

Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de educación física

Juan Antonio MORENO MURCIA

Universidad "Miguel Hernández" de Elche

Luis CONTE MARÍN

Universidad de Murcia

Pedro HELLÍN GÓMEZ

Gloria HELLÍN RODRÍGUEZ

José Antonio VERA LACÁRCEL

Unidad de Investigación en Educación Física y Deportes, Universidad de Murcia

Eduardo CERVELLÓ GIMENO

Universidad "Miguel Hernández" de Elche

Resumen

El objetivo del trabajo fue comprobar el poder de predicción de las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina y la orientación de meta disposicional sobre la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de educación física, y la relación entre las mismas. Para ello, se empleó una muestra de 736 estudiantes correspondiente a los niveles educativos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato a los que se les pasaron las escalas de Estrategias para Mantener la Disciplina en Clase de educación física (SSDS), la Escala de Orientación Motivacional (POSQ) y la Escala de Motivación Deportiva (SMS). Los resultados 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. Además, las estrategias de preocupación/responsabilidad del profesorado y la orientación al ego aparecieron como factores clave en el desarrollo de la motivación autodeterminada.

Palabras clave: educación física, motivación autodeterminada, orientación de meta, disciplina.

Abstract

The objective of this paper was to checking the relations between the motivation self-determination, the goal dispositional orientation and the strategies used by the teacher to maintain discipline in the adolescent physical education students. A sample of 736 students Compulsory Secondary Education or Secondary School Certificate courses, was used for that purpose. They were given the POSQ (Roberts and Balaguer, 1991; Roberts, Treasure and Balaguer, 1998), SMS (Pelletier *et al.*, 1995) and SSDS scales (Papioannou, 1998). The results showed the importance to direct the pupils towards the task for developing the most self-determined motivation and discipline way. Also, the strategies used by the teacher to maintain discipline in the classroom (concern/responsibility) and ego dispositional orientation showed like key factors in the self-determination motivation preview.

Key words: Physical Education, Self-determined motivation, Goal orientation, Discipline.

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). En los últimos años, los problemas relacionados con la aparición de comportamientos indisciplinados se han convertido en el verdadero centro de atención de la enseñanza. Algunos investigadores (Chen y Dornbusch, 1998; Brunelle, Brunelle, Gagnon, Goyette, Martel, Marzouk, y Spallanzani, 1992; 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.

En este sentido, diversas investigaciones (Lewis, 1997, 2001; Matsagouras, 1999a, 1999b), aplicadas a contextos educativos con adolescentes griegos y australianos, señalaban que los comportamientos indisciplinados se encontraban relacionados con los estilos de enseñanza, siendo los estilos centrados en la reproducción del conocimiento del profesorado, más autoritarios y orientados

hacia el mando directo, los que creaban más comportamientos inapropiados en el alumnado. Igualmente, las investigaciones han abordado la disciplina teniendo en cuenta la relación que podía existir entre esta y la motivación. En este sentido, el alumnado más motivado está más concentrado y esto inhibe los comportamientos indisciplinados y viceversa, los menos motivados suelen ser los menos concentrados.

Entre las teorías que se han utilizado para analizar la relación entre la motivación y la disciplina se encuentra la Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989). Ésta, se utilizaba para conocer el entorno de logro percibido por el alumnado a través de la descripción del clima motivacional (Ames, 1992) y su relación con la aparición de conductas disciplinadas. En esta línea, algunos estudios (Papaioannou, 1994; Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004) analizaron los comportamientos de disciplina en relación con la motivación del alumnado en el aula de educación física, encontrando una relación positiva entre los estilos de enseñanza donde el clima motivacional implicaba a la tarea y los comportamientos de disciplina, y entre los estilos de enseñanza donde el clima motivacional

implicaba al ego y los comportamientos de indisciplina.

Diversas investigaciones (Papaioannou, 1998; Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar, y Santos-Rosa, 2002; Moreno, Alonso, Martínez Galindo, y Cervelló, 2005;) relacionaron el clima motivacional y la disciplina con la orientación disposicional del alumnado, encontrando con una muestra de alumnado español y griego, de edades comprendidas entre 10 y 15 años, que la orientación a la tarea y el clima motivacional que implicaba a la tarea, se relacionaba positivamente con razones intrínsecas para ser disciplinado en el aula, además de un mayor compromiso en clase de educación física, mientras que la orientación al ego y el clima motivacional que implicaba al ego regulaban tanto la conducta en el aula como el compromiso con la actividad mediante razones externas.

Del mismo modo, el estudio de la motivación humana aplicada al ámbito de la actividad física también se ha interpretado a través de la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1980, 1985, 1991). 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, es decir, el grado en que realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección. De acuerdo con esta teoría, la motivación se organiza a lo largo de un continuo donde la menos autodeterminada es la desmotivación (falta absoluta de motivación), le sigue la motivación externa (determinada por agentes externos), la cual, se desglosa en varias formas de regulación. La menos autodeterminada de todas ellas es la regulación externa, que refleja una actuación motivada por recompensas externas a la persona. Seguidamente se encuentra la

regulación introyectada, en la que la actuación está motivada para evitar sentimientos de culpabilidad del propio individuo. La siguiente forma de regulación, dentro de la motivación extrínseca, es la regulación identificada, en donde ya el sujeto considera importante la actividad realizada, y supone un paso más al integrarse con los diferentes valores de una persona, aunque el sujeto sigue sin participar por el placer inherente de la actividad.

La forma más autodeterminada de motivación es la motivación intrínseca, en la que la actuación es motivada por el placer y el disfrute que genera la propia actividad. Vallerand *et al.* (1989) y Vallerand *et al.* (1993) planteaban la existencia de tres tipos de motivación intrínseca: motivación intrínseca hacia el conocimiento (el sujeto se comprometía en una actividad por el placer y la satisfacción que experimentaba mientras intentaba aprender), motivación intrínseca hacia la ejecución (el sujeto se comprometía en la actividad por placer mientras intentaba mejorar o superarse a sí mismo), y motivación intrínseca hacia la estimulación (el sujeto se comprometía en la actividad para experimentar sensaciones asociadas a sus propios sentidos).

Así, la evaluación de la motivación se realizaba a partir de un índice de autodeterminación donde el resultado indicaba el valor que hacía referencia al perfil de autodeterminación. La validez y fiabilidad de este índice ha sido confirmada en estudios previos (Kowal y Fortier, 2000; Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant, 2005). Un perfil alto, determinaba una alta autodeterminación, es decir, la forma más autodeterminada de motivación, mientras un perfil bajo correspondía a las formas menos autodeterminadas.

En este sentido, la consideración de que la motivación puede ordenarse a lo largo de un continuo de autodeterminación posibi-

litó la aparición de nuevas investigaciones que relacionaban motivación y disciplina. Así, en una investigación con adolescentes ingleses, Ryan y Conell (1989) relacionaron positivamente las razones intrínsecas e identificadas para comportarse en el aula con los estilos de enseñanza más autodeterminados, es decir, aquellos que se centraban más en la producción de conocimiento del alumnado, mientras las razones externas para comportarse en el aula se relacionaron con los estilos menos autodeterminados, basados en la reproducción del conocimiento docente. Del mismo modo, la investigación de Parish y Treasure (2003) señalaban que el clima motivacional que implicaba a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con la motivación intrínseca, mientras que el clima que implicaba al ego se relacionaba positiva y significativamente con la motivación menos autodeterminada.

En el contexto inglés, Spray y Wang (2001), realizaron un estudio con estudiantes de 12 a 14 años, con la finalidad de examinar la relación existente entre la orientación disposicional, la motivación autodeterminada y la disciplina. Los resultados revelaron que el alumnado más disciplinado era aquel que presentaba una alta orientación a la tarea y al ego, percibía una mayor autonomía y competencia, y donde las orientaciones de meta se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca. Igualmente, Kim y Gil (1997) con una muestra de deportistas coreanos adolescentes hallaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca, lo que pone de relieve el carácter ortogonal de ambos tipos de metas.

Contrariamente a estas investigaciones Mandigo, Nicholas, y Holt (1999) apuntaban que los individuos motivados hacia la tarea

tenían una mayor influencia de la motivación intrínseca, ya que tomaban parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estaban intrínsecamente motivados, ya que sentían mayor presión y control para mantener su autoestima.

Así, el objetivo del estudio fue comprobar el poder de predicción de las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina en adolescentes españoles de educación física, la orientación de meta disposicional sobre la motivación autodeterminada y revisar las relaciones existentes entre dichos constructos. Teniendo en cuenta estudios anteriores (Spray y Wang, 2001; Kim y Gil, 1997) hipotetizamos que las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina se relacionarán con la orientación de meta disposicional del alumnado al ego y a la tarea y con la motivación más autodeterminada. Igualmente, se planteó que las estrategias de disciplina basadas en la preocupación/responsabilidad e intrínsecas/identificadas y la orientación disposicional a la tarea y al ego predecirían la motivación más autodeterminada.

Método

Participantes

La muestra estaba compuesta por 736 estudiantes adolescentes de ambos géneros, 535 alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (283 varones y 260 mujeres) y 193 alumnos de Bachillerato (87 varones y 106 mujeres), pertenecientes a centros públicos de la región de Murcia (España), de edades comprendidas entre 14 y 17 años (24% de 14 años, 27,6% de 15 años, 22,7% de 16 años y 25,7% de 17 años). La edad media fue de 15.5 años y la desviación típica de 1.11. Para seleccionar

la muestra se llevó a cabo una selección de centros atendiendo a un muestreo aleatorio por conglomerados (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986), en la que se recogieron tanto centros públicos (14) como privados (12), pertenecientes también al ámbito rural (9) y urbano (17).

Instrumentos

Estrategias para mantener la disciplina en clase (SSDS)

Este cuestionario se ha utilizado para medir las estrategias adoptadas por el profesorado y percibidas por el alumnado para mantener el orden y la disciplina en clase. El instrumento original fue creado por Papiioannou (1998) y adaptado al contexto español por Moreno, Cervelló, Martínez Galindo, y Ruiz (2008). Constaba de 27 ítems agrupados en cuatro subescalas: énfasis del profesor en estrategias de preocupación y responsabilidad, énfasis del profesor en estrategias intrínsecas e identificadas para mantener la disciplina, énfasis del profesor en estrategias de regulación intrínseca, énfasis en estrategias que mostraban indiferencia del profesor para mantener la disciplina. Los ítems que componían 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 oscilaba desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 4 (*totalmente de acuerdo*). Las subescalas mostraron unos valores alfa que oscilaron entre 0.58 y 0.87. La subescala de disciplina relacionada con la indiferencia mostró un valor alfa inferior al recomendado (Nunnally, 1978). Sin embargo, al estar compuesta por pocos ítems (tres) la validez interna observada podía ser marginalmente aceptada (Hair, Anderson, Tatham, y Black, 1998).

Cuestionario de percepción de éxito (POSQ) (Roberts y Balaguer, 1991; Roberts, Treasure, y Balaguer, 1998)

Se ha utilizado la versión en español (Cervelló, Escartí, y Balaguer, 1999; Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006) de dicho cuestionario para medir las orientaciones de meta de los adolescentes en las clases de educación física. El inventario se encontraba compuesto por 12 ítems, seis de los cuales respondían al factor “orientación hacia la tarea” del alumnado y los otros seis, al factor “orientación hacia el ego” del alumnado. Las respuestas a dicho cuestionario fueron 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 alfa que fueron de 0.92 para la subescala ego y de 0.84 para la subescala tarea.

Escala de Motivación Deportiva (SMS) (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Brière, y Blais, 1995)

Se ha utilizado dicha escala, traducida y adaptada al castellano por Núñez, Martín-Albo, Navarro, y González (2006). Esta escala estaba encabezada por el enunciado “Participo y me esfuerzo en la práctica de mi deporte...” y medía los diferentes tipos de motivación establecidos por la Teoría de la Autodeterminación. Estaba compuesta por 28 ítems agrupados en siete subescalas: motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución), motivación extrínseca (de identificación, de introyección y de regulación externa) y desmotivación. Las respuestas a los diferentes ítems estaban 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 *total-*

mente de acuerdo. Las subescalas, mostraban unos valores alfa que oscilaron entre 0.77 y 0.57. La subescala de motivación extrínseca introyectada mostró un valor alfa inferior al recomendado (Nunnally, 1978), pero al estar compuesta por pocos ítems (cuatro) la validez interna observada podía ser marginalmente aceptada (Hair *et al.*, 1998).

Utilizando los factores de esta escala se calculó el índice de autodeterminación (IAD), que indicaba cómo de autodeterminada era la motivación del alumnado, y se mostró válida y fiable en diferentes estudios previos (Chantal *et al.*, 2005; Kowal y Fortier, 2000). Este índice ha demostrado ser un indicador válido de autodeterminación en estudios relacionados con la motivación (Grolnick y Ryan, 1987; Vallerand *et al.*, 1989, 1992, 1993; Vallerand y O'Connor, 1991). El IAD se calculó asignando un determinado peso a cada tipo de motivación, en función de su nivel de autodeterminación: $(2 \times (\text{MI hacia el conocimiento} + \text{MI hacia la ejecución} + \text{MI hacia la estimulación})/3 + \text{Identificación}) - ((\text{Introyección} + \text{Regulación Externa})/2 + 2 \times \text{Desmotivación})$ (Vallerand y Rousseau, 2001). En este estudio el IAD osciló entre -11.45 y 15.58 ($DT = 4.25$).

Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación fue necesaria la autorización del Departamento de Educación Física, del equipo directivo de los centros educativos, y de los padres/tutores de los adolescentes, a los que se les informó del objetivo de la investigación y se les solicitó su autorización para la participación. Se pidió la libre colaboración de los estudiantes en cada una de las aulas, informándoles que las respuestas eran anónimas y que el objetivo de la investigación se basaba en la sinceridad de sus opiniones. Seguidamente, se procedió

a la administración de los cuestionarios, solamente bajo la supervisión del investigador principal, con el fin de solventar toda duda que pudiera surgir en la comprensión tanto de los ítems que componían los cuestionarios como de las instrucciones establecidas al inicio de la administración de los mismos, pidiéndoles que no comenzaran hasta que se les explicara las instrucciones y las posibles dudas que pudieran surgir. Cada participante empleó entre 15 y 20 minutos para completar los cuestionarios. Según iban terminando, el investigador recogía los cuestionarios de manera individual, agradeciéndoles su colaboración.

Resultados

Medias, desviación estándar y análisis de correlación

Entre las medias de las subescalas que componían el instrumento que medía las estrategias para mantener la disciplina en clase, la más alta ($M = 3.49$) correspondía al énfasis del profesor en las estrategias basadas en la preocupación y responsabilidad, le seguía las estrategias basadas en la motivación intrínseca ($M = 3.29$). Las medias de las subescalas que componían la orientación de meta oscilaban entre 2.95 para la orientación al ego y 4.28 para la orientación a la tarea. La motivación autodeterminada presentaba valores moderados para la motivación intrínseca de conocimiento ($M = 4.64$), la motivación intrínseca de estimulación ($M = 4.51$), la motivación intrínseca de ejecución ($M = 4.65$), la motivación extrínseca identificada ($M = 4.36$) y la motivación extrínseca introyectada ($M = 4.73$). Las medias más bajas se encontraban en la motivación extrínseca de regulación externa ($M = 3.51$) y la desmotivación ($M = 2.73$).

Tabla 1. Media, desviación estándar, coeficiente alfa y correlaciones de todas las subescalas.

	M	DT	Alfa	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Orientación ego	2.95	1.18	0.92	.22**	-.03	.11**	.14**	.11**	.07*	.50**	.12**	-.11**	.25**	.13**	-.12**
2. Orientación tarea	4.28	0.67	0.84	-	.41**	.37**	.48**	.33**	.40**	.08*	-.15**	.21**	-.00	-.21**	.14**
3. MI de conocimiento	4.64	1.33	0.77	-	-	.67**	.69**	.60**	.56**	.24**	-.08*	.47**	-.13**	-.15**	.41**
4. MI de estimulación	4.51	1.26	0.76	-	-	-	.73**	.69**	.62**	.34**	-.10**	.35**	-.00	-.13**	.30**
5. MI de ejecución	4.65	1.13	0.75	-	-	-	-	.62**	.63**	.33**	-.10**	.32**	.01	-.15**	.25**
6. ME identificada	4.36	1.20	0.70	-	-	-	-	-	.57**	.43**	-.04	.40**	-.02	-.07*	.28**
7. ME introyectada	4.73	1.15	0.57	-	-	-	-	-	-	.34**	-.03	.29**	.03	-.14**	.19**
8. ME externa	3.51	1.35	0.75	-	-	-	-	-	-	-	.18**	.13**	.13**	.15**	.08*
9. Desmotivación	2.73	1.28	0.68	-	-	-	-	-	-	-	-	-.01	.18**	.25**	-.01
10. E. disciplina preocupación	3.49	0.73	0.86	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.31**	-.28**	.68**
11. E. disciplina regul. intrínseca	2.44	0.92	0.74	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.27**	-.35**
12. E. disciplina indiferencia	1.81	0.98	0.58	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.20**
13. E. disciplina motiv. intrínseca	3.29	0.90	0.87	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* $p < 0.01$; ** $p < 0.001$

Los resultados del análisis de correlación (tabla 1) entre la orientación de meta, la motivación autodeterminada y las estrategias de disciplina, mostraban relaciones positivas y significativas entre la orientación al ego y la orientación a la tarea, la motivación intrínseca (de estimulación y de ejecución), los factores de la motivación extrínseca, la desmotivación y con las estrategias de regulación intrínseca e indiferencia del profesor para mantener la disciplina. Mientras que mostraba relaciones negativas y significativas con las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad y estrategias intrínsecas/identificadas). La orientación a la tarea correlacionaba positiva y significativamente con todos los factores que formaban la motivación intrínseca y extrínseca y con las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad y estrategias intrínsecas). Mientras que mostraba relaciones negativas y significativas con la desmotivación y las estrategias de regulación intrínseca e indiferencia para mantener la disciplina. Es destacable la correlación positiva y significativa de los factores que formaban la motivación intrínseca y la motivación extrínseca con las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad y estrategias intrínsecas/identificadas).

Análisis de varianza

La tabla 2 muestra el ANOVA de un factor donde las variables dependientes fueron la orientación de meta (ego y tarea) y las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina en clase (preocupación/responsabilidad, regulación intrínseca, y motivación intrínseca e identificada) y la variable independiente el índice de autodeterminación (IAD).

El valor (4.58) se ha utilizado como media para determinar el índice de autodeterminación y categorizar a los participantes en niveles alto y bajo. Los participantes que superaban la media de 4.58 se relacionaban con un perfil alto de autodeterminación, mientras que con un valor inferior a dicha media, se relacionaban con un perfil bajo de autodeterminación. Dicho valor fue elegido siguiendo el estudio de Chantal *et al.* (1995) sobre motivación y participación en el juego. Los resultados mostraron diferencias significativas en las subescalas *orientación ego* ($F(1,734)=12.00, p<0.01$), *orientación tarea* ($F(1,734)=138.98, p<0.001$), *énfasis del educador en estrategias de preocupación/responsabilidad* ($F(1,734)=42.04, p<0.001$), *énfasis del profesor en estrategias de regulación intrínseca para la disciplina*

Tabla 2. ANOVA según el perfil de autodeterminación en educación física.

	Bajo IAD (n = 375)		Alto IAD (n = 361)		Media cuadrática
	M	DT	M	DT	
<i>Estrategias de disciplina de preocupación</i>	3.32	0.709	3.66	0.714	21.32
<i>Estrategias de disciplina de regulación intrínseca</i>	2.57	0.886	2.31	0.938	12.24
<i>Estrategias de disciplina de motivación intrínseca</i>	3.13	0.877	3.45	0.910	18.83
<i>Orientación ego</i>	3.10	1.183	2.80	1.162	16.52
<i>Orientación tarea</i>	4.01	0.740	4.55	0.460	53.24

($F(1,734)=14.71, p<0.001$) y en *estrategias intrínsecas/identificadas* ($F(1,734)=23.57, p<0.001$). Por tanto, el perfil más autodeterminado se correspondía con los valores más altos de orientación a la tarea ($M=4.55$), estrategias de preocupación/responsabilidad ($M=3.66$) y estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca ($M=3.45$), frente al perfil menos autodeterminado que se correspondía con los valores más altos de orientación al ego ($M=3.10$) y estrategias de disciplina reguladas intrínsecamente ($M=2.57$).

Análisis de regresión

Para comprobar el valor predictivo de las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina en clase y la orientación de meta disposicional en la motivación autodeterminada, se realizaron siete análisis de regresión lineal (tabla 3), donde las variables dependientes fueron los factores que constituían la escala de motivación y el índice de autodeterminación, y las variables independientes los factores que formaban la orientación de meta disposicional y las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina. En el paso uno se introdujeron los factores de las estrategias del profesorado para mantener la disciplina y en el paso dos se añadieron las orientaciones disposicionales. Los resultados del paso dos mostraron que las estrategias de preocupación/responsabilidad y las estrategias intrínsecas/identificadas y la orientación a la tarea, predecían de forma positiva la motivación intrínseca de conocimiento, mientras la orientación al ego actuaba como predictor negativo.

Con relación a la motivación intrínseca de estimulación, la orientación a la tarea y las estrategias de preocupación/responsabilidad fueron las variables positivas de mayor poder predictivo, a continuación, aparecían las es-

trategias intrínsecas/identificadas y de regulación intrínseca para mantener la disciplina. Todos estos factores aparecían también como variables predictoras positivas de la motivación intrínseca de ejecución. En cuanto a la motivación extrínseca identificada, las estrategias de preocupación/responsabilidad y la orientación a la tarea, eran las variables de mayor poder predictivo seguidas de la orientación al ego y las estrategias de regulación intrínseca. Mientras que en la motivación extrínseca de regulación externa, la orientación al ego era la variable positiva de mayor poder predictivo, seguida de las estrategias de preocupación/responsabilidad. La orientación a la tarea predecía negativamente. Por último, la orientación a la tarea predecía negativamente la desmotivación y positivamente el índice de autodeterminación, mientras que la orientación al ego predecía positivamente la desmotivación y negativamente el índice de autodeterminación.

Discusión

El objetivo del trabajo consistió en comprobar el poder predictivo sobre la motivación autodeterminada de las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina y la orientación de meta disposicional en adolescentes españoles de educación física y la relación que se establecía entre las mismas. Los resultados mostraban que la orientación disposicional a la tarea y al ego mantenían relaciones conjuntas, positivas y significativas con la motivación intrínseca (de estimulación y de ejecución) y con los factores que formaban la motivación extrínseca, lo cual, venía a confirmar los resultados de otras investigaciones (Kim y Gil, 1997; Spray y Wang, 2001), quienes hallaron que tanto la orientación a la tarea como la orientación al ego se relacionaban positivamente con la motivación

Tabla 3. Resumen del análisis de regresión de las variables predictoras de la motivación autodeterminada.

	B	SEB	β	R ²
Motivación intrínseca de conocimiento	-0.89	0.33		0.35**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.53	0.07	0.29**	0.16**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	0.05	0.04	0.03	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>	0.24	0.06	0.16**	
<i>Orientación ego</i>	-0.07	0.03	-0.06*	0.19**
<i>Orientación tarea</i>	0.68	0.06	0.34**	
Motivación intrínseca de estimulación	-0.45	0.34		0.24**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.40	0.07	0.23**	0.10**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	0.14	0.04	0.10*	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>	0.19	0.06	0.14*	
<i>Orientación ego</i>	0.06	0.03	0.06	0.14**
<i>Orientación tarea</i>	0.55	0.06	0.29**	
Motivación intrínseca de ejecución	0.05	0.03		0.29**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.12	0.04	0.20**	0.06**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	0.12	0.05	0.09*	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>			0.10*	
<i>Orientación ego</i>	0.68	0.05	0.06	0.23**
<i>Orientación tarea</i>	0.31	0.06	0.40**	
Motivación extrínseca identificada	-0.24	0.32		0.24**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.61	0.07	0.37**	0.13**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	0.11	0.04	0.08*	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>	0.04	0.06	0.03	
<i>Orientación ego</i>	0.08	0.03	0.08*	0.11**
<i>Orientación tarea</i>	0.42	0.06	0.23**	
Motivación extrínseca de regulación externa	0.57	0.35		0.30**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.41	0.08	0.22**	0.05**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	0.12	0.05	0.08	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>	0.05	0.06	0.03	
<i>Orientación ego</i>	0.60	0.03	0.53**	0.25**
<i>Orientación tarea</i>	-0.18	0.06	-0.09*	
Desmotivación	2.69	0.38		0.08**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.12	0.08	0.07	0.03**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	0.25	0.05	0.18*	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>	0.06	0.07	0.04	
<i>Orientación ego</i>	0.15	0.04	0.14**	0.05**
<i>Orientación tarea</i>	-0.39	0.07	-0.20**	
IAD	-7.3	1.13		0.27**
<i>Estrategias de preocupación y responsabilidad</i>	0.78	0.25	0.13*	0.04**
<i>Estrategias de regulación intrínseca</i>	-0.30	0.16	-0.06	
<i>Estrategias intrínsecas e identificadas</i>	0.24	0.20	0.05	
<i>Orientación ego</i>	-0.80	0.12	-0.22**	0.23**
<i>Orientación tarea</i>	2.67	0.21	0.42**	

* $p < 0.01$; ** $p < 0.001$

intrínseca. Este hecho ponía de relieve la importancia de estar orientado a ambas. Sin embargo, las dos orientaciones también se mostraban relacionadas positivamente con la motivación extrínseca. Por tanto, la primera hipótesis parecía no tener fundamento, pues la orientación disposicional a la tarea y al ego también tenía relaciones positivas con una motivación menos autodeterminada. Ahora bien, una de las variables que ocasionaba el perfil del alumnado más autodeterminado se refería a la orientación a la tarea y el menos autodeterminado a la orientación al ego, resultados que estaban en consonancia con los encontrados en Mandigo, Nicholas, y Holt (1999) y Zahariadis y Biddle (2002) quienes indicaban que los individuos motivados hacia la tarea tenían una mayor influencia de la motivación intrínseca, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego no estaban intrínsecamente motivados, ya que sentían mayor presión y control para mantener su autoestima.

En este sentido, la motivación intrínseca de conocimiento, la forma más autodeterminada de motivación, mantenía una relación positiva y significativa con la orientación a la tarea, corroborando resultados anteriores (Standage y Treasure, 2002; Parish y Treasure, 2003) que apuntaban la importancia de la orientación hacia la tarea y el clima tarea en la motivación más autodeterminada.

Parece que los resultados de las investigaciones señaladas venían a confirmar la importancia de orientar al alumnado a la tarea para conseguir una motivación más autodeterminada, circunstancia que no debe dejar de lado, según apuntaban otras investigaciones (Mandigo, Nicholas, y Holt, 1999; Zahariadis y Biddle, 2002), el papel que la orientación al ego jugaba junto con la orientación a la tarea en la consecución de formas autodeterminadas de motivación. Esta circunstancia debe

ser considerada por quienes se dedican a la transmisión de enseñanzas, debido a que el profesorado no conseguía automáticamente la interiorización de la motivación intrínseca. En ocasiones, esta necesidad de motivar al alumnado se lograba a partir del continuo de autodeterminación, de formas menos autodeterminadas a las más autodeterminadas. A este respecto, la investigación de Buckworth *et al.* (2006), contrariamente a lo expuesto por Deci *et al.* (1999), exponía que las recompensas extrínsecas tangibles, las relacionadas con una mayor orientación al ego, incrementaban la motivación en sus inicios, antes del desarrollo de la acción y esto era necesario para el incremento de la motivación intrínseca durante el transcurso de la actividad física. Por ello, la adecuada combinación de la orientación al ego y a la tarea se presentaba necesaria para ir avanzando por las formas de enseñanza-aprendizaje más autodeterminadas de motivación hacia la más autodeterminada, la cual, parece tener la exclusividad de su aprendizaje en la orientación del alumnado a la tarea.

Por otro lado, en la orientación hacia la tarea se ha encontrado una relación negativa y significativa con la desmotivación y con la indiferencia del profesorado para mantener la disciplina, y positiva y significativa con las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad e intrínsecas). Contrariamente, en la orientación al ego, existía una relación positiva y significativa con la desmotivación y con la indiferencia del profesorado, y negativa y significativa con las estrategias de disciplina (preocupación/responsabilidad e intrínsecas) para mantener la disciplina en clase. Estos resultados se encuentran en la línea de los planteados por distintas investigaciones (Papaioannou, 1998; Cervelló *et al.*, 2002; Moreno *et al.*, 2005) que han demostrado la relación entre la orientación

a la tarea y el énfasis del profesorado en razones intrínsecas para mantener la disciplina y la orientación al ego y la regulación de la conducta mediante castigos y recompensas. A este respecto, los resultados del análisis de varianza apuntaba que el perfil más autodeterminado se correspondía con los valores más altos de orientación a la tarea, estrategias de preocupación/responsabilidad y estrategias de disciplina basadas en la motivación intrínseca, frente al perfil menos autodeterminado que se correspondía con los valores más altos de orientación al ego y estrategias de disciplina reguladas externamente.

En este sentido, los resultados coinciden con los de Zounhia *et al.* (2003) quiénes señalaban a esta regulación externa de la conducta en el aula como promotora de conductas menos autodeterminadas, mientras que las estrategias que ayudaban al alumnado a regular intrínsecamente su comportamiento promovían conductas más autodeterminadas. Del mismo modo, los resultados obtenidos por Spray (2002) corroboraban 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.

Sin embargo, de igual forma que en la relación entre la orientación disposicional y la motivación autodeterminada existían matices que defendían la necesidad de discriminar las relaciones de la orientación a la tarea y al ego para el desarrollo de formas más autodeterminadas de motivación. En la relación de la motivación autodeterminada y la disciplina, las relaciones positivas entre la motivación intrínseca y extrínseca con los comportamientos disciplinados más autodeterminados, debía ser aclarada.

Así, los análisis de regresión han mostrado que a pesar de que las estrategias de preocupación/responsabilidad y las estrate-

gias intrínsecas/identificadas y la orientación disposicional a la tarea son las variables que mejor predicen positivamente la motivación intrínseca (de conocimiento, de estimulación y de ejecución) y la motivación extrínseca identificada, la motivación extrínseca de regulación externa también viene predicha positivamente por la orientación al ego y las estrategias de preocupación/responsabilidad. Es decir, que las estrategias de preocupación/responsabilidad, variable que se encuentra dentro de un perfil alto de motivación autodeterminada, viene a predecir también formas menos autodeterminadas de motivación. Lo que resalta la importancia de la actuación del profesorado en la dirección que la motivación podía tomar.

De este modo, el carácter ortogonal de las orientaciones disposicionales (Dweck, 1986) y las estrategias de preocupación/responsabilidad predecían solamente la motivación extrínseca identificada, no cumpliéndose la segunda hipótesis que había planteado la predicción de la motivación más autodeterminada.

Por tanto, en el análisis de las estrategias utilizadas por el profesorado para mantener la disciplina, la orientación de meta disposicional y la motivación autodeterminada planteábamos la necesidad de que el clima de aula contribuyera a orientar al alumnado a la tarea como la única vía de desarrollar la motivación más autodeterminada. Ahora bien, esta circunstancia no debía desechar la importancia que la orientación disposicional al ego podía tener como un elemento complementario que utilizado junto a la orientación disposicional a la tarea en el inicio de los aprendizajes contribuía al desarrollo de la motivación. Por todo ello, el conocimiento de los estilos de enseñanza debía suministrar al profesorado la eficacia para saber combinar la orientación disposicional, es decir, cuando de-

bía dar más énfasis a una sobre otra, o cuando este énfasis debía ser repartido astutamente, y así facilitar el incremento de la motivación en el alumnado menos motivado.

Por último, la contribución del trabajo aporta aproximaciones teóricas que tienen una traducción práctica en el aula para evitar los comportamientos disruptivos del alumnado y facilitar al profesorado a impartir su docencia en un clima propicio para el aprendizaje. No obstante, la investigación debe abrirse modificando intencionadamente los climas motivacionales para constatar los resultados obtenidos en la presente investigación a partir de estudios experimentales.

Referencias

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. En G.C Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (págs. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Azorín, F. y Sánchez-Crespo, J.L. (1986). *Métodos y aplicaciones de muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- Brunelle, J.P., Brunelle, J., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. y Spallanzani, C. (1992). *Reflections on disciplinary incidents identified by teaching student teachers in physical education*. Comunicación presentada en el *3th Congress of the Quebecois Confederation of Educators in Physical Education*. Canadá.
- Buckworth, J., Lee, R.E., Regan, G., Schneider, L.K. y DiClemente, C.C. (2006). Decomposing intrinsic and extrinsic motivation for exercise: Application to stages of motivational readiness. *Psychology of Sport and Exercise*, 8 (4), 441-461.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 45-56.
- Cervelló, E., Escartí, A. y Balaguer, G (1999). Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, I. 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., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, I., Del Villar, F. y Santos-Rosa, F.J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.
- Chantal, Y., Vallerand, R.J. y Vallières. E.F. (1995). Motivation and gambling involvement. *The Journal of Social Psychology*, 135 (6), 755-763.
- Chantal Y., Robin P., Vernat J. P. y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sports personship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- Chen, Z. y Dornbusch, S. (1998). Relating aspects of adolescent autonomy to academic achievement and deviant behaviour. *Journal of Adolescent Research*, 13, 293-319.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (págs. 39-80). Nueva York: Academic Press.

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Nueva York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 38: Perspectives on Motivation* (págs. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., Koestner, R. y Ryan, R.M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 890-898.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R.L. y Black, W.C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. New Jersey, Prentice-Hall: Upper Saddle River.
- Kim, B.J. y Gill, D.L. (1997). A cross-cultural extension of goal perspective theory to Korean youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*, 142-155.
- Kowal, J. y Fortier, M. S (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 71*, 171-181.
- Lewis, R. (1997). Discipline in schools. En L. Saha (Ed.), *International Encyclopedia of the Sociology in Education* (págs. 404-411). Oxford: Permagon.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student's view. *Teaching and Teacher Education, 17*, 307-319.
- López Rúperez, F. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de pedagogía, 364*, 102-107.
- Mandigo, J.L., Nicholas, L. y Holt, MSc. (1999). *Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments*. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.
- Martínez Galindo, C., Alonso, N. y Moreno, J.A. (2006). Análisis factorial confirmatorio del "Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ)" en alumnos adolescentes de Educación Física. En M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (págs. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- Matsagouras, I. (1999a). *Theory of Instruction. The personal theory as framework of stochastic-critical analysis*. Athens: Gutenberg.
- Matsagouras, I. (1999b). *School Classroom. Space. Group. Discipline. Method*. Athens: Publication Grigori.
- Moreno, J.A., Alonso, N., Martínez Galindo, C. y Cervelló, E. (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(1-2)*, 225-243.
- Moreno, J.A., Cervelló, E., Martínez Galindo, C. y Ruiz, L.M. (2008). Preliminary construct validation study of the Reasons for Discipline and Strategies to Sustain Discipline Scales in Spanish Physical Education. *International Journal of Hispanic Psychology, 1 (1)*, 85-97.

- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J., Navarro, J.G. y González, V.M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the sport motivation scale. *Perceptual y Motor Skills*, 102 (3), 919-930.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations 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.
- Parish, L.E. y Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74 (2), 173-182.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brière, N.M., y Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: the Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Roberts, G.C., y Balaguer, G. (1991). The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. Comunicación presentada al FEPSAC Congress, Colonia (Alemania).
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Balaguer, G. (1998). Achievement goal in sport: the development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Ryan, R.M. y Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalisation: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20.
- Spray, C. y Wang, C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 19, 903-913.
- Standage, M. y Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Education Psychology*, 72, 87-103.
- Vallerand, R.J. y O'Connor, B.P. (1991). Construction et validation de l'Échelle de Motivation Pour les Personnes Agées (EMPA) [The development of the Motivation in the Elderly Scale]. *International Journal of Psychology*, 26, 219-240.
- 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., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénécal, C., y Vallières, E.F. (1992). The Academic Motivation Scale: A mesure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Education and Psychological Measurement*, 52, 1003-1019.
- 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, 2nd Ed.* (págs. 389-416). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Sénechal, C. y Vallières, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academia Motivation Scale. *Education and Psychological Measurement, 53*, 159-172.
- Zahariadis, P.N. y Biddle, S. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology, 2 (1)* [obtenido el 30 de marzo de 2005 desde http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm].
- 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.