



UNIVERSIDAD
DE ALMERÍA

Variables motivacionales, metas sociales, actitud, satisfacción y percepción de las estrategias del profesorado para mantener la disciplina en clase en alumnado de Educación Física de secundaria

Motivational variables, social goals, attitude, satisfaction and perception of teachers' strategies to sustain discipline in classroom in secondary Physical Education students

TESIS DOCTORAL

Clara Marina Bracho Amador

DIRECTORES

Dr. Antonio Granero Gallegos

Dr. Antonio Baena Extremera

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Universidad de Almería

Almería, junio de 2023

TESIS DOCTORAL

Variables motivacionales, metas sociales, actitud, satisfacción y percepción de las estrategias del profesorado para mantener la disciplina en clase en alumnado de Educación Física de secundaria

Motivational variables, social goals, attitude, satisfaction and perception of teachers' strategies to sustain discipline in classroom in secondary Physical Education students

Clara Marina Bracho Amador

DIRECTORES

Dr. Antonio Granero Gallegos

Dr. Antonio Baena Extremera

Doctorado en Educación (RD 99/11)

Universidad de Almería

Almería, junio de 2023



AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mis directores de tesis. A Antonio Baena Extremera por empujarme a realizar este trabajo y por formarme en mi profesión en la que día a día aprovecho todo lo aprendido con él. A Antonio Granero Gallegos, por guiarme en los pasos necesarios y darme toda la ayuda infinita y herramientas para llevar la tesis a su fin. Ha sido un privilegio contar con tanta ayuda. Sin ellos, este doctorado nunca se hubiese podido realizar.

Gracias a todas las personas partícipes en esta investigación, directa o indirectamente, pues de ellas dependen la obtención de los resultados.

Gracias a mi madre, por su ilusión termino este trabajo. Gracias a mi hermano y hermanas, que me hacen estar orgullosa de lo que soy y lo que les puedo enseñar. Y gracias a mi familia, por ayudarme a llegar aquí.

Gracias a Javi, por ser mi referencia y mi apoyo, por compartir todo conmigo. Y, por último, gracias a mis niñas, a quienes les he robado el tiempo para llegar a este final, espero que sigan nuestros pasos.

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA DERIVADA DE LA TESIS DOCTORAL

- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., **Bracho-Amador, C.**, y Pérez Quero, F. J. (2015). Prediction of social goals according to experience Physical Education teacher. *Studia Psychologica*, 57(3), 215-228. Impact Factor JCR 2015: 0.620 (Q4).
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., **Bracho-Amador, C.**, y Pérez-Quero, F. J. (2015). Evaluación de las diferencias en la motivación de estudiantes de Educación Física en secundaria, según las estrategias del profesor para mantener la disciplina. *Psicología: Reflexão E Crítica*, 28(2), 222-231. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528202> Impact Factor JCR 2015: 0.216 (Q4).
- Gómez-López, 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 con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 6-16. Impact Factor JCR 2015: 0.250 (Q4).
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., **Bracho Amador, C.**, y Pérez-Quero, F. J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 16(64), 649-666. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.00> Impact Factor JCR 2016: 0.365 (Q4).
- Bracho-Amador, C.**, Granero-Gallegos A., Baena-Extremera A., López-García G. D. (2023) The Effect of the Motivational Climate on Satisfaction with Physical Education in Secondary School Education: Mediation of Teacher Strategies in Maintaining Discipline. *Behavioral Sciences*, 13(2),178. <https://doi.org/10.3390/bs13020178>. Impact Factor JCR 2021: 2.286 (Q3).



UNIVERSIDAD DE ALMERIA

Dr. D. **Antonio Granero Gallegos** de la Universidad de Almería y Dr. D. **Antonio Baena Extremera** de la Universidad de Granada, directores de la Tesis Doctoral titulada: **Variables motivacionales, metas sociales, actitud, satisfacción y percepción de las estrategias del profesorado para mantener la disciplina en clase en alumnado de Educación Física de secundaria / Motivational variables, social goals, attitude, satisfaction and perception of teachers' strategies to sustain discipline in classroom in secondary Physical Education students**

Realizada por la doctoranda Doña **Clara Marina Bracho Amador**
INFORMAN que dicha Tesis reúne las condiciones de rigor científico, originalidad y elaboración suficientes para ser defendida ante el tribunal que se nombre a tal efecto.

Almería, 2023

Antonio Granero Gallegos

Antonio Baena Extremera

ÍNDICE

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| GLOSARIO ABREVIATURAS | 17 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 20 |
| RESUMEN | 23 |
| ABSTRACT | 29 |
| INTRODUCCIÓN | 35 |
| CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO | 41 |
| 1.1.- LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO, ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN AL RENDIMIENTO | 41 |
| 1.2.- LAS METAS SOCIALES | 48 |
| 1.3.- LA SATISFACCIÓN DEL ALUMANDO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA | 52 |
| 1.4.- LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA CONDUCTA DEL PROFESOR Y LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN | 55 |
| 1.5.- LA DISCIPLINA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA..... | 59 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGÍA..... | 67 |
| 2.1. OBJETIVOS | 67 |
| 2.2. MUESTRA..... | 68 |
| 2.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS..... | 69 |
| 2.3.1. <i>Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF)</i> | 71 |
| 2.3.2. <i>Escala de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ)</i> | 71 |
| 2.3.3. <i>Escala de Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina (SDSS)</i> | 72 |
| 2.3.4. <i>Actitudes hacia la Conducta de los Profesores y los Contenidos del Programa de Educación Física (CAEFP)</i> | 73 |
| 2.3.5. <i>Escala de Percepción de Éxito (POSQ)</i> | 73 |
| 2.3.6. <i>Escala de Satisfacción con la Educación Física (SSI-EF)</i> | 74 |
| 2.4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO | 74 |
| 2.5. ANÁLISIS DE DATOS | 75 |
| CAPÍTULO 3. RESULTADOS | 81 |

| | |
|---|-----|
| 3.1. PREDICCIÓN DE LAS METAS SOCIALES DEL ALUMNADO SEGÚN LA EXPERIENCIA LABORAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA (OBJETIVO 1) | 81 |
| | 81 |
| 3.1.1. <i>Análisis Descriptivo</i> | 81 |
| 3.1.2. <i>Análisis de Regresión Múltiple</i> | 82 |
| 3.2. METAS SOCIALES, CLIMA MOTIVACIONAL, DISCIPLINA Y ACTITUD DEL ALUMNO SEGÚN EL DOCENTE (OBJETIVO 2) | 84 |
| 3.2.1. <i>Efectos de la variable sexo y del tiempo de servicio del profesorado</i> .. | 84 |
| 3.3. DIFERENCIAS EN LA MOTIVACIÓN SEGÚN LAS ESTRATEGIAS DEL PROFESOR PARA MANTENER LA DISCIPLINA (OBJETIVO 3) | 89 |
| 3.3.1. <i>Análisis Descriptivo y de Correlación</i> | 89 |
| 3.3.2. <i>Análisis de Clúster</i> | 90 |
| 3.3.3. <i>Análisis Multivariante (MANOVA)</i> | 93 |
| 3.4. INTERACCIÓN DEL SEXO Y PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA LA DISCIPLINA, MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA (OBJETIVO 4) | 95 |
| 3.4.1. <i>Análisis Multivariante</i> | 95 |
| 3.5. EFECTO DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA: MEDIACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE PARA MANTENER LA DISCIPLINA (OBJETIVO 5) | 97 |
| 3.5.1. <i>Análisis de Ecuaciones Estructurales</i> | 97 |
| CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN..... | 103 |
| CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES | 119 |
| CAPÍTULO 6. FORTALEZAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS..... | 125 |
| 6.1. FORTALEZAS..... | 125 |
| 6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN..... | 125 |
| 6.3. APLICACIONES Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS | 127 |
| REFERENCIAS..... | 131 |
| ANEXOS | 161 |

| | |
|---|-----|
| ANEXO – 1. ESCALA DE METAS SOCIALES EN EF (EMSEF) (MORENO, GONZÁLEZ-CUTRE, & SICILIA, 2007)..... | 163 |
| ANEXO – 2. ESCALA DE ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y AL RENDIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (LAPOPECQ) (CERVELLÓ, JIMÉNEZ, MOYA, & MORENO, 2010) | 164 |
| ANEXO – 3. ESCALA DE ESTRATEGIAS DEL PROFESOR PARA MANTENER LA DISCIPLINA (SDSS) (GUTIÉRREZ, LÓPEZ, & RUIZ, 2009) | 167 |
| ANEXO – 4. ACTITUDES DE HACIA LA CONDUCTA DE LOS PROFESORES Y LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA (CAEFP) (GUTIÉRREZ & RUIZ, 2009)..... | 169 |
| ANEXO – 5. ESCALA DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ) (MARTÍNEZ, ALONSO, & MORENO, 2006)..... | 172 |
| ANEXO – 6. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (SSI-EF) (BAENA-EXTREMERA, GRANERO-GALLEGOS, BRACHO-AMADOR, & PÉREZ-QUERO, 2012)..... | 173 |

GLOSARIO ABREVIATURAS

AFC: Análisis factorial confirmatorio

AGT: Teoría de la Metas de Logro

AIC: Akaike Information Criterion

BIC: Criterio de Información Bayesiano

CAEFP: Cuestionario de actitudes de los alumnos hacia la conducta de los profesores y los contenidos del programa de Educación Física

CCI: Coeficiente de Correlación Intraclase

CFI: Índice de Ajuste Comparativo

DA: Diferencias ajustadas con respecto al valor de referencia

DT: Desviación Típica

EF: Educación Física

EMSEF: Escala de Metas Sociales en Educación Física

ES: Tamaño del efecto

ESO: Educación Secundaria Obligatoria

ET: Error Típico

GFI: Índice de Bondad de Ajuste

gl: Grados de libertad

IC: Intervalo de Confianza

IES: Instituto de Educación Secundaria

LAPOPECQ: Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física

M: Media

MA: media ajustada

MANOVA: Análisis multivariante de la varianza

MLM: Modelos Lineales de Regresión Multinivel o Mixta

MMA: modelo mixto ajustado

n : muestra

NFI: Índice de Ajuste Normalizado

NNFI: Índice de Ajuste No Normativo

POSQ: Cuestionario de percepción de éxito

R^2 : Varianza Explicada

RMSEA: Error de Aproximación Cuadrático Medio

SDSS: Escala de Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina en Clase

SE: error estándar

SEM: Análisis de Ecuaciones Estructurales

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

SRMR: Media Cuadrática del Error Tipificada

SSI-EF: Satisfacción con las clases de Educación Física

TLI: Índice de Tucker-Lewis

VIF: Factor de Inflación de la Varianza

WLS: weighted least squares

χ^2 : Chi-cuadrado

ω : Omega de McDonald

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| 2.3.1. Variables e instrumentos de medida | 69 |
| 3.1.1. Descriptivos y de las subescalas EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, y CAEFP | 82 |
| 3.1.2. Análisis de regresión múltiple; los factores del LAPOPECQ, SDSS y CAEFP actúan como predictores de las Metas Sociales (variable dependiente: meta de responsabilidad) | 83 |
| 3.1.3. Análisis de regresión múltiple; los factores del LAPOPECQ, SDSS y CAEFP actúan como predictores de las Metas Sociales (variable dependiente: meta de relación) | 84 |
| 3.2.1. Resultados del modelo de regresión mixto. | 87 |
| 3.2.2. Coeficiente de correlación intraclase | 89 |
| 3.3.1. Descriptivos y correlaciones entre las dimensiones del SSDS, LAPOPECQ, POSQ y SSI-EF | 90 |
| 3.3.2. Media, desviación típica y puntuaciones Z para los tres conglomerados | 91 |
| 3.4.1. Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo y horas de práctica semanal de ejercicio físico) en función de las subescalas del SDSS, LAPOPEQ, POSQ y SSI-EF | 95 |
| 3.5.1. Estimación de parámetros estandarizados significativos y estadísticas del modelo de mediación | 99 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| 1.1.1. Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989) | 45 |
| 3.3.1. Peso de las variables de las estrategias para la disciplina utilizadas por el profesor en los tres conglomerados. En el eje vertical aparecen las puntuaciones Z | 92 |
| 3.3.2. Peso del clima motivacional, orientaciones de meta y satisfacción en la EF en los tres conglomerados. En el eje vertical aparecen las puntuaciones Z | 94 |
| 3.5.1. Relaciones predictivas del clima motivacional de aula percibido sobre la satisfacción/diversión y aburrimiento en las clases de Educación Física a través de la mediación de las estrategias del profesor/a para mantener la disciplina en clase | 98 |

RESUMEN

RESUMEN

Los problemas de disciplina en el aula son cada vez más frecuentes en nuestros centros educativos, convirtiéndose en una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los docentes en sus clases, y desencadenando problemas, como estrés laboral, por la falta de control de la situación en nuestras aulas. Estos comportamientos disruptivos pueden tener diversas naturalezas, pudiendo variar según el docente que imparta la clase, dependiendo de si es hombre o mujer, años de experiencia, etc. Por ello, resulta de interés abordar la disciplina desde la percepción del alumnado teniendo en cuenta la naturaleza y razones que tienen de su aplicación por parte del profesorado.

Para profundizar en todo lo anterior, en esta tesis se plantearon varios objetivos: (I) analizar la relación de predicción de las metas sociales, según la experiencia laboral del profesorado y, a partir del clima motivacional percibido, las estrategias de disciplina y la actitud del alumnado de Educación Física (EF); (II) estudiar los efectos del sexo y la experiencia laboral del profesor en las metas sociales, el clima motivacional, las estrategias de disciplina y la actitud del alumnado de EF; (III) indagar en las diferencias motivacionales de estudiantes de EF en secundaria, según las estrategias del profesor para mantener la disciplina; (IV) profundizar en la relación sexo y horas de práctica de actividades físico-deportivas semanales en relación distintos puntos: percepción del alumnado de las estrategias empleadas por el docente para mantener la disciplina en clase; en la percepción del clima motivacional creado por el docente y en la orientación disposicional del alumnado; (V) analizar el efecto mediador de las estrategias de disciplina del docente entre el clima motivacional y la satisfacción y aburrimiento con la EF.

El diseño de este estudio fue observacional, de tipo descriptivo y de carácter transversal. Se realizó una selección de la muestra no probabilística y por conveniencia, según las personas a los que se pudo acceder. En el estudio participaron 2002 estudiantes (para los objetivos 1, 2, 3 y 4) (970 hombres y 1032 mujeres) de diecisiete institutos públicos de secundaria de las provincias de Almería, Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla, España, con edades comprendidas entre los 12 y los 19 años ($M = 14.99$; $DT = 1.43$). Para el objetivo 5 se añadieron un total de 145

estudiantes (80 varones; 65 chicas) a la muestra anterior de otro centro educativo de la provincia de Granada, por lo que la participación total ascendió a 2147 estudiantes ($M = 15.05$; $DT = 1.45$) de dieciocho institutos públicos. La distribución según la variable sexo del docente fue: 84.5% tenían un docente varón frente al 15.5% que eran mujeres. El porcentaje de alumnado cuyo profesorado tenía entre 0 y 10 años de tiempo de servicio (i.e., experiencia laboral) fue del 59.5%; entre 11 y 20 años de experiencia, el 22.3%; y el 18.2% del alumnado recibía clases de docentes con más de 20 años de tiempo de servicio.

Para dar respuesta al objetivo 1 se utilizaron los siguientes instrumentos: Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF), Escala de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ), Escala de Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina (SDSS), Actitudes hacia la Conducta de los Profesores y los Contenidos del Programa de Educación Física (CAEFP). Se calcularon los estadísticos descriptivos, y se realizó una regresión lineal múltiple para comprobar en qué medida las distintas dimensiones del LAPOPECQ, SDSS y CAEFP influyen en las metas sociales.

En relación con el objetivo 2 se utilizaron las siguientes escalas: EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, CAEFP y, además, se tuvo en cuenta la variable sexo y la experiencia laboral del docente. Se realizó un análisis de Modelos Lineales de Regresión Multinivel o Mixta (MLM) realizados con el procedimiento MIXED

Para el objetivo 3 se utilizaron las siguientes escalas: SDSS, LAPOPECQ, POSQ, y SSI-EF. Se realizó un análisis de clúster en el que se establecieron tres perfiles de razones para mantener la disciplina en clase por parte del docente y, seguidamente, un análisis multivariante (MANOVA).

Para responder al objetivo 4 se usaron los siguientes instrumentos: SDSS, LAPOPECQ, POSQ, y SSI-EF y, además, se tuvo en cuenta el sexo y el número de horas de práctica semanal de ejercicio físico de los estudiantes. Para los análisis estadísticos se realizó un MANOVA 2x2.

En relación con el objetivo 5 se usaron los siguientes instrumentos: LAPOPECQ, SDSS, y SSI-EF. En los análisis estadísticos se llevó a cabo un modelo de

ecuaciones estructurales (SEM) de dos pasos controlado por sexo y tiempo de servicio del profesorado.

Como conclusiones cabe destacar que el profesorado debería seguir trabajando, a medida que pasan los años, en que los estudiantes tuvieran una buena actitud, tanto hacia el profesor como hacia la asignatura de EF, y no solamente en la primera parte de su experiencia laboral como docente. Se refleja, de igual forma, que los profesores con menos experiencia manifiestan mayores niveles de clima ego y énfasis sobre razones intrínsecas de disciplina. La edad del alumnado sólo mantiene relaciones significativas con las metas sociales, mientras que el sexo es significativo en el clima al ego, las metas sociales, las razones introyectadas para mantener la disciplina y la indiferencia del profesor para mantener la disciplina. Los estudiantes con un perfil de elevadas conductas disruptivas son en su mayoría chicos, con valores más bajos de motivación intrínseca y altos de amotivación y conductas inadecuadas. Por ello, los profesores han de estar más atentos a los estudiantes varones y a aquel grupo de alumnos menos activo en su tiempo libre. El profesorado que pretenda mejorar el ambiente de clase debería de hacerlo favoreciendo un clima positivo de aprendizaje, potenciando el perfil de disciplina en razones intrínsecas y controlando el perfil razones introyectadas. Por último, deberían de aplicarse más estrategias con orientación al aprendizaje y la maestría para fomentar la satisfacción con la asignatura y evitar climas de orientación al ego o al rendimiento para promover y mantener la calidad del aprendizaje en las clases de EF.

Todos los resultados son discutidos con trabajos actuales y específicamente vinculados con la temática.

Palabras clave: educación secundaria, satisfacción con la Educación Física, orientación a la tarea, orientación al ego, meta de relación, meta de responsabilidad, percepción de éxito.

ABSTRACT

ABSTRACT

Discipline problems in the classroom are becoming more and more frequent in our educational centers, becoming one of the biggest difficulties that teachers face in their lessons. They trigger problems, such as work stress, due to the lack of control of the situation in our lessons. These disruptive behaviors can have different natures, and can vary according to the teacher who teaches the class, depending on whether it is a man or a woman, their years of experience, etc. For this reason, it is interesting to approach the discipline from the perception of the students, taking into account the nature and reasons they have for its application by teachers.

In order to delve into all of the above, several objectives were proposed in this thesis: (I) to analyze the predictive relationship of social goals, according to the work experience of the teaching staff and, based on the perceived motivational climate, discipline strategies and attitude of Physical Education (PE) students; (II) to study the effects of the teacher's gender and work experience on social goals, the motivational climate, discipline strategies and the attitude of PE students; (III) investigate the motivational differences of PE students in secondary school, according to the teacher's strategies to maintain discipline; (IV) deepen the relationship between gender and weekly practice time of physical-sports activities in relation to different points: student perception of the strategies used by the teacher to maintain discipline in class; in the perception of the motivational climate created by the teacher and in the dispositional orientation of the students; (V) to analyze the mediating effect of the teacher's discipline strategies between the motivational climate and satisfaction and boredom with PE.

The design of this study was observational, descriptive and cross-sectional. A non-probabilistic selection of the sample was made and for convenience, according to the people who could be accessed. The study involved 2,002 students (for objectives 1, 2, 3, and 4) (970 men and 1,032 women) from seventeen public secondary schools in the provinces of Almería, Córdoba, Granada, Jaén, and Seville, Spain, aged between between 12 and 19 years old ($M = 14.99$; $SD = 1.43$). For objective 5, a total of 145 students (80 boys; 65 girls) were added to the previous sample from another educational center in the province of Granada, so that the total participation amounted to 2147 students ($M = 15.05$; $SD = 1.45$) from eighteen

public institutes. The distribution according to the teacher's gender variable was the following: 84.5% had a male teacher compared to 15.5% who were women. The percentage of students whose teachers had between 0 and 10 years of service time (i.e., work experience) was 59.5%; between 11 and 20 years of experience, 22.3%; and 18.2% of the students received lessons from teachers with more than 20 years of service time.

To respond to aim 1, the following instruments were used: Scale of Social Goals in Physical Education (EMSEF), Scale of Orientation to Learning and Performance in Physical Education classes (LAPOPECQ), Scale of Teacher Strategies to Maintain Discipline (SDSS), Attitudes towards the Conduct of Teachers and the Contents of the Physical Education Program (CAEFP). Descriptive statistics were calculated, and multiple linear regression was performed to check to what extent the different dimensions of LAPOPECQ, SDSS, and CAEFP influence social goals.

In relation to aim 2, the following scales were used: EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, CAEFP and, in addition, the gender variable and the teacher's work experience were taken into account. An analysis of Linear Multilevel or Mixed Regression Models (MLM) carried out with the MIXED procedure was made.

For objective 3, the following scales were used: SDSS, LAPOPECQ, POSQ, and SSI-EF. A cluster analysis, in which three profiles of reasons for maintaining discipline in class by the teacher were established, was carried out, followed by a multivariate analysis (MANOVA).

To respond to aim 4, the following instruments were used: SDSS, LAPOPECQ, POSQ, and SSI-EF and, in addition, the students' gender and number of hours of weekly physical exercise were taken into account. For statistical analysis, a 2x2 MANOVA was performed.

In relation to aim 5, the following instruments were used: LAPOPECQ, SDSS, and SSI-EF. In the statistical analyses, a two-step structural equation model (SEM) was carried out, controlled by gender and length of service of the teaching staff.

As conclusions, it should be noted that teachers should continue working, as the years go by, so that students have a good attitude, both towards the teacher and towards the PE subject, and not only in the first part of their work experience as teachers. It is reflected, in the same way, that teachers with less experience show

higher levels of ego climate and emphasis on intrinsic reasons for discipline. Student age only maintains significant relationships with social goals, while gender is significant in ego climate, social goals, introjected reasons for maintaining discipline, and teacher's indifference to maintaining discipline. Students with a high profile of disruptive behaviors are mostly boys, with lower values of intrinsic motivation and higher values of amotivation and inappropriate behaviors. For this reason, teachers have to be more attentive to male students and to that group of students that is less active in their spare time. Teachers who intend to improve the lesson environment should do so by promoting a positive learning climate, enhancing the discipline profile in intrinsic reasons and controlling the introjected reasons profile. Lastly, more learning and mastery oriented strategies should be applied to foster satisfaction with the subject and avoid ego or performance oriented climates to promote and maintain the quality of learning in PE classes.

All the results are discussed with current works and specifically linked to the theme.

Keywords: secondary education, satisfaction with Physical Education, task orientation, ego orientation, relationship goal, responsibility goal, perception of success.

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, existe un amplio consenso entre investigadores y pedagogos de que la indisciplina constituye uno de los estresores cotidianos con que han de enfrentarse los docentes en el lugar de trabajo y representa uno de los principales obstáculos en el centro educativo (Cothran & Kulinna, 2007; Fraile, 2021; Jeon et al., 2018; Stormont & Young-Walker, 2017; Travers & Cooper, 2018). Resulta preocupante el hecho de que estos comportamientos indisciplinados de carácter agresivo y violento hayan aumentado en los últimos años en las escuelas (Smith & Bermejo, 2021), pues estas situaciones de mal comportamiento juegan un papel en contra del aprendizaje, pudiendo llegar a considerar la disciplina como uno de los pilares educativos más destacables y difíciles de gestionar en áreas como la Educación Física (EF en adelante) (Trad et al., 2021). Como aseguran diversos investigadores, estas actitudes de indisciplina tienen un peso relevante en los procesos de enseñanza (Henaó et al., 2019), pudiendo afectar, incluso, a la satisfacción con la escuela (Granero-Gallegos et al., 2019, 2020).

Los comportamientos disruptivos pueden tener diversas naturalezas, entre las que se encuentran las intolerancias hacia el resto de los compañeros y la falta de autocontrol en la adolescencia (Henaó et al., 2019). Con el fin de disminuir los comportamientos de indisciplina y mejorar la actitud hacia la EF, se debe de trabajar el desarrollo del dominio actitudinal de los estudiantes (Morales-Ortiz et al., 2021) y aumentar la adherencia hacia la práctica física (Romero & Rodríguez, 2022). En busca de todo ello, así como de una docencia de calidad, la EF debería de ser innovadora, motivadora y crítica, a través del uso de metodologías activas, dinámicas y reflexivas, como aprendizaje cooperativo o educación aventura (García-Merino & Lizandra, 2022) y educación deportiva (Morales-Ortiz et al., 2021), entre otros, con el objetivo de preparar a los sujetos para su vida diaria (Ortiz et al., 2019). En este punto se sitúa al profesorado con un papel fundamental en el fomento de hábitos de vida saludable (Moreno et al., 2013), por medio de la creación de un ambiente de clase movilizador de la convivencia escolar (López et al., 2023) y de un clima que favorezca la motivación y la participación en actividades físico-

deportivas dentro y fuera de la escuela (Gómez-López et al., 2013; Moreno et al., 2006; Ruiz-Juan et al., 2012).

Para poder cumplir con todas las expectativas, como indican Ingles et al. (2012), la motivación es uno de los factores de mayor importancia y que recibe mayor atención por su incidencia en el éxito académico de los estudiantes, ya que los altos logros de aprendizaje suelen estar relacionados con una alta motivación del alumnado (Moreno et al., 2011). Esta motivación, además de depender de la percepción que los estudiantes tienen de la asignatura, lo hacen también del ambiente escolar en los que se ven inmersos (Fernández, 2004; Rutten et al., 2012).

Al igual que la motivación, la satisfacción, la diversión y el aburrimiento que el alumnado presenta con respecto al ámbito académico pueden ser determinantes para el futuro de este, pudiendo considerarse, incluso, un posible predictor del abandono escolar y de la práctica deportiva. Es por ello, que en las últimas décadas se han venido realizando cada vez más investigaciones sobre los intereses y motivaciones del alumnado en los diferentes niveles educativos, debido a la importancia que su conocimiento conlleva. Es así conocido que uno de los factores más importantes dentro de este clima de convivencia (entre docente, estudiante, y ambiente escolar), que al mismo tiempo es un indicador de éxito en la enseñanza son las estrategias para mantener la disciplina en clase (Vasconcellos et al., 2020; White et al., 2021), junto con el control de la clase (Kulinna et al., 2003). Por tanto, la motivación y la disciplina constituyen dos elementos imprescindibles y estrechamente relacionados para crear un clima adecuado en las clases de EF (Dicke et al., 2020; Kunze & Rutherford, 2022) y que, además, potencien el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces (Moreno et al., 2011).

De este modo, tras la introducción de este trabajo, y con el fin de relacionar la motivación y percepción de la disciplina utilizado por el docente con las actitudes del alumnado y la satisfacción hacia la EF, en el siguiente apartado de este documento, MARCO TEÓRICO, se realizará una revisión de la literatura en lo relacionado con esta materia.

A continuación, y a partir de lo revisado y expuesto en el marco teórico, se exponen los objetivos propuestos en esta investigación en el apartado de

METODOLOGÍA. Además, se muestra en este punto el método que hemos seguido en la elaboración de este trabajo, haciendo referencia a los participantes y centros educativos donde se han recogido los datos para la investigación, así como los instrumentos utilizados y los análisis estadísticos realizados para dar respuesta a los planteamientos de la tesis doctoral.

El tercer capítulo, RESULTADOS, muestra los principales hallazgos de esta tesis doctoral en respuesta a cada uno de los objetivos planteados. Seguidamente se presenta la DISCUSIÓN de los resultados obtenidos en comparación con otros estudios anteriormente realizados, y también en función de cada uno de los objetivos planteados. A continuación, se establecen las principales CONCLUSIONES de la tesis doctoral, dando respuesta a los objetivos planteados en la misma.

En el siguiente capítulo se resaltan las FORTALEZAS y LIMITACIONES de la presente investigación. Para finalizar, se presentan las REFERENCIAS, en las que queda reflejada la bibliografía utilizada para la realización de esta tesis doctoral. Y, finalmente, un último apartado de ANEXOS, en el cual se añaden los diferentes instrumentos utilizados para el desarrollo de la investigación, y que se presentan con el fin de facilitar la comprensión de esta investigación.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – MARCO TEÓRICO

1.1.- LA TEORÍA DE LAS METAS DE LOGRO, ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN AL RENDIMIENTO

La motivación puede entenderse como el determinante más importante que dirige al individuo hacia un fin determinado (Iso-Ahola & St.Clair, 2000). Existen varias teorías cognitivo-sociales que analizan la motivación, siendo una de las más relevantes la teoría de las Metas de Logro (AGT, por sus siglas en inglés; Ames, 1992). Esta teoría, según González-Cutre (2009), surge originariamente como un compendio de trabajos realizados en el ámbito educativo (Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; entre otros), y que fue posteriormente adaptado al ámbito deportivo (Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992; Duda et al., 1992, entre otros). El objetivo de esta teoría es el análisis de los diferentes factores disposicionales y ambientales que influyen en la motivación de logro del sujeto (Hellín, 2007).

La AGT señala que las personas se implican en los contextos de logro con la finalidad de demostrar competencia o habilidad (Cervelló & Santos-Rosa, 2000). Este nivel de competencia o habilidad dependerá de la percepción subjetiva de éxito o fracaso del sujeto (Nicholls, 1989), puesto que este significado de habilidad puede variar de una persona a otra, diferencia principal de esta teoría con respecto a otras teorías sociocognitivas.

En lo referente a la orientación disposicional, existen dos perspectivas que predominan en esta teoría: la orientación hacia la tarea (Nicholls, 1989) o maestría (Ames, 1992), y la orientación al ego (Nicholls, 1989) o hacia el rendimiento (Walling & Duda, 2016). La predilección por uno de estos criterios dependerá tanto de las características personales (i.e., orientación disposicional) como de los aspectos sociales y situacionales (i.e., clima motivacional) de cada individuo.

Según Duda y Whitehead (1998), las implicaciones motivacionales hacia una orientación u otra dependen de las creencias sobre las causas de éxito y la satisfacción e interés con las actividades deportivas. Incluso Nicholls (1989) refleja que existen diferencias motivacionales individuales dependiendo de variables como la

edad de los sujetos. Estas diferencias pueden ser consecuencia de las experiencias sociales, así como de los factores disposicionales y contextuales vividos por cada sujeto.

Siguiendo en línea con lo anterior, un estudiante que presenta una orientación hacia la tarea está valorando su nivel de capacidad consigo mismo, en busca de una mejora de la competencia personal, donde los alumnos buscan un dominio de ésta y juzgan su nivel de competencia basándose en un proceso de autocomparación (Castillo et al., 2003), focalizando su comportamiento en mejorar sus habilidades personales y su percepción de competencia deriva de su compromiso, esfuerzo y persistencia (Cid et al., 2019). Así, las acciones de esta orientación se dirigen hacia un mayor aprendizaje, buscando un progreso personal; los estudiantes tienden a divertirse más y a estar más satisfechos con la asignatura (Granero-Gallegos et al., 2014a). En cambio, cuando presenta una orientación hacia el ego, este proceso se basa en los procesos de comparación social y el estudiante juzga sus competencias equiparándose con el resto de los compañeros (Nicholls, 1989). El éxito se atribuye a obtener un reconocimiento social a través de un mínimo esfuerzo (Nicholls, 1989; Papaioannou, 1998). Autores como Martínez-Baena et al. (2012) resaltan que esta orientación disposicional hacia el ego es fluctuante y depende del contenido de la tarea.

En cuanto a las dos perspectivas de orientación de metas (i.e., tarea y ego), se ha demostrado que pueden ser ortogonales o compatibles (Moreno et al., 2007c), por lo que cada individuo presenta las dos orientaciones con diferente intensidad. Sin embargo, Dweck y Legget (1988) exponen que es de tipo bipolar, de modo que estaría presente en el individuo una u otra orientación, no ambas.

Como afirman Castillo et al. (2001), se han llevado a cabo diversas investigaciones en el ámbito escolar, demostrando que existen relaciones importantes entre las orientaciones de meta de los estudiantes y sus creencias acerca de cómo conseguir el éxito en la escuela (Nicholls et al., 1989). Así, se entiende que cuando un estudiante presenta una orientación a la tarea, tiende a relacionarse con la creencia de que el éxito en la escuela se debe al esfuerzo y al trabajo, colaborando y cooperando con sus compañeros e, incluso, como afirman Castillo et al. (2001),

con respecto a las asignaturas, de entender los contenidos tratados en la materia más que de memorizarlos. En cambio, cuando el estudiante se orienta al ego, es más probable que crea que el éxito en la escuela se basa en poseer una mayor capacidad que el resto de sus compañeros, intentando siempre superarlos y ser mejor que ellos, incluso usando técnicas engañosas (Hortigüela-Alcalá et al., 2019).

Según García-Mas y Gimeno (2008), existe una clara diferencia entre la cantidad e impacto de las investigaciones que existen de la teoría de orientación de metas en el deporte, con respecto a las que se proponen desde la EF. En el contexto de la EF, y siguiendo a Ruiz-Juan et al. (2011), cuando el estudiante se orienta hacia la tarea se encuentra muy motivado y sin necesidad de recompensas externas o amenazas, porque la mejor recompensa es el logro en sí mismo. En este caso, los estudiantes son más autónomos y efectivos en su trabajo (Cid et al., 2019). En cambio, cuando el estudiante se encuentra orientado hacia el ego, tiene la necesidad de hacer las cosas mejor que el resto de los compañeros y lo debe demostrar en clase ganando, puntuando más que los demás en cualquier actividad, o realizando una ejecución que se considere buena según unos patrones normativos. Sobre esto, Fernández-Río et al. (2012) encontraron, en una investigación con estudiantes de secundaria, que quienes se orientaban al ego en EF tendían a mostrar comportamientos que incluían acciones negativas durante el juego, puesto que su único objetivo era ganar a toda costa. Conclusión que coincide con las obtenidas por Hortigüela-Alcalá et al. (2019), comentadas anteriormente.

Estas orientaciones conllevan, además, tal y como se recogen en algunos trabajos sobre el contexto deportivo (Duda et al., 1999; Duda & Whitehead, 1998), y académico (Ames & Archer, 1988; Duda et al., 1992; Duda & Nicholls, 1992; Fernández-Río et al., 2012; Gutiérrez & Tomas, 2018; Nicholls, 1989; Granero-Gallegos et al., 2014a), que cuando los sujetos están orientados a la tarea tienden a divertirse y a disfrutar con la práctica de la actividad de clase, frente a lo que sucede cuando se encuentran orientados al ego, pues los estudiantes se aburren con la práctica de la actividad, o bien, no se divierten.

En la misma línea se encuentran los resultados obtenidos por Castillo et al. (2002), quienes afirman que los deportistas con una orientación de meta hacia la

tarea, independientemente del nivel de competencia percibida, suelen obtener mayor satisfacción y diversión con la práctica deportiva. Por el contrario, quienes se orientan hacia el ego tienden más a aburrirse y reducir su satisfacción por la asignatura de EF (Granero-Gallegos et al., 2016) y presentan menos intención de practicar actividad físico-deportiva fuera de la escuela (Cid et al., 2019).

A todo lo anterior se le puede sumar las conclusiones de autores como Cid et al. (2019), Gómez-López et al. (2015), o Ntounamis (2005), quienes afirman que cuando un estudiante se divierte tiende a estar intrínsecamente motivado, lo que supone una mayor participación en clases de EF e, incluso, una mayor práctica de actividad física en su tiempo libre (Cid et al., 2019; Leisterer & Jekauc, 2019). Por tanto, es importante conocer estos aspectos del alumnado, pues a partir de su satisfacción con esta asignatura y con la actividad física, podrán adquirir hábitos de ejercicio físico muy importantes para la salud (Arday et al., 2010), se podrá mejorar el rendimiento escolar, como ya demuestran algunos estudios (Dwyert et al., 2001) e, incluso, puede mejorar la relación entre los compañeros (Baena-Extremera & Ruiz, 2009; Cid et. al, 2019).

Teniendo en cuenta lo expuesto, la determinación de una orientación hacia la tarea o hacia el ego depende tanto de las metas disposicionales del propio sujeto como de otros factores situacionales del entorno en el que se encuentra el individuo, como padres, profesorado, amigos e, incluso, por los medios de comunicación. Toda esta relación es denominada clima motivacional por Ames (1992), quien lo define como el ambiente creado a través del cual se establecen las claves del éxito y del fracaso. Aunque los compañeros de clase influyen en el clima motivacional que percibe el estudiante, es el docente quien tiene un rol fundamental en la creación de este clima motivacional de clase (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015b).

Un clima orientado a la tarea, también llamado clima motivacional al aprendizaje (Papaioannou, 1994), es aquel en el que el docente fomenta la autonomía, la autodirección, la participación, el dominio de la tarea a nivel individual, la resolución de problemas y las mismas oportunidades de recibir recompensas. Así, este clima está en relación con percepciones motivacionalmente adaptativas, como

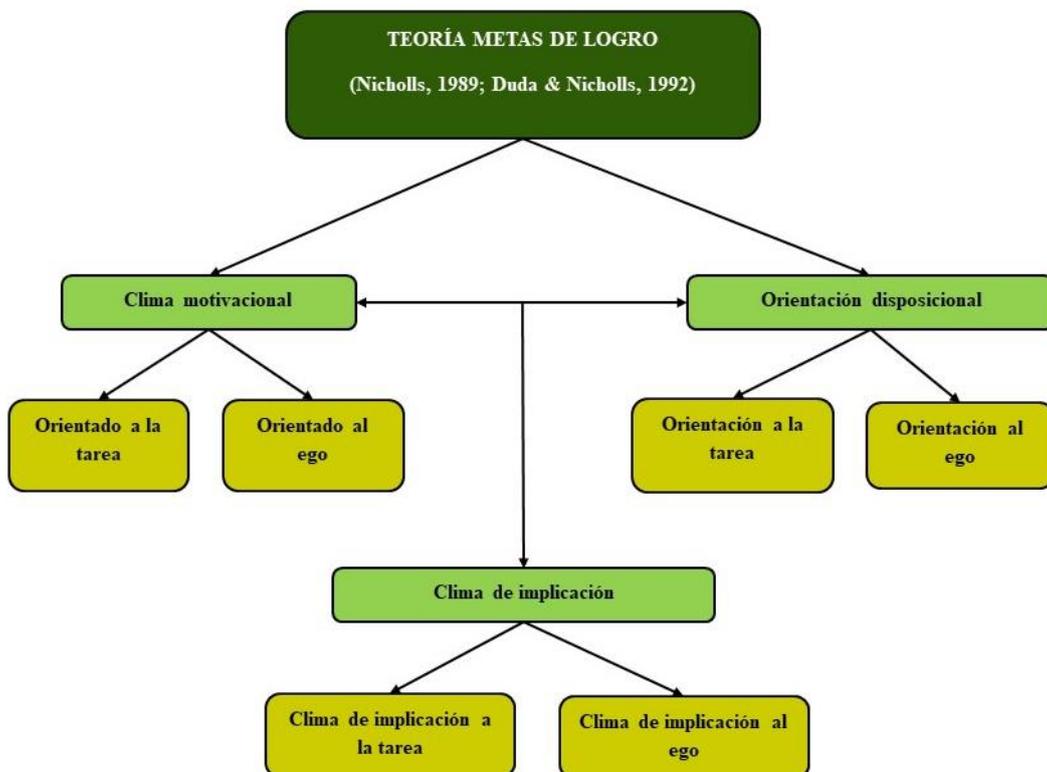
pueden ser actitudes positivas hacia la clase, uso de estrategias efectivas de aprendizaje y preferencia por asumir tareas desafiantes (Gutiérrez et al., 2011; Trigueros et al. 2019). Si el docente hace ver que la habilidad se puede trabajar, aumenta la motivación hacia el trabajo (Moreno et al., 2018).

Por el contrario, un clima orientado al ego o al rendimiento (Papaioannou, 1994) está ligado a sentimientos de presión y competitividad en relación con los resultados de los demás compañeros de clase (Martínez-Galindo et al., 2005; Moreno et al., 2009); además, el profesorado controla más la dinámica de la clase, fomenta competiciones interpersonales, realiza evaluaciones públicas y suele recompensar a los estudiantes mejor dotados o preparados (Cervelló & Santos-Rosa, 2000; Nicholls, 1989).

En la Figura 1.1.1, se muestra un esquema de la AGT a modo de resumen.

Figura 1.1.1.

Teoría de Metas de Logro (Nicholls, 1989)



Teniendo en cuenta todo lo anterior, autores como Duda (2001) afirman que el clima motivacional tiene carácter multidimensional, lo que quiere decir que está compuesto por variables de diferente orden y nivel. Así, según indican Cervelló et al. (2007) y González-Cutre (2009), se establecen tres niveles de clima motivacional. El primero de ellos, *clima motivacional social*, es el transmitido en el proceso de socialización. Según Nicholls (1989), no es hasta los 12 años cuando se asientan las orientaciones de la AGT en la personalidad. Por tanto, según el citado autor, este nivel es muy importante para construir la futura predisposición hacia el ejercicio físico, influyendo en éste de forma primordial la familia. Un segundo nivel estaría relacionado con un contexto determinado, definido como *clima motivacional contextual*, correspondiendo en este caso con las clases de EF, donde el profesor desarrolla un papel preponderante para orientar al estudiante hacia las estrategias de logro. Al último nivel se le denomina *clima motivacional situacional*, el cual es percibido por el estudiante en un momento determinado, como por ejemplo, para una actividad puntual dentro de una clase de EF.

A la interacción entre las metas disposicionales del sujeto y el clima motivacional en el que se ve inmerso, se le conoce como estado de implicación (González-Cutre, 2009). Según este autor, los estados de implicación se refieren al criterio de éxito que presenta una persona en un momento determinado. Dweck y Legget (1988) consideran a los estados de implicación como la interacción entre los elementos disposicionales y los situacionales. De este modo, la orientación hacia la tarea o al ego parte como la predisposición individual, mientras que el resultado final tras la influencia del clima motivacional sería el estado de implicación a la tarea o estado de implicación al ego. Como se ha expuesto anteriormente, para algunos autores, como Duda y Whitehead (1998), los estados de implicación son bipolares, de forma que no es posible estar implicado hacia la tarea y al ego a la vez.

Según Cecchini et al. (2004), los estudiantes que se forman en un contexto de implicación hacia el ego desarrollan unas expectativas de victoria en la competición, en la que buscan ser el mejor y derrotar a los demás. Por el contrario, los que se desarrollan en un clima de implicación a la tarea evalúan su participación en función del esfuerzo y la mejora personal, no estando orientados hacia los resultados de la tarea realizada. De esta manera, diferentes estudios (e.g., Biddle et al.,

2003) afirman que el clima motivacional es el factor que más predice la motivación del alumnado hacia la EF, influyendo en su aprendizaje y rendimiento. Por su parte, Cid et al. (2019) señalan la importancia del trabajo de los docentes mediante el fomento de un clima motivacional orientado a la tarea, a través del esfuerzo, la demostración de ejercicios, trabajo en pequeños grupos y cooperación.

Según García-Mas y Gimeno (2008), aunque no existan estudios en el ámbito de la actividad física que lo especifiquen, el considerar la orientación al ego o favorecer un clima motivacional orientado a este, es totalmente perjudicial para la educación, ya que el ganar y el perder son experiencias educativas no deseables. Así, en el proceso educativo ha de favorecerse la adherencia y la continuidad en la actividad física, aún más en los años de iniciación.

Se puede establecer, además, una relación entre la AGT y la variable sexo y la edad del alumnado. Aunque alguna literatura muestra diferencias en función del sexo del alumnado, otras investigaciones (e.g., Guan et al., 2006b; Sahin et al., 2016), no encontraron diferencias en función de la variable sexo en las metas de logro en EF. No obstante, son numerosos los estudios en los que se hace referencia a las metas de logro en relación con el sexo del estudiante en los que si se hallan diferencias (e.g., Cecchini et al., 2011; Duda & Whitehead, 1998; Peiró & Sanchís, 2004), y los chicos tienden a estar más preocupados por ganar y demostrar su capacidad en los contextos de logro que las chicas. De este modo, White y Duda (1994) afirman que el sexo masculino se encuentra asociado principalmente a metas de logro orientadas al ego, mientras que el femenino se asocia más con metas de logro orientadas a la tarea. En la misma línea, Flores et al. (2008), Jiménez (2004), Gómez-López et al. (2015), Moreno et al. (2007a), o Moreno et al. (2011), señalan que el clima motivacional está más orientado al ego en los varones. En relación con la percepción del clima motivacional, numerosos estudios (e.g., Dekker et al., 2012; Duda, 1989; Ntoumanis & Biddle, 1999; Sánchez-Alcaraz et al., 2016) encontraron que el sexo masculino percibía un mayor clima motivacional orientado al ego y el femenino un mayor clima motivacional orientado a la tarea.

Con respecto a la edad, Nicholls (1989) señala que en la infancia los alumnos se encuentran más orientados a la tarea, de modo que a medida que crecen tienden

más su orientación hacia el ego. Baena-Extremera et al. (2014) y Gómez-López et al. (2015) concluyen en sus estudios lo opuesto a los estudios referenciados anteriormente. Estos autores señalan que las chicas presentan resultados más elevados en relación con la orientación motivacional al ego. Baena-Extremera et al. (2014) consideran que estos resultados pueden estar justificados por la tendencia social actual, con el cambio de rol de la mujer y la influencia que el docente puede tener en esta inclinación motivacional.

En otro estudio realizado por Castillo et al. (2002), los chicos y chicas adolescentes de entre 11 y 16 años se muestran principalmente orientados a la tarea en el contexto deportivo, lo que quiere decir que valoran su nivel de capacidad comparándose consigo mismos. De forma similar, Flores et al. (2008), Fouladchang et al. (2009) o Sahin et al. (2016), concluyen que los estudiantes de cursos inferiores y con menos edad muestran puntuaciones más altas tanto en las que corresponden a un clima orientado a la tarea, como en las relacionadas con un clima orientado al ego. En cambio, son numerosos los estudios que señalan que a medida que aumenta la edad, los estudiantes están más orientados al ego (Papaioannou, 1998; Sánchez-Alcaraz et al., 2016).

1.2.- LAS METAS SOCIALES

Siguiendo a Méndez-Giménez et al. (2012), para entender la motivación de logro en el alumnado de EF, no deberíamos limitarnos exclusivamente a esta parcela teórica de las metas de logro, pues con la AGT se ha ignorado el deseo de mantener relaciones sociales como meta de acción adicional que sustenta la conducta en el ámbito físico.

Autores como Anderman y Anderman (1999) y Hicks (1996), entre otros, han realizado trabajos en el ámbito académico donde señalan que los sujetos, junto a las metas de logro, podían tener también razones sociales que influirían en su concepto de éxito, lo que hace necesario estudiarlas junto a las metas de logro adoptadas por ellos. De este modo, como indican estos autores referenciados, las metas sociales constituyen uno de los factores más determinantes dentro de las razones sociales que pueden influir en la conducta de nuestro alumnado.

Hicks (1996) nos habla de metas sociales haciendo referencia a aquellas representaciones cognitivas de resultados propuestos y deseados en el dominio social, refiriéndose a las razones sociales que los alumnos tienen para comportarse en una situación determinada. Así, en clases de EF, según Guan et al. (2006b), principalmente se desarrollan dos metas sociales: la meta de responsabilidad y la meta de relación.

Sorprendentemente, como exponen Vílchez y Ruiz-Juan (2022), son escasas las investigaciones que han abordado las metas sociales en la EF (e.g., González-Cutre et al., 2011; Granero-Gallegos et al., 2016; Guan et al., 2020; Moreno et al., 2008b).

La meta de responsabilidad tiene como fin adherirse a las reglas sociales y a las expectativas del rol (Wentzel, 1991). Según Moreno et al. (2007c), los estudiantes con metas de responsabilidad revelan una mayor autoeficacia percibida para el trabajo académico. Autores como Cecchini et al. (2008) y Guan et al. (2020) consideran que la meta de responsabilidad social supone una mayor contribución para explicar la persistencia/esfuerzo en las clases de EF. Conviene aclarar que por persistencia se entiende, en el contexto educativa, según Zimmerman y Risemberg (1997), la inversión continuada en el aprendizaje cuando existen obstáculos; mientras que por esfuerzo se hace referencia a la cantidad de energía total empleada en el aprendizaje. Moreno et al. (2007c) señalan que además del esfuerzo y la persistencia, es importante el interés por el aprendizaje en los estudiantes de EF con metas de responsabilidad. Es por ello por lo que estos autores proponen a los docentes el desarrollo de metas de responsabilidad en los alumnos con el fin de lograr efectos positivos en su implicación y aprendizaje.

La meta de relación está vinculada con establecer buenas relaciones y de amistad con los compañeros de clase (Ryan et al., 1997; Vílchez & Ruiz-Juan, 2022) y hace referencia al deseo de un individuo de formar y mantener relaciones positivas con los compañeros (Cecchini et al., 2008). Según estos últimos autores, las metas de relación social no contribuyen a las respuestas de los estudiantes sobre persistencia y esfuerzo en EF.

Según Moreno et al. (2007c), la meta de responsabilidad se relaciona con la competencia percibida en las clases de EF de forma positiva y significativamente. En la misma línea, Anderman y Anderman (1999) señalan que los alumnos dan una mayor importancia al aprendizaje, al esfuerzo y a la mejora personal. Investigaciones recientes con estudiantes de secundaria (e.g., Girard et al., 2022) relacionan la meta de responsabilidad con el desarrollo de actitudes positivas hacia la EF y hacia la práctica de actividad física. En cambio, la meta de relación se vincula con la orientación al ego, tratando de demostrar una mayor habilidad que el resto de los compañeros (e.g., Anderman & Anderman, 1999; Guan et al., 2020; Kalaja et al., 2010), aunque también esta meta es predictora actitudes positivas hacia la EF y hacia la actividad física (Girard et al., 2022). Es por todo lo anterior que Cecchini et al. (2008) sugieren que el profesor debería desde el comienzo de curso explicar en clase las normas y consecuencias, y enfatizarlas a lo largo del curso escolar. Asimismo, es conveniente el fomento de un clima de aula hacia la tarea para el fomento de las metas sociales, sobre todo la de responsabilidad (Girard et al., 2022). Siguiendo a autores como Moreno et al. (2007c) o Girard et al. (2022), dadas las implicaciones que las metas sociales pueden influenciar en la motivación y en las actitudes en los contextos de EF, es importante tener en cuenta su papel para lograr una mayor adherencia de los alumnos a la práctica de las actividades físico-deportivas.

También es conveniente señalar las diferencias en función de la variable sexo y de la edad que reportan algunos estudios en referencia a las metas de relación y responsabilidad en las clases de EF, como por ejemplo en el estudio realizado por Granero-Gallegos et al. (2016) o Guan et al. (2020), donde los chicos están más orientados al ego que las chicas, buscando un reconocimiento social e intentando superar al resto del grupo. El estudio de Granero-Gallegos et al. (2016), con estudiantes de secundaria, confirma que esta orientación disminuye a medida que avanza la edad.

Según diversos autores (Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006a; Guan et al., 2020; Obrusnikova & Dillon, 2012), las mujeres puntúan significativamente más alto que los varones en las metas de responsabilidad social y las metas de relación. Lo que según autores como Cecchini et al. (2008) o Guan et al. (2020), es debido

a que las chicas valoran más las relaciones entre los compañeros de clase, la cooperación con otros, y son más positivas a adherirse a las reglas sociales y a las expectativas de su rol.

En cuanto a la edad, los estudiantes presentan una caída de los niveles de persistencia y esfuerzo conformen aumentan de edad (Cecchini et al., 2008). Estos mismos autores señalan que este hecho puede ser debido a una disminución de motivación intrínseca con el aumento de la edad, motivo por el cual varían los niveles de metas en el paso de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato. En concreto, en las metas sociales diversos estudios no encontraron diferencias en función de la edad (Guan et al., 2006a; Guan et al., 2020), pero Sahin et al. (2016) sí que reportaron diferencias en función de la edad. Por lo que estas inconsistencias sugieren la necesidad de seguir investigando estas variables en estudiantes de EF de secundaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede establecer una relación entre las metas sociales y la AGT, pues la determinación de un estado de implicación hacia la tarea o hacia el ego y, por tanto, hacia la meta de responsabilidad o de relación, depende también de otros factores situacionales del entorno en el que se encuentra el individuo, como por ejemplo el clima motivacional (Ames, 1992). De este modo, en un clima motivacional orientado a la tarea se perciben actitudes positivas hacia la clase, uso de estrategias efectivas de aprendizaje y preferencia por asumir tareas desafiantes (Gutiérrez et al., 2011). En la misma línea, existen estudios (Anderman & Anderman, 1999; Cecchini et al., 2008; González-Cutre et al., 2011; Guan et al., 2006b; Guan et al., 2020; Moreno et al., 2007c) que relacionan las metas sociales con las metas de logro, obteniendo como resultados que la meta de responsabilidad tiene consecuencias más positivas para el aprendizaje, estando así positivamente relacionada con la orientación a la tarea.

Según Guan et al. (2006b, 2020), y Cecchini et al. (2008), las metas de responsabilidad social y las metas de aprendizaje son los principales predictores de la persistencia en las clases de EF. En cambio, el clima motivacional orientado al ego está relacionado con sentimientos de presión y competitividad en relación con los resultados de los demás compañeros de clase (Martínez-Galindo et al., 2005;

Moreno et al., 2009). En relación con lo anterior, González-Cutre (2009) señala que es necesario tener en cuenta las metas sociales junto a las metas de logro para poder obtener más información de la motivación en los contextos de actividad física y deporte.

1.3.- LA SATISFACCIÓN DEL ALUMANDO CON LA EDUCACIÓN FÍSICA

Según Baños et al. (2017), la satisfacción ha sido el centro de atención en los contextos deportivos y de la EF. Ésta comenzó siendo estudiada en el ámbito de la organización para posteriormente adaptarse al deporte y a la EF. Es por ello por lo que la satisfacción con la escuela y con la EF ha sido investigada por diversos autores desde hace varias décadas, por ser un condicionante clave en la motivación de los alumnos en el rendimiento académico y deportivo e, incluso, en la adherencia a la práctica deportiva e intención de ser físicamente activos (Balaguer, 2000; Muñoz-González et al., 2019; Stucky-Ropp & Dilorenzo, 1993). Carlin et al. (2009), Baños et al. (2017, 2019b) y Baños y Arrayales (2020), consideran que los deportistas con menos satisfacción con la práctica deportiva tienden a abandonarla más fácilmente. Estos últimos autores señalan que el motivo de abandono se debe fundamentalmente a un problema de estructura y coordinación con el resto de las actividades que tienen que afrontar en su vida cotidiana.

La satisfacción es definida como el grado de diversión o aburrimiento experimentado por las personas en una actividad (Castillo et al., 2002; Duda & Nicholls, 1992) y puede suponer un incremento de aquellas actividades que son divertidas (Duda, 1993), o un abandono de aquellas que son aburridas (Roberts, 1984). Según Chen (2007), la satisfacción es considerada como una de las variables más importantes de la actividad física y deportiva, tanto en su inicio como en el desarrollo de ésta. Moreno et al. (2007a) consideran que la satisfacción está relacionada con la motivación experimentada por los sujetos. Numerosos trabajos han hallado que el nivel de satisfacción y diversión (e.g., Baena-Extremera et al., 2016; Yli-Piipari et al., 2009) que experimentan los estudiantes con las clases de EF son fundamentales para su futuro estilo de vida, ya que son un buen predictor sobre la participación en actividades físicas (Gómez Rijo et al., 2011) y la intención de ser físicamente

activo (Baena-Extremera & Granero-Gallegos, 2015a; Franco et al., 2016; Lim & Wang, 2009).

También es cierto que en las últimas décadas ha habido una disminución en el interés y la participación en las actividades físicas y deportivas (Castillo & Balaguer, 1998; Martínez-Baena et al., 2012). Este declive aumenta conforme aumenta la edad, iniciándose en la adolescencia (Cervelló, 1996), y siendo mayor en el sexo femenino (Castillo & Balaguer, 1998). Es por este hecho que aumenta la importancia del estudio de la satisfacción con la EF en busca de una mayor adherencia deportiva. Así pues, según Castillo et al. (2004) la satisfacción intrínseca en el deporte ha sido estudiada como un antecedente que determina un incremento o abandono de la práctica deportiva. De hecho, esta diversión es el motivo principal que tienen los jóvenes para la realización de alguna actividad deportiva.

En línea con lo anterior, Moreno et al. (2006) consideran que el profesor constituye un elemento fundamental en la creación de un ambiente correcto de clase y un clima motivante para la participación de los alumnos tanto dentro como fuera de la escuela. Por otro lado, los resultados de un estudio realizado por Antunes et al. (1998) muestran que los estudiantes se encuentran, por lo general, satisfechos con las clases de EF, y lo hacen en mayor grado para el desempeño individual que el grupal. Del mismo modo, estos autores afirman que la intervención del profesor aumenta la satisfacción entre los alumnos, debido a que éstos valoran los aspectos de implicación, relación y desempeño del grupo. Es por ello por lo que, según Antunes et al. (1998), la percepción de los estudiantes sobre el comportamiento del profesor es el mejor predictor del nivel de satisfacción de éstos.

Como se comprueba a continuación, existe una influencia de la edad y el sexo en relación con la satisfacción con la escuela y con la EF. Respecto a la edad de los alumnos, Gómez-López et al. (2013) y Muñoz-González (2019), en estudios realizados con estudiantes de secundaria, muestran que a medida que se sube de curso, los estudiantes perciben una menor satisfacción y diversión con la EF y un mayor aburrimiento, aspecto apuntado por Cervelló y Santos-Rosa (2000), quienes afirman que la EF está mejor valorada por los estudiantes de Primaria que los de Secundaria.

En relación con el sexo de los estudiantes, según Castillo et al. (2002) los chicos consideran en mayor medida que la práctica deportiva o de EF es divertida, y ellas consideran que es más aburrida. Similares resultados en relación con las clases de EF (e.g., Muñoz-González et al., 2019). En la misma línea, también Gómez-López et al. (2013) obtienen como resultado que los estudiantes perciben mayor satisfacción en la realización de la asignatura que las chicas. Sin embargo, Moreno et al. (2007b), señalan que las mujeres disfrutan más que los hombres, y que la satisfacción por la actividad física aumenta a medida que lo hace la edad. En contra de lo anterior, los resultados obtenidos por Gómez-López et al. (2015) señalan que tanto chicos como chicas sienten satisfacción por las clases de EF, pero son ellas quienes se aburren más.

Por otro lado, se puede establecer una relación entre la AGT y la satisfacción de los estudiantes con la EF e, incluso, con la escuela. Según Castillo et al. (2004), las orientaciones de meta predicen las variables motivacionales entre las que figuran la percepción de competencia deportiva, la satisfacción intrínseca en el deporte y las creencias sobre las razones de éxito en el deporte. Según estos mismos autores, diversos estudios han demostrado que los jóvenes orientados a la tarea, independientemente del nivel de competencia percibida, se divierten más con la práctica de actividad física y tienden a ser más activos. Del mismo modo, Castillo et al. (2004) indican que los jóvenes orientados al ego tendrán un disfrute de la práctica deportiva dependiente de la competencia que en esta se desarrolle, mientras que los que se encuentran orientados a la tarea, independientemente de cómo perciban la competencia, se divertirán más y practicarán deporte con más frecuencia. Cervelló y Santos-Rosa (2000) demuestran en su estudio que se establece una relación negativa entre la orientación a la tarea y el aburrimiento en las clases de EF, de igual forma que la orientación al ego está relacionada con el aburrimiento de manera positiva. Por último, Martínez-Molina (2021) señala en su estudio que alumnos con peores conductas son los que más se aburren, perjudicando al aprendizaje y sintiéndose excluidos, pudiendo llegar incluso a abandonar los estudios.

Finalmente, según Gómez-López et al. (2015) se puede establecer una relación entre la práctica deportiva extraescolar y la satisfacción por la EF. De este modo, estos autores afirman que la práctica de dos o más horas a la semana de

ejercicio físico se encuentra satisfecho en las clases de EF, en contra de lo que opinan aquellos alumnos que no practica deporte extraescolar, que posiblemente por la falta de interés en este tipo de actividades haga que se aburran más en clase.

1.4.- LAS ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES HACIA LA CONDUCTA DEL PROFESOR Y LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN

Según Macarro (2008), el concepto de actitud surge del intento de explicar las regularidades observadas en el comportamiento de personas individuales. Para Aicinena (1991), las actitudes pueden ser consideradas como sentimientos, predisposiciones, ideas, miedos y convicciones personales hacia un determinado tópico u objeto social, las cuales, según Gutiérrez y Pilsa (2006), pueden inferirse en lo que la persona dice o hace.

En relación con la práctica física, el término actitud tiene varios componentes. Estos son:

- Componente afectivo, de modo que pueden existir sentimientos de diversión y aburrimiento hacia la actividad física
- Componente conductual, en la medida que el ejercicio físico condiciona a la persona a comportarse de una u otra forma
- Componente cognitivo, el cual se manifiesta a través de ventajas, desventajas, de conocimientos y creencias acerca de la práctica física.

Según Macarro (2008), las características de las actitudes son las siguientes:

- No son innatas, se adquieren a través del proceso educativo y de socialización, resultado de las vivencias de cada persona.
- Pueden ser modificadas según las experiencias vividas, aunque difíciles de cambiar.
- Pueden ser generales (hacia la EF en general, por ejemplo) o específicas (hacia una tarea en concreto).
- Tienden a agruparse y estar relacionadas.

- Existe relación entre las actitudes de la persona y el comportamiento de ésta.

Desde hace tiempo, el estudio de las actitudes hacia la actividad física viene siendo uno de los principales objetivos de los programas de EF, tanto en Primaria como en Secundaria (Siedentop, 2000). Este hecho ocurre porque se sabe que los adolescentes con actitudes positivas hacia la actividad física están más ilusionados por aprender y, por tanto, tienen una mayor posibilidad de beneficiarse de los principales objetivos de la EF: forma física, habilidades motrices, habilidades cognitivas y habilidades socioemocionales (Gutiérrez & Pilsa, 2006).

Según Gutiérrez y Pilsa (2006), las investigaciones sobre las actitudes hacia la EF comenzaron con Alden en 1932, acerca de las actitudes de estudiantes universitarios en relación con varios aspectos de sus experiencias con la EF. Desde aquí, los estudios han ido intentando identificar los factores que estaban correlacionados con las actitudes positivas o negativas hacia la EF. Para ello, Aicinena (1991) hace hincapié en la importancia de comportamientos específicos del profesor en el desarrollo de actitudes positivas hacia la EF.

A mediados del siglo XX, McCue (1953) construye un instrumento para evaluar la actitud del deportista según el nivel de intensidad en competiciones de deportes de equipo y, una década más tarde, Lakie (1964) elabora otro instrumento para medir las actitudes en atletas. Ya en los 80, Hendry y Welsh (1981) midieron las actitudes de los alumnos hacia los profesores de EF, donde los resultados muestran que los estudiantes con mejores habilidades en clase perciben a sus profesores como amistosos y más competitivos.

Varios años más tarde, Friedmann (1983) muestra el perfil del profesor de EF desde el punto de vista de sus alumnos, y obtiene que estos valoran de forma principal en sus profesores la competencia profesional, la deportividad, la apariencia agradable y la autoconfianza. En 1991, Aicinena destaca la importancia del comportamiento del docente en el desarrollo de las actitudes positivas de los alumnos hacia las clases de EF. Por otro lado, Stewart et al. (1991) muestran como los alumnos cuyo educador es de sexo masculino valoran más la asignatura y al profesor

que cuando es de sexo femenino, considerando, además, en este último caso, que la asignatura es más difícil.

Respecto a con la práctica deportiva, se diferencian dos tipos de actitudes. La primera de ellas, la actitud hacia el resultado que, según Pérez y Devís (2004), hace referencia a la predisposición de la actividad física como medio para conseguir diversas consecuencias consideradas socialmente como saludables, como pueden ser la mejora de la condición física, la apariencia, la autosuperación y la victoria. El segundo tipo de actitud en relación con la práctica física es la actitud hacia el proceso. Pérez y Devís (2004) la definen como la predisposición hacia la valoración intrínseca de la actividad física, donde el sujeto lo que busca es la vivencia de la propia práctica.

Según Moreno y Hellín (2002), las actitudes son aprendidas, adquiridas a través de las experiencias sociales que se tienen a lo largo de la vida. Así, estos autores señalan que las vivencias adquiridas en las clases de EF dan lugar a una valoración de estas por parte del alumnado, la cual puede contribuir a crear actitudes más o menos positivas hacia la práctica regular de ejercicio físico.

Todo lo anteriormente comentado parte de la propia iniciativa del estudiante, pero no se ha comentado, hasta ahora, de la influencia del contexto sobre la actitud de los alumnos, y es que ya Cagigal (1966) dio importancia al conocimiento de que la actitud del alumno hacia la EF venía derivada de la intervención docente del profesional de EF. Así, existen diversas evidencias de lo importante que resulta conocer la valoración que los estudiantes hacen de la EF en el ambiente escolar, así como de sus profesores, para poder modificar los aspectos que le provoquen actitudes negativas ante la práctica física y resaltar aquellas que conlleven actitudes positivas.

Otro trabajo de relevancia fue el realizado por Luke y Cope (1994), quienes tras investigar las actitudes hacia la conducta del profesor y el contenido del programa de EF concluyen que las actitudes de los alumnos hacia el profesor son positivas para todos los niveles escolares, siendo menos positiva la valoración hacia el contenido de las clases.

Otros estudios más actuales siguen obteniendo resultados en la misma línea que los anteriores. Así, Gutiérrez y Pilsa (2006) concluyen en su estudio que las actitudes de los alumnos, tanto hacia la EF como hacia sus profesores, han sido positivas en todos los niveles académicos analizados. Gutiérrez et al. (2007) muestran que los alumnos valoran muy significativamente las buenas habilidades físicas y carácter cercano de sus profesores, al mismo tiempo que desaprueban su falta de relación con ellos y su parcialidad con los alumnos que más dominan la materia. Es por ello, según indican Gutiérrez y Pilsa (2006), que el conocimiento por parte del profesor de lo que los alumnos piensan y sienten en las clases de EF puede aportarle una importante herramienta para el trabajo, y favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia aquellos aspectos que aún no se encuentran suficientemente valorados.

Autores como Figley (1985), Gutiérrez (2003), y Rizzo (1985), afirman que ciertas características del profesor, como el sexo, la formación, la experiencia, y la conducta, influirán en las actitudes de los alumnos hacia la EF. Hellín et al. (2005) afirman que el sexo del profesorado es relevante en las actitudes de los alumnos hacia la EF, siendo incluso la actitud del profesor influyente en aspectos como el interés, la satisfacción y una conducta disciplinada en clase (Moreno & Cervelló, 2003).

Igualmente, Moreno y Cervelló (2004) demuestran que las actitudes de los alumnos hacia la EF son más positivas cuando el profesor es de sexo femenino. Sin embargo, Moreno et al. (2002) concluyen en su estudio que el alumnado que tiene un profesor de sexo masculino manifiesta una mayor predilección hacia las clases de EF, percibiendo que el carácter del profesor varón es más democrático y serio.

Estos autores (Moreno et al., 2003), analizan los intereses y actitudes de los alumnos hacia la EF en relación con el sexo del profesor y de los alumnos y el nivel escolar, concluyendo que las actitudes positivas hacia la EF disminuyen a medida que aumenta el nivel escolar. Asimismo, se demuestra que los chicos tienen mayor preferencia por la EF que las chicas.

En relación con los resultados de diversos estudios respecto a las variables de sexo y edad, Luke y Cope (1994) demuestran que, a menor edad, actitudes más positivas hacia el profesor, y estas disminuyen con la edad. En esta línea, Moreno et al. (2003) señalan que los estudiantes de 12-13 años valoran mejor, tanto a los contenidos de EF como a los docentes.

Siguiendo en la línea de lo anterior, Granero-Gallegos et al. (2016) muestran que no existe relación entre el sexo del docente y ninguna de las variables analizadas en el estudio: motivación y actitud hacia la EF, lo cual debería llevar a la eliminación de posibles estereotipos sexistas manifestados desde el profesorado.

Por otra parte, López (2006) realiza un estudio con estudiantes de secundaria y demuestra que las actitudes hacia el resultado son mayores en chicos que en chicas, valorando ellos de mayor forma la apariencia, la victoria y el mayor rendimiento. Por último, Moreno y Hellín (2002), realizan un estudio con estudiantes de entre 11 y 15 años, donde se muestra que los estudiantes de menor edad manifiestan actitudes más positivas hacia la EF y la figura docente, disminuyendo éstas a medida que aumenta la edad. Además, los más pequeños, encuentran la asignatura más fácil y de mayor utilidad para el futuro.

1.5.- LA DISCIPLINA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Las conductas disruptivas en las aulas causan graves problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria (Medina-Cascales & Prieto, 2019). La disciplina es considerada como uno de los aspectos educativos más importantes (Trad et al., 2021). Ésta es definida, según Moreno et al., (2007b), como el comportamiento consistente en las metas educacionales de una situación específica, relacionándose el docente, la enseñanza, la educación y el propio estudiante. Por consiguiente, el control de la clase debe hacer referencia a un amplio rango de comportamientos que van desde los que manifiesta el profesor hasta los que muestra el alumno. Es por ello por lo que las conductas disruptivas de los estudiantes derivan en numerosos problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Medina-Cascales & Prieto, 2019).

Según Hortigüela-Alcalá et al. (2019) el docente tiene un papel fundamental en el control de la disciplina dentro del aula. Moreno et al. (2009), consideran que a la disciplina se le atribuye una doble función: la reducción de los comportamientos inapropiados y la búsqueda de comportamientos apropiados en consonancia con los objetivos educativos de los alumnos. Así, conforme establece Papaioannou (1998), el aprendizaje sólo será efectivo en un ambiente bien organizado y tranquilo.

En relación con lo anterior, Moreno et al. (2007b) consideran que los incidentes derivados de un comportamiento indisciplinado reducen el tiempo de aprendizaje académico en las clases de EF. Por el contrario, con unos comportamientos disciplinados se incrementa el tiempo que los alumnos pueden dedicar a la tarea. Es por ello por lo que la disciplina es un elemento pedagógico de gran relevancia en el proceso educativo (Kiridis, 1999) que pueden interferir en la satisfacción con la escuela (Granero-Gallegos et al., 2019, 2020)

Según Gotzens et al. (2003), existen diferencias en la percepción de comportamientos disciplinarios entre el alumnado y los docentes. Es por ello por lo que para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes es muy importante la disciplina que se desarrolla en el aula, referida tanto a las estrategias que emplean los profesores (Aksoy, 2020; Sugai & Horner, 2020), como a la influencia social de los alumnos en el aula (López-García et al., 2022).

Papaioannou (1998) estudió la disciplina en EF desde la teoría de Evaluación Cognitiva (Deci & Ryan, 1985) y el Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (Hellison, 1995), analizando la importancia de ésta en el aprendizaje de los discentes. De ahí, que en otros trabajos (Moreno et al., 2007b) se destaque la importancia del estudio de la disciplina en las clases de EF por la relación existente entre el comportamiento disciplinado del alumno y la consecución de los objetivos de enseñanza. Según Parker (1995) y Gutiérrez y López (2011) una clase disciplinada es uno de los indicadores de una enseñanza-aprendizaje eficaz.

Otro aspecto para destacar es la relación que existe entre la conducta del docente y las actitudes de los estudiantes hacia la EF (Figley, 1985; Gutiérrez,

2003; Rizzo, 1985), pues diversos trabajos (e.g., Moreno & Cervelló, 2003) han mostrado el impacto que el comportamiento del docente tiene sobre las actitudes de los estudiantes en las clases de EF, tales como el interés, la satisfacción y el comportamiento disciplinado, anteriormente comentado. Así, determinando cuáles son los factores que pueden ejercer mayor influencia sobre el desarrollo de actitudes, tanto positivas como negativas, sería posible atender aquellos aspectos que resultan más susceptibles de desarrollar en los alumnos actitudes positivas en clase e intentar modificar los que pueden contribuir a actitudes negativas (Gutiérrez & Pilsa, 2006). Estos resultados van en la línea de los hallados recientemente por Baños et al. (2019a) reflejan que una incompetencia de los docentes de EF percibida por los adolescentes está relacionada positivamente con conductas de irresponsabilidad, desobediencia, la perturbación del ambiente de clase y el bajo autocontrol personal. De la misma manera Granero-Gallegos et al. (2015) obtienen como conclusión en su estudio que se debe crear un ambiente tranquilo y organizado, con control conductual de los discentes, donde se establezcan unas normas positivas, se puedan expresar los sentimientos abiertamente y se refuercen los buenos comportamientos.

Papaioannou (1998) clasifica en seis categorías las razones que toman los alumnos para comportarse adecuadamente. La primera de ellas es por razones intrínsecas, donde el sujeto tiene un comportamiento de disciplina bajo su propia voluntad. El segundo tipo es por razones externas, referido a motivos ajenos al estudiante que le obligan a tener cierto comportamiento. La tercera categoría hace referencia a las razones introyectadas, es decir, por sentimientos de culpabilidad. La cuarta, por razones de responsabilidad propias del sujeto. Otra de las categorías hace referencia a la preocupación por los demás para actuar de cierta manera. Y en la última categoría el estudiante tiene un comportamiento adecuado sin razones aparentes.

Con respecto a las estrategias de los profesores para mantener la disciplina en clase, según Aksoy (2020) son muy variadas: desde la escucha activa, el feedback positivo, motivación, buena comunicación, etc. Gutiérrez et al. (2009) establecen dos categorías en estas estrategias de los profesores para mantener la disciplina en clase. La primera de ellas hace referencia al uso de razones externas

para ser disciplinados, de forma que los docentes gratifican las conductas apropiadas y castigan las inapropiadas. La segunda categoría se basa en la autodeterminación, de forma que el propio estudiante asume la responsabilidad de su trabajo. De este modo, según Gutiérrez et al. (2009), las razones que determinan un buen comportamiento en clase son las intrínsecas y de responsabilidad, donde el alumno actúa bajo su propia autodeterminación. Para ello, el objetivo de la labor docente, según estos autores, no debe ser educar a los estudiantes para un buen comportamiento únicamente cuando estén supervisados, sino que también muestren una conducta disciplinada cuando no se encuentren bajo la atención del profesor.

Según Moreno et al. (2006), diferentes estudios encuentran relaciones entre la variable sexo del estudiante y la disciplina. Los chicos presentan mayores conductas de indisciplina que las chicas, quienes presentan mejores conductas disciplinarias. En la misma línea, Martínez-Galindo et al. (2005), concluyen en su estudio que las chicas manifiestan mayores razones motivadas intrínsecamente, presentan mayores razones relacionadas con criterios de responsabilidad hacia su trabajo, mayor preocupación hacia sus compañeros y, por último, mayores razones autoimpuestas para ser disciplinadas en las clases de EF. Granero-Gallegos et al. (2015) señalan que es necesario prestar mayor atención a los varones y a los que son menos activos en su tiempo libre, pues son quienes suelen presentar conductas más disruptivas en las clases de EF.

En lo referente a la edad, Luke y Cope (1994) señalan que las actitudes de comportamiento disciplinadas en las clases de EF disminuyen conforme aumentan la edad de los alumnos. Del mismo modo, Gutiérrez y López (2011) manifiestan que los estudiantes de entre 12 y 14 años resultan más enfocados hacia las razones introyectadas para mantener la disciplina en clase. También Moreno et al. (2003) señalan en su estudio que las actitudes e intereses favorables hacia la EF disminuyen a medida que aumenta la edad. También se puede relacionar la disciplina con la AGT. En este sentido, Moreno et al. (2009) afirman que el clima tarea se presenta como el mayor predictor de las conductas de disciplina. Por su parte, Cervelló et al. (2003) muestran relaciones entre la orientación y percepción de clima hacia la tarea con comportamientos de disciplina, por el contrario, la orientación al ego y un clima

orientado al ego se relaciona más con comportamientos indisciplinados de los estudiantes en las clases de EF.

Spray (2002) considera que los alumnos orientados a la tarea son más propensos a emplear razones autodeterminadas para participar y actuar con disciplina en las clases de EF. En la misma línea, Moreno et al. (2006) entienden que la orientación al ego se relaciona positivamente con las estrategias que promueven conductas menos disciplinadas, y negativamente con las conductas que favorecen la disciplina. Por su parte, Cervelló et al. (2003) concluyen, en uno de sus estudios, que existe una relación positiva entre la orientación a la tarea con la percepción de un clima a la tarea y unos comportamientos disciplinados; mientras que la orientación hacia un clima de ego estaría relacionada con un clima motivacional en torno al ego, así como con unos comportamientos más indisciplinados.

Por otro lado, autores como Moreno et al. (2007b) muestran que existen relaciones positivas entre la orientación a la tarea y el clima motivacional a la tarea con unas mayores conductas de disciplina en las clases de EF; de igual forma que lo hacen la orientación al ego y el clima motivacional al ego con conductas indisciplinadas en las clases.

Por último, hay que destacar el estudio realizado por Martínez-Galindo et al. (2009), con un total de 1126 alumnos de educación secundaria, en el que analizaron el tipo de disciplina percibida por parte del alumno, y se concluye que un docente que fomenta un clima motivacional hacia el ego mantendrá la disciplina a través de razones introyectadas (por sentimientos de culpabilidad) o extrínsecas (por presiones externas), mientras que si el clima es orientado a la tarea se deberá a razones intrínsecas del propio sujeto.

El gusto de los estudiantes por la EF también es de relevancia en la disciplina. Se puede decir que los estudiantes a los que no les gusta la EF presentan mayores conductas de indisciplina y perciben un mayor clima motivacional orientado al ego que a los que sí les gusta esta asignatura (Moreno et al., 2005). Por el contrario, estos autores muestran que a los estudiantes que les gusta la EF presentan mayores conductas de disciplina, perciben una mayor igualdad de trato, y están más implicados hacia la tarea.

Por otro lado, existe una relación entre las razones del profesor motivadas intrínsecamente para mantener la disciplina en clase de EF y el desarrollo de conductas disciplinadas entre el alumnado. Mientras que comportamientos de evasión de culpabilidad y represalias por parte del profesor, así como las razones de indiferencia mostradas por el mismo, se encuentran relacionadas con patrones más indisciplinados en estudiantes (Martínez-Galindo et al., 2005). En línea con lo anterior, Moreno et al. (2008b) exponen que para lograr en los alumnos una orientación a la tarea, el profesor debía manifestar estrategias de disciplina de preocupación y responsabilidad.

Los estudios actuales están orientados a confirmar la importancia de que los estudiantes se sientan satisfechos con sus clases de EF (Baena-Extremera et al., 2012; Correa-Barwick et al., 2022; White et al., 2021). Para lograr esta satisfacción, el contexto educativo debe proporcionar una educación basada en la colaboración y no en la competición, donde se le dote al alumno de unas habilidades para resolver conflictos constructivamente, formándolo en un desarrollo integral basado en el respeto y la responsabilidad (Hellín, 2007). Para lograr este hecho, el trabajo cooperativo y los contenidos de aventura logran aumentar la motivación y el interés de los discentes hacia la EF (García-Merino & Lizandra, 2022), y las metodologías como la educación deportiva contribuyen a que los alumnos mejoren sus actitudes hacia la materia y, por ende, mejoren las actitudes en clase (Morales-Ortiz et al., 2021).

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

CAPÍTULO 2 – METODOLOGÍA

2.1. OBJETIVOS

Una vez llevado a cabo el análisis de la literatura científica, los objetivos planteados en la presente investigación son los siguientes:

1. Analizar la relación de predicción de las metas sociales, según la experiencia laboral del profesorado, y a partir del clima motivacional percibido, las estrategias de disciplina y la actitud del alumnado de EF.
2. Estudiar los efectos del sexo y la experiencia laboral del profesor en las metas sociales, el clima motivacional, las estrategias de disciplina y la actitud del alumnado de EF.
3. Analizar las diferencias motivacionales de estudiantes de EF en secundaria, según las estrategias del profesor para mantener la disciplina.
 - Examinar las relaciones existentes entre los discentes y el clima motivacional percibido, las orientaciones de meta y la satisfacción con las clases de EF.
 - Encontrar las diferencias en los alumnos en relación con el sexo y el número de horas de ejercicio físico que realizan en horario extraescolar.
4. Estudiar la relación sexo y horas de práctica de actividades físico-deportivas semanales en relación distintos puntos: percepción del alumnado de las estrategias empleadas por el docente para mantener la disciplina en clase; en la percepción del clima motivacional creado por el docente y en la orientación disposicional del alumnado.
5. Analizar el efecto mediador de las estrategias de disciplina del docente entre el clima motivacional y la satisfacción y aburrimiento con la EF.

2.2. MUESTRA

El diseño de esta investigación fue no experimental, observacional, descriptivo, transversal y la selección de la muestra fue por conveniencia, según las personas a los que se pudo acceder.

Muestra general de la investigación

Participaron un total de 2002 estudiantes (970 hombres = 48.5%; 1032 mujeres = 51.5%) de 17 centros de Educación Secundaria de las provincias de Almería, Córdoba, Granada, Jaén y Sevilla. El rango de edad estuvo comprendido entre 12 y 19 años ($M = 14.99$; $DT = 1.43$), siendo la edad media de los chicos 15.06 ($DT = 1.43$), y la de las chicas 14.93 ($DT = 1.43$). La distribución por cursos fue la siguiente: 712 (35.6%) estudian 2º de ESO; 324 (16.2%), 3º de ESO; 469 (23.4%), 4º de ESO; y 497 (24.8%), 1º de bachillerato. La distribución en función del sexo del docente fue: 84.5% del alumnado tenía un docente varón y el 15.5% recibía clases de una docente mujer. Además, el porcentaje de alumnado cuyo profesorado tenía entre 0 y 10 años de tiempo de servicio fue del 59.5%; entre 11 y 20 años, el 22.3%; y el 18.2% del alumnado recibía clases de docentes con más de 20 años de tiempo de servicio.

Se descartaron 32 cuestionarios por errores u omisiones en las respuestas, a los que hay que añadir que 24 estudiantes no obtuvieron el consentimiento de los padres/madres/tutores legales para participar en este estudio. Los estudiantes que han participado pertenecían a centros públicos situados en zonas de nivel socio-económico medio.

Muestra en el estudio del objetivo 5

A la muestra anteriormente expuesta de 2002 estudiantes, para el objetivo 5, y con el objeto de actualizar y aumentar los participantes, se añadieron un total de 145 estudiantes (80 varones; 65 chicas) de otro centro educativo de la provincia de Granada, por lo que la participación total ascendió a 2147 estudiantes ($M = 15.05$; $DT = 1.45$) de dieciocho institutos públicos de las provincias de Almería (17.6%), Córdoba (15.7%), Granada (15.9%), Jaén (11.4%), y Sevilla (39.4%).

2.3. VARIABLES E INSTRUMENTOS

Para llevar a cabo esta investigación se ha elaborado un cuestionario con varias escalas, según se observa en la Tabla 2.3.1. A continuación se hace una descripción de los diferentes instrumentos utilizadas para la obtención de los datos de la presente tesis doctoral.

Tabla 2.3.1

Variables e instrumentos de medida

| Variables | Instrumentos de medida |
|---|---|
| Metas sociales en Educación Física: <ul style="list-style-type: none"> • Meta de responsabilidad • Meta de relación | EMSEF: Escala de Metas Sociales en Educación Física |
| Orientación al aprendizaje y al rendimiento en las clases de Educación Física: <ul style="list-style-type: none"> • Clima motivacional al aprendizaje • Clima motivacional al rendimiento | LAPOPECQ: Cuestionario de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las Clases de Educación Física |
| Estrategias del profesor para mantener la disciplina: <ul style="list-style-type: none"> • Razones intrínsecas • Razones introyectadas • Indiferencia | SDSS: Escala de Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina en Clase |
| Actitudes de hacia la conducta de los profesores y los contenidos del programa de EF: <ul style="list-style-type: none"> • Actitudes hacia la conducta del profesor • Actitudes hacia el contenido del programa de Educación Física | CAEFP: Cuestionario de actitudes de los alumnos hacia la conducta de los profesores y los contenidos del programa de Educación Física |
| Percepción de éxito: <ul style="list-style-type: none"> • Orientación hacia la tarea • Orientación hacia el ego | POSQ: Cuestionario de percepción de éxito |
| Satisfacción con las clases de EF: <ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción/diversión con las clases de Educación Física • Aburrimiento con las clases de Educación Física | SSI-EF: Satisfacción con las clases de Educación Física |

Se ha considerado pertinente, para facilitar la presentación de los resultados relacionados con cada uno de los objetivos de esta tesis, presentar en este apartado los valores de consistencia interna y de bondad de ajuste del análisis factorial confirmatorio (AFC) de cada una de las escalas utilizadas en el presente trabajo.

La estructura factorial de cada instrumento se evaluó mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) realizado LISREL 8.80. El método de estimación utilizado fue *weighted least squares* (WLS) para variables ordinales del citado programa estadístico (Jöreskog & Sörbom, 2003). Para el análisis de datos se utilizó como input la matriz de correlaciones policóricas y la matriz de covarianzas asintóticas. Se asumió la existencia de las variables latentes según los instrumentos originales utilizados.

El ajuste de cada uno de los modelos fue evaluado teniendo en cuenta la combinación de índices de ajuste absolutos y relativos, como recomiendan diversos autores (Bentler, 2007; Markland, 2007; Miles & Shevlin, 2007). Entre los absolutos se tuvo en cuenta el chi cuadrado (χ^2), así como la *ratio* entre χ^2 y grados de libertad (gl) (χ^2/gl), considerando que las ratios <2.0 indican un excelente ajuste del modelo (Tabachnik & Fidell, 2013), mientras que valores <5.0 son considerados aceptables (Hu & Bentler, 1999). Como índices relativos se han usado: *Índice de Bondad de Ajuste* (GFI, por sus siglas en inglés), *Índice de Ajuste Normalizado* (NIF, por sus siglas en inglés), *Índice de Ajuste No Normativo* (NNFI, por sus siglas en inglés) y el *Índice de Ajuste Comparativo* (CFI, por sus siglas en inglés). En estos índices incrementales son aceptable valores $>.90$ y los valores $\geq.95$ indican un excelente ajuste del modelo (Hu & Bentler, 1999). Además, se ha utilizado el *Error de Aproximación Cuadrático Medio* (RMSEA, por sus siglas en inglés), con su intervalo de confianza al 90% (%90 IC). Para el RMSEA, autores como Hu y Bentler (1999) consideran que los valores $\leq.06$ indican un buen ajuste, aunque también se pueden considerar valores $<.08$. Como medida de consistencia interna se calculó el coeficiente omega de McDonald (ω) para cada factor, asumiendo que valores $>.70$ indican una buena fiabilidad (Viladrich et al., 2017).

En los AFC se ha tenido en cuenta que:

- Los pesos de regresión estandarizados son adecuados cuando su valor es $>.50$ (Hair et al., 2018).
- Las covarianzas residuales estandarizadas son aceptables con valores menores que el valor absoluto 2.54 (Hair et al., 2018).
- Las correlaciones interfactor son representativas de una adecuada discriminación conceptual entre constructos cuando su intervalo de confianza al 95% no excede la unidad tomada en términos absolutos (Anderson & Gerbing, 1988).

2.3.1. Escala de Metas Sociales en Educación Física (EMSEF)

Se empleó la versión española de la Escala de Metas Sociales en EF de Moreno et al. (2007c) (ver Anexo 1) de la original *Social Goal Scale-Physical Education* (SGE-PE) de Guan et al. (2006a). El instrumento está compuesto por 11 ítems que miden la *meta de responsabilidad* del alumnado (5 ítems; e.g., “Intento hacer lo que el/la profesor/a me pide que haga”) y la *meta de relación* del alumnado (6 ítems; e.g., “Me gustaría llegar a conocer muy bien a mis amigos/as de clase”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*).

Los valores de fiabilidad obtenidos en el presente estudio fueron: *meta de responsabilidad*, $\omega = .84$; *meta de relación*, $\omega = .82$. Asimismo, los índices de bondad de ajuste calculados mediante AFC de este modelo de dos subescalas fueron aceptables: $\chi^2/gf = 3.36$; $p < .001$; GFI = .99; NFI = .96; NNFI = .96; CFI = .97; RMSEA = .06.

2.3.2. Escala de Orientación al Aprendizaje y al Rendimiento en las clases de Educación Física (LAPOPECQ)

Se utilizó la versión española del LAPOPECQ adaptada a las clases de EF por Cervelló et al. (2010) (ver Anexo 2) del original *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire* de Papaioannou (1994). Este instrumento evalúa la percepción del clima motivacional generado por el docente en las sesiones de EF a través de 27 ítems agrupados en dos factores: *clima orientado a la tarea* (clima maestría) (13 ítems; e.g., “Me siento muy satisfecho

cuando aprendo nuevas habilidades o juegos”) y *clima orientado al ego* (clima rendimiento) (14 ítems; e.g., “Los alumnos intentan conseguir recompensas sobresaliendo sobre los otros compañeros”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que oscila de 0 (*totalmente en desacuerdo*) y 100 (*totalmente de acuerdo*).

Los valores de fiabilidad obtenidos en el presente estudio fueron: *clima orientado a la tarea*, $\omega = .90$; *clima orientado al ego*, $\omega = .88$. Asimismo, los índices de bondad de ajuste calculados mediante AFC de este modelo de dos subescalas fueron aceptables: $\chi^2/gl = 2.24$; $p < .001$; GFI = .96; NFI = .93; NNFI = .96; CFI = .91; RMSEA = .05.

2.3.3. Escala de Estrategias del Profesor para Mantener la Disciplina (SDSS)

Se utilizó la versión española (ver Anexo 3) (Gutiérrez et al., 2009) del original *Strategies to Sustain Discipline Scale* (SDSS) de Papaioannou (1998). El instrumento consta de 27 ítems que miden la percepción de los estudiantes de las estrategias utilizadas por los profesores para mantener la disciplina en las clases de EF. En este estudio se han utilizado 24 ítems agrupados en tres factores: *énfasis en razones intrínsecas para mantener la disciplina* (16 ítems; e.g., “Atrae nuestra atención y hace la clases más interesante”), *énfasis en razones introyectadas para mantener la disciplina* (5 ítems; e.g., “Nos recuerda que sólo los disciplinados son considerados buenos alumnos”), e *indiferencia del profesor para mantener la disciplina* (3 ítems; e.g., “No hace nada por mantener la disciplina”), siendo eliminados tres ítems de la escala original, como proponen Gutiérrez et al. (2009). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que van de 0 (*totalmente en desacuerdo*) a 100 (*totalmente de acuerdo*).

Los valores de fiabilidad obtenidos en el presente estudio fueron: *énfasis en razones intrínsecas*, $\omega = .92$; *énfasis en razones introyectadas*, $\omega = .73$; *indiferencia del profesor*, $\omega = .72$. Asimismo, los índices de bondad de ajuste calculados mediante AFC de este modelo de tres subescalas fueron aceptables: $\chi^2/gl = 1.42$; $p < .001$; GFI = .98; NFI = .92; NNFI = .97; CFI = .97; RMSEA = .05.

2.3.4. Actitudes hacia la Conducta de los Profesores y los Contenidos del Programa de Educación Física (CAEFP)

Se utilizó la versión española del CAEFP (ver Anexo 4) de Gutiérrez y Ruiz (2009) adaptada del original *Student Attitudes toward Teacher Behavior and Program Content in School Physical Education* elaborado por Luke y Cope (1994). Este instrumento consta de 29 ítems, que se encuentran divididos en dos factores: uno que mide las *actitudes de los alumnos hacia la conducta del profesor* (15 ítems; e.g., “Mi profesor/a de EF explica claramente lo que tenemos que aprender”) y el otro valora las *actitudes de los alumnos hacia el contenido del programa de EF* (14 ítems; e.g., “En mis clases de EF, disfruto con las actividades y juegos que tengo que aprender”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que van de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente de acuerdo*).

Los valores de fiabilidad obtenidos en el presente estudio fueron: *actitudes de los alumnos hacia la conducta del profesor*, $\omega = .93$; *actitudes de los alumnos hacia el contenido del programa de EF*, $\omega = .73$. Asimismo, los índices de bondad de ajuste calculados mediante AFC de este modelo de tres subescalas fueron aceptables: $\chi^2/gl = 2.27$; $p < .001$; GFI = .98; NFI = .92; NNFI = .95; CFI = .95; RMSEA = .04.

2.3.5. Escala de Percepción de Éxito (POSQ)

Se utilizó la versión española de la Escala de Percepción de Éxito adaptada a la EF (ver Anexo 5) (Martínez et al., 2006) del original *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts et al. (1998). Consta de 12 ítems para medir las orientaciones de meta disposicionales del alumnado en las clases de EF, mediante dos dimensiones que miden la *orientación hacia la tarea* (6 ítems, e.g. “Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad”) y la *orientación hacia el ego* (6 ítems, e.g. “Cuando mi actuación supera la del resto de alumnos”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert de cinco puntos que van de 1 (*muy en desacuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*).

Los valores de fiabilidad obtenidos en el presente estudio fueron: *orientación hacia la tarea*, $\omega = .73$; *orientación hacia el ego*, $\omega = .84$. Asimismo, los índices de bondad de ajuste calculados mediante AFC de este modelo de tres subescalas

fueron aceptables: $\chi^2/\text{gl} = 1.54$; $p < .001$; GFI = .99; NFI = .96; NNFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .03.

2.3.6. Escala de Satisfacción con la Educación Física (SSI-EF)

Se utilizó la versión española adaptada a la EF (SSI-EF) (Baena-Extremera et al., 2012) (ver Anexo 6) del original *Sport Satisfaction Instrument* (SSI) (Balaguer et al., 1997; Duda & Nicholls, 1992). El SSI-EF consta de ocho ítems que miden la *satisfacción/diversión con la EF* (5 ítems; e.g. “Normalmente me divierto en las clases de Educación Física”) y el *aburrimiento con la EF* (3 ítems; “En las clases de Educación Física, normalmente me aburro”). Las respuestas se recogen en una escala tipo Likert que oscila de 1 (*muy en desacuerdo*) a 5 (*muy de acuerdo*).

Los valores de fiabilidad obtenidos en el presente estudio fueron: *satisfacción/diversión con la EF*, $\omega = .91$; *aburrimiento con la EF*, $\omega = .79$. Asimismo, los índices de bondad de ajuste calculados mediante AFC de este modelo de tres subescalas fueron aceptables: $\chi^2/\text{gl} = 2.96$; $p = .012$; GFI = .98; NFI = .98; NNFI = .99; CFI = .99; RMSEA = .03.

2.4. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El diseño de investigación de esta tesis doctoral para dar respuesta a los diferentes objetivos fue de tipo no experimental, descriptivo y transversal con muestreo por conveniencia según a los sujetos a los que se pudo acceder (Sierra, 2001).

En relación con el procedimiento, se obtuvieron los permisos para realizar la investigación por parte de los órganos de dirección de los Institutos de Educación Secundaria (IES) que participaron en el estudio, así como de la institución universitaria. En cada uno de los IES se informó a padres/madres/tutores y participantes acerca del protocolo y objeto del estudio, voluntariedad y confidencialidad de las respuestas y manejo de datos, así como de sus derechos como participantes en el mismo. La firma del consentimiento informado por parte de ambos fue requisito indispensable para poder participar en este estudio. Se cumplieron los derechos de los participantes en base a la Declaración de Helsinki (2008). Cada estudiante dispuso del tiempo suficiente (10-20 minutos) para completar el cuestionario que fue

aplicado en el aula por los investigadores y sin la presencia del docente de EF. Esta investigación cuenta con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad (Ref: 19002018).

2.5. ANÁLISIS DE DATOS

Debido al planteamiento de esta tesis, y dado que se han llevado a cabo diferentes tipos de análisis estadísticos, se ha optado por exponer los distintos tipos de análisis en respuesta a cada uno de los objetivos de la tesis con objeto de hacerlo más claro y entendible.

a) En relación con el *primer objetivo*, analizar la relación de predicción de las metas sociales, según la experiencia laboral del profesorado, y a partir del clima motivacional percibido, las estrategias de disciplina y la actitud del alumnado de EF, se calcularon los estadísticos descriptivos, incluyendo los índices de asimetría y curtosis siendo, en general, próximos a cero y <2.0 , como recomiendan Bollen y Long (1994), la consistencia interna (omega de McDonald), y una regresión lineal múltiple. Estos cálculos se realizaron con el SPSS 28.0. Además, como se ha indicado anteriormente, se evaluó la estructura factorial de cada instrumento (EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, y CAEFP) con AFC realizado con LISREL 8.80.

b) Para el *segundo objetivo*, estudiar los efectos del sexo y la experiencia laboral del profesor en las metas sociales, el clima motivacional, las estrategias de disciplina y la actitud del alumnado de EF, se calculó la consistencia interna de cada instrumento (EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, CAEFP), y se realizó un análisis de Modelos Lineales de Regresión Multinivel o Mixta (MLM). Además, como se ha indicado anteriormente, se evaluó la estructura factorial de cada instrumento con AFC realizado con LISREL 8.80.

Tras testar la validez del constructo se analizó la asociación del sexo y el tiempo de servicio del docente con las subescalas del EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, y CAEFP, todo ello ajustado por la edad y sexo del alumnado. Para ello se calcularon MLM con el procedimiento MIXED de SPSS 28.0 (Gelman & Hill, 2007), teniendo en cuenta la agrupación o nivel de centro como efecto aleatorio, y dentro del centro, los cursos a los que pertenecían los estudiantes. Se ajustaron diferentes

modelos de regresión multinivel considerando las posibles combinaciones de los niveles de centro, curso y ciclo; sin embargo, mediante las medidas de bondad de ajuste del modelo: $-2\log$ de la verosimilitud (Pardo et al., 2007) y los criterios de información Bayesiano (BIC, por sus siglas en inglés) y Akaike (AIC, por sus siglas en inglés) (Gelman & Hill, 2007), se consideró que los modelos que mejor se ajustaban y explicaba la variabilidad de los datos eran aquellos con la inclusión de efectos aleatorios por centro y curso. Para estudiar la asociación del sexo y la experiencia docente se ajustaron los modelos por dichas variables, además de por la edad y sexo del alumno. También se comprobaron posibles interacciones entre las variables independientes y se estudió el posible efecto confuso de las variables independientes en el modelo. En el caso de que las interacciones no fuesen significativas se excluyeron del modelo final, con el objetivo de obtener una mayor precisión en las estimaciones obtenidas. Las comparaciones múltiples entre las medias marginales (o ajustadas) según el tiempo de servicio se realizaron mediante los contrastes ajustados por correcciones de SIDAK (Field, 2009).

Además, para todos los modelos se comprobó el supuesto de normalidad de los residuos, verificándose en todos los casos. La reducción o exclusión de posibles interacciones entre las variables independientes de los modelos se realizó utilizando las medidas de bondad de ajuste mencionadas en la metodología, además de la comprobación de los contrastes de hipótesis asociados a los parámetros de la intersección.

c) Para dar respuesta al *objetivo tres*, analizar las diferencias en la motivación de estudiantes de EF en secundaria, según las estrategias del profesor para mantener la disciplina, se calcularon los estadísticos descriptivos, correlación entre las dimensiones y consistencia interna (ω) de cada dimensión de los instrumentos utilizados (SDSS, LAPOPECQ, POSQ, y SSI-EF). A continuación, se efectuaron dos análisis de conglomerados, siguiendo a Hair et al. (2018). Los estudiantes fueron divididos de forma aleatoria según las provincias andaluzas. Se llevó a cabo un análisis jerárquico exploratorio con un grupo mediante el método de Ward y se verificaron estos resultados obteniendo los perfiles motivacionales del otro grupo a través del método *k-medias*. Finalmente, se realizó un último análisis con toda la muestra a través del método de Ward. Seguidamente se realizó un análisis

multivariante (MANOVA) en el que las dimensiones del LAPOPECQ, POSQ, y SSI-EF fueron las variables dependientes y los conglomerados formados atendiendo a las dimensiones del SDSS, actuaron como variables independientes. Para todos los análisis se utilizó el SPSS v.28.0. Además, como se ha indicado anteriormente, se evaluó la estructura factorial de cada instrumento con AFC realizado con LISREL 8.80.

d) Respecto al *cuarto objetivo*, analizar los efectos de interacción que tiene el sexo y el número de horas de práctica de actividades físico-deportivas semanales en la percepción del alumnado de las estrategias empleadas por el docente para mantener la disciplina, en la percepción del clima motivacional creado por el docente, en la orientación disposicional del alumnado, en primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos y los índices de asimetría y curtosis siendo, en general, próximos a cero y >2.0 , como recomiendan Bollen y Long (1994), lo que indica semejanza con la curva normal de forma univariada y permite utilizar técnicas factoriales de AFC. Se realizó un análisis MANOVA 2x2 en el que la variable sexo y el número de práctica semanal actuaron como variables independientes y las subescalas del SDSS, LAPOPECQ, POSQ y SSI-EF, como variables dependientes. Para todos los análisis se utilizó el SPSS v.28.0 y para la evaluación de la estructura factorial de cada instrumento con AFC se usó LISREL 8.80.

e) Para dar respuesta al *quinto objetivo*, analizar el efecto mediador de las estrategias de disciplina del docente entre el clima motivacional y la satisfacción y aburrimiento con la EF de forma preliminar se calcularon con SPSS v.28 los estadísticos descriptivos y las correlaciones entre las variables, así como el coeficiente ω para cada dimensión del LAPOPECQ, SDSS, y SSI-EF. En los análisis principales se calculó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) de dos pasos con AMOS v.26 (Kline, 2016) para evaluar las relaciones predictivas entre el clima motivacional percibido en clase de PE y la satisfacción/diversión y aburrimiento con esta materia, analizando el papel mediador de las diferentes estrategias utilizadas por el profesor/a para mantener la disciplina en clase. En el primer paso (modelo de medida), se evaluó la robustez de las relaciones bidireccionales entre las dimensiones del modelo. En el segundo paso, se analizaron los efectos de predicción entre las variables, controlando los efectos por sexo y tiempo de servicio del

profesor/a. Al respecto, se ha de indicar que ante la violación del supuesto de normalidad multivariante (coeficiente de Mardia = 67.32; $p < .001$), el análisis fue efectuado con el método de máxima verosimilitud y el procedimiento de *bootstrapping* de 5000 iteraciones (Kline, 2016). La bondad del ajuste del modelo fue evaluada teniendo en cuenta los siguientes índices de bondad de ajuste, así como las consideraciones expuestas anteriormente: (χ^2/gf), CFI, TLI (*Tucker–Lewis Index*), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) con su intervalo de confianza del 90%(IC), y SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Para el TLI se tienen en cuenta los mismos valores que para CFI, NFI y NNFI para ser considerado aceptables ($>.90$) y para SRMR, valores $<.08$ (Hu & Bentler, 1999; Marsh et al., 2004). Los efectos directos e indirectos fueron analizados teniendo en cuenta la propuesta de Shrout y Bolger (2002): los efectos indirectos (i.e., mediados) y su IC95% fueron estimados con la técnica de *bootstrapping* y se consideró el efecto indirecto significativo ($p < .05$) si su IC95% no incluía el valor cero. Finalmente, con el objeto de proporcionar una mejor interpretación de los resultados, se consideró la varianza total explicada (R^2) como medida de ES (Dominguez-Lara, 2017). Siguiendo a Cohen (1992), se tuvieron en cuenta los siguientes valores de ES: pequeño (<0.02), mediano (cerca de 0.13), y grande (>0.26). También se calcularon los IC(95%) para confirmar que ningún valor de R^2 era $<.02$, pues es el valor mínimo exigido para su interpretación.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS

CAPÍTULO 3. RESULTADOS

En este capítulo se van a detallar los diferentes resultados obtenidos a partir de los análisis efectuados para responder específicamente a cada objetivo establecido en esta tesis.

Como se ha expuesto anteriormente, con el objeto de agilizar la exposición de resultados de la presente tesis doctoral, la consistencia interna y los índices de bondad de ajuste del AFC de cada uno de los instrumentos utilizados en este trabajo se han expuesto en el apartado 2.3, variables e instrumentos. Obviamente, a excepción de aquellos resultados con el objetivo 1, que se exponen a continuación.

3.1. PREDICCIÓN DE LAS METAS SOCIALES DEL ALUMNADO SEGÚN LA EXPERIENCIA LABORAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA (OBJETIVO 1)

3.1.1. Análisis Descriptivo

Los estadísticos de las diferentes dimensiones estudiadas se pueden observar en la Tabla 3.2.1. En el caso de las metas sociales, las puntuaciones medias (M) son parecidas, aunque fue superior en la *meta de relación*. En el caso del clima percibido, se comprueba que la población estudiada presentó una media superior en el *clima a la tarea* que en el *clima al ego*. Los estadísticos obtenidos en las estrategias del profesor para mantener la disciplina en clase manifiestan que la subescala de *énfasis sobre razones intrínsecas* obtuvo una puntuación media muy superior a las otras dos dimensiones. Finalmente, en el caso de las actitudes del alumnado hacia la conducta de los profesores y de los contenidos del programa de EF, la *actitud hacia la conducta del profesor* puntuó ligeramente más alta que la *actitud hacia los contenidos de la EF*.

Tabla 3.1.1.

Descriptivos y de las subescalas EMSEF, LAPOPECQ, SDSS, y CAEFP

| Subescalas | <i>M</i> | <i>DT</i> | Asimetría | Curtosis |
|---|----------|-----------|-----------|----------|
| Meta de responsabilidad | 5.40 | 1.30 | -0.72 | -0.03 |
| Meta de relación | 5.49 | 1.28 | -0.70 | -0.19 |
| Clima hacia la tarea | 68.86 | 17.97 | -0.24 | -0.53 |
| Clima hacia el ego | 54.53 | 17.01 | -0.03 | 0.05 |
| Énfasis razones intrínsecas para mantener la disciplina | 75.84 | 14.97 | -0.73 | 1.13 |
| Énfasis razones introyectadas para mantener la disciplina | 53.70 | 18.96 | 0.18 | -0.49 |
| Indiferencia del profesor | 48.73 | 17.53 | 0.42 | -0.20 |
| Actitud hacia el profesor | 3.93 | 1.05 | -0.94 | 1.12 |
| Actitud hacia el contenido de EF | 3.83 | 1.13 | -0.66 | 0.80 |

Nota. *M* = media; *DT* = desviación típica.

3.1.2. Análisis de Regresión Múltiple

Se ha realizado un análisis de regresión múltiple para comprobar en qué medida las distintas dimensiones del LAPOPEQ, SDSS y CAEFP influyen en las metas sociales. El tiempo de servicio del profesorado se utilizó como variable de selección. Además de los índices de normalidad de los datos, se evaluó el índice de tolerancia e independencia de las variables incluidas en la ecuación de regresión. El índice de tolerancia presentó valores comprendidos entre .57 y .96 y el factor de inflación de la varianza (VIF) presentó valores entre 1.09 y 1.74 por lo que estos valores indican que la probabilidad de error derivada de la posible colinealidad queda descartada (Gil, 2003; Hair et al., 2018). Asimismo, el estadístico Durbin-Watson obtenido estuvo entre 1.75 y 1.91 lo que permite afirmar la independencia de los datos.

Los resultados pusieron de manifiesto que la *meta de responsabilidad* explica el entre el 34.1% y 36.3% de la varianza total en su conjunto (Tabla 3.1.2) y la *meta de relación* entre el 18.3% y 23.9% de la varianza total (Tabla 3.1.3). En la Tabla 3.1.2 se observa como el *clima tarea* se presentó como fuerte predictor de la *meta de responsabilidad*, independientemente de la experiencia laboral del docente (β entre .34 y .42). En cambio, el *clima ego* predice comportamientos hacia la *responsabilidad*, sobre todo, entre alumnado con docentes con más experiencia ($\beta = .15$). Respecto a las estrategias de disciplina, solamente el *énfasis sobre razones*

intrínsecas resultó predictor de la *meta responsabilidad* entre el alumnado con docentes de menos tiempo de servicio ($\beta = .12$), así como entre los de más de 20 años de experiencia ($\beta = .17$). En cambio, se establece una fuerte relación predictiva entre la *actitud hacia la EF* y la *meta de responsabilidad* entre alumnos con docentes con menos de 21 años de experiencia laboral y, sobre todo, con docentes entre 11 y 20 años de tiempo trabajado ($\beta = .30$).

Tabla 3.1.2

Análisis de regresión múltiple; los factores del LAPOPECQ, SDSS y CAEFP actúan como predictores de las Metas Sociales (variable dependiente: meta de responsabilidad)

| Variables | 0-10 años trabajados (n=1191) | | | 11-20 años trabajados (n=446) | | | + de 20 años trabajados (n=365) | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|----------------|-------|-------------------------------------|----------------|-------|---------------------------------------|----------------|-------|
| | t | β | p | t | β | p | t | β | p |
| Clima tarea | 10.71 | .38 | .000 | 6.99 | .42 | .000 | 5.52 | .34 | .000 |
| Clima ego | 2.12 | .07 | .034 | .14 | .01 | .888 | 2.68 | .15 | .008 |
| Énfasis razones intrínsecas | 2.59 | .12 | .010 | -.09 | -.01 | .931 | 1.99 | .17 | .048 |
| Énfasis razones introyectadas | .08 | .01 | .939 | .572 | .03 | .568 | .14 | .01 | .891 |
| Indiferencia del profesor | .496 | .02 | .620 | .832 | .05 | .406 | -.86 | -.06 | .392 |
| Actitud hacia el profesor | -.08 | -.01 | .932 | -.06 | -.00 | .954 | -.89 | -.08 | .375 |
| Actitud hacia el contenido EF | 3.52 | .16 | .000 | 4.39 | .30 | .000 | 1.84 | .14 | .067 |
| | | F | 69.07 | | F | 31.97 | | F | 24.32 |
| | | R ² | .344 | | R ² | .363 | | R ² | .341 |

Nota. p es significativo al nivel $<.05$; n=muestra; β : pesos beta estandarizados; R²: varianza total explicada.

Respecto a la *meta de relación* (Tabla 3.1.3), también el *clima tarea* se presentó como fuerte predictor, independientemente de la experiencia laboral del docente (β entre .24 y .38), aunque resultó más fuerte la relación predictiva entre el profesorado con más experiencia. A la inversa de la *meta de responsabilidad*, el *clima ego* predice comportamientos hacia la relación solo entre los docentes con menos tiempo trabajado ($\beta=.16$). Respecto a las estrategias para la disciplina, resaltar que no se halló ninguna relación predictiva con la *meta de relación*. Finalmente, la *actitud hacia la EF* predice comportamientos de *relación* entre el alumnado, mientras que se establece una relación negativa de predicción entre una actitud hacia el profesor y la meta de relación.

Tabla 3.1.3

Análisis de regresión múltiple; los factores del LAPOPECQ, SDSS y CAEFP actúan como predictores de las Metas Sociales (variable dependiente: meta de relación)

| Variables | 0-10 años trabajados (n=1191) | | | 11-20 años trabajados (n=446) | | | + de 20 años trabajados (n=365) | | |
|-------------------------------|-------------------------------------|------|-------|-------------------------------------|------|-------|------------------------------------|------|-------|
| | t | β | p | t | β | p | t | β | p |
| Clima tarea | 8.23 | .31 | <.001 | 3.62 | .24 | .000 | 5.66 | .38 | <.001 |
| Clima ego | 4.81 | .16 | <.001 | 1.86 | .10 | .064 | 1.49 | .10 | .136 |
| Énfasis razones intrínsecas | 1.61 | .08 | .109 | 1.40 | .12 | .160 | -.39 | -.04 | .693 |
| Énfasis razones introyectadas | 0.30 | .01 | .765 | 1.70 | .10 | .090 | -.73 | -.05 | .468 |
| Indiferencia del profesor | 0.01 | .00 | .990 | -0.04 | -.01 | .966 | 1.00 | .07 | .317 |
| Actitud hacia el profesor | -0.21 | -.15 | .031 | -2.65 | -.26 | .008 | -1.13 | -.11 | .259 |
| Actitud hacia contenido EF | 3.39 | .22 | .001 | 3.42 | .26 | .001 | 1.58 | .13 | .114 |
| | F | | 41.39 | F | | 12.48 | F | | 10.55 |
| | R ² | | .239 | R ² | | .190 | R ² | | .183 |

Nota. p es significativo al nivel <.05; n: muestra; β: Pesos beta estandarizados; R²: varianza total explicada

3.2. METAS SOCIALES, CLIMA MOTIVACIONAL, DISCIPLINA Y ACTITUD DEL ALUMNO SEGÚN EL DOCENTE (OBJETIVO 2)

3.2.1. Efectos de la variable sexo y del tiempo de servicio del profesorado

Si se tiene en cuenta el diseño de la investigación y el método empleado suponen una relación entre las respuestas de los participantes dentro de una misma clase o grupo (dado que todos los estudiantes de un mismo grupo comparten el mismo docente de EF), es conveniente llevar a cabo un análisis multinivel. De esta manera, para analizar los efectos del docente sobre los constructos estudiados, se realizó un análisis multivariante de regresión multinivel para las variables dependiente (dimensiones del constructo) en el que las variables independientes fueron el sexo y el tiempo de servicio del profesorado, ajustado por la edad y sexo del alumnado.

En la Tabla 3.2.1 se pueden observar los resultados del modelo de regresión mixto (multinivel) ajustado. Se observan las medias estimadas según el sexo del

profesorado y el tiempo de servicio ajustadas por la edad de los estudiantes y su sexo. Asimismo, se muestran las medias, errores típicos, intervalos de confianza al 95%, la prueba estadística correspondiente al modelo donde se contrasta la hipótesis de igualdad de medias en las dimensiones entre las categorías de variable independiente, las diferencias entre las categorías de respuesta y la categoría de referencia, así como el p-valor asociado a las pruebas estadísticas de comparación de medias marginales corregidas por múltiples comparaciones mediante SIDAK. Se comprueba, para la dimensión del *clima tarea*, que ni el sexo ni el tiempo de servicio del docente, ajustados por el sexo y la edad del alumno, se asocian significativamente ($p = .394$ y $p = .244$, respectivamente). Aunque no está expuesto en la Tabla 3.2.1, los parámetros asociados al sexo y edad del alumno no se encontraban asociados al *clima tarea*.

En relación con el *clima al ego*, el tiempo de servicio del docente se asocia significativamente ($p = .043$), observándose respuestas más bajas (en media 5 puntos menos) en los estudiantes con docentes cuyo tiempo de servicio era entre 11 y 20 años en comparación con las respuestas de alumnos cuyos docentes tienen más de 20 años de servicio. El sexo del alumno se encuentra asociado significativamente con el *clima tarea*, de manera que los varones en media tienen 7.5 [Error Típico (ET) 0.8] puntos más en el *clima tarea* que las chicas, resultando dicha diferencia significativa ($p < .001$) (Tabla 3.2.1).

Por otro lado, ni el sexo ni el tiempo al servicio del docente se asocian significativamente a la *meta de responsabilidad* o a la *meta de relación*; sin embargo, el sexo del estudiante y su edad sí son factores significativos en ambas metas. En concreto, para la *meta de responsabilidad*, en media, los chicos tienen 0.16 (ET 0.06) puntos más que las chicas ($p = .009$), y a mayor edad menor puntuación de la *meta de responsabilidad*, siendo esta relación significativa ($p < .001$). En concreto, los alumnos de entre 12 y 14 años tienen 0.44 (ET 0.11) puntos más en media que los que comprenden edades de 17 a 19 años. Las diferencias entre los estudiantes de 15 y 16 años en comparación con los de 17 y 19 años es de 0.13 (ET 0.1). La *meta relación* es significativamente menor en los chicos que en las chicas, siendo la diferencia media de 0.15 puntos (ET 0.06, $p = 0.012$), y a mayor edad, menor valor de la meta relación ($p < .001$). Se encontraron diferencias medias

significativas de 0.43 puntos (ET 0.11) entre el grupo de alumnos de 12 y 14 años en comparación con los de 17 a 19 años, y de 0.14 puntos (ET 0.1) entre el grupo de estudiantes de 15 y 16 años en comparación con los de 17 a 19 años (Tabla 3.2.1).

No se observaron diferencias significativas según el sexo del docente y el tiempo de servicio en *las actitudes al profesor o a la EF*, aunque existe una tendencia en dichas diferencias ($p = .07$ y $.06$), ya que se observan unas mayores puntuaciones entre los estudiantes con docentes cuyo tiempo de servicio fue menor a 10 años en comparación con aquellos estudiantes que tenían docentes de entre 11 y 20 años de servicio. El sexo y la edad del alumno no se asocia significativamente a las actitudes (Tabla 3.2.1).

En relación con el *énfasis de las razones intrínsecas del profesor para mantener la disciplina* se comprueba una asociación significativa del tiempo de servicio del docente, de modo que los alumnos cuyo docente tiene menor experiencia obtuvieron mayores puntuaciones de *énfasis de las razones intrínsecas* en comparación con aquellos estudiantes cuyos docentes tenían más de 10 años de servicio ($p = .034$). En particular, aquellos estudiantes con docentes cuyo tiempo de servicio fue inferior a los 11 años tuvieron aproximadamente 7 puntos más que los alumnos cuyos docentes tiene un tiempo de servicio de entre 11 y 20 años. No se observa asociación estadística significativa según el sexo del docente, ni del sexo o edad del alumnado. El *énfasis de las razones introyectadas* solo se encuentra asociado al sexo del alumno ($p = < .001$), siendo las puntuaciones más altas en los varones que en las chicas y obteniéndose una diferencia media de 7 (ET 0.83) puntos entre ambos grupos. Finalmente, en relación con la *indiferencia del profesor*, solo el sexo del alumnado se asocia significativamente ($p < .001$), teniendo los varones en media 6.2 puntos (ET 0.75) más que las chicas en esta dimensión (Tabla 3.2.1).

Tabla 3.2.1

Resultados del modelo de regresión mixto

| | | 95% IC | | | | Pruebas Estadísticas MMA | | | | SIDAK |
|------------------------------|-----------------------------|--------|------|----------|----------|--------------------------|------|-------|------|-------|
| | | MA | ET | Inferior | Superior | DA | F | GI | p | p |
| Clima tarea | VARÓN | 68.52 | 1.05 | 66.4 | 70.64 | 2.09 | 0.74 | 39.47 | .394 | |
| | MUJER | 66.42 | 2.28 | 61.81 | 71.04 | | | | | |
| | 1 a 10 años | 69.18 | 1.4 | 66.35 | 72.01 | 1.60 | 1.46 | 39.57 | .244 | .864 |
| | 11 a 20 años | 65.66 | 2.12 | 61.38 | 69.93 | -1.92 | | | | .859 |
| | + de 20 años | 67.58 | 2.05 | 63.44 | 71.72 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 3.52 | | | | .272 |
| Clima ego | VARÓN | 54.33 | 0.83 | 52.65 | 56.01 | -0.22 | 0.01 | 31.4 | .91 | |
| | MUJER | 54.54 | 1.78 | 50.91 | 58.18 | | | | | |
| | 1 a 10 años | 55.19 | 1.1 | 52.96 | 57.43 | -1.42 | 3.48 | 32.48 | .043 | .811 |
| | 11 a 20 años | 51.50 | 1.66 | 48.13 | 54.88 | -5.11 | | | | .061 |
| | + de 20 años | 56.61 | 1.59 | 53.37 | 59.86 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 3.69 | | | | .091 |
| Meta de res- ponsabilidad | VARÓN | 5.33 | 0.06 | 5.21 | 5.45 | -0.03 | 0.05 | 41.21 | .833 | |
| | MUJER | 5.36 | 0.13 | 5.1 | 5.63 | | | | | |
| | 1 a 10 años | 5.41 | 0.08 | 5.25 | 5.58 | 0.02 | 1.21 | 41.26 | .308 | .998 |
| | 11 a 20 años | 5.23 | 0.12 | 4.99 | 5.47 | -0.16 | | | | .644 |
| | + de 20 años | 5.39 | 0.12 | 5.16 | 5.63 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 0.18 | | | | .342 |
| Meta de rela- ción | VARÓN | 5.46 | 0.06 | 5.34 | 5.58 | 0.07 | 0.3 | 40.76 | .587 | |
| | MUJER | 5.38 | 0.13 | 5.13 | 5.64 | | | | | |
| | 1 a 10 años | 5.39 | 0.08 | 5.23 | 5.55 | -0.03 | 0.15 | 41.02 | .863 | .992 |
| | 11 a 20 años | 5.45 | 0.12 | 5.21 | 5.69 | 0.03 | | | | .996 |
| | + de 20 años | 5.42 | 0.11 | 5.2 | 5.65 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | -0.06 | | | | .937 |
| Actitud al profesor | VARÓN | 3.89 | 0.06 | 3.77 | 4.02 | 0.1 | 0.48 | 44.18 | .493 | |
| | MUJER | 3.79 | 0.14 | 3.52 | 4.07 | | | | | |
| | 1 a 10 años | 3.98 | 0.08 | 3.81 | 4.14 | 0.10 | 2.74 | 42.13 | .076 | .836 |
| | 11 a 20 años | 3.69 | 0.13 | 3.43 | 3.94 | -0.19 | | | | .594 |
| | + de 20 años | 3.87 | 0.12 | 3.62 | 4.12 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 0.29 | | | | .072 |
| Actitud a la EF | VARÓN | 3.79 | 0.04 | 3.7 | 3.88 | 0.08 | 0.6 | 41.45 | .444 | |
| | MUJER | 3.71 | 0.1 | 3.52 | 3.91 | | | | | |
| | 1 a 10 años | 3.85 | 0.06 | 3.73 | 3.97 | 0.08 | 2.91 | 39.51 | .066 | .800 |
| | 11 a 20 años | 3.64 | 0.09 | 3.46 | 3.82 | -0.13 | | | | .595 |
| | + de 20 años | 3.77 | 0.09 | 3.59 | 3.95 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 0.21 | | | | .063 |
| Énfasis razo- nes | VARÓN | 74.68 | 1.24 | 72.19 | 77.18 | 3.05 | 1.1 | 41.33 | .301 | |
| | MUJER | 71.63 | 2.72 | 66.15 | 77.11 | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------------|-------|------|-------|-------|-------|------|-------|------|------|
| intrínsecas | 1 a 10 años | 76.46 | 1.65 | 73.12 | 79.8 | 3.34 | 3.68 | 39.39 | .034 | .545 |
| | 11 a 20 años | 69.89 | 2.52 | 64.81 | 74.97 | -3.23 | | | | .694 |
| | + de 20 años | 73.12 | 2.45 | 68.17 | 78.08 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 6.56 | | | | .035 |
| VARÓN | | 53 | 0.86 | 51.25 | 54.74 | 1.1 | 0.3 | 34.23 | .587 | |
| MUJER | | 51.89 | 1.9 | 48.04 | 55.74 | | | | | |
| Énfasis razones introyectadas | 1 a 10 años | 54.28 | 1.16 | 51.93 | 56.63 | 2.11 | 2.22 | 34.08 | .124 | .601 |
| | 11 a 20 años | 50.88 | 1.75 | 47.34 | 54.42 | -1.30 | | | | .915 |
| | + de 20 años | 52.18 | 1.68 | 48.75 | 55.6 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 3.41 | | | | .154 |
| VARÓN | | 47.77 | 1.17 | 45.41 | 50.14 | -1.99 | 0.52 | 40.49 | .475 | |
| MUJER | | 49.76 | 2.58 | 44.55 | 54.98 | | | | | |
| Indiferencia del profesor | 1 a 10 años | 49.56 | 1.57 | 46.39 | 52.73 | -0.16 | 0.64 | 38.75 | .533 | 1 |
| | 11 a 20 años | 47.02 | 2.38 | 42.22 | 51.83 | -2.70 | | | | .764 |
| | + de 20 años | 49.72 | 2.32 | 45.03 | 54.41 | | | | | |
| | 1 a 10 años vs 11 a 20 años | | | | | 2.54 | | | | .634 |

Nota. MMA: modelo mixto ajustado; MA: media ajustada; ET: error típico; DA: Diferencias ajustadas con respecto al valor de referencia.

En la Tabla 3.2.2 se expone el coeficiente de correlación intraclase (CCI) obtenido a partir de las estimaciones de las varianzas de los efectos aleatorios. El grado de variabilidad de las respuestas existente entre los distintos cursos y centros en comparación con la variabilidad existente entre los estudiantes de un mismo centro y curso viene determinada por el CCI expresado en términos porcentuales. De esta manera, se observa que para todas las dimensiones el efecto del factor aleatorio es significativo, puesto que en el contraste de hipótesis de que la varianza del efecto aleatorio es cero se rechaza a un nivel de significación del 5% y, por consiguiente, el nivel de respuesta no es el mismo en todos los centros ni cursos.

Tabla 3.2.2

Coeficiente de correlación intraclase

| | Parámetro | Estimaciones de parámetros de covarianza(a) | | | | |
|---------------------------|---------------------------------------|---|-------|--------|-------|---------|
| | | Estimación | ET | Wald Z | Sig. | CCI (%) |
| Clima tarea | Residuos | 302.22 | 10.66 | 28.34 | <.001 | 7.144 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 23.25 | 7.48 | 3.11 | .002 | |
| Clima ego | Residuos | 260.47 | 9.21 | 28.29 | <.001 | 4.309 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 11.73 | 4.91 | 2.39 | .017 | |
| Meta responsabilidad | Residuos | 1.61 | 0.05 | 30.26 | <.001 | 3.452 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 0.06 | 0.02 | 2.58 | .010 | |
| Meta relación | Residuos | 1.57 | 0.05 | 30.27 | <.001 | 3.315 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 0.05 | 0.02 | 2.53 | .011 | |
| Actitud al profesor | Residuos | 0.46 | 0.01 | 30.74 | <.001 | 18.912 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 0.11 | 0.03 | 4.00 | <.001 | |
| Actitud a la EF | Residuos | 0.34 | 0.01 | 30.74 | <.001 | 12.802 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 0.05 | 0.01 | 3.64 | <.001 | |
| Énfasis Intrínsecas | Residuos | 185.51 | 6.04 | 30.71 | <.001 | 18.761 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 42.84 | 11.10 | 3.86 | <.001 | |
| Énfasis Introyectadas | Residuos | 334.71 | 10.90 | 30.72 | <.001 | 3.601 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 12.51 | 5.21 | 2.40 | .016 | |
| Indiferencia del profesor | Residuos | 268.07 | 8.73 | 30.72 | <.001 | 11.396 |
| | Varianza [sujeto=Centro*CURSO_alumno] | 34.48 | 9.78 | 3.53 | <.001 | |

Nota. ET: error típico.

3.3. DIFERENCIAS EN LA MOTIVACIÓN SEGÚN LAS ESTRATEGIAS DEL PROFESOR PARA MANTENER LA DISCIPLINA (OBJETIVO 3)

3.3.1. Análisis Descriptivo y de Correlación

En la Tabla 3.3.1. se pueden comprobar los descriptivos de las diferentes escalas analizadas y, seguidamente, las correlaciones entre las mismas. En relación con las estrategias de disciplina del profesor, se obtuvo una alta puntuación media en el *énfasis sobre razones intrínsecas*, seguida de valores moderados en el *énfasis sobre razones introyectadas* y en la *indiferencia*. En las subescalas del clima motivacional, el *clima tarea* presentó un promedio más alto que el *clima al ego*. De igual manera, la *orientación a la tarea* presentó valores más altos que la

orientación al ego. En la escala de satisfacción con la EF, la *satisfacción/diversión* con las clases duplicó la puntuación del *aburrimiento con la EF*.

En las correlaciones resalta la alta y significativa correlación positiva entre el *énfasis sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina* y el *clima tarea*, así como entre el *énfasis sobre razones introyectadas para mantener la disciplina* y la *indiferencia del docente*. También es significativa la asociación entre *clima tarea* y *clima ego*, así como con la *satisfacción/diversión* en la EF. Destaca la alta y significativa correlación entre la *orientación a la tarea* y la *orientación al ego*. En la parte significativa y negativa, resaltar la correlación entre el *aburrimiento* y la *satisfacción/diversión con la EF*, el *clima tarea* y el *énfasis sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina* (ver Tabla 3.3.1).

Tabla 3.3.1

Descriptivos y correlaciones entre las dimensiones del SSDS, LAPOPECQ, POSQ y SSI-EF

| Dimensiones | M | DT | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|----------------------------------|-------|-------|------|--------|--------|-------|-------|-------|-------|--------|---|
| 1. Énfasis razones intrínsecas | 75.84 | 14.97 | .05* | -.15** | .58** | .29** | .18** | .06** | .41** | -.19** | |
| 2. Énfasis razones introyectadas | 53.70 | 18.96 | | .61** | -.01 | .25** | .08** | .21** | .07** | .14** | |
| 3. Indiferencia del profesor | 48.73 | 17.53 | | | -.17** | .22** | -.01 | .17** | -.01 | .25** | |
| 4. Clima tarea | 68.86 | 17.98 | | | | .45** | .28** | .11** | .41** | -.24** | |
| 5. Clima ego | 54.53 | 17.02 | | | | | .26** | .32** | .22** | .01 | |
| 6. Orientación a la tarea | 3.91 | 0.69 | | | | | | .76** | .28** | -.15** | |
| 7. Orientación al ego | 3.31 | 1.03 | | | | | | | .16** | -.02 | |
| 8. Satisfacción/diversión | 4.16 | 0.87 | | | | | | | | -.56** | |
| 9. Aburrimiento | 2.01 | 1.01 | | | | | | | | | |

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$; M: Media; DT: desviación típica.

3.3.2. Análisis de Clúster

Inicialmente todas las variables se estandarizaron en puntuaciones Z y se agrupó a los participantes mediante análisis de conglomerados jerárquicos en el que se introdujeron las dimensiones de las distintas escalas: *énfasis del profesor sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina*, *énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina*, *indiferencia del profesor para mantener la disciplina*, *percepción de clima motivacional a la tarea*, *percepción de clima motivacional al ego*, *orientación hacia la tarea*, *orientación hacia el ego*,

satisfacción/diversión con la EF y aburrimiento con la EF. Previamente, se llevaron a cabo dos análisis de conglomerados, siguiendo a Hair et al. (2018). Los participantes fueron divididos aleatoriamente por provincias: el grupo A se compuso por los estudiantes de Granada y Sevilla; y el grupo B por los participantes de Almería, Córdoba y Jaén. Primero, y para identificar los perfiles motivacionales representados en el grupo A, se llevó a cabo un análisis jerárquico exploratorio con el método de Ward y en base al dendograma y a los resultados lógicos que se obtuvieron, se seleccionó una solución de tres conglomerados. A continuación, se verificaron estos resultados obteniendo también tres perfiles motivacionales del grupo B mediante análisis de conglomerados a través del método *k-medias*. Por último, se realizó un análisis con el total de participantes con el método de Ward. Teniendo en cuenta los análisis previos (jerárquicos y no jerárquicos) y del dendograma que sugirió el análisis con el total de la muestra se adoptó la solución final de tres conglomerados (Tabla 3.3.2).

Tabla 3.3.2

Media, desviación típica y puntuaciones Z para los tres conglomerados

| Dimensiones | Grupo 1 (n=474) | | | Grupo 2 (n=568) | | | Grupo 3 (n=960) | | |
|---|-----------------|-------|-------|-----------------|-------|------|-----------------|-------|-------|
| | M | DT | Z | M | DT | Z | M | DT | Z |
| Énfasis razones intrínsecas | 52.17 | 12.40 | -1.58 | 82.04 | 10.46 | 0.41 | 77.63 | 11.29 | 0.22 |
| Énfasis razones introyectadas | 55.54 | 16.52 | -0.09 | 67.91 | 13.48 | 0.75 | 37.55 | 10.14 | -0.85 |
| Indiferencia del profesor | 55.89 | 14.17 | 0.41 | 57.27 | 16.98 | 0.29 | 36.84 | 11.28 | -0.68 |
| Clima tarea | 52.58 | 14.86 | -0.90 | 72.48 | 16.72 | 0.20 | 70.94 | 17.14 | 0.12 |
| Clima ego | 47.28 | 14.79 | -0.42 | 60.27 | 16.82 | 0.34 | 51.26 | 16.12 | -0.19 |
| Orientación a la tarea | 3.73 | 0.76 | -0.26 | 4.00 | 0.68 | 0.13 | 3.89 | 0.66 | -0.04 |
| Orientación al ego | 3.26 | 1.01 | -0.05 | 3.49 | 0.99 | 0.17 | 3.13 | 1.04 | -0.17 |
| Satisfacción/diversión | 3.70 | 0.99 | -0.52 | 4.33 | 0.75 | 0.20 | 4.13 | 0.89 | -0.03 |
| Aburrimiento | 2.23 | 0.97 | 0.22 | 2.08 | 1.09 | 0.07 | 1.84 | 0.90 | -0.16 |
| Características de los conglomerados | n (%) | | | n (%) | | | n (%) | | |
| Varones | 256 (54.0%) | | | 311 (54.8%) | | | 378 (39.4%) | | |
| Mujeres | 218 (46.0%) | | | 257 (45.2%) | | | 582 (60.6%) | | |
| Practica < de 2 h /semana ejercicio físico | 164 (34.6%) | | | 165 (29.0%) | | | 341 (35.5%) | | |
| Practica 2 h o más/ semana ejercicio físico | 310 (65.4%) | | | 403 (71.0%) | | | 619 (64.5%) | | |

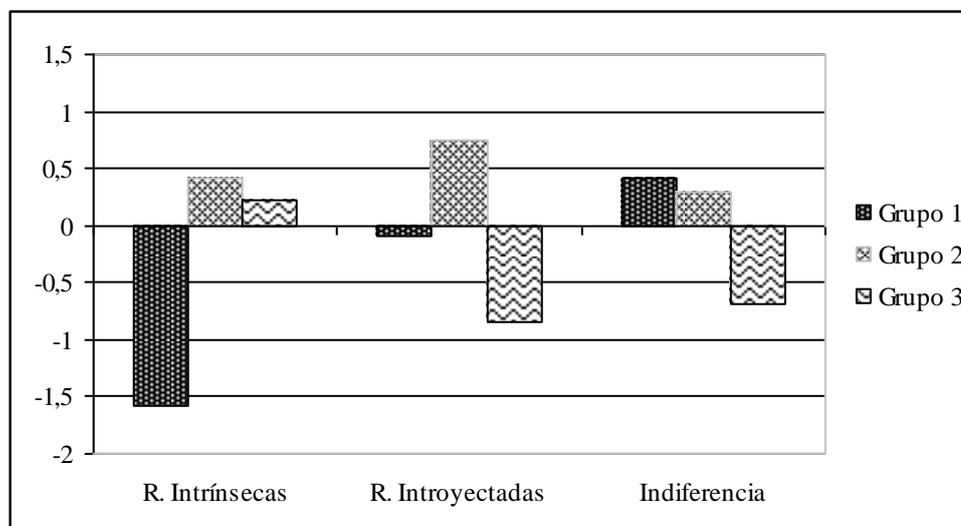
Nota. n: muestra; M: media; DT: desviación típica.

Seguidamente se procedió a la organización de los conglomerados y se calcularon los grupos de estudiantes que lo formaban según las dimensiones de la SDSS. En la Figura 3.3.1 se exponen los tres perfiles de estrategias para la disciplina por parte del docente con el análisis de conglomerados.

El clúster 1 se caracterizó por un perfil de *indiferencia por parte del profesor* en la disciplina y de muy bajo *énfasis en razones intrínsecas*. Es el clúster menos numeroso ($n = 474$), compuesto por un 54% de chicos y en el que 65.4% practica ejercicio físico en su tiempo libre durante dos horas o más a la semana. En este perfil los valores más bajos correspondieron al *clima motivacional al aprendizaje*, *orientación a la tarea* y de *satisfacción/diversión*, y el valor más alto es el de *aburrimiento*.

Figura 3.3.1

Peso de las variables de las estrategias para la disciplina utilizadas por el profesor en los tres conglomerados. En el eje vertical aparecen las puntuaciones Z



El clúster 2 se caracterizó por un perfil de alto *énfasis en razones introyectadas* para la disciplina, con valores moderados de *énfasis sobre razones intrínsecas* y más bajos para la *indiferencia* por parte del docente. Está formado por un 54.8% de varones y más de las dos terceras partes (71%) de los que practican ejercicio físico más de dos horas a la semana. Este perfil se caracteriza por valores medios en las diferentes subescalas, correspondiendo los más positivos al *clima ego*, *orientación al ego* y *satisfacción/diversión*.

El clúster 3 es el más numeroso ($n = 960$) y los estudiantes tenían un perfil de *énfasis sobre razones intrínsecas*, con valores muy bajos en *indiferencia* y *razones introyectadas*. Este clúster está compuesto en su mayoría por chicas, así como por dos terceras partes de quienes practican más de dos horas a la semana ejercicio físico (Tabla 3.3.2). Hay que destacar que en este perfil se da el valor más alto de *clima tarea* y el más bajo de *aburrimiento*.

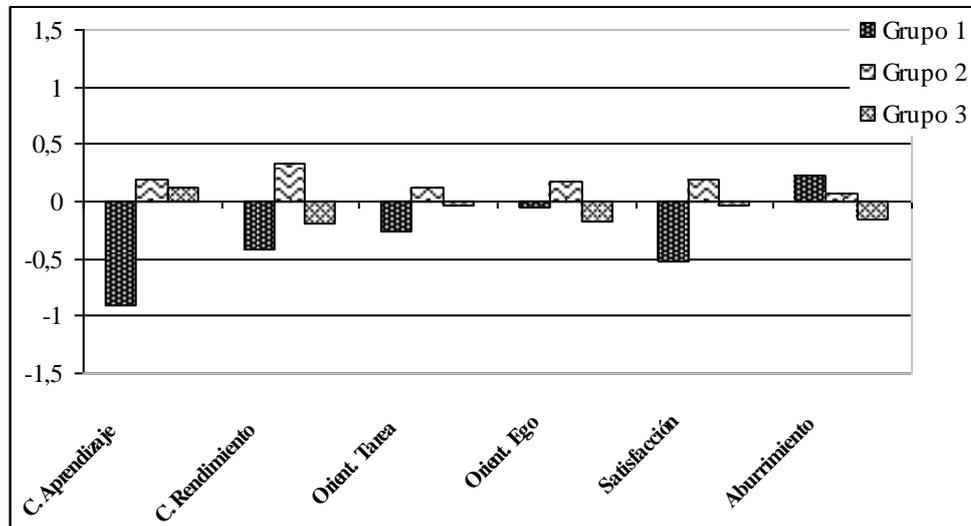
3.3.3. Análisis Multivariante

A continuación, se realizó un MANOVA con las subescalas del clima motivacional, orientaciones de meta y satisfacción con la EF como variables dependientes y los perfiles, según los grupos formados en función de las dimensiones del SDSS, como variables independientes. Se halló un efecto significativo multivariado, Lambda de Wilks = .75, $F(12, 3990) = 40.87$, $p < .001$. Los consiguientes análisis univariados mostraron diferencias significativas ($p < .001$) en todas las variables. En el contraste de comparaciones múltiples *post hoc* se realizó la prueba de Bonferroni y se hallaron diferencias entre todos los pares de medias.

Los resultados de las distintas subescalas en cada clúster se pueden comprobar en la Tabla 3.3.2 y gráficamente en la Figura 3.3.2. En el *clima tarea* se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($F_{(2, 1999)} = 142.97$, $p < .001$), correspondiendo los valores más altos al grupo 2, seguidos del clúster 3 y, finalmente, por el clúster 1. Las pruebas *post hoc* mostraron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 2 y el 3 ($p < .001$), al igual que entre el 3 y el 1 ($p < .001$). En el *clima ego* ($F_{(2, 1999)} = 84.22$, $p < .001$), el grupo 2 puntuó positivo, mientras que el 3 y el 1 lo hicieron de forma negativa. La prueba *post hoc* mostró diferencias significativas entre el clúster 2 y el 1 ($p < .001$), entre el 2 y el 3 ($p < .001$), y entre el 3 y el 1 ($p = .002$).

Figura 3.3.2

Peso del clima motivacional, orientaciones de meta y satisfacción en la EF en los tres conglomerados. En el eje vertical aparecen las puntuaciones Z



También en la *orientación a la tarea* ($F_{(2, 1999)} = 17.47, p < .001$) la prueba de Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas entre los tres grupos, correspondiendo los valores más altos al grupo 2; destacan las diferencias entre el conglomerado 2 y el 1 ($p < .001$). En la *orientación al ego* ($F_{(2, 1999)} = 24.15, p < .001$) también la puntuación más alta correspondió al grupo 2, resaltando las diferencias entre el clúster 2 y el 1 ($p < .001$). En la satisfacción con la EF, el grupo 2 puntuó más alto en la dimensión de *satisfacción/diversión* ($F_{(2, 1999)} = 52.15, p < .001$), seguido del grupo 1 y, por último, del clúster 3.

La prueba Bonferroni mostró diferencias estadísticamente significativas ($p < .001$) entre el grupo 2 y el 1, entre el 2 y el 3, y entre el 3 y el 1. En el *aburrimiento* ($F_{(2, 1999)} = 17.84, p < .001$) el clúster 1 fue el que puntuó más alto, seguido del 2 y de 3. La prueba *post hoc* mostró que las principales diferencias ($p < .001$) se producían entre el grupo 1 y 3, así como entre el 2 y el 3; también entre el 1 y el 2 se hallaron diferencias estadísticamente significativas ($p = .024$).

3.4. INTERACCIÓN DEL SEXO Y PRÁCTICA DE EJERCICIO FÍSICO SOBRE LAS ESTRATEGIAS PARA LA DISCIPLINA, MOTIVACIÓN Y SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA (OBJETIVO 4)

3.4.1. Análisis Multivariante

Se llevó cabo un MANOVA 2x2 (sexo x práctica semanal ejercicio físico) en el que la variable sexo del estudiante y el número de horas de práctica semanal de ejercicio físico actuaron como variables independientes y las subescalas del SDSS, LAPOPECQ, POSQ, y SSI-EF, como variables dependientes.

Tabla 3.4.1

Análisis multivariante (efectos intersujetos según sexo y horas de práctica semanal de ejercicio físico) en función de las subescalas del SDSS, LAPOPECQ, POSQ y SSI-EF.

| | Sexo | | | | | | Práctica semanal | | | | | |
|-------------------------------|------------------|-------|-------------------|-------|-------|-------|---------------------|-------|------------------------------|-------|-------|-------|
| | Varón (n=970) | | Mujer (n=1032) | | F | p | <2 h/sem (n=659) | | 2 h. ó + /sem (n=1343) | | F | p |
| | M | DT | M | DT | | | M | DT | M | DT | | |
| Énfasis razones intrínsecas | 75.92 | 15.49 | 75.67 | 14.07 | 0.00 | .965 | 74.54 | 14.95 | 76.37 | 14.63 | 6.14 | .013 |
| Énfasis razones introyectadas | 56.90 | 18.95 | 49.74 | 17.96 | 54.04 | <.001 | 51.05 | 18.13 | 54.15 | 19.00 | 2.69 | .101 |
| Indiferencia del profesor | 51.48 | 18.12 | 45.03 | 15.86 | 49.17 | <.001 | 47.43 | 16.81 | 48.44 | 17.49 | 0.03 | .872 |
| Clima tarea | 69.31 | 17.50 | 68.46 | 18.44 | 0.01 | .756 | 65.20 | 19.04 | 70.57 | 17.24 | 34.35 | <.001 |
| Clima ego | 58.51 | 16.54 | 50.84 | 16.64 | 67.02 | <.001 | 52.86 | 16.69 | 55.28 | 17.13 | 1.39 | .239 |
| Orientación a la tarea | 4.03 | 0.66 | 3.81 | 0.70 | 40.38 | <.001 | 3.79 | .76 | 3.97 | 0.65 | 13.30 | <.001 |
| Orientación al ego | 3.51 | 0.98 | 3.07 | 1.03 | 62.78 | <.001 | 3.15 | 1.06 | 3.34 | 1.01 | 3.56 | .059 |
| Satisfacción/diversión | 4.37 | 0.78 | 3.95 | 0.92 | 85.44 | <.001 | 3.85 | 1.00 | 4.29 | 0.78 | 54.04 | <.001 |
| Aburrimiento | 1.89 | 1.03 | 2.10 | 0.98 | 18.86 | <.001 | 2.23 | 1.02 | 1.89 | 0.98 | 28.57 | <.001 |

Nota. *p* es significativo al nivel <.05; n: muestra; *M*: media; *DT*: desviación típica.

Se evaluó la homogeneidad de la covarianza mediante la prueba *M* de Box y el resultado mostró el rechazo de la hipótesis nula de ajuste de los datos (*M* de

Box = 372.85, $F = 2.73$, $p < .001$). A partir de ello, y siguiendo a Tabachnick y Fidell (2019), se usó Pillai's Trace en lugar de la Lambda de Wilks para evaluar la significación multivariada de efectos principales y de las interacciones. El contraste multivariado no mostró diferencias significativas y efectos de interacción entre las dos variables independientes (sexo x edad) (Pillai's Trace = .01, $F_{(9, 3994)} = 1.34$, $p = .210$). Sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del sexo (Pillai's Trace = .11; $F_{(9, 1998)} = 21.23$; $p < .001$) y las horas de práctica semanal de ejercicio físico (Pillai's Trace = .05; $F_{(19, 3998)} = 9.05$; $p < .001$).

En función de la variable sexo, las pruebas de los efectos intersujetos mostraron diferencias estadísticamente significativas en todas las subescalas estudiadas, excepto en la de *énfasis sobre razones intrínsecas* y *clima tarea* (ver Tabla 3.4.1). En las distintas dimensiones los varones puntuaron más alto que las chicas, excepto en la de *aburrimiento*.

Respecto a las horas de práctica semanal de ejercicio físico durante el tiempo libre, las diferencias estadísticamente significativas se hallaron en cinco de los factores estudiados. En el SSDS las diferencias se encontraron en el *énfasis sobre razones intrínsecas*, puntuando más alto los que practican dos o más horas a la semana. En el clima motivacional, las diferencias fueron significativas en el *clima tarea*, pues también los que realizan ejercicio físico dos horas o más a la semana puntuaron más alto. En el SSI-EF se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las dos dimensiones. En la *satisfacción con la EF* los valores más altos correspondieron a los que practican más horas a la semana, mientras que entre el *aburrimiento*, la puntuación más alta correspondió a los que menos practican.

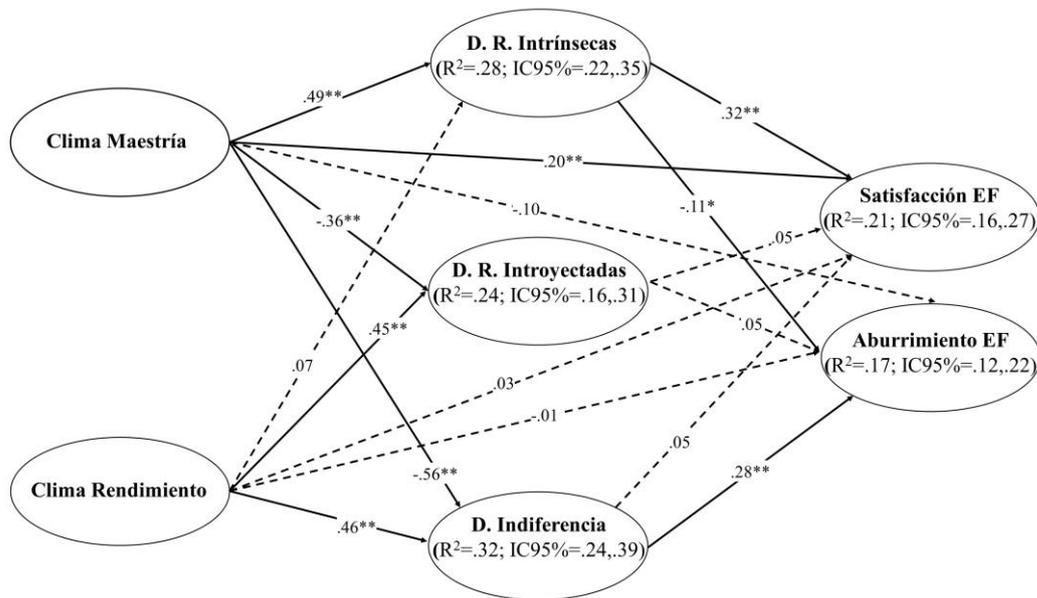
3.5. EFECTO DEL CLIMA MOTIVACIONAL SOBRE LA SATISFACCIÓN CON LA EDUCACIÓN FÍSICA: MEDIACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DEL DOCENTE PARA MANTENER LA DISCIPLINA (OBJETIVO 5)

3.5.1. Análisis de Ecuaciones Estructurales

En el paso 1 (variables latentes correlacionadas correlacionadas), el modelo presentó unos índices de bondad de ajuste aceptables: $\chi^2/gl = 2.624$, $p < .001$; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .035 (90%CI = .031; .039), SRMR = .035. En el paso 2 el modelo SEM predictivo con variables latentes también mostró un ajuste aceptable: $\chi^2/gl = 3.523$, $p < .001$; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .045 (90%CI = .041; .048), SRMR = .048. El SEM alcanzó una varianza explicada del 32% para la *indiferencia del profesor para mantener la disciplina*, 28% para el *énfasis en las razones intrínsecas para mantener la disciplina*, 24% para las *razones introyectadas*, 21% para la *satisfacción/diversión con la EF*, y un 17% para el *aburrimiento con la EF*. Tras controlar por sexo del profesor/a y tiempo de servicio del profesor/a, en el SEM (ver Figura 3.5.1) se observa que el *clima tarea* tiene un efecto directo positivo de predicción sobre la *satisfacción con la EF*, así como con las *razones intrínsecas para mantener la disciplina*, mientras que la relación predictiva es negativa con las *razones introyectadas* y con la *indiferencia del profesor para mantener la disciplina*. Resaltar, además, que la variable de *razones intrínsecas para mantener la disciplina* actúa como mediadora entre el *clima tarea* y la *satisfacción con la EF* incrementando el efecto total positivo entre las dos variables (.36). Por otro lado, *el clima ego* no tiene relación directa significativa con las variables consecuencia (i.e., *satisfacción/diversión con la EF* y *aburrimiento con la EF*), pero sí hay que resaltar que la *indiferencia del profesor para mantener la disciplina* en clase actúa como variable mediadora entre la percepción del *clima ego* y el *aburrimiento*. Es decir, cuando el clima percibido por los estudiantes es hacia el rendimiento y el profesor se muestra indiferente para mantener la disciplina, se incrementa la probabilidad del aburrimiento con la clase de EF (.13) (ver Tabla 3.5.1).

Figura 3.5.1

Relaciones predictivas del clima motivacional de aula percibido sobre la satisfacción/diversión y aburrimiento en las clases de EF a través de la mediación de las estrategias del profesor/a para mantener la disciplina en clase



Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$; EF: Educación Física; D. R. Intrínsecas: Énfasis en razones intrínsecas para mantener la disciplina en clase; D. R. Introyectadas: Énfasis en razones introyectadas para mantener la disciplina en clase; D. Indiferencia: Indiferencia para mantener la disciplina en clase R^2 : Varianza explicada; IC: Intervalo de confianza. Las líneas discontinuas representan las relaciones no significativas. El modelo está controlado por la variable sexo.

Tabla 3.5.1

Estimación de parámetros estandarizados significativos y estadísticas del modelo de mediación

| Variable independiente | Variable dependiente | Mediador | β | SE | 95%CI | |
|--------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|---------|-----|-------|-----|
| | | | | | Inf | Sup |
| Efectos directos | | | | | | |
| Clima maestría | Satisfacción EF | | .20** | .04 | .15 | .26 |
| Clima maestría | Razones intrínsecas disciplina | | .49** | .05 | .38 | .55 |
| Clima maestría | Razones introyectadas disciplina | | -.37** | .07 | .32 | .44 |
| Clima maestría | Indiferencia disciplina | | -.56* | .06 | .48 | .65 |
| Clima rendimiento | Razones introyectadas disciplina | | .45* | .03 | .41 | .54 |
| Clima rendimiento | Indiferencia disciplina | | .46* | .05 | .42 | .55 |
| Razones intrínsecas disciplina | Satisfacción EF | | .32** | .05 | .26 | .35 |
| Razones intrínsecas disciplina | Aburrimiento EF | | -.11* | .03 | .04 | .16 |
| Indiferencia disciplina | Aburrimiento EF | | .28** | .04 | .25 | .36 |
| Efectos indirectos | | | | | | |
| Clima maestría | Satisfacción EF | Razones intrínsecas disciplina | .16* | .06 | .07 | .22 |
| Clima maestría | Aburrimiento EF | Indiferencia disciplina | -.16* | .05 | .09 | .26 |
| Clima rendimiento | Aburrimiento EF | Indiferencia disciplina | .13 | .04 | .07 | .24 |
| Efectos totales | | | | | | |
| Clima maestría | Satisfacción EF | Razones intrínsecas disciplina | .36* | .05 | .28 | .45 |

Nota. ** $p < .01$; * $p < .05$; β : Estimación de parámetros estandarizados; SE: error estándar; 95%CI: 95% intervalo de confianza; Inf: Límite inferior del 95%IC; Sup: Límite superior del 95%IC; EF: Educación Física.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

CAPÍTULO 4. DISCUSIÓN

Este apartado de discusión se va a realizar por objetivos de la tesis doctoral, siguiéndose así, la misma estructura que en el capítulo de resultados. Se pretende con ello que queden bien estructurados y respondidos cada uno de los objetivos de investigación planteados.

4.1. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 1

Encuadrado en el marco de las teorías de las Metas de Logro y de las Metas Sociales, en este objetivo se ha analizado la relación de predicción de las metas sociales en función de la experiencia docente del profesorado y teniendo en cuenta el clima motivacional percibido en EF, las estrategias desarrolladas por los docentes para mantener la disciplina en clase, y las actitudes de los alumnos hacia la EF.

El clima motivacional que implica a la tarea se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea (Moreno et al., 2007a; Guan et al., 2006b; Guan et al., 2020). Diversos trabajos han revelado que el clima tarea predice la meta de responsabilidad, independientemente de la experiencia laboral del docente, al igual que los resultados obtenidos en otros estudios (Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006b; Guan et al., 2020) quienes afirman que uno de los predictores de los resultados de logro en las clases de EF es la persistencia y el esfuerzo, propios del clima tarea. Además, Girard et al. (2022) relacionan la meta de responsabilidad con actitudes positivas, tanto hacia la EF como hacia práctica de actividad física a nivel general. Pero igualmente, el clima tarea también predice la meta de relación, por lo que hay que comentar, a la vista los resultados obtenidos, que independientemente de los años de experiencia laboral, el clima tarea predice tanto la meta de responsabilidad como la de relación, al igual que los trabajos de Newton et al. (2006) y Ommundsen y Roberts (1999). Autores como Girard et al. (2022), Martínez-Galindo et al. (2009), y Papaioannou y Goudas (1999) proponen que cuando los docentes preparan clases con gran variedad de tareas significativas que impliquen a la tarea, donde prime la mejora personal, la cooperación entre estudiantes, utilizando diversas estrategias de enseñanza, los alumnos perciben, además, un docente preocupado y motivado intrínsecamente por promover conductas

de disciplina en clase mejorando, por tanto, la actitud hacia la EF, tal como ocurre en los resultados de este trabajo. Recientemente, autores como Burgueño et al. (2020) y Fernández-Río et al. (2017). han comprobado que la meta de responsabilidad, y también la de relación, mejoran con la puesta en práctica de modelos pedagógicos como el de educación deportiva.

Asimismo, en el presente estudio, al contrario de lo obtenido en el trabajo de Martínez-Galindo et al. (2005) y Moreno et al. (2008b), el clima de rendimiento predice el comportamiento de responsabilidad, sobre todo entre alumnado con docentes con más experiencia. Estos docentes, al tener una alta experiencia laboral, serían capaces de organizar las clases con un estilo de dirección autoritario, en las que cada estudiante debe respetar su rol y las reglas (propias de esta meta), y donde habría una agrupación según el nivel de habilidad, una evaluación en función de la victoria o la derrota y basada en la comparación, y una distribución del tiempo de practica igual para todos (Guzmán & García-Ferriol, 2002).

Por otro lado, las razones intrínsecas para mantener la disciplina en clase predicen la meta de responsabilidad, lo cual puede ser entendible, pues según Anderman y Anderman (1999), se evidencia que los sujetos con metas sociales de responsabilidad dan más importancia al aprendizaje y a la mejora personal, lo que concuerda con las razones intrínsecas para la disciplina. Esta tendencia se encuentra explicada por Martínez-Galindo et al. (2005), quienes afirman que a medida que las razones de disciplina son menos autodeterminadas, los mediadores psicológicos van perdiendo peso en la capacidad de predicción. Así, siguiendo a Spray y Wang (2001) y Spray (2002), las razones más autodeterminadas, como son el caso de la meta de responsabilidad, se correspondían con los comportamientos de disciplina, mientras que las menos autodeterminadas se correspondían con conductas de indisciplina. Esta situación ocurre, concretamente, para alumnado con profesorado con menos tiempo de servicio y para los que tienen más de 20 años de experiencia docente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Moreno et al. (2007c), que perciben que la meta de responsabilidad mantiene relación con algunas consecuencias positivas en el aula (esfuerzo, persistencia e interés por el aprendizaje), motivo de una mayor disciplina en el aula. Igualmente, Cecchini et al. (2001) sostienen que trabajar con un clima tarea incrementa la competencia

percibida, el esfuerzo, el disfrute y la motivación intrínseca de los estudiantes, de manera que, como vemos, también el clima tarea predice la meta de responsabilidad.

Por otro lado, la meta de relación es predicha por la actitud hacia la EF y tiene una relación negativa con la actitud hacia el profesor de EF. Como se expuso anteriormente, el clima tarea predice la meta de relación, independientemente de las características analizadas de los docentes, y González-Cutre et al. (2011), Moreno et al. (2008b) y Morgan y Carpenter (2002), han mostrado que el clima tarea se relaciona con las consecuencias más positivas en el ámbito conductual y afectivo, como el uso de estrategias efectivas de aprendizaje y las actitudes positivas hacia la actividad, concretamente hacia la EF. Y sobre esto, Moreno et al. (2009) afirman que el clima generado por el profesorado en clases de EF puede desencadenar determinados comportamientos disciplinados, o no, según como sea.

Estos resultados indican, por tanto, que los docentes deberían desarrollar metas de responsabilidad en el alumnado para conseguir efectos positivos en su implicación y aprendizaje (Moreno et al., 2007a); o bien, crear climas motivaciones de implicación a la tarea y el aprendizaje, para incrementar así las actitudes positivas del alumnado hacia la actividad física (Girard et al., 2022; Gutiérrez et al., 2011). Conviene recordad lo expuesto por Dixon y Wilke (2007), y es que la experiencia influye en la mejora profesional de los docentes sólo si se elabora y construye en el conocimiento, nunca por simple acumulación.

Como propuesta discutida de esta investigación se puede decir que la experiencia laboral del profesorado muestra relación con la opinión del alumnado acerca de las clases de EF. Por ello, es importante una adecuada formación inicial del profesorado de EF, y un trabajo continuo en su formación permanente para incidir en una buena experiencia laboral por construcción, y no solo por acumulación de años de servicio.

Finalmente, de cara a la discusión con otras investigaciones similares, hay que destacar que este análisis resulta novedoso por dar a conocer la diferente opinión del alumnado teniendo en cuenta la experiencia en educación de sus propios docentes. Asimismo, este trabajo pone de manifiesto que algunas variables

cambian con los años de experiencia y es necesario ser consciente de ello para poder actuar en consecuencia. A partir de este tipo de estudios se puede plantear la propia reflexión del docente sobre su actuación en el aula, como indica Korthagen (2010).

4.2. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 2

Para dar respuesta a este objetivo se ha estudiado la relación entre el sexo y la experiencia laboral del docente con las metas sociales, clima motivacional percibido en EF, estrategias desarrolladas por los docentes para mantener la disciplina en clase, y las actitudes del alumnado hacia la EF. El análisis realizado con modelo mixto (multinivel) es reseñable, pues en este tipo de análisis estadístico, se ha tenido en cuenta tanto al docente como al estudiante (sexo y edad). El modelo se ha ajustado teniendo en cuenta la posible correlación existente entre el alumnado de un mismo grupo y de un mismo IES.

Respecto al objetivo planteado, se ha de reseñar que se ha cumplido de manera parcial; sólo para el clima ego se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en el tiempo de servicio del profesor, siendo más altos los valores obtenidos cuanto mayor es el tiempo de servicio. Esto podría deberse a una escasa planificación de las clases por parte de los docentes. Por ejemplo, al inicio de la carrera docente los profesores suelen dedicar, seguramente por su falta de experiencia, más horas a planificar, organizar, y preparar las clases (Baena-Extremera et al., 2010), aspectos que son transmitidos a los estudiantes de manera inconsciente. Hall y Smith (2006) afirman que los docentes con experiencia no suelen planificar las sesiones detalladamente, sino que solo plantean una serie de notas, lo que supone que en ocasiones tengan que improvisar. Además, es posible que en estas improvisaciones el docente utilice ciertos juegos y actividades “estrella” que por su experiencia sabe que funcionan, y normalmente se tratan de actividades en las que existe competición. Por otro lado, los profesores con pocos años de experiencia suelen llevar bien organizadas sus sesiones, buscando un alto compromiso motor, con organizaciones mixtas y, sobre todo, prevaleciendo el aprendizaje al resultado final. Igualmente, este resultado y esta reflexión presentan relación con las aportaciones de Gotzens et al. (2010), que afirman que los años de experiencia

en el profesorado hacen que aumenten en las aulas la preocupación por las conductas sociales entre los estudiantes, debido, sobre todo, a que estos docentes buscan más el resultado final, olvidándose de otros aspectos también importantes en el aprendizaje del alumnado. Por todo ello, es probable que el docente, conforme avanza en sus años de servicio, tienda a crear en los estudiantes un mayor clima hacia el rendimiento o el ego.

También se obtienen diferencias estadísticamente significativas según la variable sexo del alumnado en el caso del clima ego, alcanzándose mayores valores entre los varones. Resultados que siguen la línea de los presentados por Flores et al. (2008) y Ntoumanis y Biddle (1999), y podrían deberse a diferentes razones como la necesidad de competir por parte de los chicos, a la necesidad de crear una imagen social mejor que la de sus compañeros de aula e, incluso, a querer ser como sus ídolos deportivos.

En relación con las metas, llama la atención que en ninguna de estas dimensiones se obtengan diferencias estadísticamente significativas en función del profesor. Además, son diversos los estudios que no reportan diferencias en función de la edad del alumnado (Guan et al., 2006a; Guan et al., 2020), aunque sí son diversas las investigaciones que hallaron diferencias según la variable sexo (e.g., Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006a; Guan et al., 2020; Obrusnikova & Dillon, 2012). En la presente tesis doctoral, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas, tanto en la meta de relación como en la de responsabilidad, en función de sexo de los estudiantes. Respecto a la responsabilidad, los chicos alcanzan valores más altos que las chicas, siendo menor esta puntuación según va avanzando la edad del profesorado. Esto es inconsistente con los hallazgos de diversos trabajos (Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2006a; Guan et al., 2020; Obrusnikova & Dillon, 2012), que encontraron que las chicas puntúan significativamente más alto que los varones en las metas de responsabilidad social. Esto podría deberse a que los chicos, cuanto más jóvenes, piensen que si son responsables y se ajustan a las normas establecidas en clase obtendrán más fácilmente el éxito, propio de una conducta de ego que, como ya se ha demostrado, está presente entre los varones. Esto, además, va en la línea de estudios previos, como los de Patrick et al. (1997)

y Wentzel (1991), quienes hallan que los estudiantes con metas de responsabilidad se perciben más competentes, igualmente, más propio de varones y de ego.

Respecto a la meta de relación, los valores en chicos son más bajos que en chicas, en línea con estudios previos (e.g., Cecchini et al., 2008; Guan et al., 2020; Obrusnikova & Dillon, 2012) disminuyendo también según avanzan en edad. Esto también sigue la línea de los resultados anteriores, pues los varones, más orientados al ego buscan un reconocimiento social de su competencia, de su valía, de su mejora, comparándose con los otros e intentando ser mejores que el resto. Al respecto, González-Cutre (2009) afirma que para fomentar (en nuestro caso en los varones) la meta de relación sería necesario justo lo contrario a las características propias del ego de los chicos, es decir, evaluar positivamente el progreso y la mejora personal de cada estudiante, evitar las comparaciones, asegurar las mismas oportunidades para la obtención de las recompensas, centrarse en el autovalor de cada uno, etc.

En el caso de las dimensiones del CAEFP, no se obtuvo ninguna diferencia estadísticamente significativa, ni desde el docente ni desde el sexo y edad del alumnado. En cambio, respecto al SDSS, se hallaron diferencias significativas en varias dimensiones, por ejemplo, en el énfasis por razones intrínsecas y, exclusivamente, con el tiempo de servicio del docente, de forma que existe una puntuación más alta según es menor el tiempo de servicio. Estos resultados siguen la línea de los estudios de Papaioannou (1998) y Spray (2002). Esto podría explicarse haciendo referencia al estudio de Gutiérrez y López (2011), quienes mantienen que para que los alumnos perciban la disciplina por razones intrínsecas, hay que intentar crear climas motivacionales autodeterminados, por sus efectos sobre el comportamiento en clase. Generalmente, a menor tiempo de servicio del docente, lo cual es posible que esté ligado a que tengan menos edad, sean más jóvenes, haya transcurrido menos tiempo desde la finalización de formación inicial y, por tanto, un mayor conocimiento teórico, un mayor esfuerzo en su actualización académica para aprobar sus oposiciones, etc.; es decir, mayores ganas de “cambiar el mundo”. Por el contrario, un docente con muchos años de servicio, en ocasiones es un docente más acomodado, que se recicla menos y se forma menos (formación permanente) y, por consiguiente, menos al tanto de los avances teóricos y científicos en EF. Por ello,

es posible que las razones intrínsecas se den más en docentes con pocos años de servicio.

Por último, tanto en el énfasis por razones introyectadas como en la indiferencia del profesor, existen diferencias estadísticamente significativas en relación con el sexo de los estudiantes y, en ambos casos, la puntuación es mayor en los chicos. Estos resultados se pueden relacionar con la orientación al ego anteriormente mencionada en los chicos y es que como afirman Gutiérrez et al. (2010), los estudiantes con una orientación al ego suelen mantener una percepción de la disciplina por razones introyectadas e indiferencia con el profesor. De igual forma, Martínez-Galindo et al. (2009), en su estudio por conglomerados hallaron que los estudiantes con un perfil de ego se asemejaban más a ambas razones de disciplina que a la intrínseca, lo cual es lógico, pues la intrínseca es la más autodeterminada, algo poco propio en los alumnos con un clima al rendimiento.

4.3. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 3

A partir de este objetivo se pretende profundizar en las diferencias motivacionales de los alumnos en clase de EF según las estrategias usadas por el docente para mantener la disciplina en clase. Estos datos se obtienen a través de un análisis de conglomerados en el que se demuestra la existencia de tres perfiles de disciplina: el primero de ellos con énfasis en estrategias autodeterminadas para mantener la disciplina en clase; el segundo con énfasis en estrategias no autodeterminadas; y, el tercero centrado en la indiferencia del docente.

El primer objetivo secundario fue profundizar en las relaciones existentes entre los conglomerados y el clima motivacional percibido, las orientaciones de meta y la satisfacción con las clases de EF. Los resultados obtenidos exponen que el perfil “indiferencia”, está definido por los valores más altos de aburrimiento y bajos de percepción de clima motivacional al aprendizaje, orientación a la tarea y satisfacción con las clases de EF. Estos resultados no son coincidentes con los obtenidos anteriormente por Papaioannou (1998) y Moreno et al. (2008b), en los que se confirma que existe una relación positiva entre la orientación al ego y la regulación de la conducta mediante indiferencia, castigos y recompensas, a través de razones introyectadas.

El segundo perfil se caracteriza por el “énfasis en razones introyectadas”. En él resalta un clima motivacional al rendimiento, orientación al ego y satisfacción con las clases de EF, coincidiendo con los resultados obtenidos por Spray (2002) y Cervelló et al. (2004), que obtienen como conclusiones que la percepción de un clima motivacional al rendimiento está relacionada de forma positiva con estrategias docentes basadas en razones externas. De igual forma, se evidencia que una orientación al ego con correctas sensaciones de competencia no es desfavorable en un ambiente deportivo (Martínez-Galindo et al., 2009).

En el tercer perfil prevalece el énfasis en razones intrínsecas. Está caracterizado por la percepción de un clima motivacional al aprendizaje, orientación a la tarea y los valores menores de aburrimiento. Tras los resultados obtenidos, similares a los de Moreno et al. (2008a), queda plasmado que se encuentra una relación positiva entre la orientación a la tarea y el énfasis del docente en las razones intrínsecas para mantener la disciplina en clase. Los resultados coinciden con los obtenidos por Ntoumanis (2005), Wang y Biddle (2001), Martínez-Galindo et al. (2009), en los que los perfiles motivacionales autodeterminados están en relación con las consecuencias motivacionales positivas como la diversión y la satisfacción. En la misma línea, Martínez et al. (2005a) exponen que un alumnado motivado intrínsecamente no solo expresa el gusto y el disfrute por la EF, sino que también perciben que su docente trabaja por mantener el orden y la disciplina en clase. Por otro lado, Ntounamis (2005) y Granero-Gallegos et al. (2014b) aseguran que, si un alumno se divierte en clase, tenderá a estar intrínsecamente motivado y le dará una mayor importancia a la materia de EF.

Los resultados se muestran en línea con los obtenidos por Zounhia et al. (2003) y Moreno et al. (2008b), quienes mostraron que el perfil más autodeterminado está relacionado con los valores más altos de orientación a la tarea y estrategias de disciplina intrínsecas, mientras que el menos autodeterminado corresponde con valores más altos de orientación al ego y a estrategias de disciplina reguladas externamente.

El segundo objetivo secundario fue hallar las diferencias de dichos conglomerados en relación con sexo y el número de horas de ejercicio físico que practica

el alumnado en su tiempo libre. Así, para responder a nuestro objetivo, el análisis de las diferencias entre los perfiles según el sexo ha obtenido que el conglomerado de estrategias autodeterminadas está representado en su mayoría por mujeres, mientras que los conglomerados no autodeterminados lo conforman varones. Estos resultados siguen la línea de los obtenidos por Martínez et al., (2005b), Moreno et al. (2006) y Moreno et al. (2007b), quienes obtuvieron como resultado que las mujeres consideran que su profesor se preocupa por el mantenimiento del orden y la disciplina en clase por razones intrínsecas, mientras que los chicos aprecian que lo hacen por razones introyectadas y de indiferencia.

En lo referente al número de horas de ejercicio físico que se practica a la semana en el tiempo libre, los resultados demuestran que, en su mayoría, los alumnos practican dos o más horas a la semana de ejercicio físico, siendo el conglomerado autodeterminado en el que se halla el mayor porcentaje de practicantes que confirman realizarlo en ese número de horas. Por el contrario, Moreno et al. (2005) demostraron que los alumnos que realizaban deporte dos o tres días a la semana apreciaban un mayor clima motivacional orientado hacia el rendimiento que los que realizan práctica deportiva de forma puntual. Por otra parte, en un estudio realizado por Granero-Gallegos et al. (2012) se demostró que los alumnos que realizaban ejercicio físico más de tres horas a la semana obtenían un perfil de alta motivación, estando orientados tanto al ego como a la tarea, sintiendo satisfacción por sus clases y dándole más importancia a la EF. Estos resultados son similares a los obtenidos por Moreno et al. (2002), quienes afirman que a medida que los estudiantes realizan más deporte en su tiempo libre, obtienen mejores resultados la valoración de la asignatura. Sin embargo, en el estudio realizado por Martínez et al. (2005a) no se aprecian diferencias significativas entre las variables frecuencia de práctica deportiva fuera del horario escolar y motivación, razones de disciplina y percepción de las estrategias empleadas por los docentes para mantener el orden y la disciplina en clase.

4.4. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 4

El objetivo 4 del presente trabajo consiste en estudiar los perfiles de conductas disruptivas y la motivación de los estudiantes de secundaria en las clases de

EF, así como analizar las diferencias según estos perfiles en relación con su satisfacción con la EF y la competencia docente. Los resultados obtuvieron dos perfiles diferentes. Por un lado, el “*Perfil de altas conductas disruptivas*” caracterizado por dar cabida a un grupo de alumnos, en gran medida chicos, que obtienen valores más bajos de motivación intrínseca y valores más altos de amotivación y que reconocen que perturban el ambiente de clase, desobedecen las normas del grupo, son irresponsables y tienen bajo compromiso hacia el aprendizaje. Los resultados obtenidos están en la línea con los hallados por Baños et al. (2019a) con estudiantes de similar nivel educativo. En este estudio los autores reflejan que los chicos tienen puntuaciones más altas en comportamientos de irresponsabilidad y bajo compromiso, desobediencia a las normas, alteración del ambiente de clase y escaso autocontrol personal. En la misma línea, Granero-Gallegos y Baena-Extremera (2016) afirmaron que los factores que mayor predicción negativa obtuvieron hacia la satisfacción con la escuela fueron la irresponsabilidad y el bajo compromiso. Así, los estudiantes que presentaron conductas más irresponsables y con bajo compromiso académico, obtienen una baja satisfacción escolar. En otra línea, la perturbación del ambiente de clase predice positivamente la satisfacción/diversión con la EF. Esto puede deberse a que en muchas ocasiones esta conducta se lleva a cabo con la intención de hacer reír a los demás compañeros, reportándole cierta satisfacción personal.

El segundo clúster se tituló “*Perfil de bajas conductas disruptivas*”. Este perfil incluye a la mayoría de los estudiantes investigados y está formado en su mayoría por alumnas, con los valores más altos de motivación intrínseca, puntuando de manera negativa en todas las conductas disruptivas. En línea de lo anterior, Baños et al. (2018) y Baños et al. (2019a) obtuvieron como resultado que las chicas tienen valores medios más altos en agresividad, en contra de lo que anteriormente obtuvieron Cothran y Kulinna (2007) en chicos, mientras que las conductas de irresponsabilidad, bajo compromiso y perturbación del ambiente en clase dieron resultados más altos en las chicas. Siguiendo con lo anterior, Kulinna et al. (2006) afirmaron que son las estudiantes y profesoras las que afirman percibir peores comportamientos en el aula de EF que los del sexo masculino. Este hecho puede deberse a que

ellas suelen ser más víctimas de comportamientos disruptivos, y por ello transmitir un mayor número de incidencias (Cothran & Kulinna, 2007).

En relación con la interacción de los dos clústers con la satisfacción con la EF y la competencia docente, los resultados demuestran diferencias significativas en el *aburrimiento con la EF*, con unos valores medios más elevados en el clúster “*Perfil de altas conductas disruptivas*”, y en la escala de evaluación de la competencia docente, a pesar de que en esta ocasión los valores medios más elevados correspondieron al clúster “*Perfil de bajas conductas disruptivas*”. Es por todo ello que los estudiantes con peores conductas fueron quienes expresaron aburrirse más, con todo lo que puede llevar a afectar en el aprendizaje de los discentes, a sentirse excluidos del grupo y llegando, incluso, al abandono escolar.

Los resultados obtenidos pudieron demostrar que la competencia del profesorado fue un aspecto muy relevante para los estudiantes de ambos clústers, a pesar de ser los que obtuvieron mejores conductas en las clases de EF los que percibieron una mayor competencia en sus profesores. En los resultados obtenidos por Baena-Extremera et al. (2015) se demostró que, a mayor competencia del profesor en su enseñanza, mayor resultó la satisfacción/diversión y menor el aburrimiento entre el alumnado analizado. Estos resultados siguen la línea de los obtenidos en los últimos años por Baños et al. (2019a), quienes dejan concluido que la incompetencia del profesorado de EF percibida por los adolescentes está relacionada positivamente con peores conductas en las clases, en especial con la irresponsabilidad y el bajo compromiso, la desobediencia a las normas, la perturbación del ambiente de clase y el bajo autocontrol personal. Del mismo modo, estos autores pudieron comprobar que las competencias del docente de EF están relacionadas de forma significativa y directa con la agresividad. Estos mismos autores, apoyándose en los estudios de Buscá et al. (2014), reflejaron que dichos resultados pudieron deberse al carácter mayormente práctico de la EF y a la interacción que se da entre los estudiantes en busca del triunfo y de la demostración de habilidades de los adolescentes frente a su grupo de iguales. Así, la excesiva búsqueda del éxito a través de la competición puede llevar a generar enfrentamientos en las clases de EF (Klomsten et al., 2005). Como afirmaron Macazaga et al. (2013), en las clases de EF es más habitual que se produzcan enfrentamientos que en otras

disciplinas, en las que los alumnos se mantienen sentados desarrollando sus tareas. Para evitar estos tipos de disputas, es importante que el profesor de EF controle las máximas habilidades y estrategias motivacionales adecuadas a las necesidades de sus estudiantes, tratando de mantener la disciplina en el aula (Gómez-López et al., 2015; Martínez-Galindo et al., 2012).

De igual manera, para prevenir las conductas disruptivas en las clases de EF y así poder mejorar el aprendizaje de los estudiantes, algunos autores propusieron diferentes ideas y pautas a seguir. De este modo, siguiendo a Catano y Harvey (2011), los profesores podrían poner en práctica una buena comunicación, creatividad, conciencia de trabajo y social, adecuada resolución de problemas y su profesionalidad. Kuzmanovic et al. (2013) en cambio hacen ver la importancia de la disponibilidad del profesor para la resolución de problemas de conducta en clase, mientras que Rasmussen et al. (2014) apuestan porque los docentes deberían facilitar a los estudiantes instrucciones de calidad, variedad de tareas y una práctica individualizada, con el fin de mejorar los problemas de indisciplina.

4.5. DISCUSIÓN DEL OBJETIVO 5

Para dar respuesta a este objetivo se analizó el papel mediador de las estrategias del profesor para mantener la disciplina entre el clima motivacional de aula percibido y la satisfacción con las clases de EF. Los principales resultados muestran que el clima tarea tiene un efecto indirecto y positivo sobre la satisfacción con la EF mediado por las razones intrínsecas para mantener la disciplina. Además, se ha encontrado un efecto directo y positivo entre el clima ego y el aburrimiento con las clases de EF mediado por la indiferencia del profesor para mantener la disciplina.

En relación con el modelo SEM, los resultados revelan que el clima tarea tiene un efecto directo y positivo sobre la satisfacción con la EF, así como un efecto directo y positivo mediado por las razones intrínsecas y negativo por la indiferencia del profesor para mantener la disciplina. A pesar de que estas relaciones son estadísticamente significativas, cabe señalar que la relación predictiva es superior en la relación entre el clima tarea y la satisfacción con la EF mediado por las razones intrínsecas para mantener la disciplina. Estos resultados corroboran estudios

previos que evidencian la influencia del clima tarea sobre las estrategias más auto-determinadas hacia la disciplina (Baena-Extremera et al., 2013; Papaioannou, 1998). De esta manera, los docentes que orienten sus estrategias metodológicas hacia el proceso generaran una percepción de uso de razones intrínsecas para mantener la disciplina que desarrolla, en consecuencia, una mayor satisfacción con la EF. Esto podría deberse a que el clima tarea es un predictor positivo de conductas autodeterminadas capaz de regular comportamientos (Cid et al., 2019) dirigidos hacia la implicación con las clases de EF (Nicolosi et al., 2021). De hecho, un clima de aula orientado a la maestría es capaz de movilizar los recursos internos del estudiante desarrollando, en consecuencia, la autorrealización de sus objetivos y una mayor satisfacción e interés hacia el aprendizaje (Cervelló et al., 2010; Ryan & Aikenhead, 1992). Es decir, el clima tarea tiene un efecto sobre las razones intrínsecas del profesor para mantener la disciplina en el aula, mostrándose predictor de consecuencias satisfactorias hacia la EF. Por ello, establecer climas motivacionales orientados hacia la tarea o maestría deriva en un enfoque autorregulado de las razones para mantener la disciplina y supone disfrutar de experiencias de diversión en EF.

Asimismo, los resultados revelan que el clima ego tiene un efecto indirecto y positivo sobre el aburrimiento con las clases de EF, mediado por la indiferencia para mantener la disciplina. El presente estudio evidencia la ausencia de relación directa entre el clima ego y el aburrimiento con la EF, incluyendo también la mediación negativa por las razones intrínsecas para mantener la disciplina. La percepción de un clima ego genera una relación positiva de predicción de la indiferencia para mantener la disciplina, fomentando el aburrimiento con las clases de EF. Estas estrategias pueden ayudar a los alumnos a percibir al docente sin preocupación por el control y la disciplina en clase, sin entender por qué deben de comportarse adecuadamente y a no interiorizar estas razones para ser disciplinados. Estos resultados respaldan los encontrados en investigaciones previas, como las de Granero-Gallegos et al. (2014b) y Papaioannou (1998), al evidenciar una relación positiva indirecta del clima ego sobre el aburrimiento con las clases de EF. Este resultado podría ser debido a que la indiferencia para mantener la disciplina en el aula tiene un carácter influyente en las conductas posteriores (Green-Demers et al., 2008;

Gutiérrez et al., 2009). Concretamente, la indiferencia se encuentra relacionada con el nivel más bajo de voluntad y representa la ausencia total de intención respecto a la conducta precedente (Howard et al., 2021). Por ello, resulta interesante evitar climas motivacionales de aula orientados al rendimiento para no desarrollar aburrimiento en clases de EF.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

5.1. OBJETIVO 1

Durante la carrera profesional del docente, el clima hacia la tarea predice las metas sociales, tanto de responsabilidad como de relación; mientras que a medida que el docente va acumulando experiencia laboral en las aulas de EF va consiguiendo que el clima hacia el ego se manifieste significativamente predictor de la meta de responsabilidad. En cambio, es en los primeros años de trabajo del docente cuando el clima ego predice la meta de relación. Asimismo, la actitud hacia el contenido de la EF es un importante predictor de las metas sociales del alumnado entre los docentes con menos de veinte años de experiencia laboral, mientras que la actitud hacia el profesor es importante para la meta de relación. En este sentido, el profesorado debería seguir trabajando, a medida que pasan los años, en que los estudiantes tuvieran una buena actitud, tanto hacia el profesor como hacia la asignatura de EF, y no solamente en la primera parte de su experiencia laboral como docente. De igual manera, entre la disciplina, solamente las razones intrínsecas se manifiestan como predictor de la meta de responsabilidad y, sobre todo, cuando el docente lleva pocos años trabajados. Se debería hacer un esfuerzo en mantener este tipo de disciplina en clase.

5.2. OBJETIVO 2

En relación con este objetivo se concluye: (i) El sexo del docente no mantiene relación significativa con ninguna de las dimensiones estudiadas, aspecto que por sí mismo es resaltable en la eliminación de posible estereotipos sexistas transmitidos desde los docentes; (ii) los estudiantes con profesorado con pocos años de experiencia laboral presentan bajos niveles de clima ego y altos valores en énfasis del profesor sobre razones intrínsecas de disciplina; (iii) la edad del alumnado sólo mantiene relaciones significativas con las metas sociales, mientras que el sexo es significativo en el clima al ego, las metas sociales, las razones introyectadas para mantener la disciplina y la indiferencia del profesor para mantener la disciplina.

5.3. OBJETIVO 3

Los docentes que deseen mejorar el ambiente de clase deberían de hacerlo favoreciendo un clima positivo de aprendizaje, potenciando el perfil de disciplina en razones intrínsecas y controlando el perfil razones introyectadas; además, han de lograr un clima motivacional al aprendizaje en las clases de EF que promueva una orientación a la tarea en los alumnos. Por otra parte, los resultados obtenidos en el perfil indiferencia son preocupantes y deben llevar a la reflexión de los docentes de EF de cara a intervenciones futuras. De igual forma, los profesores han de estar más atentos a los estudiantes varones y a aquel grupo de alumnos menos activo en su tiempo libre, puesto que son los que obtienen un perfil menos autodeterminado y, por tanto, los que desencadenan unas conductas menos disciplinadas en las clases de EF.

5.4. OBJETIVO 4

Los estudiantes con un perfil de elevadas conductas disruptivas están caracterizados por ser en su mayoría chicos, con valores más bajos de motivación intrínseca y altos de amotivación y conductas inadecuadas (alterar el ambiente de clase, no obedecer a las normas, ser irresponsables y tener bajo compromiso de aprendizaje). Por el contrario, los estudiantes con un perfil de bajas conductas disruptivas suelen ser de sexo femenino y obtienen puntuaciones medias más elevadas de motivación intrínseca y más bajas en conductas disruptivas. Los estudiantes con peores conductas se aburren más en clase, y aquellos con mejores resultados en las conductas en las clases de EF fueron aquellos que percibieron mayor competencia en sus docentes.

5.5. OBJETIVO 5

Como principales conclusiones se puede decir que las razones intrínsecas para mantener la disciplina actúan como mediadoras entre el clima motivacional hacia la tarea y la satisfacción con la EF, potenciando la predicción del clima tarea sobre esta última variable. Por otro lado, los hallazgos de esta tesis muestran la influencia positiva del clima ego sobre el aburrimiento con la EF, mediada por la indiferencia para mantener la disciplina. En este sentido, deberían de aplicarse más

estrategias con orientación al aprendizaje y la maestría para fomentar la satisfacción con la asignatura y evitar climas de orientación al ego o al rendimiento para promover y mantener la calidad del aprendizaje en las clases de EF.

CAPÍTULO 6

FORTALEZAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGA- CIÓN Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

CAPÍTULO 6. FORTALEZAS, LIMITACIONES, PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

Para finalizar la tesis doctoral, se propone un último capítulo en el que se resaltan las fortalezas, las limitaciones del trabajo y prospectivas de investigación, así como algunas recomendaciones prácticas para tener en cuenta.

6.1. FORTALEZAS

Como fortalezas de este trabajo se pueden resaltar el tamaño muestral con el que se ha trabajado y la temática abordada, pues la (in)disciplina es uno de los problemas con los que los docentes hacen frente día a día en sus clases de EF, y en el que además es analizado teniendo en cuenta diferentes variables relacionadas con la experiencia laboral y sexo del profesorado.

Otra de las fortalezas de este estudio es la variedad de análisis estadísticos realizados para la obtención de los resultados, incluyendo análisis de regresión multinivel y análisis de modelos de ecuaciones estructurales con variables latentes.

6.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Esta tesis doctoral está basada en un diseño cuantitativo de carácter observacional, descriptivo y transversal en el que la muestra está formada por alumnado educación secundaria y en el que no se realizó un diseño muestral probabilístico, lo que no hace que los resultados no pueden ser generalizados. Asimismo, el método utilizado de muestreo por conveniencia y no aleatorizado dificulta la interpretación de resultados, así como su extrapolación al conjunto de la comunidad educativa.

En segundo lugar, entre las limitaciones, aunque es resaltable el elevado número de alumnado participante, se ha de indicar que este estudio se podría haber mejorado mediante un diseño muestral más adecuado, tanto por conglomerados, como por representatividad. La información viene proporcionada a través de cuestionarios auto informados por el alumnado, lo que puede condicionar las respuestas subjetivas de los mismos. Futuras líneas de investigación deberían estudiar la percepción utilizando diferentes instrumentos y teniendo en cuenta también la

percepción de los docentes, para la triangulación de los datos. Por otro lado, autores como Warburton (2017) exponen que la percepción de los estudiantes de los climas orientados al aprendizaje y al rendimiento varían a lo largo del tiempo dificultando que los resultados sean generalizables. Futuras líneas de investigación deberían establecer diseños longitudinales que midan la influencia de los climas sobre la satisfacción con la asignatura a lo largo de un curso escolar, teniendo en cuenta el papel de las razones para aplicar la disciplina.

Otro aspecto importante para mejorar, y para tener en cuenta en un futuro estudio, es analizar, a la vez que el tiempo de servicio del profesorado, los contenidos y metodologías que utilizan en las clases de EF, pues así los resultados serían de mayor relevancia. Otra perspectiva de futuro sería poder comparar a los alumnos de centros públicos y privados, puesto que, en los centros públicos, por lo general, existe una creencia de que el profesorado funcionario con ciertos años de servicio está más estancado y se recicla menos, y esto puede hacer que parte de los resultados hallados sean diferentes con respecto al tipo de centro. Igualmente, sería de gran interés poder comparar a una población española con otra de un país con mejores resultados en el informe PISA (por ejemplo), y ver así si la influencia de los docentes es más o menos significativa en las variables analizadas.

Otra de las limitaciones es que el diseño de la investigación no permite profundizar en las causas de los malos comportamientos, por lo que sería interesante plantear nuevos diseños en futuros estudios. Por ejemplo, diseños (quasi)experimentales con programas de intervención focalizados en la responsabilidad personal y social, y en la reducción de las conductas disruptivas. Se podrían proponer diseños de investigación mixtos cuantitativos y cualitativos, centrándose en diferentes asignaturas, no solo en EF, e incluyendo otras variables que analizaran, por ejemplo, el efecto que generan las diferentes intervenciones del docente en el clima de clase y la reducción de las conductas de indisciplina a través de la modificación intencionada de las estrategias de disciplina. De esta forma, los resultados contribuirán a diseñar intervenciones pedagógicas más focalizadas.

6.3. APLICACIONES Y RECOMENDACIONES PRÁCTICAS

Actualmente en nuestro país existe un interesante debate en relación con la figura del profesorado y de su necesaria actualización, mayormente en metodologías didácticas. La propia reflexión del docente sobre su propia actuación en el aula se plantea como un aspecto de interés. En este estudio se analiza la relación predictiva de algunas variables en relación con las metas sociales del alumnado. Para ello, se tienen en cuenta los años de experiencia de la práctica docente como variable de selección. Es una forma de obtener información del rol de esta variable en la figura del docente según el paso de los años. Como recoge Pérez-Pueyo (2010), ni tan siquiera existe entre los agentes que participan en la formación del profesorado una visión común acerca de lo que significa una enseñanza eficaz, sobre qué debe ser un buen profesor, y sobre cómo hay que formarlo. Del mismo modo, es una forma de llamar la atención en relación con aquellos aspectos que con el paso del tiempo son necesarios mantener y mejorar y que hacer que no empeoren. Por otra parte, ofrece información de lo que un profesor novel debería mejorar o sobre lo que tener más en cuenta.

A pesar de la importancia del papel del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que ocurre con más frecuencia es que las investigaciones se centren en el estudio de los alumnos. Esta tesis, aunque tiene como protagonistas a los estudiantes, plantea como novedad el análisis de la percepción que presentan los adolescentes del profesorado y de sus actuaciones como docentes. Así, teniendo en cuenta los resultados logrados, y desde la aplicación práctica, el primer punto para tener en cuenta es la eliminación de estereotipos de tipo sexista, puesto que no existen diferencias significativas en las clases recibidas en función del sexo del docente. Esta puede resultar una contribución importante del presente estudio. Otro de los aspectos para tener en cuenta son las diferencias halladas en función del tiempo de servicio de los profesores, pues teniendo en cuenta los resultados, a medida que pasan los años de trabajo, decae la innovación y organización de las clases, posiblemente por automatismo y seguridad en los contenidos trabajados. Es importante tener en cuenta este aspecto, puesto que con el paso de los años de experiencia se le puede prestar menor atención a algunos aspectos de gran interés

en las sesiones de EF, siendo cada vez más necesario el reciclaje de conocimientos y el uso de metodologías más innovadoras.

Por otro lado, en el estudio realizado por Moreno y Cervelló (2010) se establecen soluciones de intervención para los problemas de indisciplina en la clase de EF; todo ello para lograr que los estudiantes se sientan satisfechos con sus clases (Baena-Extremera et al., 2012). Entre las soluciones facilitadas por los citados autores se encuentran el crear un ambiente organizado, tranquilo y preocupado por las conductas de los estudiantes, estableciendo de forma positiva algunas normas en clase, describiendo el comportamiento de forma no juiciosa, expresando sus sentimientos, y conociendo, en la medida de lo posible, los sentimientos de los alumnos. Asimismo, también se puede explicar los efectos de los comportamientos negativos en los estudiantes y se pueden establecer expectativas para futuros comportamientos, con el objetivo de reforzar el buen comportamiento y plantear consecuencias para los comportamientos negativos.

En la misma línea, los resultados de esta tesis resaltan la importancia práctica basada en la evidencia (Sánchez-Martín et al., 2022), de crear climas motivacionales hacia el aprendizaje (Manzano-Sánchez & Jiménez-Parra, 2021; Gómez-López et al., 2015), a la hora de influir en la satisfacción con la EF (Montoya et al., 2021). En esta línea, es necesario que los profesores establezcan estrategias orientadas al mayor esfuerzo en los alumnos, en el aprendizaje y en la mejora personal (ver Bortoli et al., 2017). Esto puede darse mediante la utilización de la evaluación formativa (i.e., introducir comentarios positivos mediante una retroalimentación sobre el progreso de los estudiantes) (Zubillaga-Olague & Cañadas, 2021), de la asignación de mayor autoridad al alumnado (i.e., formar parte del proceso de instrucción), aumentando el reconocimiento (i.e., haciendo reconocimientos públicos al esfuerzo), promoviendo la agrupación (i.e., realizar grupos heterogéneos y cooperativos en el alumnado para que colaboren con los demás para aumentar sus habilidades) (López-Postigo et al., 2021), facilitando flexibilidad temporal (i.e., en la entrega de trabajos y actividades de aprendizaje), y eligiendo las tareas de aprendizaje así como en el contenido a desarrollar (i.e., el nivel de dificultad) (Rodríguez-Martínez et al., 2021).

De este modo, los resultados sugieren que el docente debe prevenir la generación de climas orientados al rendimiento, reduciendo el uso de un lenguaje coercitivo, disminuyendo las estrategias basadas en la implicación del ego y eliminando los criterios comparativos que conlleven al castigo cuando el estudiante se equivoque y las recompensas cuando se acierte. Además, la realización del mínimo de dos horas semanales de práctica deportiva puede hacer que mejore la disciplina del alumnado en clase, creando así un clima de aprendizaje y satisfacción en las clases de EF (Gómez-López et al, 2015; Granero-Gallegos et al, 2016).

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Aicinena, S. (1991). The teacher and student attitudes toward physical education. *Physical Educator*, 48(1), 28-32. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-student-attitudes-toward-physical/docview/1437929148/se-2>
- Aksoy, P. (2020). The Challenging Behaviors Faced by the Preschool Teachers in Their Classrooms, and the Strategies and Discipline Approaches Used against These Behaviors: The Sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79-104. <https://doi.org/10.17275/per.20.36.7.3>
- Alden, M. A. (1932). The factors in physical education programs that are least attractive to the college girl. *Research Quarterly*, 3, 97-107. <https://doi.org/10.1080/23267402.1932.10625058>
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Antunes, I., Serpa, S., & Carita, I. (1998). Liderazgo y satisfacción en la Educación Física. *Revista de Psicología del Deporte*, 8(1), 147-162. <https://ddd.uab.cat/pub/revpsidep/19885636v8n1/19885636v8n1p147.pdf>
- Arday, D. N., Fernández-Rodríguez, J. M., Chillón, P., Artero, E., España-Romero, V., Jiménez-Pavón, D., & Ortega, F. B., (2010). Educando para mejorar el estado de forma física, estudio EDUFI: antecedentes, diseño, metodología y análisis del abandono/adhesión al estudio. *Revista Española de Salud Pública*, 84, 151-168. <https://doi.org/10.1590/S1135-57272010000200004>

- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015a). Educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 132-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15540997010>
- Baena-Extremera, A., & Granero-Gallegos, A. (2015b). Sexo y Edad del alumnado sobre las orientaciones de meta de Educación Física. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 25-39. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000200002>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez Quero, F. J. (2015). Prediction of social goals according to experience Physical Education teacher. *Studia Psychologica*, 57(3), 215-228. <https://doi.org/10.21909/sp.2015.03.695>
- Baena-Extremera, A., & Ruiz, P. (2009). Tratamiento educativo de la coeducación y la igualdad de sexo en el contexto escolar y en especial en Educación Física. *Aula Abierta*, 37(2), 111-122. <http://hdl.handle.net/11162/4978>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, J. (2012). Spanish version of the Sport Satisfaction Instrument (SSI) adapted to physical education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 377-396. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.4037>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., & Abrales, J. A. (2014). Orientaciones de Meta y Clima Motivacional Según Sexo y Edad en Educación Física. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 119-128. <https://doi.org/10.12800/ccd.v9i26.430>
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F. J., Bracho-Amador, C., & Sánchez-Fuentes, J. A. (2013). Motivation and motivational climate as predictors of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Ponce de León Elizondo, A., Sanz-Arazuri, E., Valdemoros San Emeterio, M. Á., & Martínez-Molina, M. (2016). Factores psicológicos relacionados con las clases de educación física como predictores de la intención de la práctica de actividad física en el tiempo libre en estudiantes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(4), 105-112. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015214.07742015>

- Baena-Extremera, A., Ruiz, P. J., Granero-Gallegos, A., & Sánchez-Fuentes, J. A. (2010). Orientaciones en la planificación del currículum en Educación Física. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 84-90. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.913>
- Balaguer, I., Atienza, F. L., Castillo, I., Moreno, Y., & Duda, J. L. (1997). *Factorial structure of measures of satisfaction/interest in sport and classroom in the case of Spanish adolescents*. Abstracts of 4th European Conference of Psychological Assessment (p. 76). Lisbon: Portugal.
- Balaguer, I. (2000). *Un estudio sobre los predictores de los estilos de vida saludables de los adolescentes valencianos*. Consellería de Sanitat de la Generalitat Valenciana. <https://doi.org/10.25115/ecp.v3i6.913>
- Baños, R., & Arrayales, E. (2020). Predicción del aburrimiento en la educación física a partir del clima motivacional Prediction of boredom in physical education from the motivational climate. *Retos*, 38, 83-88. <https://doi.org/10.47197/retos.v38i38.74301>
- Baños, R., Baena-Extremera, A., Ortiz-Camacho, M. M., Zamarripa, J., Beltrán, A., & Juvera-Portilla, J. L. (2019a). Influencia de las competencias del profesorado de secundaria en los comportamientos disruptivos en el aula. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(24), 3-10. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i24.21>
- Baños, R., Barretos-Ruvalcaba, M., & Baena-Extremera, A. (2019b). Protocolo de estudio de las variables académicas, psicológicas y de actividad física que influyen en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos y españoles. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 12(25), 89-99. <https://doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2480>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & Zamarripa, J. (2018). Efecto del género del docente en la importancia de la Educación Física, clima motivacional, comportamientos disruptivos, la intención de práctica futura y rendimiento académico. *Retos*, 33, 252-257. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i33.59991>
- Baños, R., Ortiz-Camacho, M. M., Baena-Extremera, A., & 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. <https://doi.org/10.25115/ ecp.v10i20.1011>
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42, 825-829. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.024>
- Biddle, S., Wang, C. J., Kavussanu, M., & Spray, C. (2003). Correlates of achievement goal orientations in physical activity: A systematic review of research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1-20. <https://doi.org/10.1080/17461390300073504>
- Bollen, K. A. & Long, J. (1994). *Testing structural equation models*. Sage.
- Boyce, A. S. & McGowan, B. L. (2019). An Exploration of Two Novice Evaluation Educators' Experiences Developing and Implementing Introduction to Evaluation Courses. *American Journal of Evaluation*, 40(1), 119–136. <https://doi.org/10.1177/1098214018778812>
- Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Morales-Ortiz, E., & Medina-Casaubón, J. (2020). Influence of sport education on high school students' motivational response: A gender perspective. *Retos*, 37, 546-555. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.70880>
- Buscá, F., Ruiz, L., & Rekalde, I. (2014). Conflict resolution in schools as Learning Communities through physical education. *Retos*, 25, 156-161. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i25.34503>
- Cagigal, J. M., (1996). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Comité Olímpico Español.
- Carlin, M., Salguero, A., Márquez, S., & Garcés de los Fayos, E., (2009). Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 9(1), 85-99. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232014000300005>
- Castillo, I., & Balaguer, I. (1998). Relaciones entre la salud percibida y el ejercicio físico. *Informació Psicològica*, 67, 22-27. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/736>

- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2001). Perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto académico. *Psicothema*, 13(1), 79-86. <https://www.psicothema.com/pdf/417.pdf>
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287. <https://www.psicothema.com/pdf/721.pdf>
- Castillo, I., Balaguer, I., & Duda, J. L. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715113.pdf>
- Castillo, I., Balaguer, I., Duda, J. L., & García-Merita, M. L. (2004). Factores psicosociales asociados con la participación deportiva en la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(3), 505-515. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536310.pdf>
- Catano, V. M. & 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.484879>
- Cecchini, J. A., González, C., Carmona, A. M., & Contreras, O. (2004). Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas. *Psicothema*, 16(1), 104-109. <https://www.psicothema.com/pdf/1168.pdf>
- Cecchini, J. A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O., & Romero, S., (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psicothema*, 20(2), 260-265. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232014000300017>
- Cecchini, J., González-Mesa, C. G., Méndez-Giménez, A., & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema* 23(1), 51–57. <https://www.psicothema.com/pdf/3849.pdf>
- Cervelló, E. (1996). *La motivación y el abandono deportivo desde la perspectiva de las metas de logro*. Tesis doctoral. Valencia. Universidad de Valencia.

- Cervelló, E. M., Jiménez, R., Moya, M., & Moreno, J. A. (2010). Validation of the Spanish Language Version of the Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 20(6), 242-253. <https://doi.org/10.5232/ricyde2010.02006>
- Cervelló, E., & Santos-Rosa, F. J. (2000). Motivación en las clases de Educación Física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 51-70. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232014000300017>
- Cervelló, E., Del Villar, F., Jiménez, R., Ramos, L., & Blázquez, F. (2003). Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de educación física. *Enseñanza*, 21, 379-395. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4072>
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, I., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283. <https://doi.org/10.2466/pms.99.1.271-283>
- Cervelló, E., Moreno, J. A., del Villar, F., & Reina, R. (2007). Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de educación física. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), 53-72. <https://doi.org/10.1037/t03193-000>
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464–504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>
- Cid, L., Pires, A., Borrego, C., Duarte-Mendes, P., Teixeira, D. S., Moutão, J. M., & Monteiro, D. (2019). Motivational determinants of physical education grades and the intention to practice sport in the future. *PLoS One*, 14(5). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217218>
- Cohen J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Correa-Barwick, G. S., Carrasco Poyatos, M., & Molina-Fernández, J. D. (2022). Emotional intelligence and satisfaction with life in school children during times

- of pandemic. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 15(31), 57–70.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.8209>
- Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78(3), 216-224.
<https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599419>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Declaración de Helsinki (2008). *World Medical Association*.
http://www.wma.net/es/30publications/10policies/b3/17c_es.pdf
- Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., de Groot, R., & Jolles, J. (2012). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10–19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196–200. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.011>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061–1073. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- Dixon, P., & Wilke, R. A. (2007). The influence of a teacher research experience on elementary teachers' thinking and instruction. *Journal of Elementary Science Education*, 19(1), 25-43. <https://doi.org/10.1007/bf03173652>
- Duda, J. L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport. *Journal of Educational Psychology*, 11, 318-335.
<https://doi.org/10.1123/jsep.11.3.318>
- Duda, J. L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. En R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research in Sport Psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Human Kinetics.

- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 290-299. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.290>
- Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Fitness Information Technology.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 313-323. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1992.tb01025.x>
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.256>
- Dwyer, T., Sallis, J. F., Blizzard, L., Lazarus, R., & Dean, K. (2001). Relation of Academic Performance to Physical Activity and Fitness in Children. *Pediatric Exercise Science, 13*, 225-238. <https://doi.org/10.1123/pes.13.3.225>
- Fernández-Río, F., Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., & González, C. (2012). Achievement Goals and Social Goals' Influence on Physical Education Students' Fair Play. *Revista de Psicodidáctica, 17*(1), 73-91. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/1816>
- Fernández-Río, J., Méndez-Giménez, A., & Méndez-Alonso, D. (2017). Effects of two instructional approaches, sport education and direct instruction, on secondary education students' psychological response. *SPORT TK, 6*(2), 9-20. <https://doi.org/10.6018/300561>
- 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. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2018-12/R187.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Figley, G. E. (1985). Determinants of attitudes toward physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*, 229-240. <https://doi.org/10.1123/jtpe.4.4.229>

- Flores, J., Salguero, A., & Márquez, S. (2008). Relación de género, curso y tipo de colegio con el clima motivacional percibido en la educación física escolar en estudiantes colombianos. *Revista de Educación*, 347, 203-227. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Fouladchang, M., Marzooghi, R., & Shemshiri, B. (2009) The effect of gender and grade level differences on achievement goal orientations of Iranian undergraduate students. *Journal of Applied Sciences*, 9(5), 968–972. <http://dx.doi.org/10.3923/jas.2009.968.972>
- Fraile García, J. (2021). *Estrés laboral, frustración de necesidades psicológicas básicas, burnout y engagement en profesorado de educación física de la enseñanza pública*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/696723>
- Franco, E., Coterón, J., & Pérez-Tejero, J. (2016). Intención de ser físicamente activos entre estudiantes de EF: Diferencias según la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 414, 39-51. <https://doi.org/10.55166/reefd.v0i414.479>
- Friedmann, E. D. (1983). Pupil's image of the physical education teacher and suggestions for changing attitudes in teacher training. *International Journal of Physical Education*, 20(2), 15-18.
- García-Mas, A., & Gimeno, F. (2008) La teoría de la Orientación de Metas y la Enseñanza de la educación física: Consideraciones prácticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 511-522. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511493008>
- García-Merino, R., & Lizandra, J. (2022). La hibridación de los modelos pedagógicos de aprendizaje cooperativo y educación aventura como estrategia didáctica para la mejora de la convivencia y la gestión de conflictos en el aula: una experiencia práctica desde las clases de educación física y tú. *Retos*, 43, 1037–1048. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.86289>
- Gelman, A. & Hill, J. (2006). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511790942>

- Gil, J. A. (2003). *Métodos de investigación en educación. Análisis multivariante (Vol. III)*. UNED.
- Girard, S., Lemoyne, J., Blais, D., & Jérôme St-Amand, J. (2022). An analysis of mechanisms underlying social goals in physical education: a comparison between ordinary and special classes. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(3), 320-337. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1879767>
- Gómez Rijo, A., Gámez Medina, S., & Martínez Herráez, I. (2011). Efectos del género y la etapa educativa del estudiante sobre la satisfacción y la desmotivación en Educación Física durante la educación obligatoria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 13(2), 183-196. <http://uva-doc.uva.es/handle/10324/23716>
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., & Abrales, J. A. (2013). Análisis de los perfiles motivacionales y su relación con la importancia de la educación física en secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(38), 11-29. <https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645434002.pdf>
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F. J. (2015). Efectos de interacción de sexo y práctica de ejercicio físico sobre las estrategias para la disciplina, motivación y satisfacción con la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 2(40), 6-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645432002>
- González-Cutre, D. (2009). *Motivación, creencias implícitas de habilidad, competencia percibida y flow disposicional en clases de educación física*. Universidad de Almería. Tesis doctoral Universidad de Almería.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasiexperimental de los efectos del clima motivacional tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-356-056>
- Gotzens, C., Badía, M., Genovard, C., & Dezcallar, T. (2010). A comparative study of the seriousness attributed to disruptive classroom behaviors. *Electronic*

- Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 33-58.
<http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1399>
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C., & Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3), 362-368. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1_7
- Granero-Gallegos, A. & 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, 89–98. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/264451>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera A., Sánchez-Fuentes, J. A., & Martínez-Molina, M. (2014) Perfiles motivacionales de apoyo a la autonomía, autodeterminación, satisfacción, importancia de la educación física e intención de práctica física en tiempo libre. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(2), 59-70. <https://revistas.um.es/cpd/article/view/199501>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F.J. (2016). Metas sociales, clima motivacional, disciplina y actitud del alumno según el docente. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 16(64), 649-666. <http://dx.doi.org/10.15366/rimcafd2016.64.003>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., & Abrales, J. A. (2014). Estudio psicométrico y predicción de la importancia de la Educación Física a partir de las orientaciones de meta (" Perception of Success Questionnaire-POSQ"). *Psicología: Reflexão e Crítica*, 27, 443-451. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201427304>
- Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Pérez-Quero, F.J., Ortiz-Camacho, M.D., & Bracho-Amador, C. (2012). Analysis of motivational profiles of satisfaction and importance of physical education in high school adolescents. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(4), 614-23. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3763306/pdf/jssm-11-614.pdf>

- Granero-Gallegos, A., Baños, R., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2020). Analysis of misbehaviors and satisfaction with school in secondary education according to student gender and teaching competence. *Frontiers in Psychology, 11*, 63. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00063>
- Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M., Baena-Extremera, A., Bracho-Amador, C., & Pérez-Quero, F.J. (2015). Motivational profiles in physical education. Differences according to teachers strategies to maintain discipline. *Psicología: Reflexão e Crítica, 28*, 222–231. <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528202>
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A., & Martínez-Molina, M. (2019). Effects of motivation, basic psychological needs, and teaching competence on disruptive behaviours in secondary school physical education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(23), 4828. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234828>
- Green-Demers, I., Legault, L., Pelletier, D., & Pelletier, L. G. (2008). Factorial invariance of the Academic Amotivation Inventory (AAI) across gender and grade in a sample of canadian high school students. *Educational and Psychological Measurement, 68*(5), 862–880. <https://doi.org/10.1177/0013164407313368>
- Guan, J., McBride, R. E., & Xiang, P. (2006a). Reliability and validity evidence for the Social Goal Scale-Physical Education (SGS-PE) in high school settings. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 226-238. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.2.226>
- Guan, J., Xiang, P., Keating, X. D., & Land, W. M. (2020). Junior high school students' achievement goals, social goals, and self-reported persistence in physical education settings. *European Physical Education Review, 26*(1), 218–230. <https://doi.org/10.1177/1356336X19846912>
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., & Bruene, A. (2006b). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 25*, 58-74. <https://doi.org/10.1123/jtpe.25.1.58>
- Gutiérrez, M., & López, E. (2011). Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser

- disciplinados y comportamiento en educación física. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 22(7), 24-38. <https://doi.org/10.5232/ricyde2011.02203>
- Gutiérrez, M. & Pilsa, C. (2006). Actitudes de los alumnos hacia la Educación Física y sus profesores. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(24), 212-229. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/3631/25300_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Paidós.
- Gutiérrez, M., & Tomás, J. M. (2018). Motivational class climate, motivation and academic success in university students. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 94–101. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.001>
- Gutiérrez, M., López, E., & Ruiz, L. M. (2009). Estrategias para mantener la disciplina en las clases de educación física: validación de su medida y análisis de la concordancia entre las percepciones de los profesores y las de sus alumnos. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(2), 203-212. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016315007>
- Gutiérrez, M., Pilsa, C., & Torres, E. (2007). Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 8(3), 39-52. <https://doi.org/10.5232/ricyde2007.00804>
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2010). Perceptions of motivational climate and teachers' strategies to sustain discipline as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 597-608. <https://doi.org/10.1017/s1138741600002274>
- Gutiérrez, M., Ruiz, L. M., & López, E. (2011). Clima motivacional en Educación Física: concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores. *Revista de Psicología del Deporte* 20(2), 321-335. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=235122167006>
- Gutiérrez, M., & Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers.

- Perceptual and Motor Skills*, 108, 308-326.
<https://doi.org/10.2466/pms.108.1.308-326>
- Guzmán, J. F., & García-Ferriol, A. (2002). Orientación de meta de los entrenadores y metodología de entrenamiento: implicaciones motivacionales. *Motricidad*, 9, 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2278439>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2018). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Hall, T., & Smith, M. A. (2006). Teacher planning, instruction and reflection: what we know about teacher cognitive processes. *Quest*, 58, 424-442. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.10491892>.
- Hellín Rodríguez, G. (2007). *Motivación, autoconcepto físico, disciplina y orientación disposicional en estudiantes de educación física*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- Hellín Rodríguez, G., Hellín, P., & Moreno, J. A. (2005). Valoración de la educación física según el género del profesor. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. ICD.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Henao, J. A. V., Piedrahita, J. F. P., & Chavera, B. E. (2019). Comportamientos que Alteran la Clase de Educación Física. Una Mirada Estudiantil. *Gymnasium*. <https://g-se.com/comportamientos-que-alteran-la-clase-de-educacion-fisica-una-mirada-estudiantil-2584-sa-H5d2ca9d9a31ab>
- Hendry, L. B., & Welsh, J. (1981). Aspects of the hidden curriculum: teachers' and pupils' perceptions in physical education. *International Review of Sport Sociology*, 4, 16, 27-42. <https://doi.org/10.1177/101269028101600403>
- Hicks, L. (1996). *Social goals in early adolescence: Development, gender, and schooling as contexts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Michigan.
- Hortigüela-Alcalá, D., Río, J. F., Calvo, G. G., & Pérez-Pueyo, Á. (2019). Comparing effects of a TPSR training program on prospective physical education teachers' social goals, discipline and autonomy strategies in Spain, Chile and

- Costa Rica. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 220-232. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561837>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021) 'Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis From Self-Determination Theory', *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300–1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Ingles, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., & Ruiz-Esteban, C. (2012). Prosocial Behavior and Self-Concept of Spanish Students of Compulsory Secondary Education. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135-156. <http://hdl.handle.net/10045/33624>
- Iso-Ahola, S. E., & St.Clair, B. (2000). Toward a theory of exercise motivation. *Quest*, 52, 131-147. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491706>
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Grant, A. A. (2018). Early Childhood Teachers' Psychological Well-Being: Exploring Potential Predictors of Depression, Stress, and Emotional Exhaustion. *Early Education and Development*, 29(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1341806>
- Jiménez, R. (2004). *Motivación, trato de igualdad, comportamientos de disciplina y estilos de vida saludables en estudiantes de Educación Física en Secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/589>
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2003). *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kalaja, S., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Watt, A. (2010). El papel del género, el disfrute, la competencia percibida de actividad física y las habilidades fundamentales de movimiento como correlatos del compromiso con la actividad física de los estudiantes finlandeses de educación física. *Foro de Estudios Deportivos Escandinavos*, 1, 69-87.
- Kiridis, A. (1999). *Discipline at School*. Athens: Gutenberg.

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Klomsten, A. T., Marsh, H. W., & 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. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3730-x>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 88-101. <http://hdl.handle.net/11162/37598>
- Kulinna, P. H., Cothran, D., & Regualos, R. (2006). Teachers/reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- Kulinna, P., Cothram, D., & Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0701_3
- Kunze, A., & Rutherford, T. (2022). Students' Discipline Specific Perceptions of Learning Practices. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 33(2), 153-167.
- Kuzmanovic, M., Savic, G., Popovic, M., & Martic, M. (2013). A New approach to evaluation of university teaching considering heterogeneity of students' preferences. *High Education*, 66, 153-171. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9596-2>
- Lakie, W. L. (1964). Expressed attitudes of various groups of athletes toward athletic competition. *Research Quarterly. American Association for Health, Physical Education and Recreation*, 35(4), 497-503. <https://doi.org/10.1080/10671188.1964.10613346>
- Leisterer, S., & Jekauc, D. (2019). Students' Emotional Experience in Physical Education-A Qualitative Study for New Theoretical Insights. *Sports*, 7(1), 10. <https://doi.org/10.3390/sports7010010>
- Lim, B. S. C., & Wang, C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology*

- of Sport and Exercise*, 10, 52-60.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2008.06.003>
- López Mercader, M. P. (2006). Estudio de las actitudes hacia la actividad física en alumnos y alumnas de las Cinco Villas. *Revista de Educación Física y Deportes*, 393, 53-69. <https://www.reefd.es/index.php/reefd/article/download/233/224>
- López-García, G. D., Carrasco-Poyatos, M., Burgueño, R., & Granero-Gallegos, A. (2022). Teaching style and academic engagement in pre-service teachers during the COVID-19 lockdown: Mediation of motivational climate. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.992665>
- López-Postigo, L., Burgueño, R., González-Fernández, F. T., & Morente-Oria, H. (2021). Edublog in Physical Education as an instrument for coeducation, commitment and intention to be physically active. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 1-8. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3819>
- López Sánchez, M. M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25–34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>
- Luke, M. D., & Cope, L. D. (1994). Student attitudes toward teacher behavior and program content in school physical education. *Physical Educator*, 51(2), 57-66.
- Macarro, J. (2008). *Actitudes y Motivaciones hacia la práctica de actividad físico-deportiva y el área de Educación Física, del alumnado de la provincia de Granada al finalizar la E.S.O.* Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. <http://hdl.handle.net/10481/1900>
- Macazaga, A. M., Rekalde, I., & Vizcarra, M. T. (2013). ¿Cómo encauzar la agresividad? Una propuesta de intervención a través de juegos y deportes. *Revista Española de Pedagogía*, 255, 263-276. <https://re-unir.unir.net/handle/123456789/3766>
- Manzano-Sánchez, D., & Jiménez-Parra, J. F. (2021). Funciones ejecutivas en educación física: un análisis comparativo entre alumnos de educación primaria y secundaria. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(71). <https://doi.org/10.36443/10259/5050>

- Markland, D. (2007). The golden rule is that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences* 42, 851–858. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.023>
- Marsh, H. W., Hau, K. T., & Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural Equation Modeling*, 11(3), 320–341. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1103_2
- Martínez, 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). Xunta de Galicia. <https://doi.org/10.33262/cde.4>
- Martínez, C., Alonso, N., Moreno, J. A., & Cervelló. E. (2005a). Efectos de la práctica deportiva, la frecuencia de práctica y la satisfacción experimentada en la adopción de conductas disciplinadas en clases de educación física. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. ICD. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i8.35067>
- Martínez, C., Alonso, N., Moreno, J. A., & Cervelló. E. (2005b). La disciplina en educación física según el género del alumno y el tipo de centro. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. ICD. <https://doi.org/10.1174/113564009789052361>
- Martínez-Baena, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez López, I., Castillo, R., Zapatera, B., Vicente-Rodríguez, G., Casajús, J. A., Álvarez-Granda, L., Romero Cerezo, C., Tercedor, P., & Delgado-Fernández, M. (2012). Motivos de abandono y no práctica de actividad físico-deportiva en adolescentes españoles: estudio AVENA. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 12(1), 45-54. <https://doi.org/10.4321/s1578-84232012000100005>
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., & Moreno, J. A. (2009). 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 profesor en el aula. *Cultura y Educación*, 13, 331-343. <https://doi.org/10.1174/113564009789052361>
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E., & Moreno, J. A. (2005). La disciplina en Educación Física según el género del alumno y el tipo de centro. En A. Díaz (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. ICD. <https://doi.org/10.1174/113564009789052361>
- Martínez-Galindo, C., Cervelló, E., & 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. <https://doi.org/10.14349/rp.v44i3.1150>
- Martínez-Molina, M. (2021). *Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria*. Tesis Doctoral, Universidad de Almería.
- McCue, B. F. (1953). Constructing an instrument for evaluating attitudes toward intensive competition in team games. *The Research Quarterly*, 24, 205-209. <https://doi.org/10.1080/10671188.1953.10624912>
- Medina Cascales, J. A., & Prieto, M. J. R. (2019). Incidencia de la práctica de actividad física y deportiva como reguladora de la violencia escolar. *Retos*, 35, 54–60. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64359>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., & González, C. (2012). Autodeterminación y metas sociales: un modelo estructural para comprender la intención de práctica, el esfuerzo y el aburrimiento en Educación Física. *Aula Abierta*, 40(1), 51-62. <http://hdl.handle.net/11162/4130>
- Miles, J. & Shevlin, M. (2007). A time and a place for incremental fit indices. *Personality and Individual Differences*, 42, 869-874. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.022>
- Molina, M. M. (2021). *Relación de las conductas disruptivas con la competencia docente, la motivación y la satisfacción con la escuela en alumnado de Educación Física de secundaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería. <http://hdl.handle.net/10835/10890>
- Montoya, S. D., Valenzuela, A. V., Parra, J. F. J., & Sánchez, D. M. (2021). Improvement of the classroom climate through a plan of gamified coexistence with

- physical activity: study of its effectiveness in primary education. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 14(28), 65-77. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.4420>
- Morales-Ortiz, E., Burgueño, R., Cueto-Martín, B., Macarro-Moreno, J., & Medina-Casaubón, J. (2021). Can Sport Education Improve Attitudes towards Secondary Physical Education? *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(84) 435-450. <https://doi.org/10.15366/rimcafd2021.83.002>
- Moreno Murcia, J. A., & Hellín Gómez, P. (2002). Alumnos con deficiencia psíquica. ¿Es importante la Educación Física? Su valoración según la edad del alumno y el tipo de centro. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 2(8), 298-319 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista8/artedad.htm>
- Moreno, B., Castuera, R. J., Arias, A. G., Aspano, M. I., & Torrero, F. (2011). Análisis de la percepción del clima motivacional, necesidades psicológicas básicas, motivación autodeterminada y conductas de disciplina de estudiantes adolescentes en las clases de educación física. *European Journal of Human Movement*, (26), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274219446001>
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2003). Pensamiento del alumno hacia la Educación Física: su relación con la práctica deportiva y el carácter del educador. *Enseñanza*, 21, 345-362. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/4068>
- Moreno, J. A., & Cervelló, E. (2010). *Motivación en la actividad física y el deporte*. Wanceulen Editorial Deportiva.
- Moreno, J. A., & Cervelló, E., (2004). Influencia de la actitud del profesor en el pensamiento del alumno hacia la Educación Física. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 14(1), 33-51. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65414102>
- Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: Diferencias según la satisfacción, la práctica deportiva y la frecuencia de práctica.

- Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5, 1-2, 225-243. <https://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=227017567013>
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & González-Cutre, D. (2007a). Young athletes' motivational profiles. *Journal of Sports Science and Medicine*, 6, 172-179. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3786237/>
- Moreno, J. A., Cervelló, E., & Martínez, C. (2007b). Perception of discipline according to gender, type of school, sport activity and interest in physical education in Spanish students. *International Journal of Applied Sports Sciences*, 19(2), 35-49.
- Moreno, J. A., Cervelló, E., Zomeño, T. E., & Marín, L. M. (2009) Predicción de las razones de disciplina en educación física. *Acción psicológica*, 6(2), 7-15. <https://doi.org/10.5944/ap.6.2.217>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2008). Metas de logro 2x2 en estudiantes españoles de Educación Física. *Revista de Educación*, 347, 299-317. <http://hdl.handle.net/11162/72301>
- Moreno, J. A., González-Cutre, D., & Sicilia, A. (2007c). Metas sociales en las clases de educación física. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33, 351-368. <https://doi.org/10.33776/amc.v33i149.1220>
- Moreno, J. A., Parra, N., & González-Cutre, D. (2008). Influencia del apoyo a la autonomía, las metas sociales y la relación con los demás sobre la desmotivación en educación física. *Psicothema*, 20(4), 636-641. <http://www.re-dalyc.org/articulo.oa?id=72720420>
- Moreno, J. A., Rodríguez, P. L., & Gutiérrez, M. (2003). Intereses y actitudes hacia la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, XI(2), 14-28.
- Moreno, J. A., Sánchez, M., Rodríguez, D., Prieto, M. P., & Mula, C. (2002). Valoración de la educación física según la importancia concedida por el alumno. En A. Díaz, J. A. Moreno, & P. L. Rodríguez (Eds.), *Congreso de Educación Física e Interculturalidad*. Consejería de Educación.
- Moreno, J. A., Vera, J. A., & Cervelló, E. (2006). Evaluación participativa y responsabilidad en educación física. *Revista de Educación*, 340, 731-754. <http://hdl.handle.net/11162/69029>

- Moreno, J. A., Zomeño, T. E., Marín, 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, 380-401. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar Hernández, E., & Ruiz, L. (2018) Perceptions of Controlling Teaching Behaviors and the Effects on the Motivation and Behavior of High School Physical Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(10), 2288. <https://doi.org/10.3390/ijerph15102288>
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8, 207-229. <https://doi.org/10.1177/1356336x020083003>
- Muñoz-González, V., Gómez-López, M., & Granero-Gallegos, A. (2019). Relación entre la satisfacción con las clases de Educación Física, su importancia y utilidad y la intención de práctica del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 149-161. <https://doi.org/10.5209/RCED.57678>
- Newton, M., Watson, D. L., Kim, M. S., & Beacham, A. O. (2006). Understanding motivation of underserved youth in physical activity settings. *Youth & Society*, 37(3), 348-371. <https://doi.org/10.1177/0044118X05278964>
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Nicolosi, S., Ortega Ruiz, R., & Benitez Sillero, J. D. D. (2021). Achievement goal orientations and perceived physical competence profiles in adolescent physical activity. *Psychology, Society and Education*, 13(1), 27–47. <https://doi.org/10.25115/psye.v1i1.3419>
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>

- Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal Sports Science*, 17(8), 643-65. <https://doi.org/10.1080/026404199365678>
- Obrusnikova, I., & Dillon, S. R. (2012). Students' Beliefs and Intentions to Play With Peers With Disabilities in Physical Education: Relationships With Achievement and Social Goals. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31(4), 311-328. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.4.311>
- Ommundsen, Y., & Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9(6), 389-397. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0838.1999.tb00261.x>
- Ortiz, D. C., Cid, M. T., Allepuz, J. P., & Sánchez, M. L. Z. (2019). Estado actual de la Educación Física desde el punto de vista del profesorado. Propuestas de mejora. *Retos*, (35), 47-53. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.63038>
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20. <https://doi.org/10.1080/02701367.1994.10762203>
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for going disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.4.421>
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 51-68). Human Kinetics.
- Pardo, A., Ruiz, M., & San Martín, R. (2007). Cómo ajustar e interpretar modelos multinivel con SPSS. *Psicothema*, 19(2), 308-321. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72719220>
- Parker, J. (1995). Secondary teachers' views of effective teaching in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 127-139. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.2.127>
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17(1), 109-128. <https://doi.org/10.1177/0272431697017002001>

- Peiró, C., & Sanchís, J. R. (2004). Las propiedades psicométricas de la versión inicial del cuestionario de orientación a la tarea y al ego (TEOSQ) adaptado a la educación física en su traducción al castellano. *Revista de Psicología del Deporte*, 13, 25-39. <https://archives.rpd-online.com/article/view/259/Peiro.html>
- Pérez, V., & Devís, J. (2004). Conceptuación y medida de las actitudes hacia la actividad física relacionada con la salud. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 157-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1047477>
- Pérez-Pueyo, A. (2010). *El Estilo Actitudinal. Propuesta metodológica para desarrollar unidades didácticas en educación física*. Editorial CEP S.L. <https://doi.org/10.17227/01214128.18ludica81.92>
- Rasmussen, J. F., Scrabis-Fletcher, K., & Silverman, S. (2014). Relationships among tasks, time, and student practice in elementary physical education. *Physical Educator*, 71(1), 114-131. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1059758>
- Rizzo, T. L. (1985). Attributes related to teachers' attitudes. *Perceptual and Motor Skills*, 60(3), 739-742. <https://doi.org/10.2466/pms.1985.60.3.739>
- Roberts, G. C. (1984). Children's achievement motivation in sport. En J. G. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 3, *The development of achievement motivation* (pp. 251-281). Greenwich, Conn.: JAI Press.
- 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. <https://doi.org/10.1080/02640419808559362>
- Rodríguez-Martínez, D., Ruiz-Lara, E., Rodríguez-Martínez, F. J., & Argudo-Iturrriaga, F. (2021). Efectos del aprendizaje cooperativo y autoconstrucción de material en el alumnado de Educación Física en Primaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14(28), 90-101. <https://doi.org/10.25115/ecp.v14i28.3722>
- Romero Mahecha, J. A., & Rodríguez Villamil, O. D. (2022). *Actividad física y sedentarismo en tiempos de pandemia "Revisión Bibliográfica"*. Facultad de Educación. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/15352>

- Ruiz-Juan, F., Piéron, M., & Baena-Extremera, A. (2012). Socialización de la actividad físico-deportiva en adultos: relación con la familia, pareja y amigos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 34(1), 35-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645438002>
- Ruiz-Juan, F., Piéron, M., & Zamarripa, J. (2011). Versión española del "Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ) adaptado a Educación Física. *Estudios de Psicología*, 32(2), 179-193. <https://doi.org/10.1174/021093911795978162>
- Rutten, C., Boen, F., & Seghers, J. (2012). How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 216-230. <https://doi.org/10.1123/jtpe.31.3.216>
- Ryan, A. G. & Aikenhead, G. S. (1992) 'Students' Preconceptions about the Epistemology of Science', *Science Education*, 76(6), 559–580. <https://doi.org/10.1002/sce.3730760602>.
- Ryan, A. M., Hicks, L., & Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals, and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171. <https://doi.org/10.1177/0272431697017002003>
- Sahin, E., Topkaya, N., & Kurkcu, R. (2016). Sex and age differences in achievement goal orientations in Turkish Adolescents. *Journal of Education and Practice* 27(7), 149–156. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115803.pdf>
- Sánchez-Alcaraz, B.J., Gómez-Mármol, A., & Más-Jiménez, M. (2016). Estudio de la motivación de logro y orientación motivacional en estudiantes de educación física *Apunts Educación Física y Deportes*, 32(124), 35-40. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/2\).124.03](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/2).124.03)
- Sánchez-Martín, M., Navarro-Mateu, F., & Sánchez-Meca, J. (2022). Systematic Reviews and Evidence-Based Education. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 15(30), 108–120. <https://doi.org/10.25115/ecp.v15i30.7860>
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7(4), 422. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.4.422>
- Siedentop, D. (2000). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield.

- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Paraninfo Thomson Learning.
- Smith Palacio, E., & Bermejo-García, S. (2021). Efectividad del desarrollo del auto-control a través de la Educación Física. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 10(2), 126-139. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2021.v10i2.11160>
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 5-20. <https://doi.org/10.1177/1356336x020081001>
- Spray, C. M., & Wang, C. K. J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913. doi:10.1080/026404101317108417
- Stewart, M. J., Green, S. R., & Huelskamp, J. (1991). Secondary student attitudes toward physical education activity in a high school population. *Research Quarterly for Physical Educator*, 48, 2, 72-79. https://www.researchgate.net/publication/259931729_Secondary_Student_Attitudes_toward_Physical_Education
- Stormont, M., & Young-Walker, L. (2017). Supporting professional development needs for early childhood teachers: an exploratory analysis of teacher perceptions of stress and challenging behavior. *International Journal on Disability and Human Development*, 16(1), 99-104. <https://doi.org/doi:10.1515/ijdh-2016-0037>
- Stucky-Ropp, R. C., & DiLorenzo, T. M. (1993). Determinants of adolescent health behavior. *Preventive Medicine*, 22(6), 880-889.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2020). Sustaining and Scaling Positive Behavioral Interventions and Supports: Implementation Drivers, Outcomes, and Considerations. *Exceptional Children*, 86(2), 120–136. <https://doi.org/10.1177/0014402919855331>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Allyn and Bacon.
- Trad, A. M., R. Richards, K. A., & Wilson, W. J. (2021). Strategies to Increase Self, Student, and Discipline Advocacy in Adapted Physical Education. *Teaching*

- Exceptional Children*, 54(1), 52–62.
<https://doi.org/10.1177/00400599211018838>
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (2018). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. In *Managerial, Occupational and Organizational Stress Research* (pp. 291-307). Routledge.
- Trigueros, R., Mínguez, L. A., González- Bernal, J. J., Jahouh, M., Soto-Camara, R., & Aguilar-Parra, J. M. (2019). Influence of teaching style on Physical Education adolescents' motivation and health- related lifestyle. *Nutrients*, 11, 2594. <https://doi.org/10.3390/nu11112594>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Lonsdale, C. (2020). Self-determination theory applied to physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 112(7), 1444–1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Vílchez, M. P., & Ruiz-Juan, F. (2022) Social Goals, Perceived Locus of Causality and Causal Attributions in Physical Education. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 22(87) 687-706 <https://doi.org/10.15366/rimcafd2022.87.016>
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (2016). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 140–156. <http://dx.doi.org/10.1123/jtpe.14.2.140>
- 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. <https://doi.org/10.1123/jsep.23.1.1>
- Warburton, V. E. (2017). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 303–314. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.001>

- Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24. <https://doi.org/10.3102/00346543061001001>
- White, R. L., Bennie, A., Vasconcellos, D., Cinelli, R., Hilland, T., Owen, K. B., & Lonsdale, C. (2021). Self-determination theory in physical education: A systematic review of qualitative studies. *Teaching and Teacher Education*, 99. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103247>
- White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., & Nurmi, J-E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24149994/>
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Self-regulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. Phye (ed.): *Handbook of academic learning* (pp. 105-125). Academic. <https://doi.org/10.1016/b978-012554255-5/50005-3>
- Zounhia, K., Hatziharistos, D., & Emmanouel, K. (2003). Greek secondary schools pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55, 289-303. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118947>
- Zubillaga Olague, M., & Cañadas, L. (2021). Diseño y validación del cuestionario “#EvalEF” para conocer el proceso de evaluación desarrollado por los docentes de educación física. *Retos*, 42, 47–55. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.86627>

ANEXOS

ANEXO – 1. ESCALA DE METAS SOCIALES EN EF (EMSEF) (MORENO, GONZÁLEZ-CUTRE, & SICILIA, 2007)

En una escala del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 7 (Totalmente de acuerdo), dí-nos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| En mis clases de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | | Algo de acuerdo | | | Totalmente de acuerdo | |
|--|--------------------------|---|-----------------|---|---|-----------------------|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1. Intento hacer lo que el/la profesor/a me pide que haga. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Me gustaría llegar a conocer muy bien a mis compañeros de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Es importante para mí seguir las reglas de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Me gustaría mantener las promesas que he hecho a otros/as compañeros/as en mi clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Es importante para mí seguir trabajando incluso cuando otros/as compañeros/as no están haciendo nada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Me gustaría tener un/a amigo/a en el que poder confiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Me gustaría que el/la profesor/a pensara que soy un/a estudiante responsable. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Me gustaría llevarme bien con la mayoría de los/as otros/as estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. No me gusta distraer a un/a compañero/a de clase cuando está realizando una actividad individual. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Es importante para mí ser aceptado por otros/as estudiantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Es importante para mí tener uno/a o dos amigos/as muy íntimos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

ANEXO – 2. ESCALA DE ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE Y AL RENDIMIENTO EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (LAPOPECQ) (CERVELLÓ, JIMÉNEZ, MOYA, & MORENO, 2010)

En una escala de 0 (Totalmente en desacuerdo) al 100 (Totalmente de acuerdo), dinos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| En clase de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | Algo de acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|
| 1. El profesor de EF está más satisfecho cuando todos los alumnos/as aprenden algo nuevo | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 2. Durante la clase, los/as alumnos/as intentan sobresalir unos sobre los otros | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 3. Los/as alumnos/as se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone, debido a que esto podría provocar la desaprobación de los compañeros | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 4. Es muy importante ganar sin esforzarse | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 5. La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender el ejercicio por mí mismo | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 6. El/la profesor/as de EF se muestra completamente satisfecho/a cuando los/as estudiantes mejoran después de trabajar duro | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 7. Los/as alumnos/as intenta conseguir recompensas sobresaliendo sobre los/as otros/as compañeros/as | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |
| 8. Los/as alumnos/as se muestran preocupados por hacer mal las tareas que se les propone porque podrían quedar mal a los ojos del/la profesor/a de EF | 0 | 10 20 30 40 50 60 70 80 90 | 100 |

9. El/a profesor/a de EF se muestra completamente satisfecho con aquellos alumnos/as que se las arreglan para ganar con poco esfuerzo 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
10. La mejor forma de enseñar es que me ayuden a aprender cómo usar la EF para mejorar mi salud 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
11. El/a profesor/a de EF insiste en que los errores de los/as alumnos/as forman parte del aprendizaje 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
12. Los/as alumnos/as se sienten satisfechos cuando intentan rendir más que los otros 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
13. Los/as alumnos/as se muestran preocupados por hacer mal aquellas tareas en las que no son especialmente buenos 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
14. Los/as alumnos/as se sienten más satisfechos cuando ganan con poco esfuerzo 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
15. Me siento muy satisfecho/a cuando aprendo algo nuevo 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
16. El/a profesor/a de EF se asegura de que comprendamos la ejecución de todas las habilidades nuevas antes de cambiar el aprendizaje de otra habilidad en clase 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
17. Lo que más importa a un alumno/a es demostrar que él o ella es mejor en los deportes que los otros 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
18. Los/as alumnos/as se sienten mal cuando cometen errores mientras realizan las habilidades o juegos 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100

19. Los/as alumnos/as exitosos son aquellos quienes en los partidos obtienen más puntos con poco esfuerzo. 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
20. Me siento muy satisfecho cuando aprendo nuevas habilidades o juegos 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
21. El/a profesor/a de EF está completamente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades. 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
22. Los/as alumnos/as exitosos son aquellos que realizan las habilidades de la clase mejor que sus compañeros/as. 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
23. Los/as alumnos/as se sienten mal cuando no ejecutan un ejercicio tan bien como los otros/as. 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
24. Me gusta dar lo mejor de mí para aprender una habilidad. 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
25. El/a profesor/a de EF presta una atención especial a si mis ejecuciones están mejorando 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
26. Aprendo cosas divertidas 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
27. El aprender hace que yo quiera practicar más 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100
-

ANEXO – 3. ESCALA DE ESTRATEGIAS DEL PROFESOR PARA MANTENER LA DISCIPLINA (SDSS) (GUTIÉRREZ, LÓPEZ, & RUIZ, 2009)

En una escala de 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo), díenos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| El profesor de Educación Física... | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|-----------------------------|---------------|-------------|------------|--------------------------|
| 1. Hace las clases divertidas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Atrae nuestra atención y hace las clases más interesantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Nos hace sentirnos mal con nosotros mismos cuando somos indisciplinados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Nos hace sentir que no hay disciplina en absoluto en la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Atrae nuestra atención y nos enseña nuevas habilidades y juegos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Nos involucra que queramos el progreso de nuestros/as compañeros/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Nos recuerda que ser disciplinado es la norma de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Nos ayuda para que al final hagamos los que decimos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Realmente no hace nada por mantener la disciplina | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Nos ayuda a ser responsables de nuestro progreso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Hace las clases de tal manera que atendamos y comprendamos lo que hacemos bien y/o mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nos hace sentirnos incómodos cuando somos indisciplinados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Nos ayuda a comprender a los/as demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 14. Nos recuerda que hemos asumido ser disciplinados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Hace las clases emocionantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Atrae nuestra atención para hacernos comprender que es importante hacerlo bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Nos recuerda que solo aquellos que son disciplinados son considerados buenos estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Nos hace aprender cómo enseñar a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Grita a aquellos/as que son indisciplinados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Nos ayuda a ser responsables de nuestras acciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Atrae nuestra atención para que intentemos mejorar nuestras habilidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. No se interesa por la disciplina de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Nos hace disfrutar en la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Nos hace sentirnos avergonzados si somos indisciplinados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Nos ayuda a cooperar y entendernos mutuamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Nos amenaza diciendo que tendremos problemas si nos portamos mal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Nos ayuda a ser personas responsables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO – 4. ACTITUDES DE HACIA LA CONDUCTA DE LOS PROFESORES Y LOS CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN FÍSICA (CAEFP) (GUTIÉRREZ & RUIZ, 2009)

En una escala del 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo), díenos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| En mis clases de Educación Física.... | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|-----------------------------|---------------|-------------|------------|--------------------------|
| 1. Mi profesor/a de Educación Física explica claramente lo que tenemos que aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. En mis clases de Educación Física, disfruto con las actividades y juegos que tengo que aprender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Mi profesor/a de Educación Física es comprensivo con los alumnos/as que no son demasiado buenos en deporte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. En mis clases de Educación Física, las actividades y juegos que realizamos están bien organizados | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Mi profesor/a de Educación Física da un buen ejemplo con su comportamiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. En mis clases de Educación Física, podemos elegir las actividades que realizamos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Es importante que mi profesor/a de Educación Física participe en las actividades de clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. En mis clases de Educación Física me enseñan nuevas habilidades cada trimestre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Mi profesor/a de Educación Física me apoya y anima en el desarrollo de la clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. En mis clases de Educación Física disfruto practicando juegos y deportes de equipo más que juegos individuales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11. Mi profesor/a de Educación Física tiene un buen control sobre los alumnos en clase | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. En mis clases de Educación Física hay mucho estrés por el deseo de triunfo de los alumnos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Mi profesor/a de Educación Física demuestra muy bien las habilidades que debemos practicar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. En mis clases de Educación Física deberían hacerme pruebas de condición física para determinar mi nota final | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Mi profesor/a de Educación Física trata a todos los alumnos/as de la clase de manera justa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. En mis clases de Educación Física las actividades y juegos deberían resaltar más la cooperación (colaboración) que la competición | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Mi profesor/a de Educación Física se preocupa (se interesa) por lo que yo siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. En mis clases de Educación Física nos enseñan nuevas actividades y juegos cada trimestre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Mi profesor/a de Educación Física es buen conocedor de la educación física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. En mis clases de Educación Física debería emplear más tiempo mejorando mi condición física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Mi profesor/a de Educación Física es muy dialogante (comunicativo/a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. En mis clases de Educación Física me dan suficiente tiempo para practicar las habilidades que tengo que aprende | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Mi profesor/a de Educación Física me motiva para que dé lo mejor de mí mismo/a | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. En mis clases de Educación Física el nivel de habilidad que se exige para aprobar es justo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 25. Considero que las notas (calificaciones) que me pone mi profesor/a de Educación Física son justas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. En mis clases de Educación Física debería incluirse mi actitud y esfuerzo como parte de mi calificación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Mi profesor/a de Educación Física resalta mis méritos cuando hago algo bien | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. En mis clases de Educación Física, me enseñan algunos ejercicios nuevos cada trimestre | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Mi profesor/a de Educación Física me ayuda cuando tengo algún problema para aprender una nueva habilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO – 5. ESCALA DE PERCEPCIÓN DE ÉXITO (POSQ) (MARTÍNEZ, ALONSO, & MORENO, 2006)

En una escala de 1 (Totalmente en desacuerdo) al 5 (Totalmente de acuerdo), dí-nos tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| En Educación Física siento que tengo éxito... | Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|-----------------------------|---------------|-------------|------------|--------------------------|
| 1. Cuando derroto a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Cuando soy el mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Cuando trabajo duro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Cuando demuestro una clara mejoría personal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Cuando mi actuación supera la del resto de alum- nos/as | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cuando demuestro al/a profesor/a y a mis compañe- ros/as que soy el/a mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando supero las dificultades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Cuando domino algo que no podía hacer ante | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Cuando hago algo que los demás no pueden hacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Cuando rindo a mi mejor nivel de habilidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Cuando alcanzo una meta | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Cuando soy claramente superior | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO – 6. ESCALA DE SATISFACCIÓN CON LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA (SSI-EF) (BAENA-EXTREMERA, GRANERO-GALLEGOS, BRACHO-AMADOR, & PÉREZ-QUERO, 2012)

En una escala del 1 al 5 (donde 1 = Muy en desacuerdo, 3 = Indiferente, y 5 = Muy de acuerdo), indica tu grado de desacuerdo o de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con las clases de Educación Física:

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Normalmente me divierto en las clases de Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. En las clases de Educación Física a menudo sueño despierto en vez de pensar en lo que hago realmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. En las clases de Educación Física, normalmente me aburro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. En Educación Física deseo que la clase termine rápidamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Normalmente encuentro la Educación Física interesante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cuando hago Educación Física parece que el tiempo vuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Normalmente participo activamente en las clases de Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Normalmente me lo paso bien haciendo Educación Física | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

