

Perfiles motivacionales y disciplina en clases de educación física. Diferencias según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato generado por el profesorado en el aula

CELESTINA MARTÍNEZ-GALINDO¹, NÉSTOR ALONSO², EDUARDO CERVELLÓ³ Y JUAN-ANTONIO MORENO³

¹Universidad Católica San Antonio de Murcia; ²Universidad de Murcia;

³Universidad Miguel Hernández de Elche



Resumen

El objetivo del estudio fue determinar los diferentes perfiles motivacionales existentes en una muestra compuesta por 1126 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Las variables analizadas fueron la percepción del clima motivacional, las orientaciones de meta, la percepción de las estrategias de disciplina mostradas por el docente, las razones de disciplina del alumnado y la percepción del trato de igualdad-discriminación generado por el docente en el aula. Tras un análisis jerárquico de cluster, los resultados revelaron la existencia de tres perfiles motivacionales. El perfil tarea obtuvo puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina en el aula, el clima tarea y la orientación tarea. El perfil alta tarea y alto ego se caracterizó por obtener puntuaciones altas en todas las variables estudiadas. El perfil ego presentó puntuaciones altas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina y puntuaciones medias en el clima ego y la orientación al ego. Además, los resultados revelaron que los estudiantes con perfiles motivacionales orientados a la tarea mostraban mayores razones autodeterminadas para ser disciplinados y percibían mayor igualdad de trato en su docente.

Palabras clave: Clima motivacional, orientación de meta, disciplina, trato de igualdad-discriminación, educación física

Motivational profiles and discipline in physical education classes. Differences based on students' reasons for being disciplined and the perceived treatment that the teacher generates in the classroom

Abstract

The aim of the study was to establish the different motivational profiles in a sample of 1126 secondary school students. The variables analysed were: perceived motivational climate, goal orientations, perceived discipline strategies shown by the teacher, reasons for student discipline, and perceived treatment of equality-discrimination generated by the teacher in the classroom. After a hierarchical cluster analysis was carried out, the results revealed the existence of three motivational profiles. In the task profile, the perception of a concerned teacher intrinsically motivated to maintain the classroom discipline, task-involving climate, and task orientation obtained high scores. The high task, high-ego profile was characterised by obtaining high scores on all the variables studied. The ego profile, presented high scores in the perception of a teacher motivated by external and introjected reasons to maintain discipline, and moderated scores on ego involving-climate and ego orientation. In addition, the results showed that students with task-oriented motivational profiles showed greater self-determined reasons to be disciplined and perceived more equal treatment from their teacher.

Keywords: Motivational climate, goal orientations, discipline, discrimination, equality of treatment, physical education.

Correspondencia con los autores: Juan Antonio Moreno Murcia. Universidad Miguel Hernández de Elche. Edificio Torrevallo. Avenida de la Universidad, s/n. 03202 Elche (Alicante). Tel.: 965 22 20 46. E-mail: j.moreno@umh.es

Introducción

El estudio de la motivación de los jóvenes en la actividad física, así como los determinantes de práctica físico-deportiva según la edad de los sujetos ha sido considerado como una prioridad por la mayoría de investigadores en esta área. Sin embargo, una limitación común a la mayoría de estos estudios consiste en analizar los diferentes tipos motivacionales, sus antecedentes y consecuentes, desde un punto de vista independiente. Al respecto, Vallerand y Fortier (1998) argumentan que, asumir que un individuo con altos niveles de motivación intrínseca deberá presentar, inevitablemente, bajos niveles de motivación extrínseca, supone ignorar la confirmada multidimensionalidad de la motivación. Por ello, Vallerand (1997) sugiere la necesidad de examinar los diferentes tipos de motivación en combinación con los perfiles motivacionales imperantes en cada situación o contexto. Este tipo de análisis presenta como principal propósito, determinar los 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 y, con ello, poder fomentar la motivación más positiva y la práctica físico-deportiva.

Sin embargo, a pesar de los importantes datos que este tipo de análisis puede proporcionar a la comunidad educativa en general y al profesorado en particular, han sido pocos los estudios que han intentado identificar los *grupos o cluster* de la población joven basándose en los datos recogidos de los cuestionarios sobre motivación. Del análisis de estos estudios se desprende que la práctica totalidad de ellos (Moreno, Llamas y Ruiz, 2006; Ntoumanis, 2002; Wang y Biddle, 2001; Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle, 2002, entre otros) han intentado identificar los diferentes perfiles motivacionales de los adolescentes apoyándose en las metas de logro y el continuo de auto-determinación, obteniendo cada uno de ellos diferentes formas de agrupar a los participantes según las variables estudiadas, debido a que, una de las características peculiares de este tipo de análisis consiste en que la agrupación de los sujetos dependerá de las características de las muestras de estudio empleadas.

Bajo este tipo de análisis, Fox, Goudas, 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), Goudas, Biddle y Fox (1994), y Standage y Treasure (2002).

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 así como con consecuencias motivacionales positivas (interés, esfuerzo, diversión, satisfacción y alta participación).

Por su parte, Moreno *et al.* (2006), 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 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, el alumnado del perfil autodeterminado eran los que más importancia concedían a la educación física. Recientemente, Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló y Ruiz (2009), utilizando una muestra compuesta por 283

deportistas federados de salvamento deportivo de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años, obtuvieron tres perfiles motivacionales: perfil no autodeterminado, perfil autodeterminado y perfil pobremente motivado.

Como se puede observar, la mayoría de trabajos de investigación realizados dentro de esta temática en contextos educativos, se han apoyado fundamentalmente en la teoría de la autodeterminación en combinación con la teoría de las metas de logro para determinar los perfiles motivacionales existentes en la muestra objeto de estudio (Deci y Ryan, 2000; Ryan y Deci, 2000). De igual forma, en esta investigación, considerando la aportación realizada por Sansone y Harackiewicz (2000) en relación a la necesidad de estudiar los perfiles motivacionales de los sujetos bajo similares condiciones ambientales, así como de analizar la forma en la que éstos se modifican según diferentes variables situacionales, nos propusimos determinar los perfiles o grupos motivacionales en una muestra compuesta por estudiantes de educación física de la Región de Murcia, utilizando también para ello, las teorías mencionadas (teoría de metas de logro y teoría de la autodeterminación). Sin embargo, debido al aumento considerable de conductas antisociales en entornos tanto educativos como deportivos, se incorpora como novedad la vinculación de estas teorías con variables conductuales (disciplina), de manera que la percepción del alumnado de las estrategias mostradas por el docente para mantener la disciplina se analizan a lo largo del continuo de auto-determinación. 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 la percepción de estrategias autodeterminadas (estrategias basadas en razones intrínsecas, de preocupación y responsabilidad) en el docente para mantener la disciplina. El perfil *ego* se relacionará positivamente con la orientación al ego, la percepción de un clima motivacional que implica al ego y la percepción en el docente de estrategias no autodeterminadas (estrategias basadas en la indiferencia y en razones introyectadas y externas) para mantener la disciplina. El perfil "intermedio" se caracterizará por obtener puntuaciones medias en todas sus variables. Una vez establecidos los perfiles motivacionales, se examinaron las diferencias entre ellos atendiendo a las razones del estudiante para ser disciplinado, así como a la percepción del trato de igualdad-discriminación generado por el docente en el aula. También se comprobó las diferencias existentes en dichos perfiles atendiendo a las variables sociodemográficas: sexo del alumno, tipo de centro educativo, gusto por la educación física, sexo del profesor y práctica deportiva extraescolar.

Método

Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por un total de 1126 estudiantes (539 hombres y 587 mujeres) cuyas edades oscilaron entre los 14 y 16 años, siendo la edad media de 15.04 años ($DT = .75$). Se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados (Azorín y Sánchez-Crespo, 1986) y pertenecían a una población de estudiantes de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de 18 centros de enseñanza públicos y privados de la región de Murcia.

Instrumentos

Cuestionario de orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de educación física (LAPOPECQ). Para medir la percepción de los estudiantes del clima motivacional en las clases de educación física, utilizamos la versión en español (Cervelló, Moreno, del Villar, Contreras y Moya, en revisión) del cuestionario *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*, creado inicialmente por Papaioannou (1994) a partir de los trabajos de Ames y Archer (1988). La escala se componía de dos dimensiones, una de primer orden: donde 13 ítems medían la percepción del clima

motivacional que implicaba a la tarea (*i.e.*: *la mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mí mismo*) y 14 ítems la percepción del clima motivacional que implicaba al ego (*i.e.*: *es muy importante ganar sin esforzarse*). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*). Los valores α obtenidos fueron de .86 para la subescala clima motivacional que implicaba a la tarea y de .82 para la subescala clima motivacional que implicaba al ego.

Cuestionario de percepción de éxito (POSQ). Utilizamos la versión en español (Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Martínez Galindo, Alonso y Moreno, 2006) del Cuestionario de Percepción de Éxito (Roberts, Treasure y Balagué, 1998) para medir las orientaciones de meta de los jóvenes discentes en las clases de educación física. El inventario estaba compuesto por 12 ítems, seis de los cuales respondían al factor orientación hacia la tarea (*i.e.*: *en clase de educación física siento que tengo éxito al trabajar duro*) y los otros seis, al factor orientación hacia el ego (*i.e.*: *en clase de educación física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás*). Las respuestas a dicho cuestionario respondían a una escala tipo Likert que oscilaba desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 10 (*totalmente de acuerdo*). Dicho cuestionario mostró valores α de .83 para la subescala orientación a la tarea y de .91 para la subescala orientación al ego.

Cuestionario de percepción de igualdad-discriminación en educación física (CPIDEF). El instrumento fue elaborado por Cervelló, Jiménez, del Villar, Ramos y Santos-Rosa (2004) para medir la percepción de igualdad-discriminación percibida por los estudiantes en clase de educación física. El cuestionario constaba de 19 ítems, diez de los cuales pertenecían al factor conductas de igualdad de trato (*i.e.*: *en clase de educación física mi profesor reparte el material por igual entre los alumnos y las alumnas*) y nueve ítems al factor conductas de discriminación (*i.e.*: *en clase de educación física el profesor presta diferente atención a los chicos que a las chicas*). Las respuestas a dicho cuestionario fueron cerradas y respondieron a una escala tipo Likert cuyos rangos de puntuación oscilaban entre 0 (*totalmente en desacuerdo*) y 10 (*totalmente de acuerdo*). Dicho cuestionario mostró valores α de .74 para la subescala igualdad de trato y de .70 para la subescala discriminación.

Cuestionario de estrategias para mantener la disciplina (SSDS). Empleamos la versión en español (Moreno, Cervelló, Martínez Galindo y Ruiz, 2008) del cuestionario *Strategies to Sustain Discipline Scales* (Papaioannou, 1998) para medir las estrategias percibidas por el estudiante y mostradas por el docente para mantener la disciplina en clase. El cuestionario estaba compuesto por 24 ítems agrupados en cuatro factores: énfasis del docente en razones de preocupación y responsabilidad (*i.e.*: *nos ayuda a ser personas responsables*), énfasis del docente en razones intrínsecas (*i.e.*: *hace las clases divertidas*), énfasis del docente en razones introyectadas y externas (*i.e.*: *nos hace sentirnos mal con nosotros mismo cuando somos indisciplinados*) e indiferencia del docente para mantener la disciplina (*i.e.*: *no se interesa por la disciplina de la clase*). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*). Los valores α obtenidos fueron .88, .89, .79 y .58, respectivamente.

Cuestionario de razones para la disciplina (RDS). Para medir las razones del alumnado para ser disciplinado en clase de educación física, utilizamos la versión en español (Moreno *et al.*, 2008) del cuestionario *Reasons for Discipline* (Papaioannou, 1998). El instrumento se componía de 5 factores: razones identificadas (*i.e.*: *me gusta progresar en todas las sesiones*), razones intrínsecas (*i.e.*: *disfruto de las clases*), razones introyectadas (*i.e.*: *me siento mal si no soy disciplinado*), desmotivación (*i.e.*: *siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado*) y razones de preocupación para ser disciplinado en el aula (*i.e.*: *es importante para mí que mis compañeros mejoren en clase*). Las respuestas fueron recogidas en una escala tipo Likert con un rango de puntuación que oscilaba desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 10 (*totalmente de acuerdo*). Los valores α obtenidos fueron .84, .81, .72, .58 y .64, respectivamente.

Variables sociodemográficas. Al inicio del instrumento se establecieron una serie de variables sociodemográficas para describir las características de los estudiantes asociadas a su entorno personal y a su carácter demográfico. Estas variables fueron: sexo del alumnado, tipo de centro educativo, sexo del docente, gusto por la educación física y nivel de práctica deportiva extraescolar.

Procedimiento

El proceso de elaboración de la recogida de información constó de dos fases, en primer lugar nos pusimos en contacto con los responsables de los diferentes centros educativos y profesorado de educación física, para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su participación voluntaria, así como con los padres/tutores de los estudiantes, 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 cumplimentación de los cuestionarios, se procedió a su administración bajo la supervisión del investigador principal, quien solventó toda duda que surgió durante el proceso. El rellenando de los cuestionarios se realizó de forma individual y en un ambiente calmado y tranquilo con el que se favoreció la relajación y concentración de los estudiantes. El tiempo aproximado para completar los cuestionarios fue de 30-40 minutos. La participación fue voluntaria y la recogida de los instrumentos se realizó de forma individual para verificar que ningún ítem quedara sin contestar.

Análisis de datos

En primer lugar, con el objeto de identificar los diferentes perfiles motivacionales existentes en la muestra de estudio, se realizó un análisis jerárquico de cluster, según las puntuaciones obtenidas en las variables medidas, utilizando las variables orientación de metas (tarea y ego) y clima motivacional (que implica a la tarea y al ego) de la teoría de metas de logro y la percepción de las estrategias mostradas por el docente para mantener la disciplina en el aula. De igual forma, para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las razones del estudiante para ser disciplinado y la percepción del trato de igualdad-discriminación generado por el docente, 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 alumnado, tipo de centro, gusto por la educación física, sexo del docente y nivel de práctica deportiva extraescolar, se realizaron pruebas de chi-cuadrado de Pearson completadas con análisis de residuos.

Resultados

Media, desviación típica y análisis de correlación

En este apartado se presentan los estadísticos descriptivos y las correlaciones obtenidas entre todas las variables estudiadas. Respecto a la percepción de las estrategias de disciplina, el valor más alto lo presentaba las estrategias basadas en razones intrínsecas seguidas de las estrategias basadas en razones de preocupación, mientras que el valor más bajo lo obtuvo las estrategias basadas en la indiferencia. Por su parte, tanto el clima tarea como la orientación a la tarea, presentaron puntuaciones mayores que el clima ego y la orientación al ego. En lo que se refiere a las razones del alumnado para ser disciplinado, el valor más alto lo obtuvo las razones identificadas, seguidas de las razones intrínsecas, mientras que el más bajo fue para las razones desmotivadas. De igual forma, la percepción de igualdad de trato presentó puntuaciones más altas que la percepción de discriminación. En el análisis de correlación se observó que los factores estrategias basa-

TABLA I
Correlaciones de todas las variables

	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. E. preocupación	6.79	1.73	-	.71**	-.00	-.19**	.10**	.70**	.02	.33**	.56**	.54**	.32**	.48**	-.06*	.44**	-.09**
2. E. intrínsecas	6.91	2.12	-	-	-.14**	-.20**	-.00	.66**	-.00	.24**	.42**	.71**	.24**	.33**	-.06*	.43**	-.13**
3. E. introyectadas	3.70	2.40	-	-	-	.39**	.40**	-.08**	.22**	.058	-.02	-.11**	.18**	.02	.13**	-.16**	.28**
4. E. indiferencia	2.64	2.22	-	-	-	-	.30**	-.27**	.17**	-.11**	-.21**	-.17**	-.04	-.07*	.38**	-.26**	.35**
5. Clima ego	5.22	1.64	-	-	-	-	-	.09*	.46**	.10**	.06*	-.00	.15**	.09**	.27**	-.05	.28**
6. Clima tarea	7.77	1.37	-	-	-	-	-	-	.01	.42**	.63**	.60**	.31**	.43**	-.15**	.48**	-.12**
7. Orientación ego	5.83	2.80	-	-	-	-	-	-	-	.24**	-.02	.02	-.02	-.03	.19**	-.06*	.21**
8. Orientación tarea	8.51	1.38	-	-	-	-	-	-	-	-	.40**	.29**	.18**	.25**	-.07**	.28**	-.08**
9. R. identificadas	7.99	1.40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.53*	.49**	.58**	-.20**	.39**	-.14**
10. R. intrínsecas	7.33	2.02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.27**	.44**	-.09**	.36**	-.11**
11. R. introyectadas	6.03	2.52	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	.37**	-.11**	.18**	-.01
12. R. preocupación	6.63	2.03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.04	.22**	-.02
13. R. desmotivación	3.05	2.28	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.12**	.28**
14. Igualdad de trato	8.46	1.17	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-.34**
15. Discriminación	3.90	1.99	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

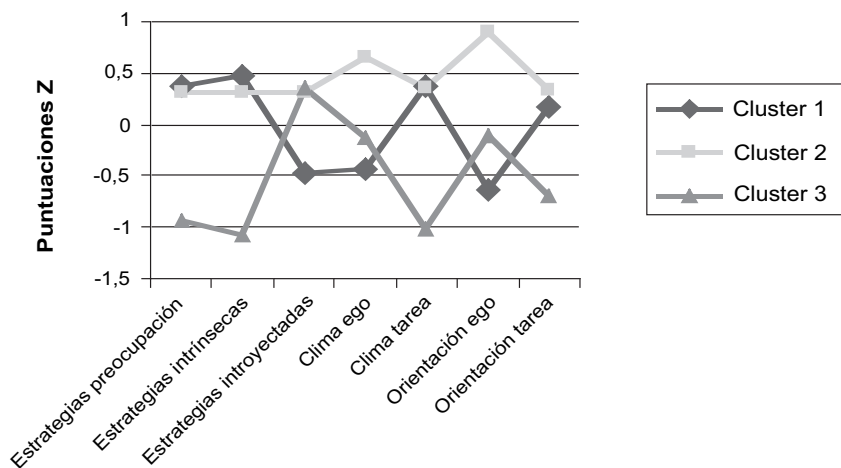
Nota: E = Estrategias; R = Razones

das en razones intrínsecas y de preocupación, clima motivacional que implicaba a la tarea, orientación tarea, razones identificadas, intrínsecas, introyectadas y de preocupación para ser disciplinado y percepción de igualdad de trato, se relacionaban de forma positiva y significativa entre sí. Por el contrario, los factores estrategias basadas en razones introyectadas-externas y de indiferencia para mantener la disciplina, clima motivacional que implicaba al ego, orientación al ego y percepción de discriminación, lo hacían también de forma positiva y significativa.

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). 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, siendo éstos mayores con tres grupos. Los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster (Norusis, 1992), mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros. Concluimos, por tanto, que existían tres perfiles motivacionales distintos en los estudiantes que componían la muestra de estudio (Figura 1).

FIGURA 1
Perfiles motivacionales



El primer cluster recibió el nombre de “tarea” ($n = 456$, 40.5%) e incluyó estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina en el aula, la percepción de un docente que propiciaba un clima motivacional que implicaba a la tarea y la orientación a la tarea, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en la percepción de un docente motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina, que generaba un clima motivacional que implicaba al ego y la orientación al ego. El segundo grupo recibió el nombre de “alta tarea y alto ego” ($n = 365$, 32.4%) y estuvo compuesto por estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en todas las variables estudiadas. El tercer grupo recibió el nombre de “ego” ($n = 305$, 27.1%) y mostró estudiantes con puntuaciones altas en la percepción de un profe-

sorado motivado por razones introyectadas y externas para mantener la disciplina. Puntuaciones medias en la percepción de un docente que generaba un clima que implicaba al ego y la orientación al ego, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente para mantener la disciplina, el clima tarea y la orientación a la tarea.

Indicar que los términos *alto* y *bajo* se refieren a las diferencias estandarizadas de las puntuaciones medias de cada variable y, consecuentemente, no representan puntuaciones absolutas *altas* y *bajas*. Las diferencias en las puntuaciones *Z* de 0.50 o mayores fueron consideradas altas, mientras que las diferencias de 0.25 a 0.49 se consideraron bajas (Wang y Biddle, 2001).

TABLA II
Media, desviación típica y puntuaciones Z de los cluster

Variables	Cluster 1 "Tarea"			Cluster 2 "Alta tarea y alto ego"			Cluster 3 "Ego"		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Z</i>
E. preocupación	7.44	1.35	0.37	7.33	1.44	0.31	5.15	1.49	-0.94
E. intrínsecas	7.91	1.45	0.46	7.60	1.52	0.32	4.61	1.82	-1.08
E. introyectadas	2.54	2.14	-0.48	4.44	2.37	0.30	4.54	2.08	0.35
Clima ego	4.51	1.54	-0.43	6.29	1.29	0.64	5.02	1.47	-0.12
Clima tarea	8.30	9.84	0.38	0.82	0.95	0.36	6.38	1.34	-1.01
Orientación ego	4.03	2.16	-0.64	8.34	1.17	0.89	5.53	2.82	-0.10
Orientación tarea	8.76	1.04	0.18	8.99	0.93	0.34	7.56	1.76	-0.68

Nota: E = Estrategias

Análisis multivariados y univariados

Se realizaron análisis de varianza multivariados (MANOVAS) con los cluster como variables independientes y las razones mostradas por el estudiante para ser disciplinado (razones intrínsecas, preocupación, identificadas e introyectadas) y la percepción del trato de igualdad-discriminación como variables dependientes. Los resultados mostraron diferencias significativas entre los tres cluster (Lambda de Wilkds = .61, $F(12, 2236) = 50.70, p < .05$) y las variables razones identificadas ($F(2, 183) = 125.89, p < .05$), razones de preocupación ($F(2, 099) = 61.96, p < .05$), razones intrínsecas ($F(2, 285) = 223.85, p < .05$), razones introyectadas ($F(2, 050) = 29.66, p < .05$), percepción de igualdad de trato ($F(2, 172) = 116.67, p < .05$) y percepción de discriminación ($F(2, 065) = 38.97, p < .05$).

Seguidamente se realizaron análisis univariantes (ANOVAS) con el fin de determinar la orientación de las diferencias significativas encontradas. Así, el cluster 1 presentó mayores razones intrínsecas ($M = 8.11$), identificadas ($M = 8.44$) y de preocupación ($M = 7.09$) para ser disciplinado en el aula y percibió mayor igualdad de trato por parte del docente ($M = 8.86$) que el cluster 2 ($M = 7.83, M = 8.24, M = 6.92, M = 8.61$, respectivamente) y el cluster 3 ($M = 5.57, M = 7.01, M = 5.58, M = 7.67$, respectivamente). Por el contrario, el cluster 2 presentó mayores razones introyectadas ($M = 6.50$) para ser disciplinado que el cluster 1 ($M = 6.26$) y el cluster 3 ($M = 5.12$), mientras que el cluster 3 percibió mayor trato discriminatorio en el docente ($M = 4.35$) que el cluster 1 ($M = 3.28$) y el cluster 2 ($M = 4.29$). La prueba a posteriori (prueba Tukey) reveló diferencias significativas entre el cluster 1 y el cluster 2 en las variables razones identificadas ($p < .001$), razones intrínsecas ($p < .001$), razones introyectadas ($p < .001$) y razones de preocupación ($p < .001$). La variable percepción de igualdad de trato obtuvo diferencias significativas entre los clusters 2 y 3 ($p < .05$), los cluster 1 y 3 ($p < .05$) y los cluster 1 y 2 ($p < .001$), mientras que la variable percepción de discriminación reveló diferencias entre los cluster 2 y 3 ($p < .001$).

TABLA III
Media, desviación típica y puntuaciones Z de los cluster según las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción de igualdad de trato-discriminación

Variables	Cluster 1 "Tarea"			Cluster 2 "Alta tarea y alto ego"			Cluster 3 "Ego"		
	M	DT	Z	M	DT	Z	M	DT	Z
R. responsabilidad	8.44	1.10	1.30	8.24	1.19	0.99	7.01	1.55	0.72
R. intrínsecas	8.11	1.59	0.69	7.83	1.52	0.50	5.57	2.05	-0.15
R. introyectadas	6.26	2.45	-0.30	6.50	2.34	-0.23	5.12	2.58	-0.29
R. preocupación	7.09	1.83	0.04	6.92	1.97	-0.07	5.58	2.02	-0.14
Igualdad de trato	8.86	0.88	2.11	8.61	1.04	1.49	7.67	1.33	1.34
Discriminación	3.28	1.88	-1.97	4.29	2.04	-1.35	4.35	1.85	-0.82

Nota: R = Razones

Análisis de residuos tipificados

Los resultados obtenidos mostraron que existían diferencias significativas de sexo del alumnado, tipo de centro educativo, gusto por la educación física, sexo del docente y práctica deportiva extraescolar en cada uno de los clusters ($p < .001$), excepto entre la variable tipo de centro educativo y el cluster 2 y entre la variable sexo del docente y el cluster 2.

Así, en relación al sexo del estudiante se encontraron porcentajes similares entre chicos y chicas en el cluster 2 (alta tarea y alto ego) y en el cluster 3 (ego), mientras que en el cluster 1 (tarea) predominaba el sexo femenino frente al masculino. En cuanto al tipo de centro educativo, se obtuvieron porcentajes similares entre los centros públicos y los centros privados en el cluster 1 (tarea), mientras que en el cluster 3 (ego) predominaron los centros públicos frente a los privados. En lo que respecta al gusto por la educación física, se encontraron porcentajes claramente superiores en los tres clusters a favor de los estudiantes a los que les gustaba la educación física frente a los que no les gustaba. Respecto al sexo del docente, se obtuvieron porcentajes superiores en el sexo masculino frente al femenino en los tres clusters. Por último, en lo referente a la práctica deportiva extraescolar, se encontraron porcentajes superiores en los estudiantes que practicaban deporte en horario extraescolar frente a los que no practicaban en los tres clusters.

TABLA IV
Diferencias según diferentes variables sociodemográficas en la composición de los cluster

	Cluster 1 "Tarea"			Cluster 2 "Alta tarea y alto ego"			Cluster 3 "Ego"			χ^2	g.l.	p
	n	%	R	n	%	R	n	%	R			
Sexo Alumnado										66.6	2	.00
Chicos	154	33.8	-7.8	225	61.6	6.4	160	52.5	1.9			
Chicas	302	66.2	7.8	140	38.4	-6.4	145	47.5	-1.9			
Centro										66.1	2	.00
Público	220	48.2	-6.7	219	60	.0	237	77.7	7.4			
Privado	236	51.8	6.7	146	40	.0	68	22.3	-7.4			
Gusto educación física										52.29	2	.00
No	27	5.9	-3.0	16	4.4	-3.7	58	19.0	7.2			
Si	429	94.1	3.0	349	95.9	3.7	247	81.0	-7.2			
Sexo Docente										8.62	2	.01
Hombre	353	77.4	2.6	265	72.6	-.3	207	67.9	-2.5			
Mujer	103	22.6	-2.6	100	27.4	.3	98	32.1	2.5			
Práctica deportiva										13.41	2	.00
No	130	28.5	1.9	68	18.6	-3.7	89	29.2	1.7			
Si	326	71.5	-1.9	297	81.4	3.7	216	70.8	-1.7			

Discusión

En los últimos tiempos, diferentes investigaciones (Fairchild, Horst, Finney y Barron, 2005; Vallerand, 1997) han defendido la necesidad de focalizar el estudio en las posibles combinaciones que se pueden dar entre los diferentes tipos de motivación propuestos por la teoría de la autodeterminación, debido a que dada la naturaleza multidimensional de la motivación, estudiar diferentes variables en combinación puede resultar muy fructífero de cara a comprender el tipo de motivación que propicia la práctica físico-deportiva en los individuos y así, poder ofrecer a los adultos significativos (en este caso, a los docentes) pautas con las que focalizar las intervenciones pedagógicas para favorecer la adherencia a programas deportivos en los adolescentes. En esta línea, el propósito del estudio fue desarrollar una propuesta original para examinar cómo la percepción de las estrategias del docente para mantener la disciplina (estudiadas a través de los diferentes tipos de motivación recogidos por la teoría de la autodeterminación) y las variables que fundamentan la teoría de las metas de logro (orientación de metas y clima motivacional) combinan dentro de diferentes perfiles motivacionales en una muestra compuestas por estudiantes de educación física, así como analizar la relación de dichos perfiles con las razones del alumnado para ser disciplinado y la percepción del trato de igualdad-discriminación generado por el docente en el aula. Con el propósito de encontrar respuesta a las marcadas conductas indisciplinadas que están ocurriendo en los últimos tiempos en el aula por parte de los estudiantes.

Para la consecución del objetivo propuesto, se llevó a cabo un análisis de conglomerados, análisis que ha demostrado su validez en el campo de la actividad física (De Bourdeaudhuij y van Oost, 1999). De forma similar a lo obtenido por Moreno, Cervelló y González-Cutre (2007), Moreno *et al.* (2009) y Moreno *et al.* (2006), los resultados encontrados tras el análisis de cluster, revelaron la existencia de tres perfiles motivacionales. El perfil "tarea" obtuvo puntuaciones altas en la percepción de estrategias de preocupación e intrínsecas para mantener la disciplina, el clima que implicaba a la tarea y la orientación a la tarea, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en la percepción de estrategias introyectadas y externas para mantener la disciplina, el clima que implicaba al ego y la orientación al ego. El segundo grupo recibió el nombre de "alta tarea y alto ego" y estuvo compuesto por estudiantes que obtuvieron puntuaciones altas en todas las variables estudiadas. El tercer grupo recibió el nombre de "ego" y mostró estudiantes con puntuaciones altas en la percepción de estrategias introyectadas y externas para mantener la disciplina, así como puntuaciones medias en la percepción de un clima que implicaba al ego y la orientación al ego. Mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por mantener la disciplina, el clima tarea y la orientación a la tarea.

Los resultados obtenidos confirman la ortogonalidad de las metas de logro y coinciden, por tanto, con las aportaciones realizadas por Duda (2001), Harwood, Hardy y Swain (2000), y Pensgaard y Roberts (2003), para quienes la adopción de una determinada orientación por parte del sujeto va a depender de diferentes factores dispositionales, sociales y contextuales (Duda, 2001; Roberts, 1992). En esta línea, Fox *et al.* (1994) obtuvieron en su estudio la existencia de cuatro perfiles de meta, de tal manera que una persona puede presentar una alta orientación al ego y a la tarea (tal y como se obtiene en el cluster 2), presentar una baja orientación en ambas (perfil no encontrado en la muestra del estudio) o estar muy orientada a una perspectiva y muy poco a la otra (como encontramos tanto en el cluster 1 como en el 3). Además, estos resultados se encuentran en relación con los obtenidos por Ntoumanis (2002) y Wang y Biddle (2001) en contextos educativos, quienes, utilizando la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro, han demostrado que los estudiantes con perfiles motivacionales autodeterminados se relacionan con aprendizajes cooperativos (fomentados en mayor medida según la bibliografía especializada por el clima motivacional que implica a la tarea) así

como con consecuencias motivacionales positivas (interés, esfuerzo, diversión, satisfacción, disciplina, coeducación y alta participación).

De estos resultados se interpreta que, el docente de educación física que fomente climas motivacionales que impliquen al ego (es decir, que potencie la comparación entre iguales, el resultado por encima del esfuerzo, el reconocimiento desigual, etcétera), potenciará la percepción de un docente al que no le importa el *medio*, es decir, la forma en la que se consigan los resultados (permitiendo por tanto el juego sucio, las trampas o el engaño) sino el *fin* (encestar 10 canastas, saltar la distancia establecida, etcétera). De esta forma, el estudiante podrá percibir a un docente cuya motivación por mantener la disciplina en el aula se debe a razones introyectadas (por sentimientos de culpabilidad) y/o extrínsecas (por presiones externas). Por el contrario, el docente que genere climas motivacionales que impliquen a la tarea (es decir, que prime la mejora personal, el aprendizaje con esfuerzo, la superación y la cooperación entre estudiantes, etcétera), potenciará la percepción de un docente que prima el *medio* por encima del *fin* y con ello, la percepción de un docente preocupado y motivado intrínsecamente por promover conductas disciplinadas en el aula.

Del mismo modo, otro de los objetivos que se planteó en relación al análisis de cluster consistió en determinar las características de cada perfil atendiendo a las razones del alumnado para ser disciplinado y a la percepción de igualdad-discriminación. Los datos obtenidos mostraron que el cluster 1 (tarea) presentó mayores razones identificadas, de preocupación e intrínsecas para ser disciplinado, así como mayor percepción de igualdad de trato, mientras que el cluster 2 (alta tarea y alto ego) presentó mayores razones introyectadas para ser disciplinado y mayor percepción de discriminación. Estos resultados coinciden con los datos encontrados por Cervelló y Jiménez (2001). Así, partiendo de la aportación de Gutiérrez (2000), según el cual existe una correlación positiva y significativa entre las orientaciones de los estudiantes y la percepción que tienen de las orientaciones de sus docentes de educación física, un ambiente en el que prime la cooperación y el trabajo con esfuerzo (clima tarea), en el que el docente fomente la igualdad de trato y se encuentre motivado intrínsecamente por conseguir conductas prosociales en sus estudiantes, propiciará que los mismos muestren conductas disciplinadas en el aula, independientemente de su orientación disposicional (bien a la tarea, bien al ego), y perciban un trato igualatorio en el profesorado. 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 estudiante, 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 no se atiendan a las diferencias individuales (clima ego), se percibirá a un docente que no fomenta la igualdad de trato, originando así, inactividad en su alumnado y sentimientos de aburrimiento que provocarán interrupciones al docente, molestias a los compañeros, perturbación del buen funcionamiento de la clase y en definitiva, conductas indisciplinadas.

Por otra parte en relación a las variables sociodemográficas, en todos los clusters, predominaba el alumnado a los que les gustaba la educación física y practicaban deporte extraescolar, así como el sexo masculino del docente. En relación al sexo del alumnado, tanto en el cluster 2 (alta tarea y alto ego) como en el 3 (ego) existía un porcentaje similar mientras que en el cluster 1 (tarea) predominaba el femenino sobre el masculino. Referente al tipo de centro educativo, se encontraron porcentajes similares en el cluster 1 (tarea) y un predominio de estudiantes de centros públicos sobre los privados en el cluster 3 (ego). Resultados que se encuentran en línea con aquellos que, utilizando diferentes análisis estadísticos, han demostrado relaciones positivas similares a las encontradas entre las variables sociodemográficas y motivacionales analizadas (Alonso, 2006).

En líneas generales, atendiendo a los resultados obtenidos y con el fin de que el estudio permita a los docentes de educación física establecer unas pautas de intervención pedagógica con las que fomentar la práctica físico-deportiva en sus estudiantes, el docente de educación física deberá potenciar el perfil motivacional del cluster 1 (tarea),

controlar el perfil del cluster 2 (alta tarea y alto ego), promoviendo en todo momento un clima motivacional que implique a la tarea, en el que, promueva altas percepciones de competencia en el alumnado, fundamentalmente en aquellos orientados al ego, ya que se ha demostrado que una orientación al ego acompañada de adecuadas sensaciones de competencia no son contraproducentes en un ambiente de actividad física y deportiva. Quizá la mayor preocupación la encontramos en el tercer perfil (ego), por presentar valores altos en todas las variables relacionadas con un clima motivacional que implica al ego, y, consecuentemente, por su fomento hacia comportamientos y percepciones negativas del alumnado hacia la asignatura, en particular, y la actividad física, en general. Aspecto que, por tanto, está proporcionando información relevante al docente de cara a intervenciones posteriores.

Sin embargo, según Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier y Chanal (2008), los resultados encontrados hasta ahora bajo análisis de cluster deben ser analizados con precaución debido a la gran cantidad de variables analizadas que combinan la mayoría de ellos (*i.e.*: antecedentes, clima motivación, consecuentes, razones de disciplina y motivación) pudiendo verse los resultados influenciados. Por ello, futuros estudios deberán centrarse, mediante aproximaciones experimentales, en los factores sociales que originan cada perfil, así como la influencia de éstos en la eventualidad o persistencia de los mismos. En conclusión, estudios como el realizado sirven de base para construir protocolos de actuación que, mediante investigaciones experimentales, puedan conducir a diseñar intervenciones pedagógicas más focalizadas.

Referencias

- ALONSO, N. (2006). *Motivación, comportamientos de disciplina, trato de igualdad y flow en estudiantes de educación física*. Tesis sin publicar. Facultad de Educación, Universidad de Murcia.
- AMES, C. & ARCHER, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- ANDERSON, M. S. & BLASHFIELD, R. K. (1984). *Cluster analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- AZORÍN, F. & SÁNCHEZ-CRESPO, J. L. (1986). *Métodos y aplicaciones del muestreo*. Madrid: Alianza Universidad.
- BOICHÉ, J. C. S., SARRAZIN, P. G., GROUZET, F. M. E., PELLETIER, L. G. & CHANAL, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100, 688-701.
- CERVELLÓ, E., ESCARTÍ, A. & 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. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-19.
- CERVELLÓ, E. & JIMÉNEZ, R. (2001). *Un estudio correlacional entre la orientación motivacional, el clima motivacional percibido, la coeducación y los comportamientos de disciplina en las clases de Educación Física*. Comunicación presentada en el IV Congreso Internacional sobre la enseñanza de la Educación Física y el Deporte Escolar, Santander.
- CERVELLÓ, E., 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., MORENO, J. A., DEL VILLAR, F., CONTRERAS, O. & MOYA, M. (en revisión). Factorial validity of the Spanish language version of the Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ). *Spanish Journal of Psychology*.
- DE BOURDEAUDHUIJ, I. & VAN OOST, P. (1999). Family members' influence on decision making about food: differences in perception and relationship with healthy eating. *American Journal of Health Promotion*, 13 (2), 73-81.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- DOROBANTU, M. & BIDDLE, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.
- DUDA, J. L. (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.
- FAIRCHILD, A. J., HORST, S. J., FINNEY, S. J. & BARRON, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 331-358.
- FOX, K. R., GOUDAS, M., BIDDLE, S., DUDA, J. & ARMSTRONG, N. (1994). Children' task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 253-261.
- GOUDAS, M., BIDDLE, S. & FOX, K. R. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.
- GUTIÉRREZ, M. (2000). *Aspectos del entorno escolar y familiar que se relacionan con la práctica deportiva en la adolescencia*. Comunicación presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, Santiago de Compostela.
- HAIR, J. F., ANDERSON, R. E., TATHAM, R. L. & BLACK, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*. Prentice-Hall, NJ: Upper Saddle River.
- HARWOOD, C., HARDY, L. & SWAIN, A. (2000). Achievement goals in competitive sport: A critique of conceptual and measurement issues. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 22, 235-255.

- MARTÍNEZ GALINDO, C., ALONSO, N. & 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 & A. Areces (Eds.), *IV Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte* (pp. 757-761). A Coruña: Xunta de Galicia.
- MATSUMOTO, H. & TAKENAKA, K. (2004). Motivational profiles and stages of exercise behavior change. *International Journal of Sport and Health Science*, 2, 89-96.
- MCNEILL, M. C. & WANG, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- MORENO, J. A., CANO, F., GONZÁLEZ-CUTRE, D. & RUIZ, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18 (1), 23-25.
- 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., CERVELLÓ, E., MARTÍNEZ GALINDO, C. & 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.
- MORENO, J. A., LLAMAS, L. S. & RUIZ, L. M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la educación física. *Psicología Educativa*, 12 (1), 49-63.
- 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. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- PAPAIOANNOU, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- PAPAIOANNOU, A. (1998). Goal perspective, reasons for behaving appropriately, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- PENSGAARD, A. M. & ROBERTS, G. C. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among Winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 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., TREASURE, D. C. & BALAGUÉ, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- RYAN, R. M. & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation on intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- SANSONE, C. & HARACKIEWICZ, J. M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. San Diego, CA: Academic Press.
- STANDAGE, M. & 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. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). Nueva York: Academic Press.
- VALLERAND, R. J. & FORTIER, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgatown, WV: Fitness Information Technology.
- VLACHOPOULOS, S., KARAGEORGHIS, C. I. & TERRY, P. C. (2000). Motivation profiles in sport: A self-determination theory perspective. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 387-397.
- 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.
- WANG, C. K. J., CHATZISARANTIS, N., SPRAY, C. & BIDDLE, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.