima motivacional que implica al ego*, mencionar que esta variable ofrecía relaciones más bajas que la anterior, aunque hay que destacar que se relaciona positiva y significativamente con la autonomía, la motivación externa, la indisciplina y la competencia, siendo el peso de todas ellas por debajo de (.30).

Por otro lado, en función de los niveles de motivación autodeterminada, encontramos los siguientes resultados:

La *motivación intrínseca* se relacionaba positiva y significativamente con muchas de las variables expuestas, éstas corresponden a la disciplina, la competencia, la autonomía y la motivación extrínseca.

La *motivación extrínseca* se relacionaba positiva y significativamente con la competencia, la disciplina, la autonomía y las relaciones sociales, siendo el peso de las tres últimas por debajo de (.30).

Finalmente, la *desmotivación* únicamente se relacionaba significativamente con dos variables. Por una parte, se correlaciona negativa y significativamente con la disciplina (siendo un peso bajo) y, sin embargo, se correlacionaba positiva y significativamente con la indisciplina.

TABLA 1
Análisis de fiabilidad y correlaciones

	Alfa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>Clima motivacional que implica a la tarea (1)</i>	.89	-									
<i>Clima motivacional que implica al ego (2)</i>	.82	.32**	-								
<i>M. I. (3)</i>	.89	.41**	.14	-							
<i>M. E. (4)</i>	.77	.34**	.27**	.30**	-						
<i>Desmotivación (5)</i>	.82	-.11	.07	-.15	-.08	-					
<i>Autonomía (6)</i>	.75	.55**	.28**	.35**	.23**	.16	-				
<i>Competencia (7)</i>	.81	.47**	.23**	.36**	.32**	.10	.60**	-			
<i>Relaciones sociales (8)</i>	.89	.22**	.07	.15	.20*	.06	.21**	.28**	-		
<i>Disciplina (9)</i>	.79	.71**	.13	.36**	.29**	-.19*	.44**	.42**	.24**	-	
<i>Indisciplina (10)</i>	.81	-.15	.26**	-.08	-.05	.31**	-.07	.07	-.06	-.45**	-

** p<.01

* p<.05

Análisis de regresión

Dado que se pretendían comprobar qué variables predecían la disciplina y la Indisciplina, se realizó un análisis de regresión por pasos para cada una de ellas.

En el primer caso, se consideró como variable dependiente la disciplina, y como posibles variables predictoras o variables independientes: clima motivacional que implica a la tarea, motivación intrínseca, motivación extrínseca, autonomía, competencia y relaciones sociales, puesto que se pretendían analizar las variables que predecían positivamente la disciplina.

Para incluir dichas variables independientes, así como las que incluimos en el análisis de regresión posterior, comprobamos que los estadísticos de colinealidad (Tolerancia y FIV) mostraban que éstas no eran colineales.

A continuación, se presentan los coeficientes de los predictores significativos (ver Tabla 2) en el análisis de regresión por pasos.

TABLA 2
Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la disciplina

<i>Variable</i>	<i>β</i>	<i>R²</i>	<i>T</i>	<i>P</i>
<i>Paso 1</i>		.48		
Clima motivacional que implica a la tarea	.70		10.77	.00

Tal y como se observa en la Tabla 2, la disciplina tan solo fue predicha positivamente por la percepción del clima motivacional que implica a la tarea que poseía el discente. Por lo tanto, apareció en el análisis un único paso donde el clima motivacional que implica a la tarea explicó un 48.3% de la varianza total.

En el segundo caso, puesto que se creyó que también sería interesante comprobar qué variables predecían la Indisciplina, se consideró la misma como variable dependiente y como variables independientes o posibles variables predictoras: clima motivacional que implica al ego, motivación extrínseca, desmotivación, autonomía, competencia y relaciones sociales.

A continuación, se presentan los coeficientes de los predictores significativos (ver Tabla 3) en el análisis de regresión por pasos.

TABLA 3
 Coeficientes del análisis de regresión por pasos considerando como variable dependiente la indisciplina

<i>Variable</i>	β	R^2	T	P
<i>Paso 1</i>		.10		
Desmotivación	.32		3.78	.00
<i>Paso 2</i>		.17		
Desmotivación	.29		3.61	.00
Clima motivacional que implica al ego	.27		3.37	.00
<i>Paso 3</i>		.22		
Desmotivación	.31		3.86	.00
Clima motivacional que implica al ego	.35		4.12	.00
Autonomía	-.22		-2.60	.01
<i>Paso 4</i>		.24		
Desmotivación	.31		3.94	.00
Clima motivacional que implica al ego	.35		4.18	.00
Autonomía	-.35		-3.34	.00
Competencia	.20		2.05	.04

Por otro lado, como se puede observar en la Tabla 3, la indisciplina fue predicha positivamente por la desmotivación, el clima motivacional que implica al ego y el mediador competencia, mientras que lo hizo negativamente por el mediador autonomía.

Dichas variables en su conjunto explican un 24.1% de la varianza, siendo la desmotivación la variable que más predijo la indisciplina, explicando un 10.0% de la varianza en el primer paso.

En el segundo paso, el cual predecía un 17.4% de la varianza explicada, se incluyó el clima motivacional que implica al ego. En el tercer paso, en el cual se explicaba un 22.0% de la varianza, apareció como variable predictora la autonomía, la cual predecía negativamente la indisciplina con un 4.2% de la varianza explicada y, en el cuarto y último paso, se llegó al 24.1% de la varianza explicada por medio de la competencia, que explicó un 2.5% de la varianza.

DISCUSIÓN

El objetivo que se ha planteado en la presente investigación ha sido comprobar las relaciones que existen entre la percepción del clima motivacional, los mediadores psicológicos, la motivación autodeterminada y las conductas de disciplina e indisciplina en estudiantes de educación física, así como las variables motivacionales que predicen éstas últimas, con el fin de poder mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante un aumento del control de la clase, una disminución de las con-

ductas contrarias al aprendizaje (López Rúperez, 2007), el aumento de la motivación y, del mismo modo, del tiempo de aprendizaje. Éste último, aspecto que Siedentop (1998) identificó como un claro indicador del éxito de los discentes en programas de educación física, entre otros.

Teniendo en cuenta la primera hipótesis, en la que establecimos que el clima motivacional que implica a la tarea se relacionaría positivamente con una motivación autodeterminada, una mayor satisfacción de los mediadores y, éstas, con mayores conductas de disciplina, debemos mencionar que se cumple, por lo que los resultados obtenidos muestran la existencia de una relación positiva y significativa entre el primero y la motivación intrínseca, motivación extrínseca, autonomía, competencia, relaciones sociales y disciplina, mientras que la relación existente entre el clima motivacional que implica al ego y la indisciplina es también positiva y significativa. Por otro lado, aclarar el hecho de que se haya relacionado positivamente el clima motivacional que implica a la tarea y la motivación extrínseca, pues ello se puede explicar porque en ésta aparecen agrupados tipos de regulación con mayor y menor nivel de autodeterminación.

Del mismo modo, Moreno, et al. (2007) concluyen, tras una extensa revisión bibliográfica, que las diferentes investigaciones realizadas en la temática de organización y dirección de la clase desde la teoría de metas de logro han determinado relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional que implicaba a la tarea con mayores conductas de disciplina en el aula, y entre la orientación al ego y el clima motivacional que implicaba al ego con mayores conductas de indisciplina.

Esto significa que si el discente se encuentra inmerso en un clima motivacional fomentado por el profesor que implica a la tarea, centrará su atención en la mejora de su competencia frente a la misma y estará entretenido en ello, por lo que no se producirán por su parte conductas disruptivas. Esto es debido a que en muchos casos las causas de las conductas indisciplinadas por parte de los discentes son el aburrimiento en las clases y el querer llamar la atención, por eso en el caso de que impere un clima motivacional que implique al ego, los alumnos querrán ser los mejores, se compararán con los demás compañeros y será más probable que aparezcan comportamientos no deseables.

De hecho, el clima motivacional que implica a la tarea, además de haberse relacionado con la disciplina en las clases de educación física, lo ha hecho con otros resultados motivacionales positivos como la diversión, motivación intrínseca o la superación personal y el interés. Por el contrario, el clima motivacional que implica al ego, además de relacionarse positivamente con la indisciplina, lo ha hecho con la ansiedad, comparación con los pares, reducción del esfuerzo o patrones desadapta-

tivos con respuestas cognitivas y emocionales cognitivas (Duda y Balaguer, 2007; García-Calvo, Leo, Martín, y Sánchez, 2008; Smith, Balaguer, y Duda, 2006).

Precisamente por esta razón, los profesionales de la educación deberían tener en cuenta es que el fracaso de sus clases no es únicamente fruto de aquellos alumnos que no les permiten seguir con el desarrollo de las mismas, sino que deberían revisarse ellos mismos, sus métodos, y cambiar lo oportuno para poder dar respuesta educativa a todos y cada uno de los discentes que tienen en clase. De este modo, todos los discentes estarían integrados en las tareas, formando parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de un modo activo, y no necesitarían mostrar conductas contrarias al aprendizaje para llamar la atención, porque ya están involucrados e integrados en el proceso y el profesor les presta la atención necesaria para que avancen en el aprendizaje.

Otras investigaciones, como la de Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló, y Sicilia (2008), mostraban que los discentes orientados a la tarea percibían en mayor medida las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina en clase basadas en la cooperación con los demás, la ayuda y la responsabilidad en su propio comportamiento, incrementando la motivación autodeterminada. En cambio, los discentes orientados al ego eran más propensos a percibir estrategias basadas en presiones externas (amenaza), sentimiento de culpabilidad o indiferencia, viéndose disminuida la motivación autodeterminada. De acuerdo con el mismo, Martínez-Galindo et al. (2009) revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la tarea mostraban mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados. Además, los resultados obtenidos por Spray (2002) revelaban que las estrategias utilizadas por el profesorado basadas en las razones de motivación intrínseca se relacionaban con estrategias que favorecían la disciplina en el aula.

Aunque estos últimos estudios no medían las conductas de disciplina e indisciplina como nuestra investigación, sino las estrategias utilizadas por los docentes, es interesante la relación que se especifica entre la orientación a la tarea y las razones autodeterminadas para ser disciplinados puesto que, de algún modo, se encuentran relacionados con nuestros resultados, donde la percepción de un clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positiva y significativamente con las motivaciones más autodeterminadas, apareciendo un cierto paralelismo.

No obstante, en otro estudio realizado en contexto escolar, Sproule, Wang, Morgan, McNeill, y McMorris (2007) trataron de verificar el efecto del clima motivacional en la motivación intrínseca en los jóvenes estudiantes y comprobaron que la motivación intrínseca se correlacionaba positivamente con el clima motivacional que implicaba a la tarea y al ego, a diferencia de lo que ocurre en los resultados del presente estudio.

En cuanto al clima motivacional y las necesidades psicológicas básicas, Sarrazin (2001) y Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, y Cury (2002) mostraron la influencia negativa de un clima motivacional que implicaba al ego sobre la percepción de autonomía, y la influencia positiva de un clima motivacional que implicaba a la tarea sobre la percepción de autonomía, competencia y relación con los demás.

Por tanto, se hace necesario concretar que esta primera hipótesis se cumplía tal y como se ha expuesto. No obstante, cabe destacar, aunque no se concretó esta relación en la hipótesis, que el mediador de relaciones sociales se relaciona positivamente con una motivación más autodeterminada (intrínseca) aunque no significativamente, a diferencia de la autonomía y la competencia, los cuales sí se relacionan positiva y significativamente con la misma. Por el contrario, en el caso de la motivación extrínseca, los tres mediadores se relacionan positiva y significativamente, por lo que los resultados van en la línea de lo esperado. Llegados a este punto, es imprescindible aclarar que el constructo que medimos en esta investigación referente a la motivación extrínseca no se debe entender de un modo negativo, porque el mismo se compone también de las formas más autodeterminadas (integrada e identificada), por lo que es lógico que las necesidades psicológicas básicas se puedan relacionar positivamente con la misma.

Estos resultados se deben a que las relaciones sociales quizás se entiendan como un aspecto que los alumnos no entienden intrínseco a la actividad, sino que es un motivo externo. Por tanto, centrándonos en el mediador de relaciones sociales, creemos que el docente deberá fomentar las mismas entre el grupo de iguales con el fin de que también ello conlleve un incremento de la motivación intrínseca, junto con el fomento de la autonomía y la competencia. De este modo, los discentes realizarán las tareas sin la necesidad de esperar a cambio recompensas externas y centrarán su atención en la ejecución de la tarea, aumentando así el tiempo de aprendizaje eficaz de las clases.

Lo que sí tenemos claro es que ninguna de las tres necesidades psicológicas básicas se relaciona con la desmotivación, lo cual iría en contra de los postulados de la teoría de la autodeterminación.

Esto es lo mismo que ocurre en diferentes investigaciones en actividad físico-deportiva, que mostraron una relación positiva de la competencia (Boyd, Weinmann, y Yin, 2002; Hassandra, Goudas, y Chroni, 2003; Li, Lee, y Solmon, 2005) y la autonomía percibida (Gagné, Ryan, y Bargmann, 2003; Hassandra et al., 2003) con la motivación intrínseca. También Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter (2005) establecieron que la competencia y autonomía percibida predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictora la relación con los demás. Por el contrario, autores como Paava (2001), mostraron también una predicción po-

sitiva entre la relación con los demás y la motivación intrínseca. Hay diversidad de planteamientos, pues el modelo de Moreno, Hernández et al. (2009) mostró que la satisfacción de las necesidades de autonomía y relación con los demás predecían positivamente la motivación intrínseca. Se comprende, por tanto, que ello se deberá a las características peculiares de la muestra.

En definitiva, existen estudios que han corroborado los postulados de la TAD en los cuales se contempla que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se relacionan positiva y significativamente con la motivación intrínseca como el de Moreno, Hernández et al. (2009), estudios que mostraron cómo el clima tarea predecía de forma positiva los mediadores psicológicos y éstos la autodeterminación (Moreno y Llamas, 2007; Reinboth y Duda, 2006), o estudios que demostraron el distinto peso de la satisfacción de cada una de las necesidades psicológicas básicas al predecir la motivación más autodeterminada (Balaguer, Castillo, y Duda, 2008).

Estos resultados coinciden con los nuestros en el hecho de que los tres mediadores se encuentran relacionados positiva y significativamente con el clima motivacional que implica a la tarea, siendo el que puntúa más alto el de autonomía, seguido del de competencia y relaciones sociales, del mismo modo que en el estudio de Balaguer et al. (2008), en el que se mostraba que las necesidades psicológicas básicas predecían la motivación más autodeterminada en el mismo orden. De este modo, creemos que los docentes deben fomentar en sus clases un clima motivacional implicado a la tarea que conlleve a que los discentes se interesen más por la adquisición de las habilidades que se dan en el desarrollo de las clases con el fin de que se sientan más competentes y autónomos, así como introducir tareas que favorezcan las relaciones entre los mismos.

Por el contrario, puntualizar también que no se hallaron relaciones negativas y significativas entre los mediadores y el clima motivacional que implica al ego, sino que se relacionaron la autonomía y la competencia positiva y significativamente con éste, mientras que las relaciones sociales no se relacionaron significativamente con el mismo. Ello puede ser debido a que la muestra de este estudio no fue demasiado extensa, por lo que, solventando este aspecto, creemos que se podrían realizar futuras investigaciones para observar si la satisfacción de los mediadores se relaciona negativamente con la percepción del clima motivacional que implica al ego. No obstante, se hace necesario aclarar que los alumnos, en función de su concepción de competencia, pueden sentirse competentes en un clima motivacional que implica al ego, siempre que se consideren competentes cuando son mejores que los demás y lo consigan.

Referente a la relación existente entre las necesidades psicológicas básicas y las conductas de disciplina-indisciplina, pocas han sido las investigaciones analizadas.

He aquí la importancia de este estudio que pretende incluir todas estas variables en una conclusión definitiva y ofrecer la oportunidad de que estudios posteriores puedan intervenir en según qué mediadores para que se produzca un aumento de la disciplina.

Las necesidades psicológicas básicas se relacionan positiva y significativamente con la disciplina siendo, de mayor a menor peso, autonomía, competencia y relaciones sociales. Por eso, creemos que será importante el empleo de estrategias que traten de ayudar a los discentes a adquirir niveles suficientes con respecto a cada uno de los mediadores para poder establecer un mayor control de la clase favoreciéndose así la disciplina. Un discente disciplinado será aquél que tenga satisfecha la necesidad de ser competente, autónomo y de relacionarse con sus compañeros puesto que, a su vez, estará más motivado intrínsecamente y no necesitará irrumpir en las clases, para llamar la atención o como consecuencia de su aburrimiento, al estar ocupado aprendiendo e interesándose por las tareas que se le presentan, que en sí mismas le sirven para satisfacer sus necesidades.

Incluyendo todas las variables, estudios como el de Moreno et al. (2006) mostraron la importancia de dirigir al alumnado a través de estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad para conseguir una orientación a la tarea y, como consecuencia, una motivación autodeterminada, mostrando relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional que implicaba a la tarea con mayores conductas de disciplina, así como entre la orientación al ego, el clima motivacional que implicaba al ego y mayores conductas de indisciplina.

Por otro lado, en la segunda hipótesis, en la que se planteó que el clima motivacional que implicaba a la tarea, el nivel de motivación más autodeterminado (intrínseca) y las necesidades psicológicas básicas predecirían positivamente la disciplina, hay que mencionar que se cumplió parcialmente, puesto que la disciplina únicamente fue predicha positivamente por la percepción del clima motivacional que implica a la tarea, siendo nuestra intención la de conocer las variables sobre las cuales sería preciso actuar en posibles estudios futuros de intervención con el fin de aumentar este tipo de conductas disciplinadas que conllevan un mayor control de la clase de educación física, así como un mejor aprovechamiento del poco tiempo del cual precisan los profesores de educación física para llevar a cabo sus lecciones.

Al tratarse de una predicción positiva, ello significa que cuanto mayor percepción del clima motivacional que implica a la tarea posean los discentes, más probabilidad habrá de que únicamente aparezcan conductas disciplinadas en el aula de educación física.

De acuerdo con nuestros resultados, si se enfoca la atención en los estudios que han analizado las relaciones entre el clima motivacional que implica a la tarea y las

conductas de disciplina, encontramos investigaciones (Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, y Santos-Rosa, 2002; Cervelló et al., 2004; Moreno, Alonso, Martínez-Galindo, Cervelló, y Ruiz, 2008; Moreno, Conte, et al., 2008; Papaioannou, 1998; Spray y Wang, 2001) que revelaron que la percepción de un clima motivacional que implicaba a la tarea se relacionaba positivamente con las conductas de disciplina, así como que éste es el mayor predictor de la disciplina (Martínez-Galindo, 2006).

De este modo, nuestros resultados son corroborados por gran variedad de autores y observamos la gran importancia que posee la teoría de metas de logro, puesto que el clima motivacional que implica a la tarea es el que más predice las conductas disciplinadas en esta población, frente a la motivación autodeterminada y los mediadores psicológicos. Por tanto, se deberá transmitir a los docentes de educación física las ventajas que conlleva el crear en las clases un clima motivacional que implica a la tarea, tanto para que los alumnos se encuentren con una motivación más autodeterminada por medio de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas que les lleve a disfrutar de la actividad en sí misma sin la necesidad de depender de refuerzos externos, como para favorecer la aparición de conductas disciplinadas, que es el objeto final de este estudio.

De hecho, de acuerdo con el modelo jerárquico de la motivación, ha habido estudios como el de Standage, Duda, y Ntoumanis (2003), en el ámbito educativo, en los que se menciona que un clima a favor de la autonomía y, en menor magnitud, un clima motivacional que implicaba a la tarea, influían positivamente en la satisfacción de los mediadores psicológicos para desarrollar la motivación autodeterminada.

Incluyendo todas las variables, existen estudios como el de Moreno et al. (2006) en los que se mostró la importancia de dirigir al alumnado a través de estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad para conseguir una orientación a la tarea y, como consecuencia, una motivación autodeterminada, mostrando relaciones positivas y significativas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional que implica a la tarea con mayores conductas de disciplina.

Asimismo, se dedujo del mismo estudio que la disciplina podría estar predicha por la motivación intrínseca, no obstante, no precisábamos de ello, puesto que no se observó ningún análisis de regresión para poder confirmarlo, sino únicamente análisis de correlación. Por otra parte, tampoco se encontraron estudios que analizaran qué necesidades psicológicas básicas iban a influir sobre la disciplina, por lo cual cobraba mayor importancia nuestro análisis, aunque finalmente no se hayan podido mostrar resultados que refuercen esa idea, al menos en el caso de la predicción de las conductas disciplinadas.

Por otra parte, se destaca en un estudio realizado por Moreno, Cervelló, Zomeño, y Marín (2009) que, a medida que las razones de disciplina son menos autodetermina-

das, las necesidades psicológicas básicas van perdiendo peso en la capacidad de predicción.

Aunque el estudio de las razones más o menos autodeterminadas que posee un discente para ser disciplinado ha sido bastante extenso, así como el modo en que los discentes perciben las estrategias para conseguir la disciplina que utiliza el profesor, se han encontrado pocos estudios que analicen las conductas de disciplina en sí y cómo la motivación intrínseca y las necesidades psicológicas básicas afectan sobre las mismas.

Finalmente, en la tercera y última hipótesis, en la que se mencionaba que el clima motivacional que implicaba al ego y el nivel de motivación menos autodeterminado (desmotivación) predecirían positivamente las conductas indisciplinadas, mientras que las necesidades psicológicas básicas lo harían de manera negativa, indicar que se cumple parcialmente. Las variables predictoras positivas de la indisciplina fueron, de mayor a menor peso de predicción, la desmotivación, el clima motivacional que implicaba al ego y el mediador competencia, éste último, en contra de lo que se había hipotetizado. Por otro lado, destacar que el mediador autonomía predice negativamente la indisciplina, con lo que siguió en la línea de lo esperado, al contrario que el mediador de relaciones sociales, que no la predijo.

Para plantear esta hipótesis, nos basamos en varios estudios. Por su parte, Jiménez (2004), encontró correlaciones positivas entre el clima motivacional que implica al ego y la indisciplina. Siguiendo en el tiempo, (Moreno, Alonso, Martínez-Galindo, y Cervelló, 2005; Moreno et al., 2006; Moreno et al., 2007) mostraron que la orientación al ego y el clima motivacional que implica al ego se relacionaban con mayores conductas de indisciplina.

Otro estudio (Moreno y Sicilia, 2005), con una muestra de 565 individuos que se centraba en determinar cómo las orientaciones de meta y los climas motivacionales percibidos se relacionaban con la percepción de los estudiantes de la aparición de conductas disciplinadas e indisciplinadas, mostró que la orientación al ego y el clima motivacional que implicaba al ego fueron predictores de conductas indisciplinadas.

Para estudios futuros, creemos conveniente que los datos serían más representativos de la población estudiantil que pretendemos analizar si la muestra fuera más grande. De hecho, es probable que algunas hipótesis no se hayan podido cumplir por esta razón. Del mismo modo, creemos que así podríamos conseguir obtener todos los factores de los cuestionarios. Al haber utilizado únicamente cuestionarios, seguro que los datos no nos proporcionan tanta información como si lleváramos a cabo una triangulación de métodos, tanto desde el punto de vista de las perspectivas (profesores, estudiantes, observadores ajenos, ...) como de las fuentes (cuestionarios, entrevistas, hojas de registros, ...), por lo cual también podríamos combinar

este tipo de investigaciones correlacionales descriptivas con unas de corte más observacional.

Por otra parte, en vistas a los resultados que hemos obtenido, podríamos realizar un estudio de intervención con el fin de incidir en las variables que precisamos para aumentar la disciplina en las clases de educación física, lo cual es imprescindible para exista un mínimo control de clase que asegure el aprovechamiento del tiempo de aprendizaje centrado en la tarea y en uno mismo, no en ser el mejor, y en la realización de la práctica por intereses propios, sin estar influidos por agentes externos.

En base a la investigación llevada a cabo, podemos concluir la relevancia que posee el trabajar sobre una serie de variables motivacionales como: el clima motivacional que construye el docente en función de la composición y estructura de sus clases, el cual debe fomentar la percepción de un clima motivacional que implique a la tarea en los discentes mediante el fomento del esfuerzo, mejora y superación personal; la motivación autodeterminada, la cual debe ser lo más intrínseca posible, o tipos de regulación más autodeterminados de la extrínseca (integrada e identificada), con el fin de que los discentes disfruten en las clases de educación física y se encuentren con ganas de realizar las tareas, utilizando el tiempo que sea necesario para aprender las habilidades; y las necesidades psicológicas básicas, las cuales los docentes deberán intentar satisfacer por medio de diferentes estrategias a través de las tareas que compongan sus sesiones, promocionando la autonomía, la competencia y las relaciones sociales. Todo ello será necesario para poder aumentar así las conductas de disciplina entre los discentes y para que las conductas de indisciplina se minimicen, favoreciendo, de este modo, un clima de trabajo en las clases que aumente asimismo el aprendizaje de los discentes.

REFERENCIAS

- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S., y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96- A97.
- Azorín, F., y Sánchez-Crespo, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones de muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Balaguer, I., Castillo, I., y Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis desde la Teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17 (1), 123-139.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., y Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 301-317.
- Boyd, M. P., Weinmann, C., y Yin, Z. (2002). The relationship of physical selfperceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.

- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5), <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n5.asp>.
- Cervelló, E. M., y 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 presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar*, Santander.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., y Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F., y Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. Nueva York: Plenum.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Del Villar, F. (2001). La interacción en la Educación Física. En B. Vázquez (Ed.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 199-225). Madrid: Síntesis.
- Duda, J. L., y Balaguer, I. (2007). Coach-created motivational climate. En S. Jowet y D. Lavalle (Eds.). *Social Psychology in Sport* (pp. 117-130). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gagné, M., Ryan, R. M., y Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas*. Memoria de Docencia e Investigación. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García-Calvo, T., Leo, F. M., Martín, E., y Sánchez, P. A. (2008). El compromiso deportivo y su relación con factores disposicionales y situacionales contextuales de la motivación. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12 (4), 45-58.
- García, T., Sánchez Miguel, P. A., Leo, F. M., Jiménez, R., y Cervelló, E. M. (2008). Incidencia de los aspectos motivacionales sobre el grado de cohesión en equipos de fútbol. *XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla.
- Hassandra, M., Goudas, M., y Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Hellín, M. G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*, Tesis de la Universidad de Murcia.

- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis doctoral. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura. Cáceres.
- Kavussanu, M., Seal, A. R., y Phillips, D. R. (2006). Observed prosocial and antisocial behaviours in male soccer teams: Age differences across adolescent and the role of motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18, 326-344.
- Kline, R. B. (2004). *Beyond significance testing: Reforming data analysis methods in behavioral research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kovar, S., Ermler, K., y Mehrhof, J. H. (1992). Helping Students to Become Self-Disciplined. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 26-28.
- Kulinna, P., Cothran, D., y Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41.
- Li, W., Lee, A. M., y Solmon, M. A. (2005). Relationships among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 51-65.
- López Rúperez, F. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 102-107.
- Marín de Oliveira, L. M. (2009). *Influencia de la elección de tareas y la práctica activa del alumno en la motivación, coeducación y contextos disciplinados en Educación Física*. Tesis doctoral. Universidad Miguel Hernández.
- Martínez-Galindo, C. (2006). *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia: Murcia.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E. M., y Moreno, J. A. (2009). Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado. *Cultura y Educación*, 21, 331-343.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez-Galindo, C., y Cervelló, E. M. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 225-243.
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez-Galindo, C., Cervelló, E., y Ruiz, L. M. (2008). Motivation, disciplined behavior, equal treatment and dispositional flow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 1, 446-466.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. M., Martínez, C., y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Zomeño, T. E., y Marín, L. M. (2009). Predicción de las razones de disciplina en educación física. *Acción Pedagógica*, 6(2), 7-15.
- Moreno, J. A., Conte, L., Hellín, P., Hellín, G., Vera, J. A., y Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de Educación Física. *Apuntes de Psicología*, 26, 501-516.

- Moreno, J. A., Hellín, G., Hellín, P., Cervelló, E., y Sicilia, A. (2008). Assessment of motivation in spanish physical education students: Applying achievement goals and self-determination theories. *The Open Education Journal*, 1, 15-22.
- Moreno, J. A., Hernández, A., y González-Cutre, D. (2009). Complementando la Teoría de la Autodeterminación con las metas sociales: Un estudio con la diversión de la Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 213-222.
- Moreno, J. A., y Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la educación física según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 137-155.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno J. A. (2006). Predicción de las razones de responsabilidad para ser disciplinado en el deporte a través de las orientaciones de meta y los climas motivacionales. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 736-739). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Muñoz, J. M., Carreras, M. R., y Braza, P. (2004). Aproximación al estudio de las actitudes y estrategias de pensamiento social y su relación con los comportamientos disruptivos en el aula en la educación secundaria. *Anales de Psicología*, 20, 81-91.
- Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A., y Moreno, J. A. (2008). Perfiles motivacionales en la actividad física saludable: un estudio desde la perspectiva de la teoría de la autodeterminación. En *Actas del XI Congreso Nacional, XI Andaluz y III Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y del Deporte*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17, 344-349.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Miller, B. W. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sport Sciences*, 23, 977-989.
- Ommundsen, Y., Roberts, G. C., Lemyre, P. N., y Treasure, D. (2003). Perceived motivational climate in male youth soccer: relations to social-moral functioning, sportspersonship and team norm perceptions. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 397-413.
- Paava, M. (2001). *Motivation and perceived relatedness*. Trabajo presentado en el Meeting of the Midwestern Psychological Association, Chicago, USA.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

- Reinboth, M., y Duda, J., L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Sarrazin, P. (2001). *Approches socio-cognitives de la motivation appliqués au champ du sport et de l'Éducation Physique et Sportive. Habilitation a diriger des recherches*. Université Joseph Fourier, Grenoble, France.
- Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., y Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la Educación Física*. INDE. Barcelona.
- Smith, A. L., Balaguer, I., y Duda, J. (2006). Goal orientation profile differences on perceived motivational climate, perceived peer relationships, and motivation-related responses of youth athletes. *Journal of Sport Sciences*, 24, 1315-1327.
- Spray, C. M. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- Spray, C. M., y Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.
- Sproule, J., Wang, H., Morgan, K., McNeill, M., y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean Physical Education lessons on intrinsic motivation and physical activity. *Personality and Individual Differences*, 43, 1037-1049.
- Standage, M., Duda, J. L., y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of educational psychology*, 95(1), 97-110.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME) [On the construction and validation of the Academic Motivation Scale (AMS)]. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.
- Vallerand, R. J., y Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En R. N. Singer, H. A. Hausenblas, y C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 389-416). New York: Wiley.
- Vlachopoulos, S. P., y Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10, 179-201.
- Wallhead, T., y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JTPE>
- Zomeño, T. E., Moreno, J. A., Marín, L. M., Martínez, C., Alonso, N., y González-Cutre, D. (2006). Relaciones entre las razones del alumno para ser disciplinado con la motivación

autodeterminada. Comunicación presentada en el *II Congreso virtual-presencial de investigación en la Actividad Física y el Deporte*. Universidad del País Vasco.

Zounhia, K., Hatziharistos, D., y Emmanouel, K. (2003). Greek Secondary School Pupils' Perceived Reasons for Behaving Appropriately and Perceived Teachers' Strategies to Maintain Discipline. *Educational Review*, 55, 289-303.