

# Perfiles motivacionales en educación física. Diferencias según las conductas de disciplina y la percepción de igualdad de trato

JUAN ANTONIO MORENO MURCIA  
Universidad Miguel Hernández

CELESTINA MARTÍNEZ GALINDO  
Universidad Católica San Antonio de Murcia

NÉSTOR ALONSO VILLODRE  
Universidad de Murcia

---

## 1. Introducción

En los últimos tiempos, un nuevo cuerpo de investigación está profundizando en el análisis de la motivación deportiva en diferentes contextos (clases de educación física, deporte competitivo, actividad física recreativa, etc.), estableciendo para ello perfiles motivacionales. Desde esta aproximación se pretenden determinar los diferentes patrones motivacionales existentes en una muestra de estudio concreta, atendiendo a diferentes variables motivacionales, con el objeto de poder proporcionar información detallada a los adultos significativos (padres, profesores o entrenadores) sobre las características particulares de su grupo deportivo y, con ello, poder potenciar los patrones adaptativos en cada uno de los subgrupos encontrados. En definitiva, fomentar la motivación más positiva y con ella, la práctica físico-deportiva. Para ello, tal como propuso Vallerand (2001), es necesario investigar los factores sociales que determinan esos perfiles así como las consecuencias a las que lleva cada uno de ellos.

Usando este tipo de análisis, Fox, Gordas, Biddle, Duda, y Armstrong (1994) estudiaron las orientaciones de meta y sus consecuencias, determinando que los individuos con alta orientación a la tarea y al ego, así como aquellos con alta orientación a la tarea y baja al ego mostraban altos niveles de patrones motivacionales adaptativos (trabajo duro, interés intrínseco, diversión y alta persistencia en la práctica), a diferencia de aquellos individuos con baja orientación a la tarea. Resultados que han coincidido con los encontrados por Dorobantu y Biddle (1997), Gordas, Biddle, y Fox (1994), Roberts, Treasure, y Kavussanu (1996) y Standage y Treasure (2002).

De igual forma, autores como Matsumoto y Takenaka (2004), McNeill y Wang (2005) y Vlachopoulos, Karageorghis, y Terry (2000), en contextos deportivos, y Ntoumanis (2002) y Wang y Biddle (2001), en contextos educativos, utilizando la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro, han demostrado que los individuos con perfiles motivacionales autodeterminados se relacionan con aprendizajes cooperativos (clima motivacional que implica a la tarea) así como con consecuencias motivacionales positivas (interés, esfuerzo, diversión, satisfacción y alta participación). En esta línea, Moreno, Llamas y Ruiz (2007), han abordado el estudio de los perfiles motivacionales en entornos de educación física, determinando la existencia de tres perfiles motivacionales: perfil autodeterminado (caracterizado por una

**Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação**  
**ISSN: 1681-5653**

n.º 54/1 – 25/10/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

*Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)*



alta motivación autodeterminada), perfil no autodeterminado (con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca) y perfil de motivación intermedia (con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación). A su vez, los alumnos del perfil autodeterminado eran los que más importancia concedían a la educación física.

Recientemente, dos estudios han analizado los perfiles motivacionales con muestras de deportistas, apoyándose para ello en variables motivacionales (climas y orientaciones) y el estado psicológico óptimo. El primer estudio fue realizado por Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007), con una muestra de 413 deportistas de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años, determinando la existencia de tres perfiles motivacionales: perfil autodeterminado, perfil no autodeterminado y perfil con puntuaciones bajas en motivación autodeterminada y no autodeterminada. El segundo estudio fue realizado por Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz (2008), con una muestra compuesta por 283 deportistas federados de salvamento deportivo, de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años. Los resultados revelaron tres perfiles motivacionales: perfil no autodeterminado, perfil autodeterminado y perfil pobremente motivado.

Como se puede observar, la mayoría de trabajos de investigación existentes sobre los perfiles motivacionales deportivos se han apoyado fundamentalmente en la teoría de la autodeterminación en combinación con la teoría de las metas de logro (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), y han sido realizados en contextos deportivos recreativos y competitivos. Así, la principal aportación de nuestro estudio radica en utilizar las variables disposicionales y ambientales de la teoría de las metas de logro y el *flow disposicional* como variables principales e incorporar otras variables motivaciones, como son los comportamientos de disciplina y la percepción del trato de igualdad generado por el docente en el aula de educación física. Ya que, si bien con diferentes análisis estadísticos, ha sido ampliamente demostrada la relación positiva existente entre la percepción de un clima motivacional que implica a la tarea, la orientación a la tarea y el *flow disposicional* con los comportamientos disciplinados y la percepción de igualdad de trato, así como la relación negativa entre la percepción de un clima motivacional que implica al ego y la orientación al ego con dichas consecuencias motivacionales, no hemos encontrado estudios que demuestren la existencia de dichas relaciones a través de análisis jerárquicos de *cluster* en entornos de educación física. Determinar los diferentes perfiles motivaciones existentes dentro de un mismo grupo deportivo resulta especialmente importante, ya que con ello se conseguirá una enseñanza más individualizada y focalizada, atendiendo a las necesidades motivacionales específicas de cada subgrupo.

Por ello, el primer objetivo que se persigue es determinar los perfiles o grupos motivacionales existentes en una muestra compuesta por alumnos de educación física. Así, en línea con los trabajos revisados, se hipotetiza que el perfil "tarea" se relacionará positivamente con la orientación a la tarea, la percepción de un clima motivacional que implica a la tarea y el *flow disposicional*. El perfil "ego" se relacionará positivamente con la orientación al ego y la percepción de un clima motivacional que implica al ego. El perfil "intermedio" se caracterizará por obtener puntuaciones medias en todas sus variables. Una vez establecidos los perfiles motivacionales, como objetivo secundario se determinaron las relaciones existentes entre los *cluster* obtenidos con las conductas de disciplina y la percepción del trato de igualdad generado por el profesor en el aula. También se comprobaron las diferencias existentes en dichos perfiles atendiendo a las variables sociodemográficas: sexo del alumno y práctica deportiva extraescolar.

## 2. Método

### 2.1 Muestra

La muestra de estudio estuvo compuesta por 1103 alumnos (606 hombres y 497 mujeres) de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria pertenecientes a centros escolares públicos y privados de la provincia de Alicante (España). De la totalidad de la muestra el 28.2% ( $n = 311$ ) no practicaba deporte extraescolar y el 71.8% ( $n = 792$ ) si practicaba.

### 2.2 Instrumentos

Cuestionario de medida de las Estrategias Motivacionales en las clases de educación física (CMEMEF). Para medir el clima motivacional empleamos el instrumento creado por Cervelló, Moreno, Del Villar, y Reina (2007). Dicho cuestionario constaba de 24 ítems, 12 para medir el clima motivacional que implica a la tarea (i.e. "mi profesor/a nos anima a aprender cosas nuevas", "mi profesor/a nos anima a todos a esforzarnos para progresar y mejorar") y otros 12 para medir el clima motivacional que implica al ego (i.e. "mi profesor/a no nos deja ninguna responsabilidad", "mi profesor/a no me anima, ni me motiva"). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert que iba desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 10 (totalmente de acuerdo). La fiabilidad de esta escala fue de .77 para el factor clima motivacional que implica a la tarea y .78 para el factor clima motivacional que implica al ego.

Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ). Utilizamos la versión en español creada por Cervelló, Escartí, y Balagué (1999), del Cuestionario de Percepción de Éxito (Martínez Galindo, Alonso, y Moreno, 2006; Roberts y Balagué, 1991; Roberts, Treasure, y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. El instrumento constaba de 12 ítems, seis de los cuales respondían a una orientación del alumno hacia la tarea (i.e. "cuando trabajo duro", "cuando alcanzo una meta") y los otros seis a una orientación del alumno hacia el ego (i.e. "cuando mi actuación supera la del resto de alumnos", "cuando derroto a los demás"). Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, hasta 10, que indicaba que el alumno estaba totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicho cuestionario mostró valores alpha de .88 para la subescala orientación a la tarea y de .93 para la subescala orientación al ego.

Escala de *Flow disposicional* (FSS). Utilizamos la versión en español de la escala de Jackson (2000) traducida por García Calvo, Cervelló, Jiménez, y Santos-Rosa (2008). El inventario constaba de 36 ítems cuyas respuestas fueron cerradas y respondían a una escala tipo Likert que oscilaba de 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). Dicha escala tiene un factor principal (*Flow disposicional*) y nueve factores secundarios (equilibrio entre habilidad y reto, combinación/unión de la acción y el pensamiento, claridad de objetivos, *feed-back* claro y sin ambigüedades, concentración sobre la tarea que se está realizando, sentimiento de control, pérdida de cohibición o de autoconciencia, transformación en la percepción del tiempo y experiencia autotélica) basados en las nueve características que explican un estado de rendimiento óptimo (Csikszentmihalyi, 1990, 1993). Dicho cuestionario mostró valores alpha de .92 para el factor *flow* (que recoge sus nueve dimensiones posibles).

Disciplina en educación física. Se utilizó el factor “disciplina” del Cuestionario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004), para medir las conductas de disciplina de los alumnos en las clases de educación física. Este factor constaba de 10 ítems (i.e. “participas y cooperas correctamente con tus compañeros/as en las actividades”, “aprovechas el tiempo de clase intentando aprender todo lo que te propone tu profesor/a”) y sus respuestas respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0, valor que correspondía a totalmente en desacuerdo, hasta 10, valor que correspondía a totalmente de acuerdo con lo que se le planteaba. Dicho factor mostró un valor alpha de .76.

Percepción de igualdad de trato en educación física. Se utilizó el factor “igualdad de trato” del Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación en Educación Física creado por Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa (2004) y confirmado por Alonso, Martínez Galindo, y Moreno (2006). Este factor constaba de diez ítems para medir la percepción del trato de igualdad generado por el docente en el aula (i.e. “reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas”, “hace que tantos los chicos como las chicas participen”). Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y respondían a una escala tipo Likert que iba de 0, totalmente en desacuerdo, a 10, totalmente de acuerdo. El alpha obtenido para este factor fue de .84.

Variables sociodemográficas. Al inicio del instrumento establecimos una serie de variables sociodemográficas para describir las características de los alumnos asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico. Estas variables fueron: sexo del alumno y nivel de práctica deportiva extraescolar, aclarando que por deporte se entendía a toda actividad tanto física (*aeróbica*, *footing*, musculación, etc.) como deportiva (fútbol, baloncesto, natación, etc.) que se realizara fuera del horario escolar.

### 2.3 Procedimiento

Para llevar a cabo el estudio, en primer lugar nos pusimos en contacto con los responsables de los diferentes centros educativos y profesores de educación física, para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su participación voluntaria, así como con los padres/tutores de los alumnos, a los que también se les informó del propósito del estudio y se les pidió su autorización para que sus hijos o tutorados pudieran participar en la misma (debido a su minoría de edad). Seguidamente, una vez aclarados los aspectos referentes a las normas de rellenado de los cuestionarios, se procedió a su administración bajo la supervisión del investigador principal, quien solventó toda duda que surgió durante el proceso. El tiempo aproximado para completar el cuestionario fue de 20 minutos. La participación fue voluntaria y la recogida de los instrumentos se realizó de forma individual para verificar que ningún ítem quedara sin contestar.

### 2.4 Análisis de datos

En primer lugar, con el objeto de identificar los diferentes perfiles motivacionales existentes en la muestra de estudio, realizamos un análisis jerárquico de *cluster*, según las puntuaciones obtenidas en las variables medidas, utilizando las variables disposicionales (orientación tarea y ego) y ambientales (clima motivacional que implica a la tarea y al ego) de la teoría de metas de logro y el *flow disposicional*. De igual forma, para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las conductas de disciplina mostradas por los alumnos en el aula y la percepción de igualdad de trato generada por el profesor, se realizaron análisis de varianza multivariados y univariados con los *cluster* como variables

independientes y las variables citadas como variables dependientes. Por último, para determinar las diferencias existentes en los *cluster* obtenidos atendiendo al sexo del alumno y al nivel de práctica deportiva extraescolar, se realizaron pruebas de chi-cuadrado de Pearson completadas con análisis de residuos.

### 3. Resultados

#### 3.1 Análisis jerárquico de cluster

Las fases que se siguieron para realizar el análisis de *cluster* fueron las propuestas por Hair, Anderson, Tatham, y Black (1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones Z (este proceso convierte la puntuación de cada dato original en un valor estandarizado con una media de 0 y una desviación típica de 1). En nuestro estudio se requirió porque las escalas aplicadas en el estudio presentaban grandes distancias de medición (de 0 a 10). Tras la estandarización no obtuvimos ninguna puntuación por encima de 3 por lo que no hubieron clasificaciones *outliers* ni casos perdidos en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fueron examinadas para su normalidad.

El método Ward fue elegido para minimizar las diferencias existentes dentro de cada grupo y evitar problemas con la formación de largas cadenas encontradas en otros métodos (Anderson y Blashfield, 1984). El dendograma sugirió la existencia de cuatro grupos, de los cuales tres fueron adecuados. Para decidir el número final de *cluster*, nos fijamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración al pasar de cuatro a tres grupos. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del *cluster*, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros. Así pues, concluimos que existían tres perfiles motivacionales distintos en los estudiantes que componían la muestra de estudio (Figura 1).

El primer *cluster* recibió el nombre de "perfil tarea" ( $n = 613$ ; 55.58%) e incluyó estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en el clima tarea, la orientación a la tarea y el *flow disposicional*, intermedias en el clima ego y bajas en la orientación al ego. El segundo *cluster* recibió el nombre de "perfil ego" ( $n = 218$ ; 19.76%) y estuvo compuesto por sujetos que puntuaron alto en el clima ego y la orientación al ego, intermedio en la orientación a la tarea y el *flow disposicional* y bajo en el clima tarea. El tercer grupo recibió el nombre de "perfil tarea-ego" ( $n = 272$ ; 24.66%) y mostró alumnos con puntuaciones altas en la orientación a la tarea, la orientación ego y el *flow disposicional*, puntuaciones intermedias en el clima tarea y bajas en el clima ego.

Indicar que los términos "alto" y "bajo" se referían a las diferencias estandarizadas de las puntuaciones medias de cada variable y no a puntuaciones absolutas "altas" y "bajas". Las medias, desviaciones típicas y puntuaciones Z obtenidas en los tres *cluster* aparecen en la Tabla 1.

FIGURA 1  
Perfiles motivacionales de una muestra de alumnos de educación física

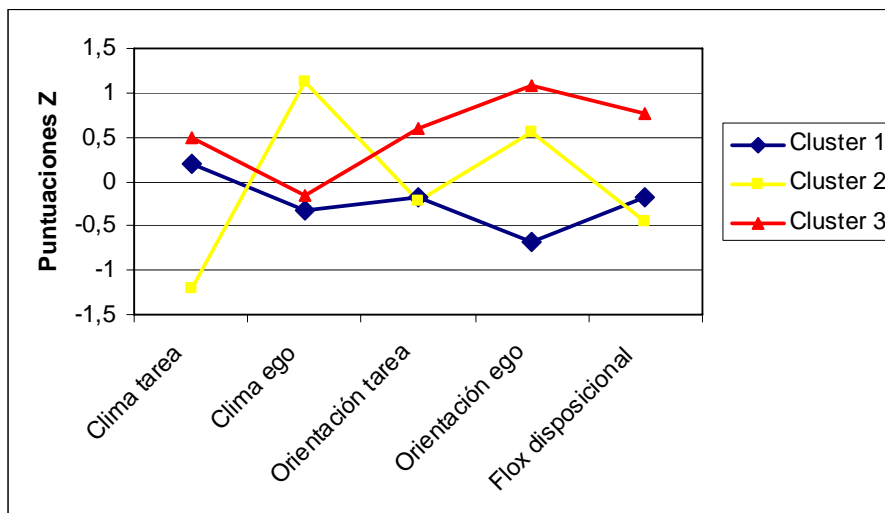


TABLA 1  
Media, desviación típica y puntuaciones Z de los cluster.

Variables	Cluster 1 "Perfil intermedio"			Cluster 2 "Perfil ego"			Cluster 3 "Perfil tarea-ego"		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
Clima tarea	6.47	1.61	0.20	3.77	1.37	1.21	7.03	1.32	0.50
Clima ego	2.38	1.44	-0.32	4.96	1.35	1.12	2.67	1.60	0.16
Orientación tarea	7.37	2.45	0.18	7.28	1.96	0.22	9.09	09.4	0.59
Orientación ego	2.84	2.15	0.67	6.79	2.31	0.55	8.49	1.26	1.08
Flow disposicional	6.21	1.50	0.17	5.77	1.51	0.45	7.71	1.10	0.76
Disciplina	8.03	1.40	0.11	6.97	1.64	-0.59	8.16	1.26	0.21
Igualdad trato	8.13	1.73	0.20	5.53	2.16	-1.05	8.49	1.40	0.38

### 3.2 Análisis multivariados y univariados

Para probar la validez predictiva de los *clusters* obtenidos se realizaron análisis multivariados, con los *cluster* como variables independientes y las variables disciplina y percepción de igualdad de trato como variables dependientes. Los resultados obtenidos mostraron diferencias significativas entre los tres *cluster* (Lambda de Wilks = 13.40,  $F(1, 1103) = , p < .05$ ) y ambas variables: disciplina ( $F = 53.50, p < .05$ ) y percepción de igualdad de trato ( $F = 212.69, p < .05$ ). Así, tanto el *cluster* 1 como el *cluster* 3 presentaron mayores conductas de disciplina ( $M = 8.03, M = 8.13$ , respectivamente) y mayor percepción de igualdad de trato ( $M = 8.13, M = 8.49$ , respectivamente) que el *cluster* 2 ( $M = 6.97, M = 5.53$ , respectivamente).

#### Diferencias de sexo y práctica deportiva extraescolar en la composición de los cluster

Tras el análisis de residuos tipificados, los resultados mostraron diferencias significativas de sexo y práctica deportiva extraescolar en cada uno de los *clusters* ( $p < .001$ ). Así, en relación a la variable "sexo del alumno", tanto en el *cluster* 1 como en el 2 predominaba el sexo masculino ( $n = 196, n = 132$ , respectivamente) frente al femenino ( $n = 76, n = 86$ , respectivamente), a diferencia del *cluster* 3 en el que predominaba el sexo femenino ( $n = 335$ ) frente al masculino ( $n = 278$ ).

Por su parte, referente a la variable "nivel de práctica deportiva extraescolar", se observaron mayores porcentajes en los alumnos que si practicaban deporte extraescolar en los *cluster* 1 y 3 ( $n = 220$ ,  $n = 415$ , respectivamente) frente a los que no practicaban ( $n = 52$ ,  $n = 198$ , respectivamente).

TABLA 2  
Diferencias de sexo y práctica deportiva extraescolar en la composición de los cluster

Variables	Cluster 1 "Perfil intermedio"			Cluster 2 "Perfil ego"			Cluster 3 "Perfil tarea-ego"		
	<i>n</i>	%	<i>R</i>	<i>n</i>	%	<i>R</i>	<i>n</i>	%	<i>R</i>
Sexo									
Chicos	196	72.1%	6.5	132	60.6%	1.9	278	45.4%	-7.2
Chicas	76	27.9%	-6.5	86	39.4%	-1.9	335	54.6%	7.2
Práctica deportiva									
No	52	19.1%	-3.8	61	28.0%	-1	198	32.3%	3.4
Sí	220	80.9%	3.8	157	72.0%	1	415	67.7%	-3.4

## 4. Discusión

Con el objeto de identificar los grupos de alumnos que comparten características similares en diferentes constructos motivacionales realizamos un análisis jerárquico de *cluster* con una muestra compuesta por 1103 alumnos de segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria. Este análisis no se ha utilizado con demasiada frecuencia en investigaciones científicas relacionadas con el deporte y el ejercicio en el contexto español, aunque demuestra su validez en el campo de la actividad física y los comportamientos relacionados con la salud (De Bourdeaudhuij y Van Oost, 1999), así como en diversas fuentes relacionadas con la información de aptitudes deportivas (Weiss, Ebbeck, y Horn, 1997). La principal aportación de este estudio radica en utilizar las variables disposicionales y ambientales de la teoría de las metas de logro y el *flow disposicional* como variables principales dentro de un entorno educativo, e incorporar otras variables motivacionales, como son los comportamientos de disciplina y la percepción del trato de igualdad generado por el docente en el aula de educación física, como variables consecuentes.

Los resultados obtenidos tras el análisis de *cluster*, revelaron la existencia de tres perfiles motivacionales, de forma similar a lo obtenido por Moreno, Cervelló, y González-Cutre (2007) y Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz (2008). El perfil "tarea" se caracterizó por obtener puntuaciones altas en el clima tarea, la orientación a la tarea y el *flow disposicional*, intermedias en el clima ego y bajas en la orientación al ego. El perfil "ego" mostró puntuaciones altas en el clima ego y la orientación al ego, intermedias en la orientación a la tarea y el *flow disposicional* y bajas en el clima tarea. El perfil "tarea-ego" reflejó puntuaciones altas en la orientación a la tarea, orientación al ego y el *flow disposicional*, puntuaciones intermedias en el clima tarea y bajas en el clima ego.

Los resultados obtenidos vienen a confirmar la ortogonalidad de las metas de logro y se encuentran en línea con las aportaciones realizadas por Duda (2001a), Harwood, Hardy, y Swain (2000), Nicholls (1984a,b), Pensgaard y Roberts (2003), para quienes dichas metas son ortogonales y se encuentran en relación a como el individuo construye su nivel de competencia en una situación particular. Más concretamente, según estos autores, existen diferencias individuales en la construcción del concepto de habilidad, o lo que es lo mismo, en la orientación a la tarea o al ego de cada individuo, como consecuencia de las primeras experiencias de socialización (Allen, 2003; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1989; Nicholls, Patashnick, y Nolen, 1985), así como de factores disposicionales, sociales y contextuales (Cervelló, 2001;

Duda, 1992; Roberts, 1992). En este sentido, Fox, Goudas, Biddle, Duda, y Armstrong (1994), sugirieron que una representación correcta de las metas de logro deriva del análisis de los perfiles de meta, distinguiendo cuatro perfiles, de tal manera que una persona puede presentar una alta orientación al ego y a la tarea (tal y como obtenemos en el *cluster 3*), presentar una baja orientación en ambas (este perfil no está reflejado en nuestra muestra de estudio) o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (como encontramos en los *cluster 1* y *2*).

Además, estos resultados están en línea con los encontrados por diferentes estudios que, aplicando diferentes análisis estadísticos, han mostrado relaciones positivas entre la orientación a la tarea, el clima motivacional que implica a la tarea y el *flow disposicional* (Kimiecik y Jackson, 2002; Kowal y Fortier, 2000; Papaioannou y Kouli, 1999), así como entre la orientación al ego y el clima motivacional que implica al ego (Kimiecik y Jackson, 2002; Kowal y Fortier, 2000; Papaioannou y Kouli, 1999). De igual forma, estos resultados están también en consonancia con estudios que, utilizando el continuo de autodeterminación, encontraron que el perfil "no autodeterminado", puntuaba alto en desmotivación y clima ego y puntuaba bajo en clima tarea y *flow disposicional*, mientras que el "perfil autodeterminado" se caracterizaba por tener puntuaciones altas en motivación intrínseca, clima tarea y *flow disposicional*, moderadas en motivación extrínseca y bajas en desmotivación y clima ego (Moreno, Cervelló, y González-Cutre, 2007; Moreno, Cano, González-Cutre, y Ruiz, 2008). Así, en línea con las hipótesis defendidas por la teoría de las metas de logro y la teoría de la autodeterminación, el profesor de educación física que fomente climas motivacionales que impliquen al ego, es decir, que potencie la superación por encima de los compañeros, la comparación entre iguales, el resultado y el reconocimiento desigual generará perfiles motivacionales desmotivados en sus alumnos, mientras que el docente que genere climas motivacionales que impliquen a la tarea, es decir, la mejora personal, el progreso, el aprendizaje y la cooperación entre alumnos, potenciarán la orientación a la tarea en sus alumnos, así como estados psicológicos óptimos para la realización de tareas.

Tanto el *cluster 1* (perfil tarea) como el *cluster 3* (perfil tarea-ego) presentaron mayores conductas de disciplina y mayor percepción de igualdad de trato que el *cluster 2* (perfil ego). Estos resultados coinciden con los datos encontrados por Cervelló y Jiménez (2001) y Martínez Galindo (2006) quienes a través de análisis de correlaciones y de modelos de ecuaciones estructurales determinaron que el clima motivacional que implica a la tarea se relaciona positivamente con mayores comportamientos de disciplina y una mayor percepción de igualdad de trato, mientras que el clima motivacional que implica al ego lo hace de forma negativa. De este modo, los sujetos que se encuentran en clases de educación física en las que se planteen actividades diversas y de reto y en los que los discentes tomen decisiones y roles de liderazgo, se facilite el aprendizaje cooperativo, la evaluación se base en la mejora de la habilidad de modo auto-referencial y el tiempo se ajuste a las capacidades individuales, predominará un clima que implique a la tarea en el que el profesor se encontrará motivado intrínsecamente y preocupado por conseguir conductas correctas en sus discentes. Este ambiente fomentará que los alumnos muestren conductas disciplinadas en el aula, independientemente de su orientación disposicional (bien a la tarea, bien al ego), y perciban un trato igualatorio en su profesor. Por el contrario, bajo un clima en el que no exista variedad de tareas, y por lo tanto, no se ajusten a las habilidades de cada alumno, en el que no se cedan decisiones, se agrupe según la habilidad de cada sujeto, la evaluación y el reconocimiento se base en la comparación pública y en el que se disponga del mismo tiempo de aprendizaje (clima ego), se percibirá a un profesor que no fomenta la igualdad de trato, originando sentimientos de aburrimiento en los alumnos e inactividad, provocando con



ello, interrupciones al profesor, molestias a los compañeros, perturbación del buen funcionamiento de la clase y, en definitiva, conductas indisciplinadas.

En relación a la variable "sexo del alumno", tanto en el *cluster* 1 (perfil tarea) como en el 2 (perfil ego) predominaba el sexo masculino frente al femenino, a diferencia del *cluster* 3 (perfil tarea-ego) en el que predominaba el sexo femenino frente al masculino. Referente a la variable "nivel de práctica deportiva extraescolar", observamos mayores porcentajes en los alumnos que si practicaban deporte extraescolar frente a los que no practican en los tres *cluster*.

Este trabajo presenta algunas limitaciones que deberán contemplarse en futuras investigaciones. En primer lugar, este análisis es de carácter exploratorio y, por esta razón, resulta necesario confirmar los resultados encontrados mediante un análisis de *cluster* k-medias (método no jerárquico) con una muestra diferente dentro de la misma población (Anderberg, 1973). Según Aldenderfer y Blashfield (1984), esta técnica de validación cruzada es de suma importancia debido a que si los resultados obtenidos tras el análisis k-medias son similares a los conseguidos tras el análisis de *cluster*, podremos asumir la generalidad de los *cluster* encontrados. Debido a que cada método conlleva sus propias desventajas resulta necesaria la combinación de los dos para obtener datos más fiables. De igual forma, no debemos olvidar que se trata de un estudio descriptivo-correlacional por lo que no permite establecer relaciones causa-efecto, aunque si bien, la información obtenida puede resultar de gran utilidad a los docentes para conocer el perfil motivacional de su grupo de trabajo e incidir en aquellos aspectos a eliminar o destacar en cada uno de ellos, pudiendo así diseñar intervenciones pedagógicas más focalizadas.

## Bibliografía

- ALDENDERFER, M. S., y BLASHFIELD, R. K. (1984): *Cluster analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- ALLEN, J. B. (2003): "Social motivation in youth sport", en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, núm. 25 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=JSEP>.
- ALONSO, N., MARTÍNEZ GALINDO, C. y MORENO, J. A. (2006): "Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Percepción de Igualdad-Discriminación de Educación Física en alumnos adolescentes de Educación Física", en M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 693-696). A Coruña: Xunta de Galicia.
- ANDERBERG, M. (1973): *Cluster analysis for applications*. San Diego: Academic Press.
- CERVELLÓ, E. (2001): *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- CERVELLÓ, E., ESCARTÍ, A. y BALAGUÉ, G. (1999): "Relaciones entre la orientación de metas disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en deporte y la diversión con la práctica deportiva", en *Revista de Psicología del Deporte*, nº 8, pp. 7-19.
- CERVELLÓ, E. 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", en IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar (pp. 203-209). Santander: ADEF Cantabria.
- CERVELLÓ, E., 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, en *Perceptual and Motor Skills*, nº 99, pp. 271-283.
- CERVELLÓ, E., MORENO, J. A., DEL VILLAR, F., y REINA, R. (2007): Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72..

- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- \_\_\_\_\_ (1993): *The evolving self*. New York: Harper Collins.
- DE BOURDEAUDHUIJ, I. y VAN OOST, P. (1999): "A cluster-analytical approach toward physical activity and other health-related behaviors", en *Medicine and Science in Sports and Exercise*, n° 31, pp. 605-612.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- \_\_\_\_\_ (1991): A motivational approach to self: Integration in personality. En R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- \_\_\_\_\_ (2000): "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour", en *Psychological Inquiry*, n° 11, pp. 227-268.
- DOROBANTU, M. y BIDDLE, S. J. H. (1997): "The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents toward physical education, en *European Yearbook of Sport Psychology*", n° 1, pp. 148-165.
- DUDA, J. L. (1992): Sport and exercise motivation: A goal perspective analysis. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- \_\_\_\_\_ (2001): "Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings", en G. C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- FOX, K. R., GOUDAS, M., BIDDLE, S., DUDA, J. y ARMSTRONG, N. (1994): "Children' task and ego goal profiles in sport", en *British Journal of Educational Psychology*, n° 64, pp. 253-261.
- GARCÍA CALVO, T., CERVELLÓ, E., JIMÉNEZ, R. y SANTOS-ROSA, F. J. (2008): *Psychometric properties of Spanish version of the flow state scale*. *The Spanish Journal of Psychology*, 11(2), 660-669.
- GOUDAS, M., BIDDLE, S. J. H. y FOX, K. (1994): "Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes", en *British Journal of Educational Psychology*, n° 64, pp. 453-463.
- HAIR, J. F. J., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. y BLACK, W. C. (1998): *Multivariate data analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- HARWOOD, C., HARDY, L. y SWAIN, A. (2000): "Achievement goals in competitive sport: A critique of conceptual and measurement issues", en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n° 22, pp. 235-255.
- JACKSON, S. A. (2000): The Dispositional Flow Scale-2 and the Flow State Scale-2. En J. Maltby, C.A. Lewis, y A. Hill (Eds.), *Comissioned reviews of 250 psychological tests* (pp. 50-52, 61-63). Lampeter, U.K: Edwin Mellen.
- KIMIECIK, J. C. y JACKSON, S. A. (2002): Optimal experience in sport: A flow perspective. En T. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (pp. 501-527). Champaign IL: Human Kinetics.
- KOWALL, J. y FORTIER, M. S. (2000): "Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence", en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n° 71, pp. 171-181.
- MAEHR, M. L. y BRASKAMP, L. A. (1986): *The motivation factor. A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.
- MARTÍNEZ GALINDO, C. (2006): *Motivación, coeducación y disciplina en estudiantes de educación física*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- 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* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- \_\_\_\_\_ (2006): "Análisis factorial confirmatorio del Cuestionario de Percepción de Éxito (POSQ) en alumnos adolescentes de Educación Física", en M. A. González, J. A. Sánchez y A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- MATSUMOTO, H. y TAKENAKA, K. (2004): "Motivational profiles and stages of exercise behavior change", en *International Journal of Sport and Health Science*, n° 2, pp. 89-96.

- MCNEILL, M. C. y WANG, C. K. J. (2005): "Psychological profiles of elite school sports players in Singapore", en *Psychology of Sport and Exercise*, n° 6, pp. 117-128.
- MORENO, J. A., CANO, F., GONZÁLEZ-CUTRE, D. y RUIZ, L. M. (2008): "Perfiles motivacionales en salvamento deportivo", en *Motricidad, European Journal of Human Movement*, n° 20, pp. 61-74.
- MORENO, J. A., CERVELLÓ, E. y GONZÁLEZ-CUTRE, D. (2007): "Young athletes' motivational profiles", en *Journal of Sports Science and Medicine*, n° 6, pp. 172-179.
- MORENO, J. A., LLAMAS, L. S. y RUIZ, L. M. (2006): "Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la Educación Física", en *Psicología Educativa*, n° 12(1), pp. 49-63.
- NICHOLLS, J. G. (1984a): "Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance", en *Psychological Review*, n° 91, pp. 328-346.
- \_\_\_\_\_ (1984b): "Conceptions of ability and achievement motivation", en R. Ames and C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York, Academic Press.
- \_\_\_\_\_ (1989): *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Harvard University Press: Cambridge, MA.
- NICHOLLS, J. G., PATASHNICK, M. y NOLEN, S. B. (1985): "Adolescent's theories of education", en *Journal of Educational Psychology*, n° 77, pp. 683-692.
- NORUSIS, M. J. (1992): *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- NTOUMANIS, N. (2002): "Motivational clusters in a sample of British physical education classes", en *Psychology of Sport and Exercise*, n° 3, pp. 177-194.
- PAPAIOANNOU, A. y KOULI, O. (1999): "The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation on student's task involvement and anxiety", en *Journal of Applied Sport Psychology*, n° 11, pp. 51-71.
- PENSGAARD, A. M. y ROBERTS, G. C. (2003): "Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians", en *Psychology of Sport and Exercise*, n° 4, pp. 101-116.
- ROBERTS, G. C. (1992): "Motivation in sport an exercise: Conceptual constraints and conceptual convergence", en G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30). Champaign, IL: Human Kinetics.
- ROBERTS, G. C. y BALAGUE, G. (1991): "The development and validation of the Perception of Success Questionnaire". Paper presented at the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- ROBERTS, G. C., TREASURE, D. C. y BALAGUÉ, G. (1998): "Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire", en *Journal of Sport Sciences*, n° 16, pp. 337 - 347.
- ROBERTS, G. C., TREASURE, D. C. y KAVUSSANU, M. (1996): "Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport", en *The Sport Psychologist*, n° 10, pp. 398-408.
- RYAN, R. M. y DECI, E. L. (2000): "Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being", en *American Psychologist*, n° 55, pp. 68-78.
- STANDAGE, M. y TREASURE, D. C. (2002): "Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education", en *British Journal of Educational Psychology*, n° 72, pp. 87-113.
- VALLERAND, R. J. (2001): "A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise", en Roberts, G. C. (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-319). Ed: Champaign, IL: Human Kinetics.
- VLACHOPOULOS, S. P., KARAGEORGHIS, C. I. y TERRY, P. C. (2000): "Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective", en *Research Quarterly for Exercise and Sport*, n° 71, pp. 387-397.
- WANG, C. K. J. y BIDDLE, S. J. H. (2001): "Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis", en *Journal of Sport and Exercise Psychology*, n° 23, pp. 1-22.
- WEISS, M. R., EBBECK, V. y HORN, T. S. (1997): "Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis", en *Journal of Sport & Exercise Psychology*, n° 19, pp. 52-70.