

# **Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria**

Analysis of motivational profiles and their relationship to the importance of physical education in secondary school

MANUEL GÓMEZ-LÓPEZ<sup>1</sup>, ANTONIO GRANERO-GALLEGOS<sup>2</sup>  
ANTONIO BAENA-EXTREMERA<sup>3</sup> Y J. ARTURO ABRALDES<sup>4</sup>

## **RESUMEN**

Los objetivos del estudio fueron, en primer lugar, identificar los diferentes perfiles motivacionales que existen en una muestra de 846 estudiantes adolescentes de Educación Secundaria, teniendo en consideración las orientaciones motivacionales, el clima motivacional y el continuo de motivación y, en segundo lugar, conocer las diferencias existentes entre dichos perfiles en función de la importancia concedida a las clases de Educación Física, el sexo y la edad del alumnado. Para ello se han utilizado como instrumentos los cuestionarios de metas de logro 2x2 (AGQ), de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ), la Escala de Motivación en el Deporte (SMS) y la escala de la Importancia y utilidad concedida por el alumno a la Educación Física (IEF). El análisis clúster estableció tres perfiles diferenciados: un perfil no autodeterminado, un perfil autodeterminado intermedio y por último un perfil autodeterminado. Los resultados de los análisis univariantes muestran que los alumnos que forman el

---

1 Departamento Actividad Física y Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia. C/ Argentina, s/n 30720 – Santiago de la Ribera (Murcia – España). Email: mgomezlop@um.es

2 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia (España)

3 Departamento Actividad Física y Deporte. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia. C/ Argentina, s/n 30720 – Santiago de la Ribera (Murcia – España). Email: abaenaextrem@um.es

4 Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Murcia (España)

perfil menos autodeterminado suelen ser varones, mayores de 14 años y los que menos importancia dan a la asignatura de Educación Física. En el perfil de autodeterminación intermedia se incluyen sobre todo varones, adolescentes con edades comprendidas entre los 12 y 14 años y que otorgan una importancia intermedia a las clases de Educación Física. Finalmente, el perfil más autodeterminado está compuesto sobre todo por mujeres, por alumnado entre 12 y 14 años y por quienes valoran más la Educación Física.

**Palabras clave:** Educación Física, motivación, perfil motivacional, orientación motivacional, clima motivacional, motivación autodeterminada.

## ABSTRACT

The study objectives were, firstly, identify the different motivational profiles that exist in a sample of 846 teenager students in secondary education, taking into consideration the motivational orientations, motivational climate and continuous motivation and, secondly, to know the differences between these profiles in terms of the emphasis on Physical Education, sex and age of the students. This has been used as instrument of Achievement Goal Questionnaires 2x2 (AGQ), Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LA-POPECQ), Sport Motivation Scale (SMS) and the scale of the Importance and Utility granted by the student to Physical Education (IEF). The cluster analysis identified three different profiles: a not self-determined profile, a self-determined profile intermediate and finally a self-determined profile. The results of univariate analysis show that students who are less self-determined profile are men, aged 14 and those who give less importance to the subject of Physical Education. In the interim self profile included mainly male adolescents aged between 12 and 14 and provide an intermediate importance to Physical Education lessons. Finally, the self-determined profile is composed mainly by women, by pupils between 12 and 14 and by those who value Physical Education.

**Keywords:** Physical Education, motivation, motivational profile, motivational orientation, motivational climate, self-determined motivation

## INTRODUCCIÓN

En la actualidad se concede una gran importancia social a la Educación Física (EF) debido a la constatación del papel decisivo que ostenta en la adquisición de hábitos físico-deportivos duraderos, junto al bienestar y otras conductas saludables (Arday et al., 2010; Malina, 2001; Ramos, Valdemoros, Sanz y Ponce de León, 2007) en los alumnos. Otro reflejo de esta importancia social es la existencia de numerosas investigaciones cuyo objetivo ha sido estudiar el grado de importancia que el alumno concede a la asignatura de EF (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Bracho-Amador, Pérez-Quero, 2012; Gómez-López et al., 2007; Moreno y Llamas, 2007; Moreno et al., 2013).

Por estas razones es importante, tanto que el alumno sienta satisfacción con las clases de EF (Baena-Extremera et al., 2012; Gómez-López et al., 2007; Jiménez-Castuera et al., 2007), como que el profesor oriente a sus alumnos hacia estos hábitos saludables y el fomento de la adherencia física y deportiva (Moreno y Cervelló, 2004; Nuviala, Gómez-López, Pérez y Nuviala, 2011).

Para profundizar en el análisis de los distintos factores que influyen en la motivación de los alumnos hacia las clases de EF utilizaremos la teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1984) y la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). Ambas teorías proporcionarían una información valiosa al pro-

fesorado, dado que puede ayudar a mejorar sus interacciones con el alumno, aumentando sus experiencias positivas en las clases de EF (Moreno y Llamas, 2007) y promoviendo, de este modo, una mayor participación y motivación hacia las actividades físico-deportivas.

La Teoría de las Metas de Logro (Nicholls, 1989) tiene como objetivo analizar los distintos factores disposicionales y ambientales que influyen en la motivación de logro del deportista. Las personas actúan en los entornos de logro, como la escuela, motivadas por la obtención del éxito. La percepción subjetiva del éxito depende del criterio empleado para definir en qué consiste dicho éxito. El criterio depende, así mismo, de factores personales (orientación disposicional), sociales y situacionales (clima motivacional). Nicholls (1984, 1989) distingue dos tipos de orientaciones de meta disposicionales, la orientación a la tarea y la orientación al ego. Por otro lado, el clima motivacional es el conjunto de señales percibidas en el entorno, a través de las cuales se definen las claves de éxito y de fracaso (Ames, 1992; Nicholls, 1989). Este clima es generado por los agentes colindantes a los deportistas (padres, familiares, amigos, entrenadores, profesores, etc.), y podrían diferenciarse en función del criterio de éxito establecido, según esté orientado a la tarea (clima de maestría) o al ego (clima competitivo).

Con respecto a la Teoría de la Autodeterminación, esta se entiende como un continuo y se centra en cómo la motivación intrínseca influye en las personas para desarrollarse, persistir e, incluso, competir (Frederick y Ryan, 1995). En ella se establecen diferentes niveles de autodeterminación. De mayor a menor grado de autodeterminación, la conducta puede estar intrínsecamente motivada, extrínsecamente motivada o amotivada.

Aunque son escasos los estudios a nivel nacional que analizan los perfiles motivacionales en el ámbito de la actividad física y del deporte, es conveniente resaltar, por la temática del presente estudio, los realizados recientemente en las clases de EF a nivel nacional (Moreno, Llamas y Ruiz, 2006; Moreno et al., 2009; Moreno, Martínez y Alonso, 2010; Navas, Soriano, Holgado y López, 2009) e internacional (Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001).

Concretamente el agrupamiento del alumnado de las clases de EF en perfiles motivacionales facilitará la consecución de los objetivos principales del profesor y mejorará las intervenciones, dando respuesta de forma individualizada a las necesidades del alumno (Moreno et al., 2013). Por ello, los objetivos de este estudio fueron, en primer lugar, determinar los diferentes perfiles motivacionales del alumnado de Educación Secundaria, según la Teoría de Metas de Logro y la Teoría

de la Autodeterminación; y, en segundo lugar, conocer las diferencias entre los perfiles según la utilidad e importancia concedida a la asignatura de EF según el sexo y la edad del alumnado. Teniendo en cuenta los resultados de investigaciones previas y basándonos en la clasificación realizada por Moreno, Llamas y Ruiz (2006), se hipotetiza que se encontrará un perfil motivacional autodeterminado de alumnos, caracterizado por poseer una orientación a la tarea, un clima de maestría, motivación intrínseca y una valoración positiva sobre la importancia de las clases de EF. Y por otro lado un perfil motivacional no autodeterminado, representado por aquellos alumnos que poseen una orientación al ego, un clima competitivo, motivación extrínseca y desmotivación y una valoración negativa acerca de la importancia de las clases de EF.

## MÉTODO

### Muestra

En esta investigación participaron un total de 846 alumnos (463 varones=54.73%; 363 mujeres=45.27%) de centros de Educación Secundaria de la Región de Murcia. El rango de edad estuvo comprendido entre 12 y 19 años ( $M=15.47$ ;  $DT=1.32$ ), siendo la edad media de los chicos 15.44 ( $DT=1.30$ ), y la de las chicas 15.51 ( $DT=1.34$ ).

## Instrumentos

Cuestionario de Metas de Logro 2x2 (AGQ). Se empleó la versión española (Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008) de la versión adaptada a la EF (AGQ-EF; Guan, Xiang, McBride, y Bruene, 2006) del Cuestionario de Metas de Logro 2 x 2 (AGQ) de Elliot y McGregor (2001). Esta escala está compuesta por un total de 12 ítems agrupados en 4 factores (3 ítems por factor): aproximación-rendimiento, aproximación-maestría, evitación-rendimiento y evitación-maestría. La escala está encabezada por la frase “En mis clases de EF...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Estudios previos han demostrado la validez interna de la estructura factorial del instrumento en escolares españoles, así como su fiabilidad en el ámbito de la EF (Moreno, González-Cutre y Sicilia, 2008; González-Cutre, Sicilia y Moreno, 2011; Fernández-Río, Méndez-Giménez, Cecchini, y González, 2012). La consistencia interna hallada en el presente estudio fue: aproximación-rendimiento, alfa de Cronbach ( $\alpha$ )=.78; aproximación-maestría,  $\alpha$ =.72; evitación-rendimiento,  $\alpha$ =.66; evitación-maestría,  $\alpha$ =.74. Aunque el factor evitación-rendimiento obtuvo un valor de consistencia interna inferior a .70 (pero entre .60 y .70), se puede

des psicométricas que en la versión en francés. Consta de 28 ítems que median los diferentes tipos de motivación establecidos por la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) que sugiere la explicación multidimensional de la motivación: desmotivación (4 ítems), motivación extrínseca (ME) (12 ítems; regulación externa, introyectada e identificada), y motivación intrínseca (MI) (12 ítems; al conocimiento, la autosuperación y estimulación); en total corresponden 4 ítems a cada uno de los siete factores motivacionales. El encabezamiento de la escala se realizó mediante la frase “Participo y me esfuerzo en las clases de EF...”. Las respuestas estaban puntuadas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación que oscilaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 7 (totalmente de acuerdo). Estudios previos han demostrado la validez interna de la estructura factorial del instrumento, así como su fiabilidad en el ámbito de la EF (Moreno y Llamas, 2007; Moreno, Llamas y Ruiz, 2006; Moreno et al., 2008). La consistencia interna hallada en el presente estudio fue: motivación intrínseca,  $\alpha$ =.87 ( $\alpha$ =.76 hacia el conocimiento,  $\alpha$ =.62 hacia la autosuperación y  $\alpha$ =.77 hacia la estimulación), motivación extrínseca,  $\alpha$ =.86 ( $\alpha$ =.72 para la identificada,  $\alpha$ =.66 para la introyectada y  $\alpha$ =.73

para la regulación externa) y desmotivación,  $\alpha=.72$ .

Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de EF (LAPOPECQ). Se utilizó la versión española (Cervelló et al., 2002) del original Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (Papaioannou, 1994). Esta escala mide la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de EF. Se compone por 27 ítems y posee dos dimensiones: Percepción del clima motivacional que implica al aprendizaje (clima implicante a la tarea; 13 ítems) y Percepción del clima motivacional que implica al rendimiento (clima ego; 14 ítems). Las respuestas fueron recogidas en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación que oscilaba desde 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). En estudios recientes con adolescentes en contexto educativo se ha demostrado la fiabilidad y validez interna de la estructura factorial en dos subescalas de primer orden (Jiménez-Castuera et al., 2007; Moreno, Martínez y Cervelló, 2011; Moreno et al., 2009; Moreno, Zomeño y Marín, 2009), obteniendo valores de consistencia interna superiores a  $\alpha=.75$  para la dimensión de clima motivacional al ego y de  $\alpha=.84$  para el clima motivacional a la tarea. En el presente estudio, la consistencia interna de la subescala clima implicante a la tarea

fue de  $\alpha=.87$  y la de clima implicante al ego,  $\alpha=.88$ .

Cuestionario sobre la Importancia y utilidad de la EF (IEF). Se midió la importancia y utilidad concedida por el alumnado a la EF (Moreno, Llamas y Ruiz, 2006; Moreno, González-Cutre y Ruiz, 2009) a través de 3 ítems. Los alumnos debían responder en una escala de ítems politómicos con un rango de puntuación que oscilaba desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 4 (totalmente de acuerdo). Las preguntas fueron precedidas de la frase: “Respecto a las clases de EF...”. Estudios previos han demostrado la validez interna de la estructura factorial del instrumento, así como su fiabilidad en el ámbito de la EF:  $\alpha=.75$  (Moreno, González-Cutre y Ruiz, 2009) y  $\alpha=.76$  (Moreno, Llamas y Ruiz, 2006; Moreno y Llamas, 2007). En el presente estudio la fiabilidad obtenida fue de  $\alpha=.72$ .

## Procedimiento

Para poder asistir a los centros educativos y realizar el trabajo de campo, se obtuvo autorización de la Dirección de cada Centro, Consejo Escolar y profesores de EF de los cursos asignados en la toma de datos, y de los padres de los propios alumnos. Previamente a la pasación del instrumento, se informó al alumnado de la finalidad del estudio, de su voluntariedad y anonimato. Para la cumplimentación del cuestionario se

requirió una media de 20 minutos de la clase de EF. Todo el trabajo de campo se llevó a cabo siempre en presencia de dos encuestadores y del profesor de EF.

### **Análisis estadísticos**

Se calcularon los descriptivos, correlación entre las subescalas, consistencia interna de cada subescala (alfa de Cronbach) y los índices de asimetría y curtosis siendo estos, en general, próximos a cero y menores que 2, tal y como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal de forma univariada. A continuación se realizó un análisis de conglomerados (cluster). Esta técnica multivariante busca agrupar elementos (o variables) tratando de lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y las mayores diferencias entre ellos. Se pretendió que las características del alumnado que se encontrara dentro de un grupo fueran similares en algunos aspectos y diferentes en otros (Aldenfer y Blashfield, 1984). Se realizó un análisis cluster jerárquico exploratorio con el método de Ward y en base a la lectura del dendograma y a los resultados lógicos que se obtuvieron se seleccionó una solución. Posteriormente, se realizó un segundo análisis cluster a través del método de k-medias, utilizando las medias de los clusters obtenidos como el centro inicial de cada cluster. Seguidamente se comprobó la validez pre-

dictiva de los cluster mediante análisis univariante en el que la importancia de la EF actuó como variable dependiente. A continuación se examinó si había diferencias entre los perfiles, teniendo en cuenta el sexo y la edad. Por último, se completó el examen con un análisis residual para examinar el potencial de diferencias entre los grupos en función del sexo y la edad. Para todos los análisis se utilizó el paquete informático SPSS v. 17.0.

## **RESULTADOS**

### **Análisis descriptivo y de correlación**

En la tabla 1 se muestran los descriptivos de cada una de las variables de este estudio. En la escala de metas de logro 2x2, la media más alta correspondió a la dimensión de aproximación-maestría, seguida de la evitación –rendimiento y evitación-maestría con valores intermedios; la puntuación más baja se halló en la aproximación-rendimiento. Respecto al SMS, la motivación intrínseca obtuvo la media más elevada, mientras que la desmotivación la más baja. En referencia al LAPO-PECQ, el clima implicante a la tarea obtuvo valores muy elevados entre el alumnado de secundaria, mientras que el clima implicante al ego alcanzó una puntuación más intermedia. La importancia de la EF obtuvo una media de 2.84.

**Tabla 1. Media (M), desviación típica (DT), asimetría, curtosis, alfa de Cronbach (a) y correlaciones entre variables.**

Subescalas	M	DT	Asimetría	Curtosis	a	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Aprox.-rendimiento	3.86	1.57	.11	-.70	.78	1	.37**	.37**	.27**	.40**	.55**	.27**	.25**	.50**	.22**
2. Aprox.-maestría	5.06	1.34	-.44	-.34	.72	-	1	.28**	.43*	.61**	.49**	-.02	.59**	.14**	.39**
3. Evit.-rendimiento	4.34	1.44	-.15	-.52	.66	-	-	1	.58**	.31**	.41**	.32**	.23**	.37**	.11**
4. Evit.-maestría	4.08	1.49	-.14	-.53	.74	-	-	-	1	.36**	.42**	.33**	.32**	.32**	.12**
5. M. intrínseca	4.66	1.18	.02	-.25	.87	-	-	-	-	1	.79**	-.03	.62**	.23**	.45**
6. M. extrínseca	4.35	1.14	.05	-.51	.86	-	-	-	-	-	1	.22**	.55**	.41**	.42**
7. Desmotivación	3.16	1.47	.26	-.77	.72	-	-	-	-	-	-	1	-.07	.50**	.04
8. Clima tarea	6.94	1.68	-.36	-.38	.87	-	-	-	-	-	-	-	1	.21**	.40**
9. Clima ego	5.03	1.84	.03	-.31	.88	-	-	-	-	-	-	-	-	1	.12**
10. Importancia EF	2.84	.71	-.45	-.31	.76	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

El análisis de correlaciones entre la diferentes subescalas puso de manifiesto que la aproximación-rendimiento presentó una alta, positiva y significativa relación con la motivación extrínseca ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ) y el clima motivacional implicante al ego ( $r = .50$ ,  $p < .01$ ). Asimismo, la aproximación-maestría correlacionó alto con la motivación intrínseca ( $r = .61$ ,  $p < .01$ ) y el clima motivacional implicante a la tarea ( $r = .59$ ,  $p < .01$ ). La motivación intrínseca correlacionó especialmente con la motivación extrínseca ( $r = .79$ ,  $p < .01$ ) y el clima implicante a la tarea ( $r = .62$ ,  $p < .01$ ). También la motivación extrínseca presentó una alta y significativa correlación

con el clima implicante a la tarea ( $r = .55$ ,  $p < .01$ ). La desmotivación presentó una fuerte correlación con el clima implicante al ego ( $r = .50$ ,  $p < .01$ ). La importancia concedida a la EF presentó las relaciones más altas con la motivación intrínseca ( $r = .45$ ,  $p < .01$ ), el clima implicante a la tarea ( $r = .40$ ,  $p < .01$ ) y la aproximación-maestría ( $r = .39$ ,  $p < .01$ ).

### Análisis de cluster

El análisis de cluster se ha llevado a cabo con el objeto de estudiar los perfiles motivacionales, ajustando las fases al procedimiento diseñado por Hair, Anderson, Tatham, y Black (1999). En



primer lugar se excluyeron los casos con datos perdidos en cualquiera de las ocho variables. En segundo lugar, todas las variables fueron estandarizadas utilizando puntuaciones Z. Finalmente, se procedió al agrupamiento del alumnado en cluster. Se utilizó el método de Ward, dado que es un procedimiento jerárquico que minimiza la distancia entre los sujetos dentro del cluster (reduce la varianza dentro del grupo) y evita formar largas cadenas (Aldenderfer y Blashfield, 1984). El dendograma sugirió tres clusters como la solución más conveniente. Dado que la solución de los análisis de cluster puede resultar inestable se utilizó el procedimiento de agrupación k-medias (no jerárquico) para confirmar los tres cluster (figura 1; tabla 2).

Siguiendo la clasificación realizada por Moreno, Llamas y Ruiz (2006) en cuanto a la denominación de los diferentes perfiles, nuestros resultados establecen la existencia de los siguientes (figura 1; tabla 2):

*Cluster 1.* El primer perfil estuvo compuesto por un total de 269 alumnos (31.8% del total) y se denominó perfil de baja motivación o no autodeterminado. Aunque todas las puntuaciones resultaron negativas, la puntuación Z más alta correspondió a la desmo-

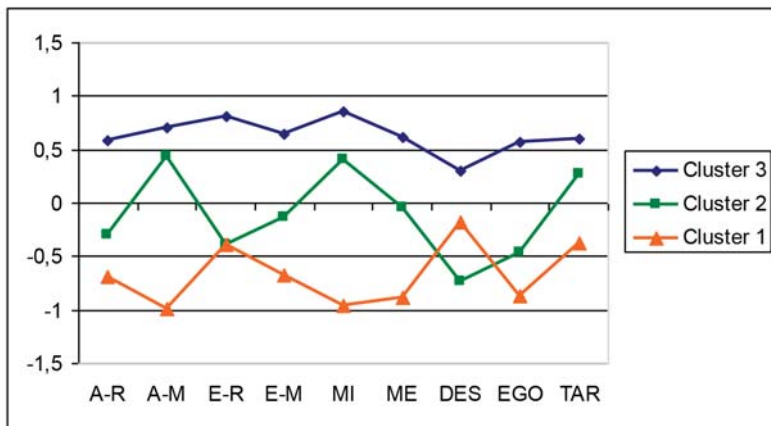
tivación ( $Z=-.18$ ) y las más bajas a la aproximación-maestría, motivación intrínseca, motivación extrínseca y clima implicante al ego.

*Cluster 2.* El segundo perfil se denominó perfil intermedio de motivación o autodeterminado intermedio. Se compuso con 293 alumnos (34.6% del total). En este caso la puntuación Z más alta correspondió a la aproximación-maestría ( $Z=.44$ ), seguida de la motivación intrínseca ( $Z=.40$ ) y del clima implicante al ego ( $Z=.27$ ). Estas tres son las únicas variables que puntuaron positivamente en este perfil. Las que puntuaron más bajo fueron la desmotivación ( $Z=-.74$ ), el clima implicante a la tarea ( $Z=-.47$ ), seguidas por la evitación-rendimiento ( $Z=-.39$ ), y aproximación-rendimiento ( $Z=-.30$ ).

*Cluster 3.* El tercer perfil es el que más alumnado agrupó, con un total de 284 (66.4% del total), y fue denominado perfil de alta motivación o autodeterminado. Todas las puntuaciones Z resultaron positivas. Se hallaron las puntuaciones Z más elevadas en la motivación intrínseca ( $Z=.86$ ), seguida de la evitación-rendimiento ( $Z=.81$ ), aproximación-maestría ( $Z=.70$ ) y un clima implicante a la tarea ( $Z=.60$ ). El valor más bajo de este perfil correspondió con la desmotivación ( $Z=.30$ ).

**Tabla 2.- Media (M), desviación típica (DT) y puntuaciones Z para los tres cluster.**

	Cluster 1 (n=269)			Cluster 2 (n=293)			Cluster 3 (n=284)		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
<i>Aprox.-rendimiento</i>	2.80	1.18	-.69	3.38	1.45	-.30	5.10	1.31	.59
<i>Aprox.-maestría</i>	3.74	.96	-.99	5.64	.99	.44	5.93	.91	.70
<i>Evit.-rendimiento</i>	3.78	1.30	-.39	3.77	1.34	-.39	5.51	1.08	.81
<i>Evit.-maestría</i>	3.07	1.16	-.68	3.87	1.39	-.14	5.12	1.36	.65
<i>Motivación intrínseca</i>	3.53	.80	-.96	5.13	.85	.40	5.67	.86	.86
<i>Motivación extrínseca</i>	3.34	.75	-.89	4.31	.84	-.04	5.39	.87	.61
<i>Desmotivación</i>	2.90	1.28	-.18	2.07	1.03	-.74	3.61	1.62	.30
<i>Clima ego</i>	5.48	1.36	-.87	7.41	1.28	.27	7.90	1.39	.57
<i>Clima tarea</i>	4.33	1.61	-.38	4.16	1.58	-.47	6.13	1.66	.60



**Figura 1.- Perfiles motivacionales del alumnado de secundaria en EF.**

En el eje vertical aparecen las puntuaciones Z. En el eje horizontal las subescalas con las siguientes abreviaturas: A-R = Aproximación-rendimiento; A-M = Aproximación-maestría; E-R = Evitación-rendimiento; E-M = Evitación-maestría; MI = Motivación intrínseca; ME = Motivación extrínseca; DES = Desmotivación; EGO = Clima implicante al ego; TAR = Clima implicante a la tarea.

### Diferencias según la importancia concedida a la EF, el sexo y la edad del alumnado.

Con el objeto de comprobar la relación de predicción entre los cluster que se obtuvieron y la importancia que el alumnado le da a la EF se ha realizado un análisis univariante en el que la importancia de la EF actuó como variable dependiente y los cluster como variable independiente. El análisis univariado mostró diferencias significativas ( $F=39.18$ ,  $p<.000$ ,  $R^2=.17$ ). El cluster 3 presentó los valores más altos de importancia de la EF ( $M=3.11$ ), seguido del cluster 2 ( $M=2.98$ ), y del cluster

1 ( $M=2.45$ ). En el contraste post hoc (a posteriori) se realizó la prueba de Bonferroni y arrojó diferencias significativas entre el cluster 3 y el cluster 1 ( $p<.01$ ), así como entre el cluster 2 y el cluster 3 ( $p<.01$ ).

A continuación, para estudiar la existencia de diferencias entre los perfiles se realizaron sendos análisis univariantes en los que la variable sexo y la edad actuaron, respectivamente, como variables independientes. Se hallaron diferencias según el sexo ( $F=7.61$ ,  $p\leq.006$ ,  $R^2=.08$ ), pero no según la edad del alumnado ( $F=1.75$ ,  $p\leq.174$ ,  $R^2=.03$ ) (tabla 3)

**Tabla 3.- Características de los cluster por sexo y edad.**

	Sexo		Edad			
	Varones (n=488)	Mujeres (n=388)	12 a 14 años (n=145)	15-16 años (n=429)	17-19 años (n=272)	
	57.68%	42.32%	17.1%	50.7%	32.2%	
<i>Cluster 1</i>	n=269	178	91	26	149	94
	%	66.1%	33.9%	9.7%	55.6%	34.7%
	Residuos	2.3	-2.3	-2.7	1.3	.8
<i>Cluster 2</i>	n=293	170	123	66	139	88
	%	58.1%	41.9%	22.6%	47.4%	30.0%
	Residuos	.2	-.2	2.0	-1.0	-.6
<i>Cluster 3</i>	n=284	140	144	53	141	90
	%	49.3%	50.7%	18.7%	49.6%	31.7%
	Residuos	-2.4	2.4	.6	-.3	-.1

El análisis residual se puede observar en la tabla 3. El cluster 1 se asoció de forma positiva con el 66.1% de los varones, así como con los mayores de 14 años. El cluster 2 se asoció positivamente con los varones (58.1%) y con el alumnado de 12 a 14 años (22%). Finalmente, el cluster 3 se asoció positivamente con las mujeres (50.7%) y con el 18.7% de los que tienen de 12 a 14 años.

## DISCUSIÓN

La presente investigación se planteó un doble objetivo: en primer lugar, determinar los diferentes perfiles motivacionales del alumnado de Educación Secundaria, según la Teoría de Metas de Logro y la Teoría de la Autodeterminación y, en segundo lugar, conocer las diferencias entre los perfiles según la importancia concedida a la asignatura de EF, según sexo y edad del alumnado.

En respuesta al primero de los objetivos planteados, indicar que el análisis de cluster mostró tres perfiles motivacionales diferentes de estudiantes de EF. El perfil no autodeterminado se caracteriza por englobar a los estudiantes que no tienen la intención de realizar algo y están sujetos a sentimientos de frustración, miedo o depresión (Ryan y Deci, 2000). Por otro lado, el perfil intermedio de motivación representa a los alumnos con una orientación de

aproximación-maestría, un clima motivacional implicante al ego y una motivación de tipo intrínseco. Finalmente, encontramos el perfil más autodeterminado, caracterizado por estar formado por aquellos estudiantes que juzgan su nivel de capacidad mediante un proceso de comparación con ellos mismos, es decir para ellos la habilidad es autorreferencial y depende del progreso personal (Nicholls, 1989). Su capacidad puede incrementarse mediante el esfuerzo y el fracaso, el cual supone la falta de dominio y de aprendizaje (Moreno y Llamas, 2007). Estos estudiantes resaltan en las clases de EF por mostrar interés, divertirse con la práctica de actividades físicas, ser disciplinados, buscar la superación personal (Cervelló et al., 2004; Navas, Soriano, Holgado y López, 2009), centrar su foco de atención en el proceso instruccional y preferir las tareas desafiantes (Ames, 1992; Duda y Nicholls, 1992; Goudas y Biddle, 1994). Estos aspectos habría que tenerlos en consideración a la hora de plantear, elaborar y planificar las sesiones y actividades que se realizan en las clases de EF con el fin de incrementar el interés del alumnado.

Los resultados de esta investigación son similares a los hallados por Wang y Biddle (2001) en escolares británicos y por Moreno et al. (2009) y Moreno, Llamas y Ruiz (2006) con estudiantes del mismo nivel educativo de la Región de Murcia. Estos últimos

mostraron también la existencia de tres perfiles motivacionales entre los estudiantes murcianos. En primer lugar, un perfil autodeterminado caracterizado por presentar niveles relativamente altos de motivación intrínseca y clima motivacional implicante a la tarea y bajos en desmotivación. En segundo lugar, un perfil de motivación intermedia, que muestra un clima motivacional que implica al ego, niveles medios de motivación intrínseca y extrínseca y altos de desmotivación. Y finalmente un perfil no autodeterminado con niveles altos de desmotivación, clima motivacional que implica al ego y motivación externa.

Igualmente, Ntoumanis (2002) también reflejó la existencia de tres perfiles motivacionales en su estudio llevado a cabo con estudiantes británicos de edades similares a los anteriores trabajos. El perfil autodeterminado lo componían aquellos estudiantes que puntuaron alto en motivación autodeterminada, esfuerzo, disfrute y aprendizaje cooperativo; le sigue el perfil de motivación moderada y, finalmente, el perfil que agrupaba los niveles más bajos de motivación autodeterminada, esfuerzo y disfrute.

Otro estudio que se realizó con alumnos de secundaria fue el llevado a cabo en Alicante por Navas et al. (2009). Estos autores, a diferencia del resto de estudios analizados hasta el momento, obtuvieron cuatro perfiles

motivacionales. En el primero de ellos se encontraban los estudiantes con puntuaciones moderadamente bajas en ego y moderadamente altas en tarea; en el segundo se ubicaban aquellos con bajas puntuaciones en ego y moderadamente bajas en tarea; en el tercero se agrupaban los estudiantes con puntuaciones moderadamente altas en ego y moderadamente bajas en tarea y, por último, el cuarto perfil lo componían los estudiantes con altas puntuaciones en ego y moderadamente altas en tarea.

Finalmente, resaltar otro estudio desarrollado por Moreno, Martínez y Alonso (2010), también con alumnos de secundaria en Alicante. Los resultados mostraron de nuevo tres perfiles motivacionales, denominados: perfil tarea, el cual abarcaba a aquellos alumnos con altas puntuaciones en el clima implicante a la tarea y la orientación tarea; perfil ego, compuesto por puntuaciones altas en el clima ego y la orientación al ego; y por último, el perfil tarea-ego, que reflejó puntuaciones altas en ambos tipos de orientaciones motivacionales.

Por lo tanto, como se ha podido comprobar tras la revisión de diferentes estudios realizados en el ámbito educativo similares al presente, la tendencia es la de encontrar tres perfiles motivacionales de alumnos, uno con una alta autodeterminación, otro con un nivel medio de autodeterminación y un tercero con niveles muy bajos de au-

todeterminación o no autodeterminado.

Para responder al segundo de los objetivos, se han realizado análisis univariantes por sexo y edad. Los resultados muestran diferencias en función de la utilidad e importancia concedida a la EF según el sexo, pero no según la edad del alumnado. El perfil no autodeterminado se caracteriza por estar representado por los varones y aquellos que menos importancia dan a la asignatura. Con respecto al perfil con una motivación autodeterminada intermedia, hay que resaltar que se caracteriza por estar representado por los varones y aquellos que presentan valores intermedios de valoración sobre la importancia y utilidad de la asignatura. Y finalmente, el perfil más autodeterminado está representado por las mujeres y los valores más altos de importancia de la EF. De este modo, los resultados del presente estudio están en la línea de los hallados por Navarro et al. (2008) y por Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007), al reflejar que el perfil no autodeterminado se asociaba positivamente con los practicantes varones mientras que el perfil autodeterminado lo hacía con las mujeres.

En cambio, aunque los resultados de esta investigación coinciden con los encontrados por Moreno, Llamas y Ruiz (2006) y Moreno et al. (2009) en la asociación de los perfiles motivacionales hallados y la valoración de las clases de EF, no es así con respecto a

la asociación con la variable sexo. Es decir, para estos autores los alumnos que forman parte tanto del perfil autodeterminado como del no autodeterminado concedían importancia y utilidad a la EF, mientras que aquellos del perfil desmotivado eran los que menos valor le daban a la asignatura. Según Moreno, Llamas y Ruiz (2006), tanto el perfil autodeterminado como el de motivación intermedia se asociaron positivamente con los varones, mientras que el no autodeterminado lo hizo con las mujeres. Estos resultados son diferentes a los encontrados en nuestra investigación y los hallados por Navarro et al. (2008) en una muestra de practicantes de actividades físico-deportivas no competitivas, con edades comprendidas entre los 16 y 69 años, y por Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007) en una muestra de jóvenes deportistas con edades comprendidas entre 12 y 16 años.

Por otro lado, Moreno, Martínez y Alonso (2010) hallaron que tanto en el perfil tarea como en el perfil ego predominaban los varones frente a las mujeres, a diferencia del perfil tarea-ego en el que predominaba el sexo femenino frente al masculino. En cambio, Moreno et al. (2009) no hallaron diferencias significativas con respecto al sexo en ninguno de los grupos.

Del mismo modo, también coincidimos con Moreno et al. (2013) en afirmar que los estudiantes que mejor

valoran las clases de EF son los que mayores niveles de motivación autodeterminada poseen.

Por tanto, y a tenor de todo lo discutido hasta el momento, se puede afirmar que se ha cumplido la hipótesis planteada al comienzo de este trabajo, ya que entre los perfiles encontrados, hay que resaltar el autodeterminado y el no autodeterminado.

## CONCLUSIONES

Esta investigación ha sido una aproximación que ha permitido conocer las características de los diferentes grupos de estudiantes en las clases de EF, aportando información relevante que ayuda en una futura intervención sobre los menos motivados, con el objetivo de mejorar las respuestas individualizadas a las necesidades del alumnado. Los resultados han establecido tres perfiles motivacionales en el contexto educativo del estudio: un perfil no autodeterminado, un perfil autodeterminado intermedio y un perfil autodeterminado. Se confirma que los estudiantes con un perfil menos autodeterminado y los varones valoran peor las clases de EF que los que tienen un

perfil autodeterminado y las mujeres.

Los resultados reflejan que para que el alumnado de EF valore y considere la asignatura, el profesor debe crear un clima implicante a la tarea y, además, en las actividades que se organicen prime el proceso más que el resultado, la búsqueda de maestría más que el rendimiento, fomentando la motivación intrínseca del estudiante. Esto ayudará además a que los alumnos alcancen con éxito los objetivos curriculares propuestos en la asignatura, entre los cuales puede resaltarse el de valorar los efectos beneficiosos de una vida activa y el de favorecer la adquisición de unos hábitos saludables (Moreno et al., 2013).

Debido a las limitaciones del presente estudio, propias de un estudio descriptivo, se propone la realización de futuras investigaciones de tipo longitudinal y experimental, ampliando la muestra para poder generalizar y comparar los resultados. Además, se pueden incluir otras variables relevantes como el índice de autodeterminación y la disciplina (Moreno et al., 2013) y el rendimiento o fracaso/éxito escolar (Fernández, 2004).

## REFERENCIAS

- Aldenderfer, M. S., & Blashfield, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational

processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Chillón, P., Artero, E. G., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., Ruiz, J. R., Guirado-Escámez, C., Castillo, M. J., & Ortega, F. B. (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFIT: antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/adhesión al estudio. *Revista Española de Salud Pública* [online], 84(2), 151-168.

Baena-Extremera, A. Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2012). Spanish Version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) Adapted to Physical Education. *Revista de Psicodidáctica* (in press).

Bollen, K., & Long, J. S. (1994). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.

Brière, N., Vallerand, R., Blais, N., & Pelletier, L. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: l'Échelle de motivation dans les sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & 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, L., Del Villar, F., & 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., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.

Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Fernández, M. (2004). El clima motivacional de clase en estudiantes adolescentes de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 18(2), 119-136.

Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., Cecchini, J.A., & González, C. (2012). La influencia de las metas de logro y las metas sociales sobre el fair play de estudiantes de EF de Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 73-91.

Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.



Gómez-López, M., Ruiz-Juan, F., García, M. E., Baena, A., & Granero, A. (2007). Opinión del alumnado universitario y de Educación Secundaria Postobligatoria sobre las clases de EF recibidas. *Retos. Nuevas tendencias en EF, Deporte y Recreación*, 12, 58-61.

González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de EF. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9(3), 241-250.

Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1999). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Jiménez-Castuera, R., Cervelló-Gimeno, E., García-Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., & Iglesias-Gallego, D. (2007). Estudio de las relaciones entre motivación, práctica deportiva extraescolar y hábitos alimenticios y de descanso en estudiantes de EF. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 385-401.

Malina, R. (2001). Adherence to Physical Activity From Childhood to Adulthood: A Perspective From Tracking Studies. *Quest*, 53(3), 346-355.

Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la EF. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM*, 14(1), 33-51.

Moreno, J. A., & Llamas, L. S. (2007). Predicción de la importancia concedida a la EF según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. *Enseñanza*, 25, 2007, 137-155.

Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Ruiz, L. M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10(1), 5-11.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2 x 2 en estudiantes españoles de EF. **Revista de Educación**, 347, 299-317.

Moreno, J. A., Llamas, L. S., & Ruiz, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la EF. *Psicología Educativa*, 12(1), 49-63.

Moreno, J. A., Martínez, C., & Alonso, N. (2010). Perfiles motivacionales en

EF. Diferencias según las conductas de disciplina y la percepción de igualdad de trato. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54/1. [Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3307Moreno.pdf>]

Moreno, J. A., Martínez, C., & Cervelló, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de EF. *Revista de Educación*, 355, 381-403.

Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Cervelló, E., & Ruiz, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de EF. *Apunts, EF y Deportes*, 95, 38-43

Moreno, J. A., Zomeño, T. E., & Marín, L. M. (2009). Prediction of the reasons for discipline in physical education. *Acción Psicológica*, 6(2), 7-15.

Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, L. M., Ruiz, L. M., & Cervelló, E. (2013). Percepción de la utilidad e importancia de la EF según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362 (En prensa).

Moreno, J. M., Conte, L., Hellín-Gómez, P., Hellín-Rodríguez, G., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2008). Predicción de la motivación autodeterminada según las estrategias para mantener la disciplina y la orientación motivacional en estudiantes adolescentes de EF. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 501-516.

Navarro, N., González-Cutre, D., Marcos, P. J., Borges, F., Hernández, A., Vera, J. A., & 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.

Navas, L., Soriano, J. A., Holgado, F. P., & López, M. (2009). Las orientaciones de meta de los estudiantes y los deportistas: perfiles motivacionales. *Acción Psicológica*, 6(2), 17-29.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.

Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.

Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & González, V. M. (2006). Preliminary validation of a Spanish version of the Sport Motivation Scale, *Perceptual and Motor Skills*, 102, 919-930.

Nuviala, A., Gómez-López, M., Pérez, J. A., & Nuviala, R. (2011). Lifestyle and Physical Education. *Journal of Human Kinetics*, 27, 149-162.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brière, N. M., & 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.

Ramos, R., Valdemoros, M. A., Sanz, E., & Ponce de León, A. (2007). La influencia de los profesores sobre el ocio físico deportivo de los jóvenes: Percepción de los agentes educativos más cercanos a ellos. *Revista de currículum y formación del profesorado (serial online)* 11(2). Available from URL: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev112ART7.pdf>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A Self-determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 75-94.

Wang, J., & Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.