

Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula

Influence of the competences of secondary teachers on disruptive behavior in the classroom

Raúl Baños¹, Antonio Baena-Extremera², María del Mar Ortiz-Camacho², Jorge Zamarripa³, Abelardo Beltrán De la Fuente¹ José Luis Juvera Portilla³

¹Universidad Autónoma de Baja California, México; ²Universidad de Granada, España; ³Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Resumen

Introducción: Los comportamientos disruptivos en las aulas ocasionan gran cantidad de problemas en el transcurso de las clases, entre los estudiantes e incluso en el estado de ánimo de los docentes. El profesor es el principal factor en evitar este tipo de conductas si desarrolla buenas competencias. El objetivo de este estudio fue analizar cómo las competencias del docente pueden predecir los comportamientos disruptivos en el aula de Educación Física. **Método:** Participaron en el estudio 680 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de las provincias de la Región de Murcia y Alicante (España) (339 chicos, 341 chicas; $M_{\text{edad}} = 14.83$, $DT = 1.45$). La distribución por curso de ESO fue de 152 en 1º ESO (22,35%), 160 en 2º ESO (23,53%), 182 en 3º ESO (26,76%) y 186 estudiantes en 4º ESO (27,35%). Se utilizó un cuestionario compuesto por las siguientes escalas: *Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS)*, y *Physical Education Classroom Instrument (PECI)*. Los análisis estadísticos que se realizaron fueron descriptivos, correlación de Pearson y regresión lineal simple, con el SPSS v.22. **Resultados:** Se halló una relación positiva con el comportamiento de agresividad y negativa, con conductas de bajo autocontrol, desobediencia a las normas, irresponsabilidad y alteración del ambiente de clase. **Conclusiones:** El docente de EF tiene una labor importante en el comportamiento de los estudiantes en el aula como se puede observar en los resultados obtenidos de este trabajo. Por el contrario, una incompetencia del docente de EF predice conductas inadecuadas en los adolescentes.

Palabras clave: educación física; conductas negativas; habilidades docentes; secundaria; adolescencia.

Abstract

Introduction: Disruptive classroom behaviors cause a lot of problems in the course of classes, among students and even in the mood of teachers. The teacher is the main factor avoiding this type of behavior if he develops good skills. The objective of this study was to analyze how teacher competencies can predict disruptive behaviors in the Physical Education classroom. **Method:** 680 students of mid highschool took part on this study from the provinces of the Region of Murcia and Alicante (Spain) participated (339 boys, 341 girls, $Medad = 14.83$, $DT = 1.45$). The distribution by course of ESO was 152 in 1º ESO (22.35%), 160 in 2º ESO (23.53%), 182 in 3º ESO (26.76%) and 186 students in 4º ESO (27.35 %). A questionnaire composed of the following scales was used: *Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS)*, and *Physical Education Classroom Instrument (PECI)*. The statistical analyzes that were carried out were descriptive, Pearson correlation and simple linear regression, with the SPSS v.22. **Results:** A positive relationship was found with the behavior of aggressiveness and negative, with behaviors of low self-control, disobedience to the norms, irresponsibility and alteration of the classroom environment. **Conclusions:** The Physical Education teacher has an important role in the behavior of students in the classroom as can be seen in the results obtained from this work. On the contrary, an incompetence of the Physical Education teacher predicts inappropriate behaviors in teenagers.

Keywords: physical education; inappropriate behaviors; teaching skills; secondary; teenagers.

Fecha de recepción: 15/09/2018

Fecha de aceptación: 24/10/2018

Correspondencia: Raúl Fernández Baños, Facultad de Deportes, Universidad Autónoma de Baja California, México 1 s/n, Carlos Pacheco 7, 22890 Ensenada, B.C. E-mail: fernandez.raul@uabc.edu.mx

Introducción

La figura del docente de Educación Física (EF) está adquiriendo un papel importante en la literatura científica, en la que se estudia cuáles son las habilidades que debe desarrollar el buen profesor y cómo éstas pueden influir en diversos aspectos de los adolescentes (Baños, Ortiz-Camacho, Baena-Extremera, y Tristán-Rodríguez, 2017), siendo los comportamientos disruptivos una variable que perjudica al proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en una gran preocupación del sistema educativo.

Las conductas inadecuadas en las aulas ocasionan interrupciones en el transcurso de la clase, llegando a perjudicar gravemente al clima de aprendizaje y la salud del docente (Ervasti et al., 2011). Así, existe una relación entre el mal comportamiento del alumnado con las principales causas de ansiedad en los docentes, contribuyendo a la baja laboral de estos, con los gastos que esto puede ocasionar al sistema educativo (Goyette, Doré, y Dion, 2000); Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, y Barber, 2010), teniendo que buscar profesores de sustitución y suponiendo un doble coste para la administración. Además, una ineficaz gestión del aula ocasiona una serie de interrupciones producidas por unos pocos estudiantes, que no sólo afectan a los estados de ansiedad y estrés del profesorado, sino que también afectan al resto de compañeros, tal como afirman Cothran, Kulinna y Garrahy (2009) y Fernández-Balboa (1991).

En el área de EF no se han realizado muchos trabajos empíricos sobre los comportamientos problemáticos de los estudiantes, lo cual es sorprendente según Duncombe y Amour (2004), dada la naturaleza perdurable de los supuestos vínculos entre la EF y la disciplina de los alumnos. Además, la EF al tener un carácter eminentemente práctico, ha sido etiquetada como un área curricular conflictiva debido a las frecuentes interacciones que en ella se producen (Buscà, Ruiz, y Rekalde, 2014). Estos conflictos suelen producirse a partir de las diferencias culturales, a la discriminación por la escasa o ausencia de competencia motriz de los adolescentes y/o por la búsqueda obsesiva por encima de todo, de la victoria (Klomsten, Marsh, y Skaalvik, 2005), variables que un docente de EF competente y habilidoso, puede controlar a la hora de diseñar y organizar las clases de EF.

El profesorado ha señalado el nivel del curso académico como una variable a estudiar en la frecuencia de comportamientos disruptivos, siendo los estudiantes del nivel de secundaria los que presentan conductas inadecuadas con más frecuencia que el alumnado de primaria (Cothran y Kulinna, 2007; Kulinna, Cothran, y Regualos, 2006). En esta línea, Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004) afirman que los estudiantes pueden mostrarse con conductas más inconformistas por diferentes razones, destacando entre ellas, su desvinculación de la escuela en esta edad adolescente, mostrándose con menor disposición a cumplir con las reglas y las expectativas de comportamiento. El género es otra variable sociodemográfica estudiada de la que los docentes esperaban mejores comportamientos de las mujeres, ya que acatan mejor los procedimientos y normas del aula según Sadker y Sadker (1995). De hecho, el género femenino suele percibir peores comportamientos en el aula que el género masculino, y en esta misma línea, las docentes también reportaron peores conductas del alumnado que los docentes (Kulinna et al., 2006).

El principal responsable de mantener el control durante el transcurso de las sesiones es el profesorado de EF, siendo estos los que detectan y analizan las conductas inapropiadas más frecuentes. Según Kulinna et al. (2006), las conductas más inapropiadas que identifica el docente en las clases de EF son: a) agresividad, b) comportamientos ilegales o perjudiciales, c) bajo compromiso o irresponsable, d) desobedecer las instrucciones, y e) mala autogestión. Sin embargo, los comportamientos más inapropiados que los estudiantes perciben en las aulas, vienen clasificados en tres atribuciones según Cothran y Kulinna (2007): a) la lección en cuanto a los contenidos resulta monótona y aburrida; b) no les gusta/agrada el docente; c) solamente son niños malos. Tal y como

identifican los adolescentes, dos de las tres causas de indisciplina en el aula guardan relación con las habilidades del buen profesor de EF.

Así, el docente de EF tiene la importante labor de crear entre los discentes un clima de distensión, diversión, motivación y evasión del estrés, contribuyendo de forma destacada al nivel de satisfacción del estudiante en relación con la asignatura y con el centro escolar, dejando al margen situaciones de rivalidad, de demostración de habilidades de los adolescentes frente a sus iguales o momentos de conflictos (Baena-Extremera y Granero-Gallegos, 2015). Para ello, es necesario que los docentes tengan establecidas unas estrategias motivacionales adecuadas a las características específicas y necesidades de sus estudiantes, manteniendo así la disciplina en el aula (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera, Bracho-Amador, y Pérez-Quero, 2015; Martínez-Galindo, Cervelló, y Moreno-Murcia, 2012).

Para esto, resulta de gran importancia formar docentes competentes, que se estén reciclando cada cierto tiempo en el aprendizaje de crear ambientes de enseñanza proactivos y controlar los comportamientos disruptivos de los adolescentes. Dentro de las cualidades del docente Baena-Extremera, Graneros-Gallegos, y Martínez-Molina (2015), señalan que el buen docente debe tener las siguientes características estando éstas presentes durante todos y cada uno de los días de su actividad docente: ser creativo, buen comunicador, profesionalidad, gran conocedor de la materia, capaz de atender y proporcionar información al estudiante, poseer cierta capacidad de resolución de la materia, etc. Por otro lado Moreno (2009), destaca que el alumnado entiende que un docente efectivo es una persona alentadora, cariñosa, atenta y en ocasiones perfeccionista, en otras ocasiones, ven más una persona inteligente pero ante todo, entusiasta, divertida, afectiva y comprensiva, abierta y con un estilo relajado mientras está enseñando. Así, vemos como la figura del profesorado y el proceso de enseñanza que aplique constituyen un elemento importante dentro del sistema educativo, ya que hay diversas variables que puede manejar y que tienen relevancia en el discente (Wallhead y Buckworth, 2004).

Como se puede leer en las anteriores líneas, el diseñar sesiones de EF monótonas, aburridas y poco motivantes hacia los estudiantes puede desencadenar comportamientos disruptivos que perjudiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje de éstos. Por esto, resulta interesante como las competencias que desarrollen los docentes de EF, pueden influir en las conductas de los adolescentes. Teniendo en cuenta esto, el objetivo de este estudio fue analizar cómo las competencias del docente de EF pueden predecir los comportamientos disruptivos en el aula de EF.

Método

Diseño

El diseño de la presente ha sido de tipo no experimental, seccional y descriptivo. La selección de la muestra ha sido de forma no probabilística y por conveniencia.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 680 adolescentes estudiantes de EF pertenecientes a centros públicos y privados de Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia, de los cuáles 339 eran hombres y 341 mujeres, con una edad media de 15.49 años (DT = 1.79). El rango en función del curso académico de la muestra estuvo comprendido entre estudiantes de 152 en 1º ESO (22,35%), 160 en 2º ESO (23,53%), 182 en 3º ESO (26,76%) y 186 estudiantes en 4º ESO (27,35%). Además, en la Tabla 1 se puede observar el análisis descriptivo en función del curso académico y del sexo de los estudiantes de EF.

Procedimiento

Se solicitó permiso a la dirección de los centros educativos y del profesorado, así como el consentimiento informado en el que se plasmaron los objetivos e intencionalidad de la misma a los padres/madres/tutores de los estudiantes. Posteriormente, se procedió a la recogida de datos informando previamente a los participantes del objetivo del estudio, la participación voluntaria y el

tratamiento confidencial de sus repuestas. Se les comunicó que no existían respuestas correctas ni incorrectas y se les pidió máxima sinceridad. Los cuestionarios con una duración 20-25 minutos se completaron en el aula estando siempre presente el mismo investigador que manifestó la posibilidad de consultarle cualquier duda durante el proceso. El protocolo del estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la Universidad de Granada.

Instrumentos

El cuestionario estuvo formando por las siguientes escalas:

Evaluation of Teaching Competencies Scales (ETCS). Este instrumento viene de la versión inglesa de Catano y Harvey (2011), presenta nueve ítems que miden las percepciones de los estudiantes de la eficacia de la docencia. La versión castellana fue adaptada para medir las competencias del profesorado de EF por Baena-Extremera et al. (2015). Las respuestas están recogidas en una escala de ítems politómicos de siete puntos que oscila entre los valores Bajo (1, 2), Medio (3, 4, 5) y Alto (6, 7). Los ocho constructos a medir son la disponibilidad, comunicación, conciencia de trabajo, creatividad, feed-back, consideración individual del alumno/a, profesionalidad, resolución de problemas, y conciencia social. La escala no estaba precedida por ninguna frase, cambiando la redacción de los ítems en función del rango de puntuación. Un ejemplo de ítem para el valor bajo (1,2) sería: «El profesor de EF utiliza el mismo estilo de enseñanza en todas las clases, y no cambia nunca», mismo ítem para el valor medio (3,4,5) «A veces, el profesor de EF varía el estilo de las clases, por ejemplo mostrando un vídeo», y por último, mismo ítem para el valor alto (6,7) «El profesor de EF utiliza múltiples métodos de enseñanza, tales como las tareas aplicadas a cada uno y debates en grupo». Los valores de consistencia interna de las escalas fueron: Comunicación (.88), Conciencia de trabajo (.89), Creatividad (.89), Feed-back (.89), Consideración individual del alumno/a (.88), Profesionalidad (.89), Resolución de problemas (.88) y Conciencia social (.88).

Physical Education Classroom Instrument (PECI). Se usó la versión abreviada del PECI original de Krech, Kulinna, y Cothran (2010) al castellano para evaluar las conductas disruptivas del alumnado de EF validado por Granero-Gallegos y Baena-Extremera, (2016). Este instrumento está compuesto por 20 ítems que miden las percepciones que tienen los estudiantes sobre su comportamiento en las clases de EF, dividido en cinco dimensiones: agresividad (4 ítems), irresponsabilidad y bajo compromiso (4 ítems), desobediencia de las normas (4 ítems), perturbador del ambiente de clase (4 ítems) y bajo autocontrol personal (4 ítems). La escala estaba precedida por la frase «Piensa en tu propio comportamiento en clase de Educación Física y dinos tu grado de desacuerdo o acuerdo...». Las respuestas se recogen en escala tipo Likert desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*). Un ejemplo de ítem de agresividad fue «Amenazo a los demás compañeros/as de clase», de irresponsabilidad y bajo compromiso fue «Soy perezoso en clase», de desobediencia de las normas fue «Interrumpo las clases», de perturbador del ambiente de clase fue «No presto atención en clase de Educación Física», de bajo autocontrol personal fue «Soy peleón». Los valores de consistencia interna de las escalas fueron: Agresividad (.43), Irresponsabilidad y bajo compromiso (.73), Desobediencia de las normas (.77), Perturbador del ambiente de clase (.81) y Bajo autocontrol personal (.69).

Análisis estadístico

Inicialmente se llevó a cabo análisis descriptivos en función del sexo y el nivel académico del alumnado. Posteriormente, se realizaron análisis descriptivos de cada subescala y los índices de asimetría y curtosis. Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para estudiar la normalidad. Tras los resultados obtenidos de la prueba de normalidad, se llevó a cabo un análisis de correlación de Spearman. Para todos los análisis se utilizó el paquete SPSS v.22.

Resultados

Estadística descriptiva

En primer lugar, en la Tabla 1 podemos observar los valores medios de cada factor de los instrumentos en función del género y del curso académico. Respecto a las medias, las adolescentes de 3º ESO perciben más competentes a sus profesores de EF tanto en chicas (M=5.80; DT=.80) como en chicos (M=5.56; DT=.81). Las medias más altas en *agresividad* fueron para las estudiantes de 2º ESO (M=2.92; DT=.40) y 4º ESO (M=2.92; DT=.31); y para ellos en 1º ESO (M=2.91; DT=.50). El tercer curso académico volvió a identificar medias altas en *irresponsabilidad* y *bajo compromiso* tanto en chicos (M=2.13; DT=.66) como en chicas (M=2.06; DT=.68). En la variable *desobediencia a las normas*, los valores más altos en los estudiantes se identificó en 2º ESO (M=1.63; DT=.77) y en las estudiantes en 1º ESO (M=1.53; DT=.65). Los valores medios más altos en *perturbar el ambiente de clase*, para ellas se encontraron en 4º ESO (M=1.49; DT=.52) y para ellos en 1º ESO (M=1.52; DT=.68). Para finalizar, la variable *bajo autocontrol personal* obtuvo las medias más altas en 4º ESO, tanto para chicos (M=1.81; DT=.63) como para chicas (M=1.67; DT=.52).

Tabla 1.

Valores medios y desviación típica en función del género y curso académico.

	1º ESO		2º ESO		3º ESO		4º ESO									
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica								
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT								
ECTS	5.19	1.02	5.45	.80	5.26	1.18	5.25	.97	5.56	.81	5.80	.80	5.12	1.08	5.56	1.02
AGR	2.91	.50	2.90	.44	2.81	.45	2.92	.40	2.83	.51	2.87	.42	2.73	.46	2.92	.31
IBC	2.04	.97	1.88	.61	1.99	.80	1.83	.65	2.13	.66	2.06	.68	2.08	.78	2.01	.71
DN	1.59	.73	1.53	.65	1.63	.77	1.42	.59	1.56	.61	1.49	.59	1.59	.65	1.48	.52
PA	1.52	.68	1.45	.54	1.48	.65	1.37	.57	1.48	.51	1.39	.57	1.49	.59	1.49	.52
BA	1.66	.74	1.47	.55	1.67	.68	1.46	.55	1.76	.64	1.57	.54	1.81	.63	1.67	.52

Nota: M = Media; DT = Desviación Típica; ECTS = Evaluación de las Competencias Docentes; AGR = Agresión; IBC = Irresponsabilidad y Bajo Compromiso; DN = Desobediencia a las Normas; PA = Perturbar el Ambiente; BA = Bajo Autocontrol.

En la tabla 2 se exponen los valores descriptivos de cada variable en función de la media y la desviación típica. La variable ECTS obtuvo medias altas. En cuanto a los factores del PECEI (M=5.41; DT=.99), el factor AGR obtuvo los valores medios más altos (M=2.86; DT=.44), seguido de IBC (M=2.01; DT=.74), BA (M=1.64; DT=.62), DN (M=1.54; DT=.64), PA (M=1.46; DT=.58). Los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, indicaron que los datos presentaba una distribución no normal, por lo que el estudio de las correlaciones se utilizó el coeficiente de spearman.

Tabla 2.

Análisis descriptivos y de normalidad de las escalas PTEGQ, IEF y IPF.

Subescalas	M	DT	A	K	Z
ECTS	5.41	.99	-.73	.48	.000
AGR	2.86	.44	.60	1.45	.000
IBC	2.01	.74	.71	.13	.000
DN	1.54	.64	1.46	2.29	.000
PA	1.46	.58	1.68	3.03	.000
BA	1.64	.62	1.10	1.01	.000

Nota. M = Media; DT = Desviación Típica; A = Asimetría; K = Curtosis; Z = Komogorov-Smirnov; ECTS = Evaluación de las Competencias Docentes; AGR = Agresión; IBC = Irresponsabilidad y Bajo Compromiso; DN = Desobediencia a las Normas; PA = Perturbar el Ambiente; BA = Bajo Autocontrol.

Análisis de correlación

Para comprobar las relaciones existentes entre los diferentes constructos se realizó un análisis de correlaciones bivariadas (Tabla 3). A nivel general, destacar que las competencias docentes se relacionan de forma significativa directa con la AGR ($r=.13$, $p<.01$). Por el contrario, las competencias del profesorado se relacionan de forma significativa de forma indirecta con la IBC ($r=-.10$, $p<.01$), DN

($r=-.23$, $p<.01$), PA ($r=-.19$, $p<.01$) y BA ($r=-.13$, $p<.01$). Entre los factores del PECEI, la IBC se relaciona de forma significativa y directa con la DN ($r=.46$, $p<.01$), el PA ($r=.45$, $p<.01$) y BA ($r=.41$, $p<.01$). La DN se relacionó de forma significativa y directa con el PA ($r=.53$, $p<.01$) y BA ($r=.42$, $p<.01$), y por último, el PA se relacionó de forma significativa y directa con el BA ($r=.58$, $p<.01$).

Tabla 3.

Correlaciones entre las subescalas ECTS y PECEI.

	1	2	3	4	5	6
1. ECTS	1	.13**	-.10**	-.23**	-.19**	-.13**
2. AGR		1	.019	-.111**	-.140**	-.096*
3. IBC			1	.457**	.450**	.411**
4. DN				1	.527**	.420**
5. PA					1	.577**
6. BA						1

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; ECTS = Evaluación de las Competencias Docentes; AGR = Agresión; IBC = Irresponsabilidad y Bajo Compromiso; DN = Desobediencia a las Normas; PA = Perturbar el Ambiente; BA = Bajo Autocontrol.

Discusión

El objetivo de esta investigación, fue analizar cómo las competencias del docente de EF pueden predecir los comportamientos disruptivos en el aula de EF. La importancia de este trabajo radica en la influencia que puede llegar a tener las habilidades del profesorado en EF en las conductas inadecuadas en el aula, pudiendo llegar a ocasionar ensanchamientos con ciertos estudiantes (Sánchez-Alcaraz, Mengual, Gómez-Mármol y Valero, 2017) e incluso la baja laboral del docente de EF, con los gastos que ello ocasiona (Tsoloupas et al., 2010; Ervasti et al., 2011).

Los resultados obtenidos en el presente trabajo mostraron que las chicas obtuvieron valores medios más altos en la percepción de las competencias del docente de EF y en agresividad. Por el contrario, los chicos obtuvieron medias más altas en comportamientos relacionados con la irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, perturbar el ambiente de clase y un bajo autocontrol que las chicas. Sin embargo, Cothran y Kulinna (2007) hallaron valores medios más altos en comportamientos agresivos en los chicos que en las chicas, y conductas de irresponsabilidad, bajo compromiso y perturbadoras del ambiente en clase, más altas en chicas que en los chicos. En esta línea, son las estudiantes y profesoras las que reportan percibir peores comportamientos en el aula de EF que los del género masculino (Kulinna et al., 2006).

En cuanto al curso académico, todos los valores medios de conductas inapropiadas van disminuyendo conforme van aumentando la edad de los estudiantes, menos los comportamientos agresivos en las adolescentes que se mantienen. En esta línea, Cothran y Kulinna (2007) hallaron que los adolescentes en secundaria son los que reportan en mayor medida conductas inadecuadas. Esto puede ser debido por diferentes razones, destacando entre ellas, la desvinculación de la escuela en esta etapa de la vida, mostrándose con menor disposición a cumplir con las normas y las expectativas de comportamiento (Fredricks et al., 2004).

Los resultados obtenidos en el presente trabajo, mostraron correlaciones significativas e indirecta con los comportamientos disruptivos como IBC, DN, PA y BA, aunque dicha relación es baja. Estos resultados indican que a mayor incompetencia del profesorado de EF percibido por los adolescentes, peores conductas encontraremos en las aulas de EF, con todo lo que puede perjudicar al aprendizaje de los estudiantes, a sentirse excluidos, llegando incluso al abandono de la escuela. Para evitar este tipo de conductas, es importante que los docentes de EF proporcionen a los estudiantes instrucción de calidad, variedad de tareas, práctica individualizada modificándola a aquellos que la necesiten, así se reducirán las conductas inadecuadas en el aula y se mejorará el aprendizaje (Rasmussen, Scrabis-Fletcher, y Silverman, 2014). Resultados similares hallaron Catano y Harvey (2011), que además consideraron importante que el profesorado desarrolle una buena comunicación,

creatividad, conciencia de trabajo y social, resolución de problemas y profesionalidad; competencias que los estudiantes analizan en la comparación entre el buen y el mal docente (Denyer, Furnemont, Poulain, y Vanloubbeck, (2007). Además, se hace indispensable que exista una buena relación entre el estudiante y el docente, ya que aquellos estudiantes que percibían a aquellos profesores que cuidan y muestran respeto, ocasionan conductas más proactivas en las sesiones de EF (Cothran, Kulinna, y Garrahy, 2003).

Por el contrario, las competencias del docente de EF se relacionaron de forma significativa y directa con comportamientos AGR. Estos resultados pueden ser debidos al carácter eminentemente práctico de la EF y a la interacción que se produce entre el alumnado en busca de la victoria, de la demostración habilidades de los adolescentes frente a sus iguales (Buscà et al., 2014). Así, la competición entre los adolescentes en EF, puede llegar a generar conflictos entre los estudiantes por la búsqueda obsesiva de la victoria (Klomsten et al., 2005). Para evitar estos tipos de conflictos, es importante que el buen docente de EF, adquiera las máximas habilidades y estrategias motivacionales adecuadas a las características específicas y necesidades de sus estudiantes, manteniendo la disciplina en el aula (Gómez-López et al., 2015; Martínez-Galindo et al., 2012). Tal y como afirman Baena-Extremera y Granero-Gallegos (2015), este tipo de conductas se pueden evitar creando entre los discentes un clima de distensión, diversión, motivación y evasión del estrés, contribuyendo de forma destacada al nivel de satisfacción del estudiante en relación con la asignatura y con el centro escolar.

A modo de conclusión, los resultados novedosos que aporta esta investigación demuestran la importancia que el profesorado de EF tiene en los comportamientos disruptivos del alumnado, resaltando la importancia de la adquisición de competencias profesionales y personales suficientes para el diseño de las sesiones y la creación de un clima cooperativo en el aula. Habilidades como una buena comunicación, que cree conciencia de trabajo y social, promueva la creatividad en los estudiantes, de suficiente retroalimentación en el momento adecuado, sea profesional, colabore en la resolución de problemas y conozca y considere las diferencias individuales entre el alumnado; son cualidades que los adolescentes destacan para crear un ambiente de clase armónico. Como limitaciones del presente estudio y por lo tanto, recomendación para futuras investigaciones, se propone por un lado estudiar qué género es el emisor de comportamientos disruptivos y cuál es el receptor, y relacionar las competencias docentes con los climas de aprendizaje y este a su vez, con las conductas inadecuadas.

Referencias

- Baena-Extremera, A., y Granero-Gallegos, A. (2015). Modelo de predicción de la satisfacción con la educación física y la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 177- 192. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11268
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., y Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122. doi: 10.4321/S1578-84232015000300011.
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., y Tristán-Rodríguez, J. L. (2017). Satisfacción, motivación y rendimiento académico en estudiantes de Secundaria y Bachillerato: antecedentes, diseño, metodología y propuesta de análisis para un trabajo de investigación. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10(20), 40-50. doi: 10.25115/ecp.v10i20.1011
- Buscá, F., Ruiz, L., y Rekalde, I. (2014). Tratamiento del conflicto en las comunidades de aprendizaje a través de la educación física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 156-161.
- Catano, V. M., y Harvey, S. (2011). Student perception of teaching effectiveness: development and validation of the Evaluation of Teaching Competencies Scale (ETCS). *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 36(6), 701-717. doi: 10.1080/02602938.2010.484879
- Cothran, D.J., y Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216-224. doi: 10.1080/02701367.2007.10599419
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H., y Garrahy, D. A. (2003). "This is kind of giving a secret away...": students' perspectives on effective class management. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 435-444. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00027-1

- Cothran, D.J., Kulinna, P.H., y Garrahy, D. (2009). Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(2), 155–67. doi: 10.1080/17408980701712148
- Denyer, M., Furnemont, J., Poulain, R., y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en la educación, un balance*. México: Fondo de Cultura Económica
- Duncombe, R., y Armour, K. M. (2004). Collaborative professional learning: From theory to practice. *Journal of in-service education*, 30(1), 141-166. doi: 10.1080/13674580400200230
- Ervasti, J., Kivima, M., Puusniekka, R., Luopa, P., Pentti, J., Suominen, S., ..., Virtanen, M. (2011). Students' school satisfaction as predictor of teachers' sickness absence: a prospective cohort study. *European Journal of Public Health*, 22(2), 215–219. doi: 10.1093/eurpub/ckr043
- Fernandez-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviours. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59–78. doi: 10.1123/jtpe.11.1.59
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Gomez-Lopez, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., y Pérez-Quero, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción en la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 40(1), 6-16.
- Goyette, R., Dore', R., y Dion, E. (2000). Pupils' misbehaviors and the reactions and causal attributions of physical education student teachers: a sequential analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3–14. doi: 10.1123/jtpe.20.1.3
- Granero-Gallegos, A., y Baena-Extremera, A. (2016). Validación española de la versión corta del Physical Education Classroom Instrument para la medición de conductas disruptivas en alumnado de secundaria. *Cuadernos de psicología del deporte*, 16(2), 89-98.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., y Skaalvik, E. M. (2005). Adolescent's perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education. A study of gender differences. *Sex Roles*, 52(9-10), 625-636. doi: 10.1007/s11199-005-3730-x
- Krech, P. R., Kulinna, P. H., y Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(3), 209–225. doi: 10.1080/17408980903150121
- Kulinna, P. H., Cothran, D., y Regualos, R. (2006). Teachers/reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 32-40. doi: 10.1080/02701367.2006.10599329
- Martínez-Galindo, C., Cervello, E., y Moreno-Murcia, J. A. (2012). Predicción de las razones del alumnado para ser disciplinado en educación física. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 41-52. doi: 10.14349/rlp.v44i3.1150
- Moreno, C. (2009). Effective teachers-Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 24. Recuperado de: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>.
- Rasmussen, J. F., Scrabis-Fletcher, K., y Silverman, S. (2014). Relationships among tasks, time, and student practice in elementary physical education. *Physical Educator*, 71(1), 114-131.
- Sadker, M., y Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness; How Our Schools Cheat Girls*. New York: Touchstone.
- Sánchez-Alcaraz, B. J., Mengual, B., Gómez-Mármol, A., y Valero, A. (2017). Observación de las Conductas que Alteran la Convivencia en las Clases de Educación Física y Relación con la Violencia Escolar Cotidiana. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, (148), 3-10.
- Tsouloupas C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., y Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student behavior and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173-189. doi: 10.1080/01443410903494460
- Wallhead, T., y Buckworth, J. (2004). The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest*, 56, 285-301. doi: 10.1080/00336297.2004.10491827