



Universitat  
de València

**Programa de Doctorado 100-B: Crisis de Legitimidad del  
Pensamiento y Prácticas Educativas**

***“AMBIENTE DE APRENDIZAJE, MOTIVACIÓN Y  
DISCIPLINA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA”***

Presentada por:

**Esther López González**

Dirigida por:

**Dr. Melchor Gutiérrez San Martín**

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Dra. Claudia Grau Rubio**

**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**

**Valencia, 2015**



Una vez cerradas las puertas del aula los deseos se convierten en una realidad.

Es aquí donde el maestro se hace y se muestra.

Ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

A Luca y Aitana

Mi Presente y mi Futuro

Sois mi motivación y mi Felicidad

Os quiero



## **AGRADECIMIENTOS**

A mis directores, Melchor Gutiérrez, sin el cual, el desarrollo de este trabajo no hubiera tenido lugar, mi más sincero agradecimiento por su inmensa paciencia en mis idas y venidas y su apoyo incondicional en cada regreso. A Claudia Grau por su accesibilidad y gran apoyo en los momentos más difíciles de esta investigación.

A Xelo y Nuria, que sin saberlo, han sido las que me han dado este último empujón.

A Teo, por su comprensión y ayuda en todo este proceso.

A todos los profesores de los centros colaboradores, por abrirme la puerta de sus aulas y hacer posible esta investigación, así como a todos los alumnos y alumnas que de modo desinteresado han participado en la misma.

A mis padres porque sin ellos esto no hubiera sido posible. Por estos últimos meses de locura en los que me habéis vuelto a demostrar que siempre estáis.

A mis hijos, Luca y Aitana por robarles su tiempo, nuestro tiempo. Os quiero.

### **Agradecimientos añadidos...**

... vengo de correr y todo corredor sabe que el tiempo dedicado a la carrera es un momento óptimo para la reflexión. Cuando iba a escribir los agradecimientos de esta Tesis pensé que sólo agradecería a aquellas personas que directamente han tenido que ver, de algún modo, con el desarrollo de la misma. Estaba cansada de leer esos interminables “gracias a...” que se remontan a cuando íbamos a la escuela. Pero hoy, mientras corría iba pensando en cuántas personas he dejado fuera, personas imprescindibles en mi vida, que forman parte de mí, y que sin duda, indirectamente han hecho posible que hoy pueda presentar este trabajo. Este añadido es por vosotros. Gracias...

A todos aquellos compañeros y amigos, con los que he ido compartiendo mi aventura docente y que me han enseñado que somos afortunados por trabajar con personas, que el respeto, la tolerancia y la empatía son el punto de partida para el éxito de nuestras clases, que no existen límites en nuestra profesión y que sí importa todo lo que hacemos. Y cito en orden de llegada a mi vida: Nuria Aznar, Silvia Paniagua, Amparo Pastor, Cristina Mozo, Mercedes García, Teresa Zaragoza, Neus Corretjé, Amparo Nevado y Xelo Santonja. Mil y dos

mil gracias.

A mis alumnos. Gracias por vuestro ímpetu, vuestras ganas, vuestra alegría, vuestra locura. Gracias por cada sonrisa y cada abrazo recibido. Gracias por todo el cariño que me habéis dado durante todos estos años. Todo ello ha sido el motor imparable que ha llenado de ilusión, pasión y entusiasmo mi día a día en cada instituto por el que he pasado. Sois extraordinarios.

A Ino, Carlos y Cris, por quererme tanto y recordarme que soy capaz de cualquier cosa.

A Ti, por comprenderme, respetarme y acompañarme. Por contagiarme con tu ilusión y tus ganas de cambiar las cosas. Por llenar nuestros tres corazones de amor y compartir tu vida con nosotros. Te quiero.

Os quiero.

## ÍNDICE

### CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

<b>1.1 INTRODUCCIÓN</b> .....	13
<b>1.2. AMBIENTE DE APRENDIZAJE</b> .....	16
1.2.1. Conceptualización del ambiente de aprendizaje o clima de clase.....	18
1.2.2. Determinantes del clima de aula.....	20
1.2.3. Caracterización de la afectividad en el clima de clase .....	24
1.2.4. El profesor como favorecedor del clima de aula.....	28
1.2.5. El clima de aula en Educación Física.....	32
<b>1.3. MOTIVACIÓN</b> .....	37
1.3.1. Teoría de las Metas de Logro .....	39
<i>1.3.1.1. Las Orientaciones de Meta</i> .....	42
<i>1.3.1.2. Los Climas Motivacionales</i> .....	50
<i>1.3.1.3. Proceso dinámico de la Motivación: Interacción entre las variables disposicionales y situacionales</i> .....	59
1.3.2. Teoría de la Autodeterminación .....	70
1.3.3. Relaciones entre las Metas de Logro y la Autodeterminación .....	78
1.3.4. Perfiles Motivacionales .....	83
<b>1.4. DISCIPLINA</b> .....	87
1.4.1. Conceptualización de Disciplina y aclaración terminológica .....	90
1.4.2. Disciplina y convivencia: aprender a convivir .....	93
1.4.3. Elementos configuradores de la disciplina escolar: Predicción de las conductas disciplinadas.....	96
1.4.4. Factores determinantes y principales causas de los conflictos en el aula de Educación Física .....	100
<b>1.5. MOTIVACIÓN Y DISCIPLINA EN CLASE COMO DETERMINANTES DEL CLIMA DE APRENDIZAJE</b> .....	105
<b>1.6. OBJETIVOS</b> .....	111
<b>1.7. HIPÓTESIS</b> .....	112

## **CAPÍTULO 2: MÉTODO**

<b>2.1. PARTICIPANTES</b> .....	115
2.1.1. Muestra de Alumnos .....	115
2.1.2. Muestra de Profesores .....	119
<b>2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA</b> .....	121
2.2.1. Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional (EPCM).....	121
2.2.2. Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) .....	122
2.2.3. Inventario de Conductas de Disciplina e Indisciplina (ICDI).....	123
2.2.4. Cuestionario de Razones para ser Disciplinados (RDS) .....	124
2.2.5. Cuestionario de Estrategias para mantener la disciplina (SSDS).....	123
<b>2.3. PROCEDIMIENTO</b> .....	125
<b>2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS</b> .....	125
<b>2.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	126

## **CAPÍTULO 3: RESULTADOS**

<b>3.1. RESULTADOS FACTORIALES Y CONSISTENCIA INTERNA DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS</b> .....	131
3.1.1. Resultado Factorial y Consistencia Interna del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional .....	132
3.1.2. Resultado Factorial y Consistencia Interna del Inventario de Motivación Intrínseca.....	134
3.1.3. Resultado Factorial y Consistencia Interna del Inventario de Conductas de Disciplina e Indisciplina en Educación Física .....	135
3.1.4. Resultado Factorial y Consistencia Interna del Cuestionario de Razones para ser Disciplinados .....	136
3.1.5. Estructura Factorial y Consistencia Interna del Cuestionario de Estrategias para mantener la Disciplina .....	139
<b>3.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS</b> .....	141
<b>3.3. RESULTADOS DIFERENCIALES SEGÚN LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS ...</b>	142
3.3.1. Resultados según el género de los alumnos .....	142
3.3.2. Resultados según la edad de los alumnos.....	144

3.3.3. Resultados según las experiencias de los alumnos en las clases de EF ...	146
<b>3.4. RESULTADOS DE LA VERIFICACIÓN DE ALGUNOS MÓDELOS TEÓRICOS.....</b>	<b>149</b>
3.4.1. Motivación, comportamiento de los alumnos y rendimiento académico.....	149
3.4.2. Clima motivacional, Razones para la disciplina y comportamiento en Educación Física.....	153
3.4.3. Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en educación física.....	156
3.4.4. Clima Motivacional, Experiencias en Educación Física y Motivación Intrínseca.....	160
3.4.5. Estrategias para mantener la disciplina en las clases de Educación Física: Concordancia de las percepciones de los alumnos y sus profesores.....	162
3.4.6. Clima Motivacional: Concordancia de las percepciones de los alumnos y sus profesores.....	164
<b>CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	
<b>4.1. DISCUSIÓN.....</b>	<b>169</b>
<b>4.2. CONCLUSIONES.....</b>	<b>178</b>
<b>4.3. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES.....</b>	<b>179</b>
<b>4.4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS.....</b>	<b>180</b>
<b>CAPÍTULO 5: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	
<b>5.1. Bibliografía.....</b>	<b>187</b>
<b>CAPÍTULO 6: ANEXOS</b>	
<b>6.1. Ficha Técnica de Recogida de información de los Centros que participan en la Investigación.....</b>	<b>231</b>
<b>6.2. Cuestionarios aplicados a los alumnos.....</b>	<b>232</b>
<b>6.3. Cuestionarios aplicados a los profesores.....</b>	<b>238</b>

En esta tesis se utilizan nombres genéricos como “alumno”, “profesor” e “individuo”, que si no se especifica lo contrario se refieren a hombres y mujeres.

## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

---



## 1.1. INTRODUCCIÓN

La situación actual en los contextos educativos está caracterizada por una creciente preocupación de la comunidad educativa, por un lado, por conseguir mejorar el rendimiento escolar de los alumnos, y por otro, por dar solución a la problemática relacionada con la aparición de conductas consideradas no adecuadas y que, sin duda, dificultan la dinámica normal de la clase y el aprendizaje de los alumnos. Esta situación, ha llevado a que la investigación educativa en nuestro país esté preocupándose cada vez más por analizar lo que pasa dentro de las aulas. Así pues, son numerosos los estudios que intentan analizar el ambiente de aprendizaje o *clima de clase* (Ascorra, 2003; Cava y Musitu, 2002; González Galán, 2004; Pérez, Ramos y López, 2014; Pérez-Carbonell, Ramos, López-González, 2009; Sánchez, Chinchilla, De Burgos y Romero, 2008; Sammons, 2007; Trianes, Blanca, De la Morena, Infante, y Raya, 2006, entre otros), de tal modo que podría decirse que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, el clima que se genera en el aula es un indicador de la calidad de la enseñanza-aprendizaje.

Concretamente, diferentes investigaciones desarrolladas en el contexto educativo han puesto de relieve la existencia de relaciones significativas entre el clima que se genera en el aula y los resultados del aprendizaje, tanto cognitivo como afectivo (Alarcón y Romagnoni, 2006; Cordoba, García, Luengo, Vizqueta y Feu, 2011; Murillo, 2009; Murillo, Hernández y Castilla, 2011; Patrick, Mantzicopoulos y Sears, 2012). De este modo, las características y conductas, tanto de los profesores como de los alumnos, las relaciones y vínculos que se establecen entre ambos, y en consecuencia, la dinámica que se establece en la clase, confieren un determinado clima de aula que favorece o dificulta el aprendizaje y el clima de convivencia.

Por otra parte, numerosos estudios confirman la influencia del clima del aula creado por “los otros significativos” en la escuela (Baker, Grant, Morlock, 2008; Berry y O’Connor, 2010; Carbonero, Martín y Reoyo, 2011; Hughes y Knok, 2007; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009). Esto es, este clima se crea por influencia social, es transmitido por los padres, profesores, compañeros, entrenadores, en definitiva, por cualquier agente social influyente en el proceso de socialización de los alumnos. En este sentido, un aspecto relevante dentro del clima escolar es la consideración del papel decisivo del docente en la generación del

mismo. Según estas investigaciones, el docente en su clase favorece un determinado clima, de manera que sus alumnos lo percibirán en función de las claves implícitas o explícitas que aquel transmite a la hora de estructurar e impartir sus clases. Así, el profesor puede crear diferentes tipos de clima, los cuales pueden ser adecuados y propicios para la cohesión del grupo o, por el contrario, pueden crear una dinámica de clase que lo afecte negativamente, disgregando su unión y convirtiendo la clase en un contexto en el que se producen rechazos, antagonismos, antipatías, mala comunicación, falta de cooperación y competitividad exacerbada o incluso conductas violentas (Decker, Dona y Christenson, 2007; Hernández-Castilla, Murillo y Martínez-Garrido, 2013; Infante et al., 2003; Kellam et al, 2008). Por todo esto, resulta necesario que los docentes conozcan cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías utilizadas, empleo de materiales y recursos, estilos de comunicación, carisma del docente, etc.) influye en el desarrollo de la convivencia en el aula y de un clima más o menos adecuado que puede favorecer o perjudicar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cuadrado y Fernández, 2008; Kaplan y Maehr, 2007; Koth, Bradshaw y Leaf, 2008; López Cassà, 2002; Patrick, Kaplan y Ryan, 2011).

Por otra parte, para muchos educadores, incluidos los educadores físicos, el estudio de la motivación de los alumnos resulta crucial para favorecer un clima de aula adecuado que permita comprender y analizar los procesos de enseñanza y optimización del aprendizaje. Así pues, identificar los factores asociados a la motivación para la práctica física se ha convertido en un importante objeto de estudio en los últimos años (Bryan y Solmon, 2007; Cecchini, 2011; Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Jaakkola, Washington y Yli-Piipari, 2013; Lim y Wang, 2009; Martínez et al., 2012; Moreno, Cervelló, Zomeño y Marín de Oliveira, 2009). En este sentido, las variables motivacionales desarrolladas en el aula pueden determinar una mayor persistencia en la práctica física y deportiva fuera de ella. En el campo de la Educación Física, se ha comprobado que los alumnos más motivados en clase son quienes presentan actitudes más positivas hacia las prácticas físico-deportivas fuera del contexto escolar. Además, los resultados de investigaciones especializadas sustentan la relación positiva entre la participación de los jóvenes en actividades físico-deportivas y gran variedad de beneficios desde el punto de vista de la salud física y del bienestar emocional. A su vez, estas prácticas también se han considerado factores reductores del riesgo de padecer

diversos problemas de salud como enfermedades cardiovasculares, elevada presión arterial y obesidad (Blair, 2009; Donaldson y Ronan, 2006; Morente, Zagalaz, Molero y Carrillo, 2012; Ortega et al., 2010; Oviedo et al., 2013). Pese a estas evidencias, muchos niños y adolescentes no se implican suficientemente en la actividad física y pueden desarrollar rasgos precursores de obesidad y diabetes tales como hipertensión o baja tolerancia a la glucosa (Rivera, Ruiz-Juan, Valle y Salazar, 2011). Si consideramos la adolescencia como una de las etapas de la vida en la que se adquieren los hábitos que conforman un estilo de vida saludable, la escuela, por su influencia en la socialización del adolescente, debe jugar un papel muy importante en la configuración de los estilos de vida de los discentes. Así pues, uno de los grandes objetivos que deben perseguir los profesores de EF debe ser promover la participación activa de los adolescentes. En este sentido, existe un acuerdo bastante generalizado de que la EF puede ayudar a los jóvenes a implicarse en actividades físicas diarias y promover estilos de vida saludables, y que si los alumnos están motivados y disfrutan en EF, es más probable que busquen oportunidades de ser físicamente activos más allá del horario académico (Cecchini et al., 2008; Cox, Smith y Williams, 2008; Halvari, Skjesol y Bagøien, 2011; Jaakkola et al., 2013; Lanuza, Ponce de León, Sanz y Valdemoros, 2012; Moreno, Zomeño, Marín de Oliveira, Cervelló y Ruiz, 2009; Sproule, Wang, Morgan, McNeill y McMorris, 2007; Taylor, Ntoumanis, Standage y Spray, 2010).

Finalmente, otra de las grandes preocupaciones en el ámbito educativo es la aparición de comportamientos inapropiados en los alumnos, los cuales dificultan al profesorado impartir su docencia en un clima propicio para el aprendizaje. Así, los profesores se ven obligados a interrumpir sus explicaciones y dedicar mucho tiempo de aprendizaje a la gestión del orden y el control en sus clases. De este modo, la influencia que el comportamiento indisciplinado de los alumnos genera en la habilidad de los profesores para controlar o dominar la clase se ha convertido en uno de los principales focos de atención en el ámbito de la enseñanza. En este sentido, podemos afirmar que la habilidad para mantener la disciplina en clase es una de las características más importantes que diferencian la efectividad de los profesores en su tarea docente (Badía, Gotzens y Zamudio, 2012; Gotzens, Castello, Genovard y Badía, 2003; Veiga y Rodríguez, 2008). Existen evidencias de que la mejora del clima del aula se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del centro. Algunas intervenciones

que se dirigen a prevenir los comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en centros de zonas desfavorecidas presentan como objetivo la mejora del clima del centro y de aula (Cecchini, González, Carmona y Contreras, 2004; Hernández-Castilla et al., 2013; Trianes y Fernández-Figarés, 2001; Van del Grift y Houtveen, 2006, 2007; Veiga y Rodríguez, 2008).

Por otro lado, el comportamiento disciplinado en ambientes relacionados con la actividad física y la Educación Física ha sido motivo de debate y de estudio por parte de muchos investigadores a través del modelo de las Metas de Logro (Kavussanu y Roberts, 2001; Papaioannou, 1998b; Spray y Wang, 2001; Spray, 2002) y la Teoría de la Autodeterminación. Así, en las últimas décadas, las investigaciones han asociado el problema de la disciplina con el interés y la motivación por aprender (Chen, 2001; Graham, 2008; Patrick et al., 2011), estableciéndose relaciones significativas entre la motivación, el clima de aula y la disciplina.

Tomando en consideración todo lo anteriormente expuesto, el propósito de este trabajo consiste en determinar qué tipo de relaciones existen entre la percepción del ambiente de aprendizaje o clima de clase, las variables motivacionales que muestran los alumnos en la clase de Educación Física y la aparición de comportamientos de disciplina, con el fin de comprender mejor los procesos de enseñanza-aprendizaje que se suceden en el aula, así como intentar dar una respuesta adecuada a la problemática concreta del aula de Educación Física.

## **1.2. AMBIENTE DE APRENDIZAJE**

Hablar de ambiente de aprendizaje, nos remite al escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje. Un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores. Donde además, son tenidas en cuenta, la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura, pero también, las pautas de comportamiento que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre las personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen y las actividades que se realizan; esto es, *el aula*.

De la misma forma que el hogar, el aula, es un espacio privilegiado donde las relaciones que en ella se establecen forman hábitos positivos o negativos. Es en ella donde se aprende a ser democráticos o autoritarios, egoístas o solidarios y en donde se establecen relaciones humanas de enorme trascendencia que, aún transcurridos muchos años, se recuerdan y quedan indelebles en la memoria. Es en este espacio en el que, a través de las estrategias educativas, los formatos organizativos y estilos de gestión, el modelo de profesorado, los modelos de evaluación, etc., los profesores están impulsando determinadas formas de entender y llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Jares, 2006).

El grupo de clase está conformado, dentro de las coordenadas espacio-temporales del curso académico, por un conjunto de personas –alumnos y profesores-, entre los que se establecen distintos sistemas de relación, a través de vínculos de afecto, autoridad, confianza, ayuda, cooperación, sumisión, imposición, rechazo, etc., convirtiéndose en una relación recíproca, dinámica y multidimensional que modifica el ambiente y que se desarrolla cotidianamente. Esta dinámica que se establece entre profesores y alumnos y entre alumnos entre sí, confiere un peculiar tono o clima de clase distinto del que pudieran derivarse variando alguno de estos elementos. Podríamos decir por lo tanto, que el clima de aula confiere una particularidad única a cada clase.

En este sentido, la forma de convivencia en el aula, o el clima que se establece en ella, determinan en algún grado el logro de los aprendizajes. Así pues, el alumno aprende si se cumplen dos factores, que sea cognitivamente y emocionalmente capaz de asumir las tareas que le exige el proceso de aprendizaje y que se encuentre inmerso en un clima escolar adecuado que favorezca el mismo.

Al respecto, Froemel (2001) afirma que, el hecho de que los colegios tengan más horas de clase, que los profesores concurren a cursos de formación, que los padres se involucren en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos, no asegura un mayor rendimiento en la calidad escolar. Incluso esto podía ser contraproducente para el aprendizaje de los alumnos. En esta misma línea, algunos estudios indican que si se suman todos los factores extra-escuela, con los materiales, los recursos humanos y los factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima logrado dentro del aula. La variable que tiene mayor efecto positivo en el aprendizaje de los alumnos es el clima de aula (Alarcón y

Romagnoli, 2006; Kellam et al., 2008; Patrick et al., 2012; Muñoz, 2011; Murillo, 2009; Westling, 2002).

Además, según Fernández (2004), el clima que existe en el aula y la relación entre profesores y alumnos, son aspectos que no sólo influyen en el rendimiento académico de los alumnos sino también pueden facilitar o dificultar el bienestar y el desarrollo personal de todas las personas que conviven en la clase. En este sentido, podemos afirmar que existe una relación directa y positiva entre la eficacia en la enseñanza y un clima favorable en el aula. Así pues, y considerando un buen clima de aula como un factor imprescindible para favorecer el aprendizaje escolar, pasamos a continuación, a describirlo.

### **1.2.1. Conceptualización del Ambiente de Aprendizaje o Clima de Clase**

Según Duarte (2003), el clima o ambiente de aula constituye un espacio en movimiento, una construcción diaria que no se limita a las relaciones interpersonales básicas entre profesores y alumnos para la implementación del currículo sino que, además, se construye a partir de la diversidad de dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias educativas y socioafectivas para cada uno de los participantes. Para Bethencourt y Baez (1999): “el clima del aula o ambiente de aprendizaje es el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento”.

Uria (1998), en su definición de clima de aula, incorpora algunos elementos clave para su interpretación: La organización del aula en relación al espacio y tiempo; el tratamiento de los conflictos de convivencia; la distribución del alumnado en los grupos de referencia; la programación de los contenidos y procedimientos; las relaciones interpersonales; y, finalmente, el estilo docente propiamente dicho, caracterizado por las cualidades y habilidades personales del profesor para afrontar el escenario del aula y la gestión y manejo que muestre en los procesos de interacción.

Muijs y Reynolds (2002) indican que el clima de la clase se puede definir como la disposición o la atmósfera creada por un profesor en su aula, a través de las reglas que se

establecen, la forma en que el profesor interactúa con los alumnos y el ambiente físico en que se desarrolla, estableciendo como el aspecto más importante del clima de aula la relación entre el profesor y los alumnos, le sigue el entusiasmo del maestro al impartir sus enseñanzas, la exposición de los materiales de aprendizaje, y las expectativas del maestro con respecto a sus alumnos, además de un entorno físico limpio y ordenado.

Es decir, basándonos en las anteriores definiciones, para el estudio y análisis del clima de aula es necesario no perder de vista tanto el aspecto de instrucción o académico, como el aspecto psicosocial o emocional, que es inherente a toda comunidad humana.

Así pues, actualmente, el clima de la clase se concreta en dos campos de estudio: el clima académico y el clima social de clase. El primero se refiere al grado en que el entorno de aprendizaje estimula el esfuerzo y enfatiza la cooperación (Roeser y Eccles, 1998), considerado algunos de los elementos que lo definen, el aspecto físico del aula, su mantenimiento, orden y limpieza (Murillo y Martínez-Garrido, 2012) y el segundo se define como la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesores y entre estudiantes-estudiantes (Ascorra, et al. 2003), o también, como la percepción por parte de los alumnos y profesores de bienestar personal, sentimientos positivos de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Trianes, 2000). También Allodi (2010) utiliza el término clima social, considerando que la interacción entre el profesor y estudiantes y de éstos entre sí, las creencias de los profesores y sus comportamientos en clase, el estilo de enseñanza utilizado por ellos y cómo gestionan los procesos que suceden en el grupo-clase, son elementos que deben incluirse en el concepto de clima social dentro de ambientes de aprendizaje. Luego, el clima social de aula se genera a partir de las interacciones socio-afectivas que se establecen entre los actores de los procesos de aula en las diversas situaciones en que interactúan. En el aula se suceden de forma constante interacciones entre los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, profesor y alumnos interactúan cooperativamente, de manera que todo lo que pasa en el aula viene determinado o condicionado por esas relaciones dinámicas e interdependientes. Veira (2007) señala que toda la vida en el aula es relación de un tipo u otro: el profesor explica, pregunta, responde, da información, se comunica verbalmente y no verbalmente de muchas maneras, y los alumnos, a su vez, escuchan, preguntan, responden y también se comunican verbalmente y no verbalmente de muchas maneras. Así pues, el clima de aula es el resultado

de un complejo proceso de relaciones sociales que se establecen entre profesor y alumno, el profesor y el grupo de clase y los alumnos entre sí. En este sentido, la vida en grupo a lo largo del curso escolar, pasa por numerosas etapas con variados tipos y grados de rendimiento y productividad, de calma y de conflictividad, que, sin duda, van a determinar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, por lo tanto de un estado dinámico y modificable que influye directamente sobre el aprendizaje y el rendimiento académico.

Finalmente, una consideración importante sobre el clima de aula es que, si éste se define a partir de las percepciones de quienes se encuentran inmersos en ellos, es posible estudiarlo desde las percepciones que tienen los distintos actores educativos (alumnos y/o profesores). En general, el concepto o la percepción que se tiene del clima de aula tiende a tener elementos compartidos por las personas que componen la clase, sin embargo, es común también que haya una variabilidad de opiniones y percepciones, pues éstas dependen y se construyen desde las experiencias interpersonales que se hayan tenido previamente tanto en el ámbito escolar como fuera del mismo. Así pues, las percepciones que tienen los profesores sobre las relaciones que se establecen en el aula, no coinciden necesariamente con la percepción que tienen los alumnos (Brock, Nishida, Chiong, Grimm y Rimm-Kaufman, 2008; Cancino y Cornejo, 2001; Gotzens et al. 2003), por lo que se hace necesario que el profesor conozca las concordancias que existen entre sus percepciones y las de sus alumnos, así como su influencia sobre la enseñanza.

### **1.2.2. Determinantes del clima de aula**

Tal y como acabamos de ver en los apartados anteriores, cuando hablamos de “clima de aula” no hablamos de algo simple, todo lo que pasa en ella depende de las relaciones dinámicas e interdependientes que se establecen entre los diferentes elementos que forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje (currículo, profesor, alumnos, organización, distribución del espacio...). Pero, la vida en el aula no sólo depende de las relaciones que se establecen entre sus protagonistas y lo que en ella acontece, además, según Doyle (1987) el aula en sí misma se caracteriza por una serie de propiedades específicas comunes que condicionan lo que sucede dentro de ella, y reflejan su complejidad. Estas características son:

- **Multidimensionalidad.** Las aulas son multidimensionales, en ellas existe mucha actividad académica y social (lectura, escritura, matemáticas, relaciones sociales, juegos, comunicación con amigos y discusión).
- **Simultaneidad.** Muchas de las cosas que pasan en el aula ocurren al mismo tiempo. Por ejemplo, al mismo tiempo que el maestro explica, unos alumnos pueden estar hablando entre ellos, otros escribiendo, escuchando, atendiendo...
- **Inmediatez.** Las cosas pasan rápidamente y con frecuencia requieren de una respuesta inmediata.
- **Impredictibilidad.** Lo que puede ocurrir en el aula, a menudo es imprevisible. Aunque el docente plantee cuidadosamente las actividades del día y sea muy organizado, ocurrirán eventos inesperados.
- **Publicidad.** El ámbito privado es reducido, el aula es un espacio público, de manera que todo lo que se da en el aula es observado y trascendido.
- **Cronicidad.** Las aulas tienen historia. Cualquier grupo que permanece junto durante un periodo de tiempo acumula un bagaje común de experiencias, reglas y costumbres.
- **Historia.** Las aulas tienen historia. Los estudiantes recuerdan lo que paso con anterioridad en el aula: recuerdan cómo el profesor actuó ante un problema de disciplina a principios de año, qué estudiantes han tenido más privilegios que otros, y si el profesor cumple con sus promesas.

Cid (2004), por su parte, considera que para poder estudiar el aula es necesario distinguir entre sus componentes fundamentales y aquellos aspectos más coyunturales o momentáneos, y propone tres dimensiones fundamentales del clima de aula:

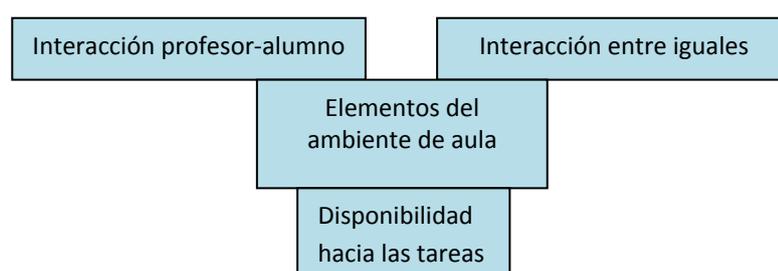
- La dimensión contextual-situacional: se refiere al contexto tanto mediato como inmediato en el que se va a desarrollar la lección o actividad didáctica.
- La dimensión socio afectiva o el clima social del aula: se refiere al clima social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva que se produce entre profesor y estudiantes y entre éstos entre sí, en los procesos del aula.
- La dimensión comunicativa: se refiere al foco central del proceso de enseñanza-aprendizaje entendido como proceso de comunicación: profesores y alumnos

intercambian mensajes y se comunican por diversas vías.

En la línea misma línea, Gómez (2005) propone los siguientes factores que influyen en el clima de aula:

- Físicos: arquitectónicos (barreras espaciales y obstáculos) y materiales (disposición, tipo, cantidad y calidad del material).
- Psicológicos: actitud del profesor y del alumno en las intervenciones de cada uno. Muchos alumnos no respetan al profesor porque no se sienten respetados por éste, y viceversa.
- Didácticos: la metodología empleada por el docente, la motivación transmitida al alumnado...
- Sociológicos: el papel de la familia como primera autoridad moral, la influencia de los valores transmitidos por los medios de comunicación y la sociedad, en general.

Por otro lado, Marchena (2005) argumenta que el ambiente de aula está condicionado por múltiples factores que se generan en ella, entendiéndolo como una estructura compuesta por dos sistemas, el social y el cultural. El sistema social incluye la interacción entre los protagonistas de una clase, tanto a nivel de profesor-alumno como entre alumno-alumno; y el sistema cultural incluye todas las situaciones que se deriven de la orientación y el énfasis que ponen los alumnos en hacer las tareas de clase (Figura 1.1).



*Figura 1.1. Elementos del ambiente de aula según Marchena (2005).*

Atendiendo a la propuesta de Gairín (2000), los determinantes del clima escolar y los factores que influyen sobre el clima de aula son: el contexto del centro y de la clase; los factores relacionados con la organización del alumnado y del material a utilizar; las características físicas y arquitectónicas del aula; y las características personales del docente y del alumnado (Figura 1.2).

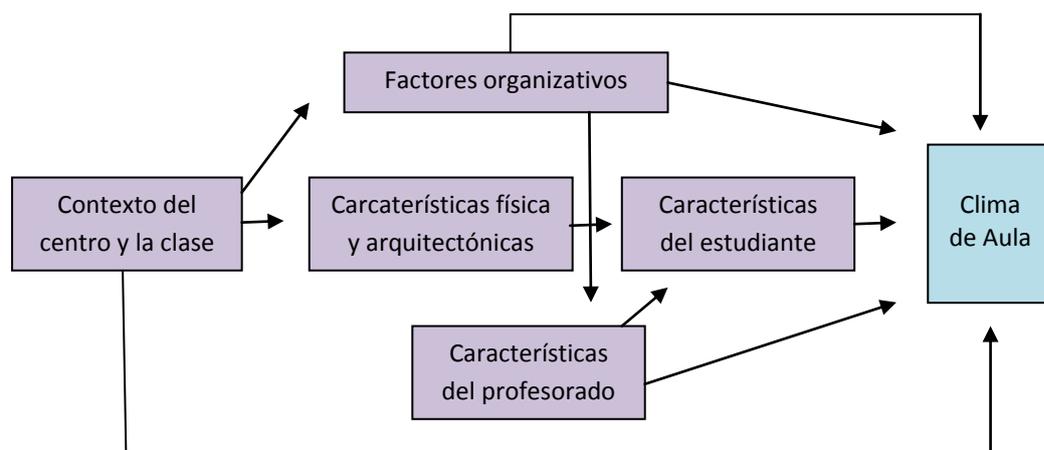


Figura 1.2. Determinantes del clima de aula según Gairín (2000).

Finalmente, en palabras de Cava y Musitu (2002) podemos decir que la comunicación y el funcionamiento del aula pueden entenderse como los dos elementos determinantes del clima social de aula:

- **Funcionamiento:** cómo está organizada la clase, qué normas existen y si son conocidas por los alumnos/as, el grado de cumplimiento de las normas, nivel de cohesión entre el docente y los alumnos. Éste puede ser más o menos adecuado, más o menos efectivo y más o menos favorecedor del desarrollo personal y social de alumnos y profesores. El clima de aula y su funcionamiento es creado por todos los que participan en el aula y por tanto todos podemos hacer algo para cambiarlo.
- **Comunicación:** es el mecanismo que nos permite relacionarnos con las personas de nuestro entorno. En el aula, una comunicación eficaz es fundamental para evitar problemas y para producir relaciones fluidas y continuas entre sus elementos personales.

Así pues, un adecuado funcionamiento y una comunicación fluida y sincera, son elementos indispensables para que el aula se convierta en un verdadero contexto social potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores.

Tras la revisión realizada, podemos concluir que el clima de aula es una construcción dinámica que sucede en el contexto escolar, condicionada, por lo tanto, por todos los elementos que configuran el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cuya complejidad contribuyen diferentes variables que la determinan. Entre estas variables destacamos:

- Contexto físico y social que rodea a la clase.

- Funcionamiento de la clase: orden en clase, normas de clase, cumplimiento de normas, sanciones, conductas disruptivas, etc.
- Interacción comunicativa entre docente y discentes, y entre estos entre sí.
- Interacción didáctica: metodología del docente, forma de motivar al alumnado, expectativas de éxito ante sus alumnos/as, etc.
- Elementos no observables (afectividad): sentimientos, pensamientos y percepciones de los agentes de interacción social en clase.
- Características del docente y del alumnado.

Todos estos elementos y factores, tan diferentes entre ellos, deben ser tenidos en cuenta de forma que no ocurren de manera aislada ni independiente, sino que se producen al mismo tiempo y en un mismo espacio, y se van sucediendo rápida, inmediata e imprevisiblemente. Además, según, Patrick et al., (2011), todas estas áreas o dimensiones identificadas por la investigación especializada, tienen implicaciones directas sobre la motivación del alumno y su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **1.2.3. Caracterización de la afectividad en el clima de clase.**

Fernández (2004) expresa que tanto el afecto y el amor como la ira, el rencor o las ganas de venganza, surgen y crecen en el ámbito de la convivencia cotidiana, supeditada a los sistemas de comunicación propios de cada cultura, los cuales constituyen los contextos del desarrollo. Estas características se aprenden y desarrollan en un primer momento en el núcleo familiar, pero paulatinamente se va haciendo un traspaso de los roles al contexto escolar. Así, en el sistema escolar, el sistema de relaciones interpersonales crece en complejidad y magnitud, ya que el contexto se amplía a un número de personas bastante más elevado en el que además de unos adultos cuya función se basa, en parte, en transmitir unos determinados contenidos explícitos, también aparecen en escena otras personas de la misma edad con las que hay que compartir espacios, tiempos, actividades, materiales, etc. Al aumentar el número y variedad de relaciones interpersonales, el carácter afectivo de cualquier proceso de socialización adquiere nuevos tintes, pues la afectividad proporcionada y recibida ya no depende de una actitud incondicional de los interlocutores. En este nuevo contexto, los chicos y las chicas hacen la competencia a otros, actúan, desarrollan actitudes y patrones de reacción y respuesta, fracasan y triunfan en el proceso de adaptación social. La

afectividad y la valía personal deben ganarla poco a poco frente compañeros y a otros adultos (profesores) que juzgan diariamente el desarrollo de los alumnos en distintas facetas: personal, social, intelectual, etc. Además, en muchas ocasiones, teniendo que concordar lo que propone el currículum explícito (solidaridad, ayuda, compañerismo, cooperación,...) y lo que demanda el currículum oculto (competitividad, individualismo, revancha,...). Así pues, los valores y actitudes que se proponen en los centros educativos en el ámbito de la programación oficial no siempre están en concordancia con los modelos que los alumnos tienen a su alcance en el contexto escolar o en el social, y que también deben someterse a evaluación (Santos, 1992).

Varios autores señalan una relación significativa entre la percepción del clima de aula y el desarrollo emocional y social de alumnos y profesores. En este sentido, la educación emocional (desarrollo de habilidades afectivas y competencias sociales) se considera un aspecto imprescindible para la creación de un clima de aula positivo (Casassus, 2008; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).

Para que se produzca un adecuado desarrollo emocional, distintos autores coinciden en que es necesario poner en juego diferentes prerrequisitos, tales como: el conocimiento y la comunicación de las emociones, la aceptación de uno mismo, el autocontrol, la empatía, la capacidad de resolver problemas, la habilidad para establecer vínculos, la autoeficacia percibida, la habilidad para automotivarse y autorecompensarse, la asertividad e interiorización de las normas sociales (Bisquerra, 2008; Carbonero et al., 2011; Cassasus, 2008; Patrick et al., 2012; Vallés y Vallés, 2000).

Por otra parte, para Hernández y Sancho (2004), la mayoría de investigaciones que se basan en estudios sociológicos sobre el clima escolar muestran una relación entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en la escuela. Fan, Williams y Corkin (2011), defienden que las escuelas eficaces se caracterizan por tener un clima escolar positivo en el que se favorecen los éxitos sociales y académicos de los alumnos. Las clases eficaces, las que favorecen los procesos de aprendizaje de todo el alumnado, parecen promover relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar. Así, Vázquez (2001) establece que un buen clima de aula no contribuye por sí sólo a una enseñanza eficaz, más bien debe ser el marco en el que el alumno se oriente hacia el aprendizaje. Según los resultados obtenidos en diversos estudios, existe una relación

directa entre un clima de aula positivo y variables académicas como el rendimiento, la adquisición de habilidades cognitivas, el aprendizaje efectivo y el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Patrick et al., 2011; Schneider y Durán, 2010; Fraser, Aldridge y Adolphe, 2010).

De la misma forma, en un estudio realizado por Bloom (1979) se concluye que la importancia de un clima positivo supone 20% de la valoración del rendimiento escolar, especialmente en lo concerniente a la predisposición del alumnado hacia el aprendizaje. Por ello, Pieron (1999) establece que un clima de aula positivo es una de las variables que más inciden en la mejora del aprendizaje.

Por lo general, el clima de aula se considera positivo cuando los estudiantes se sienten aceptados, valorados, pueden expresar sus sentimientos y opiniones, se les escucha, se les tiene en cuenta y pueden realizar aportaciones e implicarse en diversas actividades (Trianes, 2000). En otras palabras, siguiendo las dos dimensiones generales -funcionamiento y comunicación-, el clima del aula será positivo cuando el funcionamiento y la comunicación sean adecuados, es decir, cuando los alumnos tienen claras las reglas y la relación entre profesores y alumnos es positiva, de modo que se favorece su desarrollo cognitivo, afectivo y social. Respecto de la comunicación, el hecho de que tanto los alumnos como los profesores puedan expresar abiertamente sus preocupaciones, dificultades o inquietudes, constituye un recurso indispensable para hacer frente a los problemas que puedan surgir.

Igualmente, para Del Villar (1996) dentro de un clima de aula positivo los alumnos/as se identifican con su grupo clase, de manera que se sienten respetados y apoyados por sus compañeros y docentes. Todo ello conduce, sin duda, a una disminución de problemas de disciplina, una mayor dedicación a la tarea propuesta, y un aumento del aprendizaje. Por el contrario, en un aula con un clima negativo, se produce irritación, estrés, falta de motivación, apatía por el colegio, y temor al castigo y la equivocación.

En términos generales, podemos decir que un Clima de Aula favorecedor del desarrollo personal de los alumnos, es aquel en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad por parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y debilidades, así como identificados con el curso y su escuela. Además, sienten que lo que aprenden es útil y significativo; tienen percepción de productividad, de una atmósfera cooperativa y de preocupación, sienten que los profesores están centrados en sus necesidades y que hay una

buena organización de la vida de aula (Ascorra, et al. 2003).

Por otra parte, San Martín (2003) afirma que las relaciones interpersonales son un magnífico medio para crear un clima positivo o negativo en las escuelas y aulas, puesto que la comunidad educativa está compuesta por un sistema de relaciones interpersonales de distinta naturaleza que hay que intentar armonizar e integrar. Si existe falta de comunicación entre el alumno y el docente, si los contenidos son presentados de manera magistral por el docente y son recibidos pasivamente por el alumnado, si sólo puede opinar el profesor y el alumno sólo escucha, es fácil que surja el conflicto porque falta un clima positivo en la relación. Para este mismo autor, la relación entre alumnos también es decisiva puesto que: la falta de respeto, las agresiones cotidianas, la existencia de grupos marginados..., contribuye a crear un clima inadecuado que favorece el conflicto escolar. Según, Roorda, Koomen, Spilt y Oort, (2012), las relaciones profesor-alumno son uno de los elementos más poderosos que forman parte del clima de aula, de manera que si éstas relaciones son positivas, se promueve el “sentido de pertenencia a la escuela” y la implicación de los estudiantes en la “participación cooperativa” de las actividades propuestas en clase (Huhges y Chen, 2011). Así, favoreciendo las relaciones interpersonales que creen un clima de comunicación, participación y cooperación en la escuela, será posible conseguir una educación de calidad. La escuela tiene que educar a los alumnos en un clima donde sean capaces de tener una alta autoestima, tomen decisiones responsables y se relacionen positivamente con los que les rodean, resolviendo conflictos de forma positiva. Un adecuado funcionamiento y una comunicación fluida y sincera, son elementos indispensables para que el aula se convierta en un verdadero contexto social potenciador del desarrollo personal y social de alumnos y profesores (Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011).

Por otra parte, la mejora del clima de aula se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro. Algunas intervenciones que se dirigen a prevenir los comportamientos violentos y desadaptativos en las relaciones interpersonales en centros de zonas desfavorecidas presentan como objetivo la mejora del clima de centro y aula (Cecchini et al., 2004; Decker, et al., 2007; Hernández-Castillo et al., 2013; Meyer et al., 2004; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; Trianes y Fernández-Figares, 2001). Así pues, en aquellos centros en los que se mejoraron los climas de centro y aula, se encontraron beneficios en la adaptación escolar y

social (Romasz, Cantor y Elias, 2004) así como en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego, Domínguez y Hernández, 2003). Además, según Jantine, Spilt, Koomen y Thij (2008), los climas positivos de aula y centro se relacionan positivamente con el bienestar docente.

Finalmente, Scheerens y Bosker (1997) señalan 14 factores que caracterizan a los centros cuyos alumnos tienen un rendimiento escolar superior al esperado en función de sus condiciones socioeconómicas. De esos factores, destacamos los que se encuentran relacionados con el clima de aula:

- Relaciones dentro del aula (buenas relaciones entre alumnos y con el profesor, actitud del profesor hacia los alumnos empatía)
- Orden y tranquilidad (amabilidad y firmeza, reglas claras en el grupo, creación de un ambiente de trabajo tranquilo y ordenado)
- Actitud de trabajo (crear una atmósfera orientada hacia el aprendizaje, profesor entusiasta)
- Satisfacción (el profesor sonríe con frecuencia, tiene contacto físico positivo con los alumnos, charla con los alumnos sobre cuestiones personales, las relaciones entre alumnos son buenas, se comunican entre ellos de forma divertida, tienen un comportamiento relajado, se ríen...).

#### **1.2.4. El profesor como favorecedor del clima de aula**

Habiendo considerado que el clima de aula tiene repercusiones significativas sobre el rendimiento escolar, cabe preguntarse qué acciones puede emprender el profesor en el contexto de clase para producir un clima adecuado que influya positivamente en los aprendizajes de sus alumnos. En este sentido, Carbonero et al., (2011) señalaron que el docente es el responsable de crear un clima de aula positivo con el fin de favorecer la organización, el control, la motivación y el aprendizaje del alumnado.

Así, el temperamento emocional del profesor, su carisma personal, el estilo de enseñanza con el que transmite los contenidos de su área de conocimiento y las estrategias que utiliza para mediar o resolver conflictos, etc., favorece un determinado clima de aula que condiciona las respuestas de los alumnos. Por ejemplo, un profesor autocrático crea un

clima tenso y conflictivo, no potencia el trabajo creativo y espontáneo y logra que los alumnos actúen de forma reacia a sus propuestas. Sin embargo, un profesor más democrático resulta más eficaz ya que fomenta la originalidad y la participación crítica, despierta la motivación por el trabajo y la cooperación y favorece las relaciones personales positivas entre los alumnos (Carbonero et al., 2011).

Al respecto varios autores definen que los profesores deben conocer las competencias emocionales, su proceso de desarrollo, el modo en que influyen en la personalidad del alumnado y cómo su práctica educativa (interacción con los alumnos, organización de la clase y el espacio, metodologías, empleo de materiales y recursos, estilo de comunicación con ellos, y carisma personal del docente, etc.) influye en la creación de un clima de aula positivo que favorezca la eficacia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la convivencia en el aula (López Cassà, 2002; Cuadrado y Fernández, 2008; Romero y Caballero, 2008).

Además, de acuerdo con Vaello (2011), los profesores debemos ser conscientes de la repercusión que tienen nuestras decisiones y actuaciones en el clima del aula, pudiendo modificarlo con el objetivo de promover un buen ambiente educativo. En este sentido, son muchos los programas de intervención que han surgido con el objetivo de modificar los climas de aula, creando climas positivos que favorecen los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos. Algunos de estos programas asumen como premisa que el profesor debe ser entrenado en determinadas habilidades que aumentan su capacidad profesional (Sánchez et al., 2006). Estos estudios, defienden que las carencias en habilidades de enseñanza adecuadas van a contribuir a la desmotivación del alumnado, condicionante principal de su poca implicación en las tareas escolares, el escaso e inadecuado uso de estrategias de aprendizaje, y del bajo rendimiento académico y desfavorable clima escolar (Benito, 2009; Carrasco y Trianes, 2010).

Siedentop (1998) en relación con las habilidades que debe tener todo docente que quiera propiciar un clima de aula positivo, propone: valorar y ser consciente de que existen interacciones entre él y sus alumnos; ser capaz de captar los intereses y necesidades del alumnado; hablar con el alumnado de temas no ligados a la escuela; mantener un entusiasmo constante durante toda la sesión; ser receptivo en los sentimientos y en las

emociones de los alumnos; ser flexible y hacer concesiones en los momentos apropiados; mostrar siempre respeto hacia los alumnos; desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo-clase; y conocer a todos los alumnos por su nombre.

Por otra parte, Santrock (2001) defiende que para que un docente sea efectivo debe mostrar un compromiso en su relación con el alumnado, lo cual incluye estar motivado, tener una actitud positiva y preocuparse por los alumnos. Este autor indica que si queremos crear un ambiente donde no se produzcan situaciones de conflicto y rebeldía, hemos de motivar al alumnado para que tenga alto interés hacia el aprendizaje, se esfuerce y tenga mentalidad positiva ante la superación de las tareas. Para ello, hemos de diseñar tareas novedosas, ayudarles a conseguir metas a corto plazo, reconocer y recompensarles su esfuerzo en la realización de la tarea, y darles la oportunidad de desarrollar su responsabilidad e independencia.

En esta misma línea, Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2007) consideran las siguientes características que debe poseer el docente para establecer una relación positiva con sus alumnos: ser un buen comunicador y tener capacidad organizativa; ser exigente en el cumplimiento del deber y ser portador de principios básicos; poseer sensibilidad humana; y establecer relaciones interpersonales positivas y comunicarse creando un clima de aula adecuado. De esta forma, y con el fin de que los alumnos adquieran un aprendizaje significativo, el docente debe preocuparse por crear ambientes de aprendizaje que favorezcan sus interacciones con el alumnado, donde el acto comunicativo no se base exclusivamente en aspectos formales e informativos, sino que también integre aspectos socio-afectivos. En este sentido, Sanz (2005) diferencia dos tipos de comunicación en las aulas, que son interdependientes. Una comunicación funcional, que incluye la transmisión de conocimientos y contenidos, y una comunicación relacional, que incluye todos los intercambios comunicativos que regulan la relación entre los participantes. Está claro que si queremos evitar un clima de aula negativo y prevenir la aparición de conflictos en nuestras aulas, como docentes hemos de poner en práctica la comunicación relacional, sin dejar de lado la *comunicación funcional*, dado que es fundamental asumir la función de regulador de interacciones en el seno del grupo de iguales y en la dinámica de la vida cotidiana en la escuela (Martínez Martín, 1998). Por todo ello, para lograr un buen clima de aula debe

existir una interacción afectiva entre el docente y el alumno. Así, Siedentop (1998) afirma que los profesores eficaces intentan favorecer el aprendizaje estimulando un clima cálido, enriquecedor y estableciendo buenas relaciones profesor-alumno.

Por su parte, Vázquez (2001) propone tres variables que debemos tener presentes como docentes para la creación de un clima de aula positivo o afectivo:

- Tener una actitud “empática” hacia las relaciones sociales, sabiéndose poner en el lugar del otro. Interesándose por lo que le pasa a los alumnos, escuchando sus opiniones, mirando a los alumnos a la cara, dejándole que expresen sus sentimientos y sus emociones. Siendo capaz de modificar su enseñanza en función de cuánto percibe y de cuánto se vive en el grupo-clase.
- Saber dominar los grupos influenciándoles positivamente para que participen activamente y con interés en clase, sacando el máximo provecho a la posible evolución del grupo y ejerciendo un liderazgo positivo.
- Programar una educación afectiva planificando un programa que incida en la personalidad del alumno/a y en sus habilidades sociales.

En relación con las actuaciones concretas que pueden ayudar al profesor a crear un buen clima de aula, Gómez (2007) diferencia entre actuaciones que favorecen las relaciones alumno-profesor y actuaciones que mejoran las relaciones entre los alumnos. Entre las primeras, se encuentran: establecer normas de funcionamiento de aula claras y concretas, fomentar la motivación del alumnado y crear expectativas a partir de logros propios y de la persuasión por parte del profesor, atender a la diversidad de alumnos y situaciones, cuidar los roles en el aula y preservar los problemas que puedan surgir a partir de ellos, trabajar la empatía y los sentimientos, detectar capacidades y habilidades, propiciar experiencias de éxito para todos planteando actividades con niveles de dificultad para todos los alumnos, establecer compromisos personales, perseguir la autonomía individual y organización del grupo, establecer reuniones periódicas (tutorías), repartir funciones y asumir responsabilidades en el aula, establecer procesos de negociación, y variar la forma de agrupación del alumnado, fomentando las relaciones entre todo el grupo-clase. Entre las actuaciones que mejoran la relación entre los alumnos cita: proponer dinámicas de autoconocimiento y conocimiento del grupo, elegir una metodología participativa, agrupar

en función de las tareas concretas a realizar, crear el hábito de escuchar y tener en cuenta las opiniones de los demás, trabajar las habilidades sociales como la empatía, la reciprocidad, el respeto mutuo, reparto de tareas que compense posibles desigualdades, y proponer tareas grupales para favorecer el disfrute del trabajo en grupo.

De igual modo, Santrock (2001) muestra una serie de consejos con el fin de establecer relaciones positivas con los estudiantes. En definitiva, lo fundamental para establecer una relación educativa adecuada, consiste en desarrollar por parte del profesor un alto grado de adaptabilidad, flexibilidad y sensibilidad hacia los problemas y situaciones que vive el alumnado.

#### **Pautas para establecer relaciones positivas con los estudiantes**

- Dé a cada estudiante un amistoso “hola” en la puerta
- Tenga una pequeña conversación con cada uno sobre las cosas que están pasando en la vida de los estudiantes
- Escriba una pequeña nota de estímulo al estudiante
- Llame a los alumnos por sus nombres
- Muestre entusiasmo al estar con los estudiantes
- Arriéguese a contar algunos acontecimientos más personales que ayuden a los alumnos a verlo como una persona real. Sin embargo, no cruce la línea y vaya demasiado lejos
- Sea un escucha activo que atiende con cuidado lo que el estudiante está diciendo
- Haga saber a los estudiantes que usted está ahí para apoyarlos y ayudarles
- Tenga en cuenta que establecer relaciones positivas, de confianza, toma tiempo, sobre todo en caso d estudiantes de ambientes de riesgo que quizá no confíen, en un principio, en usted.

*Figura 1.3. Pautas para establecer relaciones positivas con los estudiantes (Santrock, 2001).*

#### **1.2.5. El clima de aula en Educación Física**

Tal y como hemos visto en los apartados anteriores, un clima de aprendizaje en un aula se caracteriza por las interacciones “vivas” entre el que aprende y el que enseña y entre los que aprenden entre sí. Si esto es así en una clase tradicional, lo es mucho más en las clases de Educación Física. Las particulares características del área de Educación Física le confieren un carácter especial que las diferencia de la mayoría del resto de materias del currículum, desde el punto de vista de las relaciones sociales que se dan entre los elementos personales del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La clase de Educación Física es un lugar complejo donde existe un continuo movimiento dentro de un ambiente diversificado (gimnasio, pabellón, pista polideportiva),

donde el alumnado puede trabajar sólo, con el compañero, en pequeños o en gran grupo, y con o sin materiales (balones, raquetas, freesbes, pompones, bancos...). La realización de tareas en espacios diferentes, los frecuentes cambios de agrupamiento del alumnado, trabajar con diferentes materiales e implementos, las propias tareas motrices y el contacto físico entre los participantes son variables potenciadoras de la interacción en el aula, siendo mucho más abundantes que en el resto de áreas del currículum.

Sáenz-López (1998) resalta las diferencias existentes entre una clase de Educación Física y una clase de otra asignatura que se dé en un aula, concluyendo que en Educación Física existe:

- Mayor dinamismo: tanto del alumnado como del docente.
- Mayor implicación motriz: dado que los alumnos y el docente están en continuo movimiento durante todas las sesiones.
- Mayor implicación psicosocial: al existir relaciones fluidas y continuas entre los alumnos entre sí, y de éstos con el docente.
- Mayor libertad de movimientos: no estando sentados en la silla en ningún momento del tiempo que dura la clase, sino que están en continuo movimiento por todo el espacio (patio-gimnasio).
- Mayores complicaciones organizativas: a la hora de realizar las actividades.
- Mayor comunicación verbal y no verbal: entre todos los participantes del proceso educativo.
- Mayor relación social: del alumno/a con sus compañeros y con el docente.
- Mayor relación de comunicación: docente-alumnado y del alumnado entre sí.
- Mayor número de correcciones: del docente hacia el alumnado.

Sánchez (2003) destaca como elementos diferenciadores y sobresalientes en Educación Física, la manifestación pública de los resultados, la metodología de enseñanza, las relaciones interpersonales y la estructura de organización. Además, Delgado (1991) defiende que el carácter especial de la Educación Física demanda una didáctica específica en Educación Física que tenga en cuenta, entre otras cosas, el carácter lúdico y experimental de las actividades, las mayores interacciones interpersonales que se suceden en el aula, la organización específica para la realización de las tareas y la gran importancia que tiene la motivación como motor para la participación activa. Por otra parte, las actividades físicas,

propias de esta materia, son un medio eficaz para facilitar la integración y fomentar el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación, la igualdad y el trabajo en equipo. Así, el cumplimiento de las normas y reglamentos que rigen las actividades deportivas colaboran en la aceptación de los códigos de conducta propios de una sociedad.

En este sentido, Vázquez (2001) señala que la pedagogía de la Educación Física se debe centrar en la formación y sociabilización de los individuos, a través de la actividad física y el deporte, preocupándose por los problemas sociales que intervienen en las relaciones sociales de sus sujetos al hacer deporte. Así pues, podemos afirmar que la Educación Física es un medio ideal para la comunicación entre individuos.

Cecchini y Peña (2005), teniendo presente las peculiaridades de las interacciones que se producen en Educación Física, añaden que el docente de esta materia puede jugar un papel significativo como agente socializador al proporcionar a sus alumnos/as experiencias positivas. Para ello debe enfatizar los logros que se relacionan con el dominio de una habilidad, la diversión, el esfuerzo y el interés por la actividad en sí misma, sin concederle ningún valor subordinado a los resultados de la actividad física en relación a los demás.

El clima de aula existente en las clases de Educación Física influye de manera directa en los resultados académicos y en la aparición de comportamientos relacionados con la apatía, la desmotivación, el interés, todo lo cual se puede traducir en situaciones de conductas disruptivas, disputas, maltrato, etc. De ello se extrae que, si el docente crea un clima positivo y de motivación hacia el alumnado, éste estará más comprometido con la realización de las actividades (Llanos, Cervelló y Tabernero, 2008), con lo que existirá mayor éxito en los resultados de Educación Física. En este sentido, Cecchini y Peña (2005) consideran que un clima inadecuado podría acabar minando el compromiso del joven con la actividad física, generando además comportamientos relacionados con el desinterés, la apatía y la agresividad. Igualmente, Vázquez (2001) defiende que el profesor/a de Educación Física es el responsable del estilo de interacción que plantea, puesto que a la vez que promueve aprendizajes, también proporciona experiencias satisfactorias, dentro de un clima del aula favorecedor de conductas positivas. Para esta autora, el concepto de interacción en el aula de Educación Física está marcado por el tipo de interacción propuesto por el docente y por el papel desempeñado por éste como líder del grupo-clase facilitando o reprimiendo la

interacción en el aula.

Por todo ello, queda patente que el clima de aula en las clases de Educación Física influye de manera directa en los resultados académicos y en la aparición o no de comportamientos relacionados con la apatía, la desmotivación, el interés, todo lo cual se puede traducir en situaciones de conductas disruptivas. Por otra parte, teniendo en cuenta las actuaciones a las que hemos hecho referencia en el apartado anterior, entre las estrategia y acciones positivas que el profesor de EF puede llevar a cabo con el objetivo de crear un ambiente de aprendizaje eficaz, destacamos las siguientes:

*(a) Acciones positivas para favorecer la coeducación y la autoestima del alumnado:*

- Prestar especial atención a la utilización discriminatoria del lenguaje.
- Realizar la organización de los grupos o equipos de forma que se favorezca la interacción y se elimine la segregación.
- Proponer actividades variadas, adaptar y/o modificar los juegos de forma que todo el alumnado tenga la posibilidad de demostrar sus capacidades personales, independientemente del nivel de destreza motriz.
- Favorecer con la diversificación de las propuestas que todos los alumnos tengan posibilidades equilibradas de éxito y fracaso.
- Introducir materiales nuevos y creativos.
- Evitar comparaciones entre alumnos.
- Tener expectativas reales con respecto al alumnado, partiendo del nivel inicial de ellos y tomando como criterio de valoración el proceso y el esfuerzo personal.
- Realizar murales, debates, poster, lecturas... para reflexionar sobre los modelos sexistas y sociales en el deporte y la actividad física.

*(b) Acciones positivas para reducir la competitividad y la violencia en el aula de EF:*

- Introducir y dar mayor peso en el currículum a las actividades cooperativas.
- Fomentar los valores cooperativos, la solidaridad y el respeto por los propios límites y los de los demás.
- Introducir actividades deportivas alternativas de carácter recreativo.
- Modificar los juegos deportivos de manera que se reduzca la competencia en los mismos.

- Destacar el carácter lúdico y recreativo del juego deportivo.
- Proponer situaciones de juego reversibles en las que no hay perdedores y todos ganan.
- Recurrir frecuentemente al trabajo grupal y solidario.
- Repartir responsabilidades en la planificación y realización del trabajo.

*(c) Acciones positivas para favorecer la participación activa del alumnado en las actividades que se proponen:*

- Tomar en consideración las diferencias individuales del alumnado.
- Proponer actividades conectadas con los intereses y las motivaciones del alumnado.
- Llevar a cabo actividades interesantes, ampliando los intereses del alumnado.
- Proponer actividades con alta posibilidad de transferencia en la vida cotidiana y lúdica del alumnado.
- Poner de relieve ante el alumnado la importancia que para su futuro tienen las actividades propuestas.
- Favorecer el papel activo del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Orientar hacia la autodisciplina y la motivación intrínseca.
- Transmitir al alumnado expectativas positivas.
- Reflexionar con el alumno sobre las consecuencias de su conducta.

Como resumen cabe destacar que, debido a sus características únicas, la EF ofrece un gran abanico de oportunidades que la convierten en un medio ideal para las interacciones sociales que, a su vez, se caracterizan por la intensidad emocional de los momentos. En este sentido, los profesores de Educación Física, debemos ser capaces de aprovechar este entorno especial para llevar a cabo una enseñanza de calidad centrada no sólo en los elementos tradicionales del currículum sino también en los protagonistas auténticos del proceso de enseñanza-aprendizaje, incorporando la afectividad como un contenido necesario para crear un clima de aula positivo que favorezca el rendimiento final de los alumnos así como su desarrollo óptimo y equilibrado.

### **1.3. MOTIVACIÓN.**

La motivación es considerada como una variable muy importante en los ambientes de aprendizaje. Altos logros de aprendizaje están asociados, con frecuencia, a una alta motivación del individuo, mientras que los fracasos en el aprendizaje están asociados a bajos niveles de motivación. En este sentido, en los entornos educativos, resulta imprescindible tenerla en cuenta como un factor relevante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, centramos también nuestro interés en ella como objeto del presente estudio.

Según Littman (1958), la motivación se refiere al proceso o condición que puede ser fisiológico o psicológico, innato o adquirido, interno o externo al organismo el cual determina o describe por qué o respecto a qué, se inicia la conducta, se mantiene, se guía, se selecciona o finaliza; este fenómeno también se refiere al estado por el cual determinada conducta frecuentemente se logra o se desea; también se refiere al hecho de que un individuo aprenderá, recordará u olvidará cierto material de acuerdo con la importancia y el significado que el sujeto le dé a la situación (pp. 136-137).

Según esta definición, los fenómenos motivacionales integran un conjunto de aspectos biológicos, emocionales, cognitivos y sociales, que se encuentran a su vez interrelacionados entre sí, y que son subyacentes al resultado final que es la conducta observable. Todos estos aspectos tienen influencia en la persistencia, la intensidad y la frecuencia de la conducta y a su vez interactúan entre ellos aumentando, manteniendo o disminuyendo la conducta (Figura 1.4). Así, la dirección se centra en las metas que una persona pretende conseguir, la intensidad en la cantidad de esfuerzo que dedica para lograrlas y la persistencia hace referencia al tiempo que esa persona emplea en la persecución de la misma (Kafner, 1994).

En el marco educativo, el propósito de la investigación motivacional se basa principalmente en analizar la intensidad y la dirección de las conductas que adoptan los alumnos en sus aulas. Estas dos dimensiones de la motivación tratan de explicar por qué las personas invertimos tiempo y energía en una actividad (dimensión de la intensidad) y por qué nos orientamos hacia uno u otro objetivo y/o actividad (dimensión de la dirección), indicando la finalidad del comportamiento. El papel de la motivación en la vida de los individuos es muy importante ya que permite comprender un gran número de conductas que aparecen tanto en el entorno educativo como en el deportivo y en el resto de ámbitos de la vida de las personas (Allen, 2003). Tal es la importancia de la motivación que

determinados autores no dudan en afirmar que el conocimiento de la motivación, que subyace a cualquier conducta humana, es el primer eslabón para modificar, mejorar e incluso manipular dicha conducta (Salguero, Tuero y Márquez, 2002).

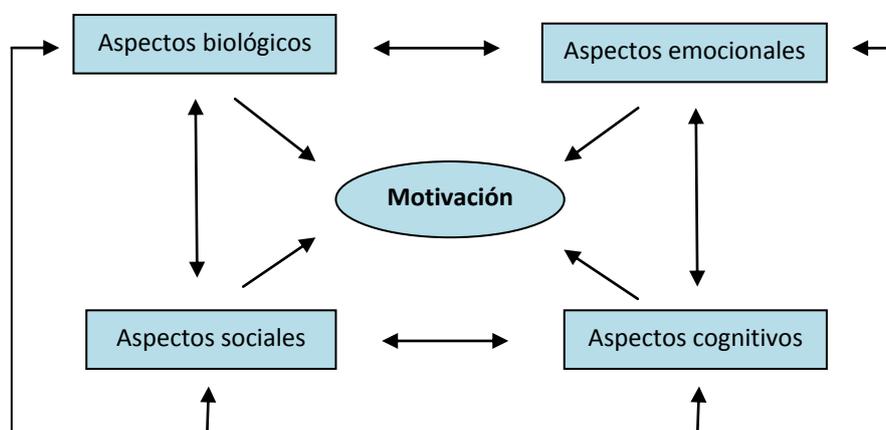


Figura 1.4. Variables relacionadas con la motivación

Varios han sido los modelos teóricos propuestos para explicar los principios que rigen la motivación. Así, las teorías de la motivación pueden entenderse como un continuo que se mueve desde lo mecanicista hasta lo cognitivo. En este sentido, las teorías que se han desarrollado desde posiciones mecanicistas conciben al individuo como un ser pasivo sujeto a las influencias del entorno, mientras que las teorías nacidas desde una perspectiva cognitiva destacan el papel activo de los sujetos como iniciadores de la acción a través de la interpretación subjetiva del contexto de ejecución. Desde el ámbito educativo, nos interesa posicionarnos bajo la perspectiva socio-cognitiva de la motivación, cuya tarea principal es estudiar el modo en que los seres humanos adquieren, representan y utilizan el conocimiento. Dentro de esta visión existen diferentes teorías que tratan de analizar y comprender cómo las cogniciones o pensamientos gobiernan la conducta. En esta línea, existen una serie de teorías consideradas por autores como Ntoumanis (2001), Wang y Biddle (2001) y Standage y Treasure (2002) integrantes de lo que se ha denominado Teorías de la Motivación. Entre éstas, las más utilizadas en entornos educativos y deportivos son: La teoría de la Auto-eficacia (Bandura, 1986), Teoría de la Percepción de Competencia (Harter, 1981), Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1985; 1991; Ryan y Deci, 2000), Teoría de las Metas de Logro (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Nicholls, 1989, entre otros), y Teoría Personal de Creencia de Habilidad (Duda, Fox, Biddle y Armstrong, 1992).

De todas las anteriores, las teorías que más han facilitado la comprensión de la motivación en el contexto educativo en las últimas décadas han sido la Teoría de las Metas de Logro (TML; Ames, 1992; Nicholls, 1989) y la Teoría de la Autodeterminación (TAD; Deci y Ryan, 1991; Deci y Ryan, 2008; Ryan y Deci, 2000). La Teoría de las Metas de Logro, es el modelo teórico que ha contribuido a una mayor comprensión de las respuestas conductuales, cognitivas y afectivas de los alumnos relacionadas con el éxito de los estudiantes en las clases de EF (Cervelló, Jimenez, Del Villar y Santos-Rosa, 2004; Papaioannou, 1998a). Esta perspectiva social-cognitiva ha analizado aspectos clave dentro del entorno educativo tales como los comportamientos de disciplina y el razonamiento y desarrollo moral en entornos relacionados con la actividad física y el deporte (Moreno, Cervelló y Martínez-Galindo, 2007; Moreno, Cervelló, Martínez y Alonso, 2007; Papaioannou, 1998b; Spray y Wang, 2001; Spray, 2002). Por su parte, la Teoría de la Autodeterminación hace referencia a la idea de que los individuos necesitan sentir sensaciones de competencia, así como participar en acontecimientos que promueven dichos sentimientos con el fin de incrementar su motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1991), y su bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000), se ha aplicado en una gran variedad de contextos, tanto en educación (Cecchini, Fernández-Losa, González y Cecchini, 2013; Chatzisarantis y Hagger, 2009; Conte, Hellín, Vero y Cervelló, 2008b; Moreno, Hernández y González-Cutre, 2009) como en el deporte (Hagger y Chatzisarantis, 2008; Molinero, Salguero, Márquez, 2011; Moreno, Cervelló y González-Cutre, 2007; Moreno, González-Cutre y Ruiz Pérez, 2009) para explicar cómo los individuos pueden sentirse, de manera diferente, intrínsecamente motivados, extrínsecamente motivados o desmotivados hacia una actividad.

### **1.3.1. Teoría de las Metas de Logro**

La Teoría de las Metas de Logro surge de las investigaciones en el ámbito escolar de varios autores (Ames, 1987; Ames y Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck y Elliott, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Maerh y Nicholls, 1980; Nicholls, 1984, 1989, entre otros) y se engloba dentro del ámbito de las teorías cognitivo-sociales. Defiende que las personas somos organismos intencionales que dirigimos nuestros objetivos y que actuamos de forma racional de acuerdo con estos objetivos (Nicholls, 1984). En los entornos de logro, los objetivos gobiernan las creencias sobre el logro y guían de forma consecuente nuestro

comportamiento. Este modelo asume que el mayor punto de interés de los individuos en contextos de ejecución, como el deporte y el ejercicio, es demostrar competencia y habilidad (Dweck, 1986; Nicholls, 1984), entendiendo por estos contextos de logro aquellas situaciones en las que el individuo debe mostrar su competencia ante las demandas situacionales. Así pues, la base de la Teoría de las Metas de Logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro, es decir, aquellos entornos en los que el alumno participa y de los que puede recibir influencias para la orientación de sus metas.

El concepto de habilidad puede variar de una persona a otra, y ésta es la principal diferencia con respecto a otras teorías motivacionales. Así, mientras que las teorías clásicas de la motivación consideran que la percepción de habilidad es un constructo unidimensional, Nicholls (1984) defiende que existen dos concepciones diferentes de habilidad, cada una de las cuales determina dos tipos diferentes de objetivos de logro. La primera concepción de habilidad hace referencia a una entidad variable y por lo tanto mejorable, y aparece cuando el sujeto intenta conseguir un nivel más alto de maestría percibido, basándose en criterios auto-referenciales y dependientes del progreso personal. En este caso, la conducta de la persona tiene como objetivo la mejora personal de una capacidad y se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca en esa capacidad. A esta concepción Nicholls (1984) la denomina criterio de habilidad de implicación en la tarea. La segunda concepción de habilidad se corresponde con una entidad fija, innata y general y se basa en los procesos de comparación social, donde el individuo juzga su capacidad en comparación con los otros y su objetivo es lograr mayor rendimiento en relación con ellos. Esto es denominado criterio de habilidad de implicación en el ego (Nicholls, 1989). En contraste con otras teorías que estudian la motivación de logro y que la consideran como un constructo unidimensional (Atkinson, 1977), la perspectiva de las metas de logro considera la motivación de logro como un constructo multidimensional compuesto por parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo.

Maehr (1984) defiende que los sujetos que se encuentran en un contexto educativo pueden mantener múltiples metas para interaccionar con el medio en el que se encuentran, determinando todo ello la motivación hacia la actividad, la fuerza aplicada a la acción y la persistencia y el compromiso del sujeto en la actividad realizada. Así, propone la existencia

de cuatro categorías diferentes de metas de logro: metas de maestría o tarea (como trabajar duro para mejorar, comprender las cosas, etc.); meta de comparación social o ego (como ser mejor que los demás); meta de solidaridad social (como agradar a los compañeros, hacer feliz a los demás, etc.) y metas extrínsecas (como trabajar para conseguir el reconocimiento de los demás o la consecución de alguna recompensa). Basándose en las metas que originan las distintas conductas, agrupó las conductas de logro en cuatro categorías:

- Conductas orientadas a la demostración de capacidad. La meta de estas conductas es maximizar la probabilidad de atribuirse una alta capacidad y minimizar la probabilidad de atribuirse una baja capacidad. Así pues, se utiliza la comparación social como criterio normativo de éxito o fracaso, de manera que los sujetos se sienten capaces si se perciben más competentes que los demás y poco capaces si se perciben menos competentes que los demás.
- Conductas orientadas a la aprobación social. Estas conductas tienen como meta maximizar la probabilidad de mostrar habilidad y obtener con ello reconocimiento social. En este sentido, el éxito es independiente de los resultados de la ejecución y no se define por mostrar mayor capacidad que los demás, ni por conseguir el dominio de la tarea, sino por lograr la aprobación social de los otros significativos.
- Conductas orientadas al dominio de la tarea. Estas conductas están orientadas al proceso de aprendizaje de una tarea, restándose importancia al resultado final de la misma. El éxito o el fracaso dependen de la valoración subjetiva de si se actuó con maestría, se aprendió, o se mejoró en una tarea. Son conductas que se orientan hacia la búsqueda de estrategias adecuadas que favorezcan el dominio de la tarea. Así pues, el criterio normativo que se utiliza para evaluar la ejecución de la tarea está relacionado con la tarea en sí misma y parte del nivel de ejecución previo del sujeto que la realiza sin tener en cuenta la ejecución de los demás.
- Conductas orientadas a la consecución de metas. La meta de estas conductas consiste en conseguir el resultado final de la tarea sin importar el aprendizaje o no de la misma, ni el resultado alcanzado por los demás.

Nicholls (1989) señala que la perspectiva de metas que adopte un individuo en un momento particular, se verá influida por sus tendencias disposicionales (orientación motivacional) y por las metas predominantes en la situación (clima motivacional), afectado

por la influencia de los “otros significativos” (compañeros, padres, profesores,...) que enfatizan una meta u otra.

#### **1.3.1.1. Orientaciones de Meta**

Independientemente de la situación o contexto en el que se encuentra el sujeto, existen diferencias individuales que marcan una tendencia o predisposición hacia uno u otro tipo de implicación. Estas diferencias son consideradas como disposiciones individuales a estar implicado en la tarea o en el ego y son definidas como “orientaciones motivacionales”. Nicholls (1989), considera que las orientaciones de meta disposicionales determinarán los objetivos de las personas en los contextos de logro, su interés en la realización de uno u otro tipo de tareas, la aparición de sentimientos afectivos relacionados con los resultados obtenidos y además, se encuentran asociadas a cómo los sujetos estructuran e interpretan el mundo que les rodea.

Estas dos orientaciones de meta, son denominadas de forma diferente por distintos autores: aprendizaje versus ejecución o comparación (Dweck y Elliot, 1983), implicación a la tarea versus implicación al ego (Nicholls, 1984), y maestría versus habilidad (Ames, 1984). En 1989, Nicholls, las renombró como “orientación a la tarea” y “orientación al ego”, siendo la denominación más utilizada por los investigadores en la actualidad.

La meta de orientación al aprendizaje o a la tarea, se centra en el desarrollo de habilidades personales, aprendizaje de nuevas destrezas, asumir desafíos y tratar de comprender los materiales de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el éxito es evaluado en términos de mejora personal, de manera que se cree que cuanto mayor sea el esfuerzo mayor será la mejora que se produzca de esa capacidad, mayor percepción de éxito, mientras que el fracaso no se entiende como una falta de competencia, sino como una falta de dominio y aprendizaje. Además, los alumnos disfrutan con las cualidades inherentes a la tarea (motivación intrínseca) tales como su interés y desafío. Por el contrario, la orientación a la comparación o al ego se centra en demostrar mayor habilidad y ser mejor que los demás, usando la comparación social para hacer juicios sobre la habilidad y el rendimiento. Así pues, su éxito o fracaso depende de la valoración subjetiva que resulte de comparar la habilidad propia con la de otros “relevantes. Cuando los alumnos están orientados al aprendizaje, quieren aprender, se perfeccionan y se encuentran en mejor disposición para

comprender la tarea. Además, quien está orientado a la tarea utiliza auto-referencias, es decir, no le preocupan los resultados de los demás sino su propio progreso; considera que tiene éxito y se siente competente si cada día va mejorando en relación a sí mismo. Por el contrario, alguien está orientado al ego cuando utiliza referencias normativas para evaluar su éxito y competencia, es decir, se compara con los demás; sólo se considera con éxito si supera a los demás.

Cervelló (2002) describe que las personas que están orientadas al ego tienen dificultades para mantener el sentimiento de competencia en la actividad, presentan patrones de conducta inadaptada y son más propensos a abandonar la actividad mientras que cuando la percepción de competencia es alta presentan conductas adaptativas, se esfuerzan en la actividad y la mantienen. En cambio, las personas con una orientación a la tarea se esfuerzan en la actividad y persisten en la práctica independientemente de la percepción de competencia, y el fracaso se percibe como un elemento de aprendizaje que ayuda a mejorar.

Por otra parte, las investigaciones han informado que los alumnos muestran patrones más positivos de logro cuando están orientados al aprendizaje. Así, con esta meta, los alumnos persisten ante las tareas difíciles, manifiestan alta implicación en la tarea (Harackiewicz, Barron, Tauer y Elliot, 2002), muestran elevado nivel de esfuerzo y persistencia (Wolters, 2004) y emplean estrategias de aprendizaje centradas en la comprensión y la recopilación de información (Grant y Dweck, 2003). Además, la orientación al aprendizaje se encuentra también asociada a la percepción positiva de la habilidad académica y la autoeficacia (Wolters, 2004).

Podemos decir, además, que la orientación a la tarea se encuentra relacionada con un concepto de habilidad variable y mejorable, mientras que la orientación de meta al ego se corresponde con una entidad fija, innata y general (Figura 1.5).

Según Ommundsen (2001), en sujetos orientados al ego la concepción de la habilidad como fija incrementa los niveles de ansiedad y reduce la satisfacción en las clases, mientras que en sujetos orientados a la tarea la concepción de la habilidad como modificable facilita la satisfacción en las clases. La percepción de una u otra habilidad se relaciona con las respuestas emocionales de los estudiantes en educación física.

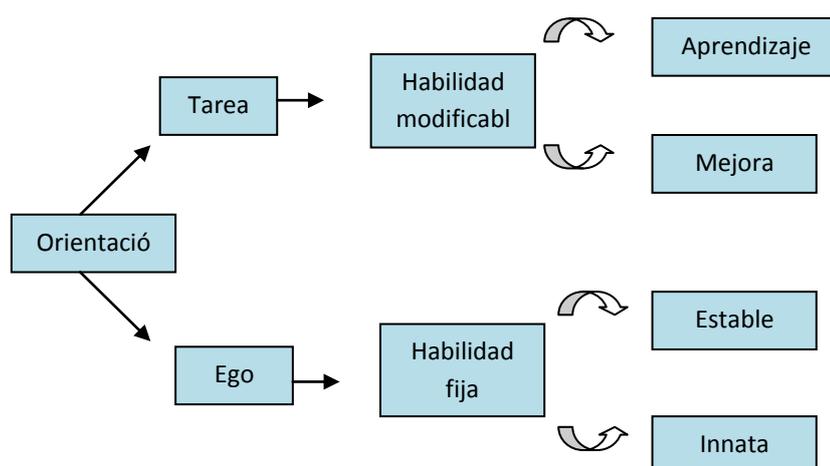


Figura 1.5. Relación entre las orientaciones de meta disposicionales y el concepto de habilidad

Desde el punto de vista de las consecuencias que presentan los dos tipos de orientación sobre la motivación intrínseca podemos encontrar una serie de características que se asocian a las diferentes metas de logro (Figura 1.6).

Orientación a la tarea	Orientación al ego
Alta motivación intrínseca	Alta motivación extrínseca
Baja motivación extrínseca	Baja motivación intrínseca
Metas alcanzables con una pequeña dosis de superación	Metas inalcanzables, con grandes retos
Comparación con las propias actuaciones	Comparación con las actuaciones de los demás
Bajas tasas de decepción	Altas tasas de decepción
Factores de éxito más controlados	Factores de éxito menos controlados

Figura 1.6. Características de las orientaciones motivacionales a la tarea y al ego (Cervelló, 1999).

Algunos estudios que relacionan la motivación intrínseca y las metas de logro en el ámbito escolar (Castaño, Rodríguez y Granero-Gallegos, 2011; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Kim, Williams y Gill, 2003; Ntoumanis, 2001; Cervelló, Escartí y Balagué, 2000; Xiang y Lee, 2002) encontraron una relación positiva entre la orientación a la tarea y el interés intrínseco por las clases de educación física (entendiendo por interés o satisfacción intrínseca como el grado de diversión o aburrimiento que los sujetos experimentaban cuando hacían actividad física o deportiva), y una relación negativa con el aburrimiento en dicha práctica. De la

misma manera encontraron que la orientación al ego se relacionaba positivamente con el aburrimiento y tenía efectos negativos y minimizaba los efectos positivos de la práctica en individuos con baja percepción de capacidad. Además, aquellos individuos que presentan una disposición motivacional orientada a la tarea muestran mayor interés por la práctica deportiva (Cecchini, Méndez y Muñiz, 2002; Walling, Duda y Crawford, 2002) manifestando unos patrones motivacionales afectivos y adaptativos (Cecchini et al., 2004). Por el contrario, aquellos individuos que presentan una orientación disposicional hacia el ego, manifiestan mayor probabilidad de abandono debido a que pueden tener una mala autopercepción de su competencia y encontrar pequeñas dificultades en la actividad (Castillo, Balaguer y Duda, 2002; Cervelló y Santos-Rosa, 2001)

Otros estudios (Abraldes, J.A., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M. y Rodríguez-Suárez, N., 2014; Cervelló, Escartí y Balagué, 1999; Yli-Piipari, Barkoukis, Jaakola y Liukkonen, 2013) han comprobado que el interés intrínseco derivado de la participación deportiva, en términos de satisfacción y diversión, puede variar según la meta de logro adoptada. Los resultados parecen sugerir que la orientación a la tarea se asocia con mayores niveles de satisfacción hacia la práctica deportiva cuando ésta es considerada como el interés intrínseco que los sujetos muestran hacia la actividad, mientras que los sujetos orientados al ego se sienten más satisfechos cuando la experiencia deportiva les proporciona la posibilidad de percibirse con capacidad superior a los demás y cuando obtienen aprobación por parte de sus otros significativos.

Además, Steinberg y Maurer (1999) encontraron que la orientación al ego de los sujetos se relaciona significativamente con el aumento de la autoestima cuando se les da la oportunidad de determinar su nivel de éxito al comparar sus habilidades con las de los otros. En la misma línea de investigación, Ginn, Vincent, Semper y Jorgensen (2000) con estudiantes de educación física de 12 a 16 años de edad, encuentran que existe una relación positiva entre la orientación a la tarea y la autoestima, no encontrando dicha asociación con los sujetos orientados al ego. Del mismo modo, la meta orientada a la tarea predecía en mayor medida la implicación de los sujetos en la actividad.

Por otra parte, Treasure (1997) encontró relaciones entre la orientación de metas del sujeto y las creencias sobre los propósitos generales de la educación, hallando que la

orientación a la tarea se relacionaba con la creencia de que la educación cumple un fin en sí mismo y que el éxito depende del esfuerzo, interés y los intentos de aprender nuevas tareas produciéndose un mayor divertimento, disfrute, actitudes positivas hacia las clases, capacidad de cooperación, afiliación y responsabilidad social. Por el contrario, la orientación al ego se asocia con la creencia de que la educación es un medio para obtener otros fines como la consecución de aprobación social, recompensas externas y estatus dentro del grupo de iguales, originándose así un mayor aburrimiento y preocupación por el resultado final más que por el proceso de aprendizaje.

Es importante resaltar que, aunque suele ser habitual que una persona se sienta más orientada hacia una meta que hacia otra, también es posible que esté simultáneamente orientada tanto al ego como a la tarea, porque las metas de logro son de naturaleza ortogonal, lo cual significa que no tienen por qué darse de forma independiente ni tampoco disyuntiva o excluyente (Roberts, 2001). Así, es posible estar altamente orientada a la tarea a la vez que tener alta orientación al ego, lo cual puede incrementar la motivación y el logro académico (Midgley, Kaplan y Middleton, 2001).

A la propuesta inicial de Dweck y Leggett (1988), que sólo diferenciaba entre metas de aprendizaje y metas de rendimiento, le han seguido trabajos más recientes (Biddl, Wang, Chatzisarantis y Spray, 2003; Cury, De Tonac y Sot, 1999; Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca y Rufo, 2002; Roberts, 2001) que indican que existen pautas positivas y negativas de cognición y afecto que definen tres orientaciones motivacionales que hacen que al enfrentarse a la tarea los alumnos lo hagan por motivos diferentes y de formas distintas: la Orientación al aprendizaje (Learning Orientation), la Orientación al resultado (Performance Orientation) y la Orientación a la evitación (Avoidance Orientation). Si la meta de logro es de aprendizaje, el alumno tiene orientación a aprender y disfruta cuando lo consigue. Si la meta de logro es de resultado, pueden darse dos situaciones, bien que el estudiante busque un lucimiento personal (a menudo concretada en la calificación) si el desempeño está asociado a la ejecución, o que el alumno busque la evitación de la experiencia emocional negativa asociada al hecho real de fracaso, si el desempeño está asociado a la evitación. En ambos casos, el desempeño está asociado con el resultado en los aprendizajes a largo plazo, siendo preferibles las metas de "logro de aprendizaje". Así pues, los sujetos con alta orientación al ego y baja percepción de capacidad tendrían una meta de evitación del esfuerzo.

Spray (2002) apunta al respecto que se trataría de dos dimensiones de la orientación al ego (de evitación y de aproximación al ego). Según este autor, la dimensión de aproximación al ego se encuentra asociada con mantener juicios favorables de competencia normativa, y por otra parte, la dimensión de evitación al ego se centra en la evitación de juicios desfavorables de competencia normativa. Las investigaciones centradas en esta perspectiva indican que los sujetos orientados hacia una meta de evitación del rendimiento presentan patrones motivacionales no adaptados, caracterizados por altos índices de ansiedad y baja evaluación de la competencia, en comparación con aquellos orientados a una meta de aproximación al resultado (Cury, Da Fonseca, Rufo, Peres y Sarrazín, 2003).

En relación con esta perspectiva, Cury, Da Fonseca, Rufo y Sarrazín (2002) investigaron la relación entre la teoría implícita de habilidad y las metas orientadas a la tarea y a la evitación-aproximación al ego, indicando que las metas de aproximación-evitación al ego se asocian positivamente con el concepto de habilidad como entidad fija y negativamente con el concepto de habilidad modificable. Por el contrario, la meta orientada a la tarea, tal y como ya hemos dicho con anterioridad, se relacionó con la teoría de habilidad modificable.

De acuerdo con Printich (2000), con los anteriores planteamientos, en los que se han basado la mayoría de las investigaciones realizadas en este ámbito, es difícil poder explicar toda la variación en situaciones de logro, apareciendo un nuevo enfoque de metas de logro 2x2 (Elliot, 1999; Elliot y McGregor, 2001). Este nuevo modelo indica que los resultados motivacionales se pueden comprender mejor si se separan las dimensiones en aproximación-evitación, proporcionando evidencia de que cada meta de logro predice un patrón diferente de logro relevante para la maestría y el rendimiento. Es decir, un nuevo modelo que incorpora por un lado la diferenciación entre orientación al ego o a la tarea y, por otro, la búsqueda del éxito o la evitación del fracaso. Cruzando estas dos dimensiones se producen cuatro posibles metas que nos informan del tipo de modelo de motivación que adoptan los sujetos cuando actúan en contextos de logro. Los cuatro tipos de metas de logro son (Wang, Biddle y Elliot, 2007): (1) aproximación-maestría: basado en una orientación hacia la tarea junto con una alta percepción de competencia por parte del individuo. (2) Evitación-maestría: en el que se combinan la orientación a la tarea con una autopercepción de incompetencia. (3) Aproximación-rendimiento: basado en un sentimiento de competencia normativo, esto es, en el que el sujeto toma como referencia a los demás sujetos para

definir su éxito o fracaso. Y, por último, (4) evitación-rendimiento: en el que el sujeto percibe su incompetencia con respecto a los demás individuos.

La investigación sobre múltiples metas ha demostrado empíricamente que hay muchos estudiantes que, en lugar de adoptar una meta de manera exclusiva, optan por varias metas para implicarse en el aprendizaje. Así, ante situaciones en las que la actividad de aprendizaje es poco estimulante o interesante, razones distintas al interés intrínseco por la tarea podrían ser útiles para motivar su actuación. En tales casos, la posibilidad de optar por distintos motivos “obtener la aprobación de otros, conseguir premios y recompensas...” puede convertirse en un incentivo poderoso para promover y mantener el compromiso académico. Por tanto, el hecho de que los estudiantes opten por combinaciones de metas en situaciones escolares concretas suele ser una de las opciones que presenta mayores beneficios a nivel académico (Daniels, et al., 2008; Pintrich, 2000; Suárez, Cabanach y Valle, 2001; Valle et al., 2011; Valle et al. 2009). No obstante, todavía siguen existiendo muchas dudas en torno a la dinámica de las múltiples metas. Una de ellas tiene que ver con su funcionamiento ante una tarea concreta, es decir, saber si los estudiantes combinan esas metas de manera simultánea o si, por el contrario, hay una alternancia en ellas (Harackiewicz y Linnenbrik, 2005), por ello resulta imprescindible que la investigación motivacional ayude a aclarar estas y otras dudas relacionadas con este nuevo modelo.

Standage y Treasure (2002), Harwood, Cumming y Fletcher (2004) y Morris y Kavassanu (2008), señalan la importancia de efectuar análisis con las interacciones entre las diversas orientaciones, ya que facilita un mayor acercamiento a la realidad y una clarificación de ciertos temas de interés que con el estudio por separado no podrían ser abordados. La literatura revisada en este sentido, nos indica que los perfiles motivacionales más adaptativos suelen estar caracterizados por alta orientación a la tarea (combinados tanto con baja como con alta orientación al ego) (Harwood, et al., 2004; Martínez-Galindo, Alonso, Cervelló y Moreno, 2009; Standage y Treasure, 2002; Wang et al., 2007) y que el alumnado con un perfil de metas altas posee mayores niveles de esfuerzo y disfrute de la asignatura, así como una mayor motivación autodeterminada (Wang, Koh y Chatzisarantis, 2009). Por otra parte, una alta orientación al ego no tiene que crear necesariamente un perfil desadaptativo siempre y cuando se conjugue con una alta orientación a la tarea (Cuevas, García-Calvo y Contreras, 2013; Duda y Hall, 2001; Roberts, 2001). En este sentido, los datos

del trabajo desarrollado por Cuevas et al. (2013), apuntan a que perfiles de aproximación-  
rendimiento, junto con metas de maestría, también podrían tener un carácter adaptativo.  
Esto, a nivel práctico, supondría, según los autores, que las intervenciones docentes, además  
de promover las metas de maestría a través del clima, también podrían incluir en  
determinados momentos la promoción de la aproximación al rendimiento para crear  
patrones motivacionales adaptativos. Además, los resultados ponen de manifiesto que los  
perfiles de metas altas y de aproximación perciben un mayor clima-tarea que los de metas  
moderadas y bajas, cuestión que resulta de gran interés.

Las investigaciones sobre las estructuras de meta en el aula también han encontrado  
que la orientación al aprendizaje y a la comparación podrían relacionarse con diferentes  
formas de comportamiento y disciplina de los alumnos. Según Kaplan, Gheen y Midgley,  
(2002), las conductas disruptivas de los alumnos variaban en función de la estructura de  
metas de la clase. En las aulas donde los alumnos percibían que se valoraba la demostración  
de habilidad y hacerlo mejor que los demás, era más probable un mayor nivel de conductas  
disruptivas. Por el contrario, en las aulas donde los alumnos percibían que se valoraba más el  
aprendizaje, la comprensión de los temas y la mejora con respecto a momentos pasados, el  
nivel de conductas disruptivas tendía a ser más bajo.

En cuanto a las relaciones entre las metas de logro y las diferencias por género, los  
resultados de la literatura especializada nos indican que los chicos tienden a estar más  
orientados al ego que las chicas, mientras que éstas suelen mostrar una mayor orientación a  
la tarea que los chicos (Carr y Weigand, 2001; González, Cecchini, Llavona y Vázquez, 2010;  
Hanrahan y Cerin, 2009; Kavussanu y Roberts, 2001; Moren, Cervelló y Martínez-Galindo,  
2007 entre otros).

Finalmente, en relación con la estabilidad de las metas de logro a lo largo de la vida de  
los sujetos, aunque hemos encontrado algunos estudios que defienden que las metas de  
logro son tendencias que se mantienen estables en el tiempo (Mc Clelland, 1984, Cross y  
Markus, 1991), de manera que el patrón motivacional que presenta el sujeto en la infancia  
se mantendrá igualmente en la adolescencia, edad adulta y vejez, la mayor parte de los  
autores consultados, consideran que las orientaciones de meta varían de acuerdo a las  
experiencias de socialización del sujeto (Kouli y Papaioannou, 2008; Stornes, Bru y Idsoe,

2008). Así pues, las orientaciones de meta pueden sufrir cambios en función de las demandas situacionales y/o de las expectativas sociales. Esta perspectiva, considera, por lo tanto, que la influencia externa de otros significativos (padres, profesores, iguales, etc.) ayuda a modelar y formar las orientaciones de meta de los sujetos (Carr y Weigand, 2001; Gutiérrez y Escartí, 2006). Por otra parte, numerosos autores sostienen que las primeras experiencias de socialización en los sujetos determinan diferencias en la disposición individual hacia la tarea o el ego (Allen, 2003; Cervelló, 2001).

### **1.3.1.2. Climas Motivacionales**

Tal y como hemos dicho con anterioridad, además de las tendencias individuales (orientaciones motivacionales) de cada sujeto, existen factores situacionales, los cuales hacen referencia a las características del entorno en el que se encuentra el sujeto, que junto a las características personales del mismo, van a influir en su implicación final hacia la tarea o hacia el ego. Estos factores situacionales hacen referencia al clima motivacional. El aula, el gimnasio, el hogar, el terreno de juego y otros ambientes, envuelven a los niños en situaciones relacionadas con el logro, donde los resultados son importantes y valorados. En estos escenarios, las conductas pueden ser evaluadas en términos de mejora y progreso hacia las metas individuales, o en relación a cánones ya establecidos.

El término clima motivacional fue introducido por Ames (1984, 1992) y Ames y Archer (1988) para designar los diferentes ambientes que crean los adultos significativos (padres, profesores, entrenadores) en los entornos de logro. Los climas creados por otros significativos pueden condicionar la orientación hacia la maestría o el rendimiento. En este sentido, los individuos se socializan hacia diferentes metas de logro influenciados por las señales implícitas o explícitas percibidas en el entorno (clima motivacional) y a través de las cuales se crean las claves del éxito y del fracaso. Se trata, por lo tanto, de la interpretación subjetiva que los individuos realizan del ambiente en que se ven inmersos.

Los elementos que forman el clima motivacional hacen referencia al modo en el que se utilizan los sistemas de recompensas, la manera en que se diseñan las prácticas, la forma de agrupar a los sujetos y la forma elegida de evaluación del rendimiento (Escartí y Gutiérrez, 2001). Dependiendo de las decisiones que se toman con respecto a estos elementos,

distinguimos dos tipos de climas motivacionales denominados “clima competitivo” y “clima de maestría” (Ames, 1992; Nicholls, 1989), “clima motivacional implicante al ego” y “clima motivacional implicante a la tarea” (Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Duda, 2001; Duda y Hall, 2000; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999; y Roberts, 2001), y “clima motivacional orientado al rendimiento” y “clima motivacional orientado al aprendizaje” (Papaioannou, 1994).

El clima motivacional orientado a la tarea, se encuentra relacionado positivamente con las metas orientadas a la tarea, la satisfacción, la diversión, el interés y la motivación intrínseca (Amorose, Anderson-Butcher, Flesch, y Klinefelter, 2005; Grásten, Jaakkona, Liukkonen, Watt y Yli-Piipari, 2012; Halliburton y Weiss, 2002; Cecchini et al., 2004; Soini, Liukkonen, Jaakola, Leskinen y Rantanen, 2007; Sproule et al., 2007; Yli-Piipari, et al. 2013). Este clima promueve el aprendizaje cooperativo, la elección de tareas y la evaluación de los alumnos basándose en la mejora personal e individual de sus esfuerzos, aprendizajes, éxitos en las tareas y participación en las actividades (Cecchini, et al., 2001; Liukkonen, Watt, Barkouris y Jaakola, 2010; Ntoumanis, 2002). Ames y Ames (1984) indicaron que en las estructuras cooperativas sometidas a un clima que implica a la tarea, los estudiantes se centran en ayudar a los compañeros, a enseñarles recursos para mejorar el aprendizaje y fomentar la responsabilidad del grupo. Por el contrario, si las estrategias de aprendizaje que emplea el docente promueven la competición interpersonal, utilizan la capacidad como criterio de agrupación, limitan la elección disponible en la ejecución de la tarea, se establece un tiempo inflexible para el aprendizaje y se evalúa a los alumnos mediante uso de criterios comparativos (Cecchini et al., 2001; Ntoumanis, 2002), entonces, se estaría promoviendo un clima motivacional implicante al ego (Ames y Archer, 1988; Butler, 1989). Este clima motivacional se encuentra positivamente relacionado con la orientación al ego, sentimientos afectivos negativos (Halliburton y Weiss, 2002; Grastén et al., 2012; Theodosion, Mantis y Papaioannou, 2008; Soini et al., 2007) y patrones conductuales desadaptativos (Cervelló, 2002; González-Cutre, Sicilia, Moreno, y Fernández-Balboa, 2009).

Es importante advertir que el clima motivacional no puede ser considerado como algo general ni estático, sino que los diferentes individuos se ven expuestos a diferentes climas motivacionales según las situaciones. Así, la influencia que un clima motivacional determinado ejerce sobre los sujetos, dependerá de las características personales de los

mismos. Es decir, no tanto la situación objetiva sino más bien del significado subjetivo que una persona le asigna a una experiencia determinada que influirá en las respuestas posteriores (Ryan y Grolnick, 1986). En este punto es donde se han encontrado diferencias individuales, de ahí que aparezca el término “clima psicológico” para enfatizar el papel que juegan los procesos interpretativos como mediadores en el impacto que el clima produce en la implicación individual (Ames, 1987; Maehr, 1984; Nicholls, 1989).

En relación con el clima creado por otros significativos (padres, madres, entrenadores, grupo de iguales, héroes...), numerosos estudios confirman su influencia en el deporte y en la escuela (Edwardson, Gorely, 2010; Leo, Sánchez, Sánchez, Amado y García-Calvo, 2009; Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis y Sagorits, 2008; Peiró, 1999; Pensgaard y Roberts, 2000; Weigand, Carr, Petherick y Taylor, 2001). Estos “otros significativos” ejercen, según Peiró (1999), una gran influencia en los individuos, fundamentalmente en niños y adolescentes, quienes se encuentran en constante interacción con ellos, manifestando actitudes y expresando valores acerca de lo que resulta importante, e incluso, demostrando a menudo con sus acciones conductas de logro determinadas (García Calvo, 2004).

Así, en poblaciones de jóvenes, los resultados de las investigaciones apuntan a la familia como el núcleo donde se producen las primeras experiencias de socialización deportiva. Algunos estudios han demostrado que aquellos individuos socializados desde la familia en uno o varios deportes, tienen más tendencia a incorporar dicha actividad en las generaciones subsiguientes, existiendo una relación significativa entre el interés o vinculación de los padres hacia la práctica deportiva y los niveles de práctica físico-deportiva de los hijos.

Por otra parte, y aquí prestamos especial atención, el docente en clase, puede transmitir un determinado clima motivacional a sus alumnos, a través de la utilización de feedbacks, sus estrategias instruccionales, evaluativas o de agrupamiento (Kaplan, et al. 2002; Vicianá, Cervelló, Ramírez-Lechuga, 2007), clima motivacional que los alumnos percibirán a través de las claves que el docente transmita por el modo de estructurar e impartir sus clases (agrupación de alumnos, sistema de recompensas, planteamiento de tareas...). Al clima motivacional que se produce dentro del aula se le conoce como “clima motivacional contextual”. Si el docente implica en la toma de decisión a sus alumnos/as

favoreciendo su autonomía, el éxito es definido y evaluado en términos de esfuerzo y progreso hacia las metas individuales, los errores forman parte del aprendizaje, enfatiza la participación, el compromiso hacia la actividad y el aprendizaje, presenta una gran variedad de tareas a diferentes niveles de dificultad, emplea diferentes estilos de enseñanza, entonces los estudiantes podrían percibir un clima motivacional implicante a la tarea. En contraste, si las estrategias de aprendizaje empleadas por el docente utilizan la comparación interindividual, criterios de agrupación según la capacidad, la evaluación pública, el feedback normativo y un tiempo inflexible para el aprendizaje, podrían provocar la percepción de un clima motivacional implicante al ego (Ames y Archer, 1988; Butler, 1989).

Por último, conviene destacar el clima motivacional que el discente percibe en un momento dado, por medio de las claves implícitas o explícitas que se transmiten al impartir la clase en ese momento, lo cual denominaremos clima motivacional situacional. Así, Ames (1992) nos dice que esta estructura situacional, puede ser contradictoria con el clima motivacional contextual, con independencia de la alteración o no de la orientación motivacional del sujeto.

Según Trouilloud, Sazarrin, Bressoux y Bois (2006), el papel de los profesores en la creación de ambientes con elevada orientación al aprendizaje resulta de capital importancia. Además, existe una fuerte relación entre las orientaciones de meta adoptadas por el alumno de Educación Física y sus percepciones del clima motivacional creado por el profesor (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Gómez-López y Abrales, 2013). Así, los alumnos tienden a adaptar sus criterios de éxito a los criterios de éxito que perciben en su profesor, es decir, el clima motivacional percibido en sus clases de Educación Física (Cervello, Del Villar, Jimenez, Ramos, y Blazquez, 2003). Diferentes estudios han demostrado que existe un proceso de adaptación de las metas de logro, o criterios de éxito, a las claves de éxito que se perciben en el entorno (Cervello y Santos-Rosa, 2000; Cervello et al., 2003; Escarti et al., 1999).

Inicialmente, Ames (1992) consideró que el clima motivacional de clase podría favorecer la orientación a la meta de dominio o la meta de resultado, dependiendo de las pautas de actuación docente en seis áreas representadas por el acrónimo TARGET: naturaleza de la Tarea, Autoridad, Reconocimiento, formación de Grupos, Evaluación y Tiempo. En este sentido, formuló las estrategias de motivación que deben ser empleadas

para manipular las estructuras de metas situacionales y conseguir una implicación a la tarea de los sujetos (Figura 1.7).

DESCRIPCIÓN DE LAS ÁREAS	ESTRATEGIAS
<b>Tarea</b> Diseño de las tareas y actividades	Diseñar actividades basadas en la variedad, el reto personal, y la implicación activa. Ayudar a los sujetos a ser realistas y plantear objetivos a corto plazo
<b>Autoridad</b> Participación del sujeto en el proceso instruccional	Implicar a los sujetos en las decisiones y en los papeles de liderazgo. Ayudar a los sujetos a desarrollar técnicas de autocontrol y autodirección
<b>Reconocimiento</b> Razones para reconocimiento: distribución de las recompensas; oportunidades para las recompensas	Reconocimiento del progreso individual de los estudiantes en la resolución de problemas y su mejora. Elogiar el esfuerzo y la dedicación. Reconocer la creatividad del alumno
<b>Agrupación</b> Forma y frecuencia en que los sujetos interactúan juntos	Agrupar a los sujetos de forma flexible y heterogénea Posibilitar múltiples formas de agrupamiento de los individuos para favorecer el mayor número de interacciones Proponer agrupaciones que favorezcan el aprendizaje cooperativo
<b>Evaluación</b> Establecimiento de los estándares de rendimiento. Guía de rendimiento; Feedback evaluativo	Utilizar criterios relativos al progreso personal y al dominio de la tarea. Implicar al sujeto en la auto-evaluación Favorecer la evaluación que valora el progreso de cada alumno
<b>Tiempo</b> Flexibilidad de la programación. Pasos del aprendizaje; dirección del trabajo.	Posibilitar oportunidades y tiempo para el progreso Fomentar la flexibilidad en la planificación de las experiencias de aprendizaje en relación con el uso tiempo

*Figura 1.7. Descripción de las Áreas de Actuación y Estrategias Motivacionales para desarrollar una implicación hacia la tarea (Ames, 1992, p. 173).*

Por otra parte, la forma en que los alumnos perciben los distintos climas de la clase ha resultado ser un predictor válido de su motivación personal. Lógicamente, es más probable que su motivación intrínseca aumente cuando los estudiantes perciben un entorno de aprendizaje libre de amenaza para su autoestima y con cierto desafío. En este sentido, en relación con los estudios que correlacionan la percepción del clima motivacional y diferentes variables motivacionales, investigaciones realizadas en entornos de educación física (Cecchini y Peña, 2005; Cury et al., 1996; Ferrer-Caja y Weiss, 2000; Goudas, Dermitzaki, y Bagiatis, 2000, Kavussanu y Roberts, 2001), han encontrado que los estudiantes que perciben un clima motivacional implicado a la maestría, experimentan mayor motivación intrínseca, actitudes más positivas hacia la asignatura, usan metas orientadas a la tarea y fuentes autoreferenciadas de información para evaluar su rendimiento, mayores creencias de autoeficacia y perciben la clase como algo positivo. Por el contrario, la percepción de un

clima implicado al rendimiento, se asocia con mayores actitudes negativas hacia la clase, mayores percepciones de competencia negativa, bajas creencias de eficacia, el uso de metas orientadas al ego y fuentes de información normativas e importancia de los resultados obtenidos en la actividad.

Además, diversos estudios han comprobado que la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea desarrolla en los sujetos una mayor persistencia e intención de práctica de actividad física (Almagro, Conde, Moreno y Sáenz-López, 2009; Cecchini et al, 2008). Igualmente, varios estudios han demostrado una relación positiva entre el clima motivacional orientado a la tarea y una mayor competencia percibida (Weidong, Bo, Rukavina y Haichun, 2011; Kalaja, Watt, Liukkonen y Ommundsen, 2009), encontrándose relaciones positivas también con el compromiso (Coterón, Franco, Pérez-Tejero y Sampedro, 2013; Lukwu y Guzmán, 2011) y negativas con la ansiedad (Ceccini et al. 2005; Sebire, Standage y Vanteenkiste, 2009). Por el contrario otros estudios han sugerido la existencia de una relación positiva entre el clima motivacional orientado al ego y la ansiedad (García-Más y Gimeno, 2008).

Treasure y Roberts (2001) mantienen que para los alumnos que perciben un clima de maestría, su percepción de competencia no estará influenciada por la motivación intrínseca, pero sí será determinante en aquellos que perciben un clima de rendimiento, de manera que si perciben baja competencia disminuirá su motivación intrínseca hacia la actividad.

Por otra parte, y a diferencia de otros estudios (Kavussanu y Roberts, 2001; Seifriz, Duda y Chi, 1992) que defienden que tanto las orientaciones disposicionales como las percepciones del clima motivacional predicen las respuestas motivacionales, Treasure (1993) mantiene que la influencia de las metas disposicionales puede ser anulada si las claves situacionales resultan ser lo bastante fuertes. En este sentido, existen algunos estudios de corte experimental que han tratado de comprobar si existen modificaciones en los patrones conductuales en función del clima motivacional que se fomente en las clases. Entre los estudios pioneros, cabe citar el de Ames (1992), cuyo objetivo era incrementar la posibilidad de que los niños, especialmente los académicamente “de riesgo”, desarrollen patrones de actuación adaptativos, tratando de aumentar las estructuras de aprendizaje orientadas hacia la tarea. Los resultados del estudio muestran que los niños sometidos a una estructura de

aprendizaje con implicación a la maestría, tienen mayor motivación intrínseca y actitudes positivas que el grupo control.

Otro de los estudios clásicos de intervención es el de Escartí y Gutiérrez (2001) que estudiaron la influencia de un clima motivacional de maestría frente a otro de rendimiento. Sus datos mostraron que los alumnos de educación física que se encontraban en un ambiente implicado a la maestría, mostraban mayor orientación a la tarea, motivación intrínseca e intención para practicar actividad física y deportiva. Contrariamente aquellos alumnos que se encontraban en un ambiente implicado al rendimiento, mostraban un mayor aumento de tensión, disminución de sentimientos de diversión, así como del interés por la práctica físico-deportiva.

También Treasure y Roberts (2001) realizaron una intervención en las clases durante un período de 2 semanas, con 2 condiciones de tratamiento: una de estructura de aprendizaje orientada a la tarea y la otra basada en una estructura de clase tradicional. Los resultados de la investigación muestran que los alumnos que reciben clases en estructuras de aprendizaje orientadas a la tarea creen que el éxito se debe al esfuerzo, obteniendo además mayor satisfacción en las clases. Los alumnos que se encuentran en la condición de estructura de clase tradicional opinan que el engaño es la causa del éxito, obteniéndose también una relación negativa con la preferencia de tareas desafiantes. Wallhead y Ntoumanis (2004), manipularon el clima motivacional en ocho clases de Educación Física, utilizándose un grupo control y otro experimental. Los resultados de la intervención mostraron que los alumnos que formaban el grupo experimental vieron incrementados su percepción de autonomía, diversión, esfuerzo y competencia. En otro estudio, Barkoukis, Tsoibautzoudis y Grougios (2008), midieron los efectos de una intervención que llevaron a cabo durante siete meses sobre las dimensiones del TARGET, en distintas escuelas griegas de secundaria. Los estudiantes del grupo experimental aumentaron sus niveles de orientación a la tarea, esfuerzo y competencia percibida.

En la misma línea de investigación, González-Cutre, Sicilia y Moreno (2011), analizaron los efectos de intervención de un clima orientado a la tarea sobre diferentes variables motivacionales. Los resultados revelaron un incremento en la percepción del clima tarea en el grupo experimental, acompañado de una mayor puntuación en las metas de aproximación-maestría y evitación-maestría, motivación intrínseca, regulación identificada,

regulación introyectada y flow disposicional (estado emocional positivo que se caracteriza por una implicación total en la actividad que estamos realizando). Además, disminuyó la percepción del clima ego. En el grupo control solamente se produjeron modificaciones en el flow disposicional, observándose un incremento en la toma postest.

Recientemente, Bortoli, Bertollo, Vitali, Filho y Robazza (2015) puso en práctica durante 12 sesiones un programa de intervención sobre el clima motivacional en las clases de EF. La intervención se produjo sobre las seis dimensiones del TARGET. En un primer grupo experimental, con el objetivo de crear un clima orientado a la tarea, se puso énfasis en el esfuerzo, la mejora personal y la cooperación. En el segundo grupo experimental, las dimensiones del modelo se manipularon para crear un clima de orientación hacia el ego, promoviendo la competición y la comparación. Los resultados mostraron que el grupo de alumnos orientados hacia un clima motivacional de ego reportaron puntuaciones más bajas en la percepción de un clima motivacional orientado a la tarea y puntuaciones más altas en la percepción de un clima motivacional orientado al ego, comparado con el grupo experimental orientado a la tarea, el cual percibía un clima de orientación a la tarea, resultados que coinciden con los obtenidos anteriormente por Braithwaite, Spray y Warburton, (2011).

En relación con el clima motivacional y las diferencias en función del género de los alumnos, los resultados de los estudios muestran que en general, los chicos perciben más un clima motivacional implicante al ego que las chicas (Carr y Weigand, 2001; Coterón et al, 2013; Cecchini, 2011; Hellín, Moreno y Rodríguez, 2006; Martínez-Galindo, et al., 2009; Vazou, Ntoumanis, Duda, 2006). No obstante, hay estudios que no han encontrado estas diferencias de la percepción del clima motivacional en función del género (Petherich y Weigand, 2002). Cabe destacar, igualmente, que en estudios más recientes como los llevados a cabo por Granero-Gallegos, Gómez, Baena, Bracho y Pérez, (2015) y Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Pérez-Quero, Bracho-Amador y Sánchez-Fuentes (2013), encontraron en el análisis por género, que las chicas presentaron valores por encima de los varones tanto en la orientación al ego como en el clima motivacional implicante al rendimiento. Esto, según los autores se puede deber a la necesidad que tienen las alumnas de demostrar su capacidad debido a la menor expectativa de éxito que pueden mostrar

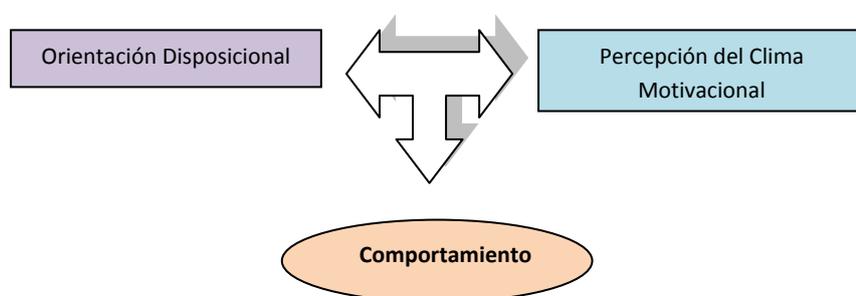
algunos profesores con respecto al género femenino.

Si tenemos en cuenta los estudios que analizan los climas motivacionales y las diferencias según la edad del alumno, encontramos estudios donde los resultados indican que los individuos cambian la percepción de un clima de maestría a uno de rendimiento a lo largo de su vida (Chaumeton y Duda, 1988). Así, en la primera etapa de vida (infancia) predominan los objetivos competitivos, las metas orientadas al ego y la percepción de un clima de rendimiento y conforme se acerca la adolescencia y edad adulta predominan las metas orientadas a la tarea y la percepción de un clima de maestría (Duda y Tappe, 1989; Harter, 1981; Nicholls, 1989). No obstante, existen estudios más actuales que han encontrado que los estudiantes más jóvenes tienden a estar más orientados a la tarea y perciben un mayor clima orientado a la tarea (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, y Santos-Rosa, 2004; Xiang y Lee, 2002).

Como conclusión de este apartado, cabe destacar que, en contextos educativos, y por lo tanto en el ámbito de la educación física, los estudios centrados en estudiar los climas motivacionales así como sus repercusiones en diferentes variables motivacionales han demostrado que la adopción de una u otra meta presenta consecuencias cognitivas, afectivas y comportamentales en el proceso de la motivación (Escartí y Gutiérrez, 2001). Así, la adopción de un clima motivacional que promueva la orientación hacia la maestría en las clases de educación física favorece en mayor medida los patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y comportamentales) adaptativos en los alumnos, mientras que los climas orientados hacia la competitividad promueven en mayor medida patrones motivacionales no adaptativos (Alonso-Tapia y Fernández-Heredia, 2009; Cervelló et al., 2004; Cuevas, Contreras y García-Clavo, 2012; Escartí y Gutiérrez, 2001; Standage y Treasure, 2002, entre otros). También cabe insistir, como señalan Maehr y Midgley (1991), que hay que considerar no sólo la manipulación del clima motivacional en el contexto del aula de E.F., sino también en el conjunto de la escuela, hogar y entrenamiento deportivo, por medio del rol que tienen los otros significativos en la creación del clima motivacional (resto de profesores, padres, entrenador...).

### **1.3.1.3. Proceso dinámico de la Motivación: Interacción entre las variables disposicionales y situacionales.**

Tal y como hemos visto en los apartados anteriores, las respuestas cognitivas y afectivas de un individuo pueden cambiar en función de las diferencias individuales en la orientación de metas y en la percepción del clima motivacional. En la mayoría de los trabajos, estas dos variables han sido estudiadas de forma separada. No obstante, desde un punto de vista interaccionista, y con el objetivo de entender mejor las conductas de logro de los estudiantes, se debe tener en cuenta la interacción entre las mismas. Así pues, dependiendo de la fuerza de cada uno de estos factores predominará bien la orientación individual del sujeto, bien la percepción del clima en el que éste se encuentre. En este sentido, cuanto más arraigadas estén las predisposiciones individuales más intensas deberán ser las claves del entorno para poder modificarlas y viceversa. Además, la posibilidad de modificar el efecto de las orientaciones disposicionales a través del entorno, será más efectiva en jóvenes que en adultos (Treasure y Roberts, 2001). El comportamiento es, por lo tanto, el resultado de la interacción entre la disposición personal (u orientación) y las demandas del contexto particular en que se encuentra el individuo (clima motivacional) (Figura 1.8).



*Figura 1.8. El comportamiento como resultado de la interacción entre la Orientación Disposicional y la Percepción del Clima Motivacional*

En el ámbito educativo, en una situación en la que no se premie claramente una u otra orientación, actuarán los factores individuales del sujeto respecto a sus metas de logro. Al contrario, cuando las claves del entorno enfatizan de forma consciente uno u otro tipo de orientación, entonces, los sujetos actuarán de acuerdo con estas claves, siendo los comportamientos de los sujetos mucho más homogéneos.

Han sido numerosos los estudios realizados por Biddle y cols. (Biddle et al., 1995; Cury, et al., 1996; Dorobantu y Biddle, 1997; Spray, 2000; Treasure y Roberts, 2001) en los cuales

se ha tratado de determinar qué factor (clima motivacional u orientaciones de meta) predice en mayor medida los resultados motivacionales en educación física. Los resultados de estos estudios afirman que si el interés intrínseco no es alto, el clima situacional es más decisivo a la hora de determinar la motivación que las orientaciones de meta. Cury et al. (1996) y Spray (2000) concluyen que la obligación de la participación en la actividad, tal y como ocurre en las clases de educación física, hace que el clima motivacional sea más influyente. Al respecto, Biddle (2001) añade dos posibles explicaciones: la primera es que cuando la motivación intrínseca es baja el clima motivacional puede incrementar el interés, y la segunda posible explicación es el hecho de que los estudios han medido las metas como orientaciones disposicionales y no como medidas del estado de implicación específico del contexto estudiado. Además, Duda y Hall (2001) añaden que el hecho de que la variable dependiente sea más específica que la situación (por ejemplo, que los estudiantes se lo pasan bien en las clases de educación física) o más disposicional (como por ejemplo las creencias de las causas del éxito), determina que, o bien la percepción del clima motivacional o bien las orientaciones de meta, sean más predictoras respectivamente.

Por otra parte, Roberts (2001), partiendo de una visión interaccionista entre el efecto de las variables situacionales y disposicionales en la motivación de los sujetos, propone un modelo basado en la idea de que la motivación de logro es un proceso dinámico. Este modelo, al que denominó "Proceso dinámico de la motivación" (Figura 1.9) considera que las respuestas conductuales adaptativas o inadaptativas dependen de las variables situacionales y disposicionales, interviniendo en el resultado final aspectos tales como la percepción de la habilidad.

La idea fundamental de este modelo es que en el deporte, el principal objetivo que mueve a actuar a los individuos es la demostración de competencia, y considera que las respuestas conductuales pueden variar en función de la fuerza que ejerzan tanto las variables disposicionales como las variables situacionales. Esto es, según la fuerza de estas variables, y para cada situación específica, el interrogante se desplazará hacia uno u otro tipo de conducta (adaptativa o inadaptativa). Los interrogantes expresan el conflicto que se produce en la interacción entre las orientaciones de metas disposicionales, el clima motivacional y la percepción de habilidad. Si por ejemplo un sujeto con una orientación disposicional a la tarea se ve envuelto en un clima motivacional que implica al ego, la

percepción de su habilidad determinará si muestra patrones de conducta adaptativos o poco adaptados a las demandas del entorno.

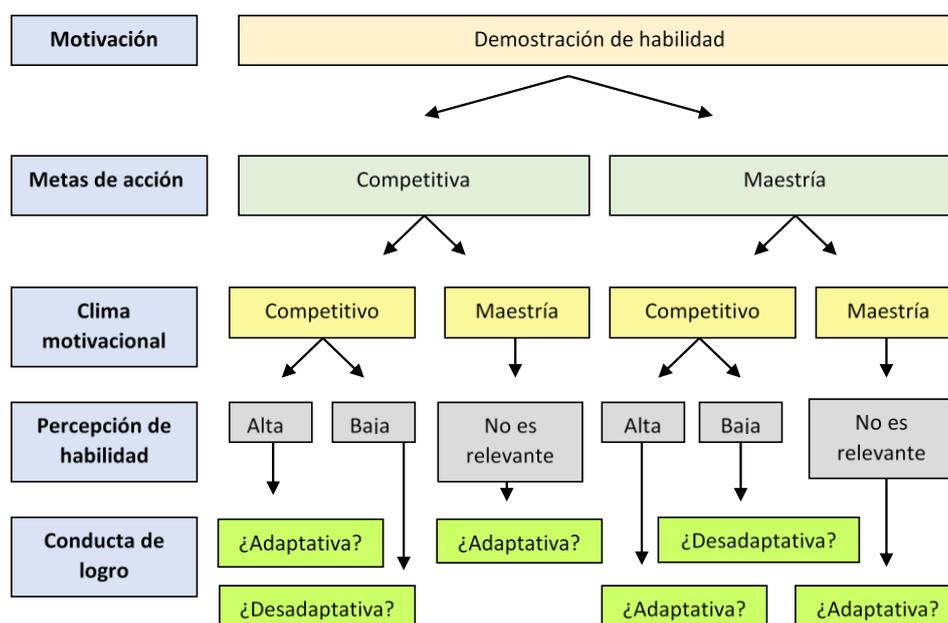


Figura 1.9. El proceso dinámico de la motivación (Roberts, 2001)

A partir de este modelo, Cervelló (2002) propone un modelo en el que se ve reflejada la interacción que se establece entre los elementos disposicionales, sociales y contextuales así como su relación con las metas de logro y los patrones de conducta resultantes (Figura 1.10). De acuerdo con este modelo, existe una interacción entre las variables disposicionales y los climas motivacionales a los que se ve expuesto el individuo, siendo el resultado de esta relación el estado de implicación final del sujeto o criterio de éxito que un sujeto adopta en un momento o situación concreta. Así pues, nos podemos encontrar con que en esta relación ambas variables sean coincidentes o que se cree un conflicto entre ellas. Si las orientaciones motivacionales y los climas son coincidentes, el sujeto seguirá considerando su orientación motivacional como criterio para definir el éxito o el fracaso, implicándose en criterios de éxito semejantes a su orientación. Contrariamente, es decir si aparece un conflicto entre las orientaciones motivacionales y situacionales, entonces la implicación del individuo dependerá de la variable que mayor fuerza presente en cada situación en particular (Roberts, 2001). De esta manera los sujetos con una orientación al ego débil y que perciben un fuerte clima de tarea tenderán a implicarse en criterios de éxito de tarea, mientras que aquellos sujetos que tengan una orientación a la tarea débil y que se ven inmersos en un clima ego, tenderán a implicarse en criterios de éxito relativos a la

compración social (implicación al ego).

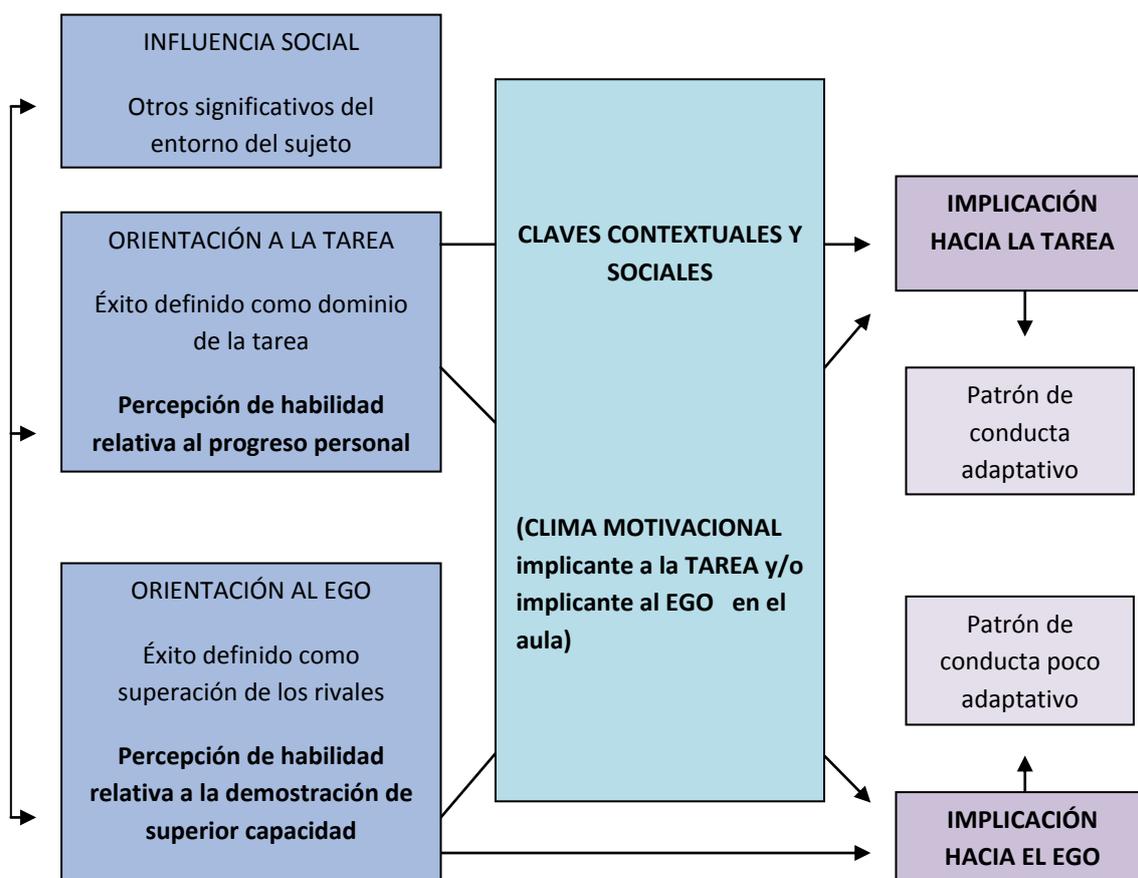


Figura 1.10. Elementos disposicionales, sociales y contextuales relacionados con las metas de logro. Patrones conductuales asociados (Cervelló, 2002).

Ante una situación de ejecución, y en función de la evaluación subjetiva que el individuo haga de su habilidad, se desarrollará un esfuerzo adaptativo o desadaptativo. En este sentido, los patrones motivacionales adaptativos aumentan la probabilidad de realizar una buena ejecución y están caracterizados por la búsqueda de desafíos, el uso de estrategias efectivas de aprendizaje, actitudes positivas hacia la actividad, la persistencia efectiva frente al fracaso mediante el incremento de esfuerzo y baja ansiedad. Estos patrones son típicos de sujetos implicados a la tarea (Dweck, 1986; Roberts, Treasure y Kavussanu, 1997), que perciben un clima de maestría (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988; Ntoumanis y Biddle, 1996b; Treasure y Roberts, 2001). Por el contrario, los patrones motivacionales desadaptativos son aquellos en los que el sujeto evita desafíos, atribuyen el fracaso a la falta de habilidad y reduce la persistencia ante la dificultad. Estos patrones son comunes de individuos implicados al ego con baja percepción de habilidad (Roberts, 2001;

Roberts et al. 1997) y que perciben un clima competitivo (Ames y Archer, 1990; Biddle, 1999; Cervelló y Santos-Rosa, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999b; y Roberts, 2001).

Encontramos numerosas investigaciones (Baena-Extremera, Granero-Gallegos, Gómez-López y Abraldes, 2013; Cervelló et al., 2003; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Papaioannou y Theodorakis, 1996; Papaioannou, Tsigilis y Kosmidou, 2007; Ruiz-Juan, 2014a, 2015; Treasure 1997; Wang, Chia, Chatzisarantis y Lim, 2010) centradas en determinar las influencias situacionales que se producen en el aula, demostrando que la estructura y demandas del ambiente de aprendizaje influyen en la adopción de una u otra implicación por parte del alumno, así como en sus patrones motivacionales (cognitivos, afectivos y conductuales) resultantes.

Uno de los primeros estudios fue el desarrollado por Ames y Archer (1988), quienes identificaron cuáles eran las dimensiones teóricas que definían un entorno que potenciaba la implicación del alumno a la tarea, y estudiaron la relación entre la percepción de un clima motivacional implicante a la tarea (o clima de maestría) en el aula y algunas experiencias con el logro (estrategias efectivas de aprendizaje, preferencias por las tareas-reto, creencias atribucionales y actitud hacia la clase). Los datos obtenidos mostraron que existía una alta relación entre la percepción de un clima implicante a la tarea y la orientación motivacional de los estudiantes, de manera que aquellos alumnos que percibían un clima motivacional de maestría, utilizaron estrategias efectivas de aprendizaje, mostraron preferencia por las tareas-reto, les gustaron más las clases y creyeron que el esfuerzo y el éxito estaban relacionados.

Maehr y Ames (1989) examinaron estas relaciones en dos grupos de sujetos clasificados como sujetos de alto riesgo (que dominaban pocas habilidades específicas, poca destreza física, poco preparados cognitivamente para el aprendizaje, con falta de confianza y poco comprometidos con las tareas escolares) y sujetos de bajo riesgo (que mostraban patrones de conducta adaptados). Los resultados mostraron que cuando los sujetos percibían un clima motivacional implicante a la tarea se establecían relaciones positivas con el uso de estrategias de aprendizaje, con la motivación intrínseca, con una actitud positiva hacia la clase y con la preferencia por tareas desafiantes o de reto para ambos grupos. Posteriormente Ames y Archer (1990) llevaron a cabo un estudio con la misma muestra que en el estudio previo, descubriendo que la percepción del clima motivacional bien alto o bajo

de maestría influía a largo plazo en los patrones motivacionales de los alumnos. Para ello compararon los patrones motivacionales de tres grupos de alumnos. El primero había estado en una clase con un clima de maestría durante dos años, el segundo durante un año y el tercero no la había estado nunca. Los resultados reflejaron que el primer grupo (involucrado durante dos años) presentaba mayores puntuaciones en el uso estrategias efectivas, preferencia por las tareas desafiantes, actitudes positivas hacia el aprendizaje y atribuciones de éxito relativas al esfuerzo que los alumnos que habían estado durante un año involucrados en una clase con un clima de maestría (grupo 2), quienes a su vez, presentaron mayores puntuaciones que aquellos del grupo tercero que no lo habían estado nunca. Los autores concluyeron que existía relación entre la duración de la exposición a estructuras implicantes a la tarea y la aparición de patrones motivacionales más adaptativos.

Papaioannou et al. (2007) propusieron dos nuevos instrumentos basados en el modelo tricotómico utilizado en otras investigaciones, focalizando las metas en maestría-aproximación, rendimiento-aproximación y rendimiento-evitación (Cury, et al. 2002; Elliot y Church, 1997). Con el objetivo de valorar el clima motivacional y las orientaciones de meta en las clases de EF presentaron dos escalas: "Cuestionario del Clima motivacional Percibido", para medir el clima motivacional generado por el docente en las clases de EF, y "Cuestionario de Orientación disposicional", para medir la orientación disposicional del alumno en las clases de EF. Ambas escalas se componen de cuatro dimensiones: maestría, aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento y aprobación social, dimensiones que hasta la fecha no recogía ningún instrumento de metas de logro. Cabe destacar que ambas escalas se basan en el principio de la compatibilidad, hipotetizándose asociaciones positivas entre las subescalas de cada una de las escalas que comparten un significado similar. Se verificó que las dimensiones de las metas de logro y del clima motivacional son compatibles en términos de su objetivo, ámbito de actuación, contexto de vida y elementos temporales. Los resultados del análisis factorial confirmatorio dieron soporte a las cuatro dimensiones del modelo. Así mismo, obtuvieron una aceptable consistencia interna y patrones de correlación entre las dimensiones que apoyan la validez interna. Al mismo tiempo, los resultados mostraron que las metas de maestría y aprobación social facilitaron la motivación intrínseca de los estudiantes y la influencia del clima motivacional en el desarrollo de metas sociales. Por otra parte, estaban relacionadas negativamente con la amotivación.

Contrariamente, las dimensiones aproximación-rendimiento y evitación-rendimiento se relacionaron positivamente con la amotivación, y mostraron muy poca o nula relación con la motivación intrínseca y la satisfacción. Finalmente, todas las dimensiones rendimiento correlacionaron con la subescala aprobación social. Estos hallazgos sugieren que, además de los profesores, otros factores sociales como los padres, amigos, y la sociedad juegan un papel determinante en la motivación de los estudiantes en la EF.

Más recientemente, Ruiz-Juan (2014a, 2014b y 2015) llevó a cabo una comprobación de las propiedades psicométricas de las escalas de Papaioannou et al. (2007), “Cuestionario de Clima motivacional Percibido” y “Cuestionario de Orientación Disposicional”, para comprobar la fiabilidad y la validez tanto interna como externa de las escalas en español, aplicados en tres contextos latinos diferentes. Los resultados indicaron que las metas de logro y el clima motivacional percibido en EF pueden predecir la motivación y la satisfacción intrínseca de los alumnos. Además, los datos obtenidos predicen consecuencias favorables sobre la práctica y, sobre todo, para la persistencia y mantenimiento de la práctica físico-deportiva a lo largo de los años. Así pues, las metas de logro y el clima motivacional en EF pueden predecir, según los resultados de la investigación, la motivación y la satisfacción intrínseca en los alumnos más activos que realizan actividad físico-deportiva en su tiempo libre. En este sentido, la meta de logro de maestría y el clima motivacional de maestría correlacionan positivamente con la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la diversión en la actividad físico-deportiva de tiempo libre y no se relacionan con amotivación. Además, también se relaciona negativamente con aburrimiento. Por otro lado, rendimiento-aproximación y rendimiento-evitación, tanto en metas como en clima motivacional, se relacionan positivamente con motivación extrínseca, amotivación y aburrimiento pero no se correlacionan con motivación intrínseca y diversión.

En la misma línea de los anteriores estudios, Wang et al. (2010), con el objetivo de analizar la influencia del clima motivacional percibido sobre las orientaciones de meta en EF, llevaron a cabo un análisis con modelo de ecuaciones estructurales mixtas (SEMM). Se identificaron grupos de estudiantes con perfiles homogéneos con respecto a la percepción del clima motivacional, de manera que un grupo mostraba puntuaciones más altas con respecto al otro en relación con la percepción de los dos climas motivacionales (ego y tarea). Tras analizar las relaciones de éstos con las orientaciones de meta y la diversión obtuvieron

que, el clima ego predecía la adopción de una orientación aproximación-ego y evitación-ego, mientras que el clima tarea mostró relaciones con la orientación aproximación-tarea y evitación-tarea. Cabe destacar también que, en general, los alumnos de la muestra perciben un clima motivacional orientado a la tarea en sus clases de EF. Por otra parte, sólo la orientación aproximación-tarea mostró un efecto positivo importante sobre las variables motivación interna y diversión.

Por su metodología innovadora, destacamos el estudio de Niederkofler, Herrman, Sara, y Gerlach (2015). Con el objetivo de conocer qué influye en la motivación en las clases de EF, llevaron a cabo una aproximación multinivel para identificar los climas determinantes del éxito motivacional. Para ello, 919 alumnos suizos respondieron diferentes cuestionarios. Tomando como base teórica el concepto alemán de clima social (Eder, 1996), se midieron las variables clima individual y clima de aula, así como sus relaciones con los motivos de logro (“deseo de éxito” y “miedo al error”). El análisis multinivel reveló un fuerte vínculo entre el clima individual percibido y los motivos de logro, mostrando diferencias con respecto al género. Así, la influencia del “deseo de éxito” sobre la percepción del clima motivacional individual es menor en las chicas que en los chicos, mientras que el clima motivacional percibido por los chicos tiene poca influencia en el “miedo al error”. Estos resultados sugieren que el clima percibido por las chicas dificulta el desarrollo de los motivos de logro. Los resultados con respecto al clima de clase que genera el profesor (específicamente con respecto al cuidado del profesor, enseñanza satisfactoria y cooperación entre alumnos), sugieren que los compañeros condicionan las experiencias individuales en EF. Así, por ejemplo, en una clase donde hay más chicos, la influencia de la percepción del clima sobre el “deseo de éxito” es mayor, siendo menor para el “miedo al error”.

En definitiva, podemos afirmar que la percepción de un clima de maestría se asocia con una orientación al aprendizaje, con el desarrollo de sentimientos positivos, aumento de la motivación intrínseca, mayores niveles de satisfacción, de esfuerzo y competencia, actitudes positivas hacia el ejercicio y mayor valoración de la asignatura (Digelidis, Papaioannou, Laparidis y Christodoulus, 2003; Viciano, Cervelló, Ramírez, y Lechuga, 2007). Por el contrario, la percepción de un clima de rendimiento se relaciona con la competición, la preocupación por los errores, los resultados y la evaluación a través de criterios normativos y de comparación con los compañeros, bajos niveles de frustración y baja motivación

intrínseca. En este sentido, se hace necesario identificar los factores que favorecen la creación de los distintos climas motivacionales. Los estudios experimentales consultados demuestran que es posible influir en las orientaciones de meta a través de la creación de climas motivacionales. Por ello, los profesores de educación física pueden crear un clima motivacional positivo y consecuentemente, influir en la implicación a la tarea de los discentes y en sus actitudes hacia el ejercicio físico.

Para concluir este apartado, y por lo interesante que resulta en relación con la eficacia para mejorar el estudio de la motivación hacia el aprendizaje, presentamos un conjunto de estrategias propuestas por Alonso-Tapia y Pardo (2006) y Alonso-Tapia y Ruiz (2007), en línea con las ideas de Ames (1992) y Urdan y Turner (2005), que pueden organizarse en torno a diferentes puntos a lo largo de la secuencia de aprendizaje, y que, sin duda, pueden ayudar al profesor a modificar las diferentes variables motivacionales que entran en juego en los procesos de enseñanza. Estas estrategias, descritas a continuación, se utilizaron para desarrollar el Cuestionario de Clima Motivacional de Clase (CMCQ).

- *Al principio de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan activar la intención de aprender.* En este punto parece importante despertar la curiosidad, mostrando la relevancia de la tarea en relación con los intereses, valores y objetivos de los estudiantes y diseñar las tareas de aprendizaje con un razonable grado de desafío. Con este fin se utilizan estrategias tales como la presentación de información nueva o sorprendente, de problemas y preguntas. Así mismo, para mostrar la relevancia o utilidad de lo que se ha de aprender, es adecuado el empleo de tareas a las que los alumnos han de enfrentarse en la vida real, o indicar explícitamente tal utilidad.
- *Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje, cuando los profesores necesitan mantener la atención de los estudiantes enfocada en el proceso del aprendizaje, más que en el resultado.* Dependiendo de la materia académica a enseñar, los profesores explican conceptos, principios, teorías, procedimientos y estrategias. Diseñan actividades que los estudiantes tienen que realizar en el aula o como tarea en casa, trabajando solos o en grupo, inducidos (o forzados). Así mismo, los estudiantes participan públicamente en mayor o menor grado en las actividades y discusiones de clase recibiendo diferente cantidad y tipo de retroalimentación y

ayuda. Los profesores actúan de diferentes maneras cuando llevan a cabo estas actividades, pero la literatura revisada sugiere la conveniencia de adoptar las pautas de enseñanza que se describen a continuación:

- En primer lugar, cuando se introduce el tema o las actividades, después de despertar la curiosidad y mostrar la relevancia de la tarea, los mensajes e instrucciones de los profesores deberían enfocar la atención de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en metas de dominio antes que en el resultado, la comparación social y la evaluación. Los maestros deberían también ayudar a los estudiantes a visualizar y desarrollar una planificación precisa de las actividades que van a realizar. Esta ayuda puede hacer que los estudiantes no se pierdan mientras tratan de seguir una explicación o desarrollar un proyecto, y que autorregulen su trabajo.
- En segundo lugar, cuando los maestros explican y dan información deberían asegurarse de que los alumnos comprenden y son competentes. Esto puede lograrse: (a) Si los maestros y maestras hacen uso de un discurso coherente y jerárquico, propiedades que no son una garantía a priori por sus características formales, es necesario construir un puente entre “lo dado” –lo que los estudiantes ya saben– y “lo nuevo” –las ideas que el maestro está tratando de comunicar y explicar–. Este objetivo se logra mejor si los maestros inducen a los estudiantes a participar, al mismo tiempo que van mostrando que ellos y ellas entienden o necesitan clarificación. (b) Si los maestros y maestras hacen uso de ilustraciones y ejemplos que ayuden a construir representaciones mentales más concretas, y no sólo ideas abstractas.
- En tercer lugar, cuando los maestros interactúan con sus alumnos. Investigaciones sobre comportamientos de enseñanza de apoyo-autonomía así como del clima motivacional de clase, han mostrado que es beneficioso para la motivación de sus alumnos permitirles que intervengan espontáneamente, escucharles con atención y pedirles más explicación en sus respuestas si fuera necesario, reforzarlos asintiendo con la cabeza mientras ellos hablan, destacar los elementos positivos de sus respuestas incluso si

están incompletas, elogiar la calidad de su actuación, pedir motivos cuando se dan respuestas incorrectas, dedicar tiempo a cualquier alumno/a que pida ayuda, y evitar la comparación entre los estudiantes favoreciendo la percepción de equidad.

- Finalmente, cuando los profesores tienen que proponer actividades de aprendizaje en las cuales, sus alumnos deberían involucrarse. La motivación se ve supuestamente favorecida una vez que la curiosidad ha sido activada y la importancia de los contenidos ha sido mostrada: (a) si los profesores/as sugieren el establecimiento de metas personales, (b) si dan oportunidades de elegir, (c) si enseñan a sus alumnos a preguntarse “cómo puedo hacerlo” y a buscar las estrategias y los medios necesarios para lograrlo, (d) si sugieren a sus alumnos dividir las tareas en pequeños pasos, desafiantes pero alcanzables, (e) si subrayan la importancia de pedir ayuda, (f) si dan cuidadosamente retroalimentación y ayuda tan a menudo como la necesiten y demanden sus alumnos/as, (g) si valoran cualquier progreso por pequeño que sea y hacen explícito que se debe al trabajo del propio alumno/a, y (h) si el ritmo de trabajo no es ni lento ni agotador.
- *En los puntos –durante o al final de las actividades de aprendizaje– en donde la evaluación toma lugar.* La investigación sobre implicaciones de evaluación para la motivación y el aprendizaje ha subrayado –y a menudo ha mostrado– que el proceso de evaluación puede influir positivamente en la motivación para aprender y en la comprensión conceptual dependiendo de ciertas condiciones: (a) Si proporciona información –al profesor o al estudiante, como cuando se usa el sistema de portafolio– que puede ayudar a estos últimos a vencer sus dificultades y autorregular su comprensión y sus procesos de aprendizaje; (b) si se usan tareas que exigen usar conocimientos para solucionar problemas que implican algún grado de novedad –problemas análogos a los vistos en clase y tareas de transferencia–, sobre todo si el profesorado hace explícito para qué es relevante aprender y dominar un contenido particular, si las tareas son diseñadas para permitir la identificación de factores específicos en los estudiantes que dificultan el cambio conceptual y el aprendizaje de procedimientos, y si se da ayuda específica al alumnado basada en la evaluación; c) si

los y las profesoras evitan mensajes y prácticas en el aula que acentúan la importancia de la evaluación para objetivos extrínsecos al aprendizaje, y dan los mensajes que enfocan la atención del estudiante en el progreso como un objetivo intrínseco.

El conjunto de estrategias descritas define un clima de clase que puede favorecer la activación de la motivación para aprender, incluso si este objetivo no está explícitamente enfatizado en los mensajes del profesorado, mientras que no usar tales estrategias o usar estrategias opuestas, puede favorecer que se active la orientación hacia el resultado o hacia la evitación. Por lo tanto, para detectar si los profesores crean o no con sus mensajes un clima de clase orientado al aprendizaje y, en caso negativo, para detectar en qué deben cambiar, tendremos que tener en cuenta, al menos, los principales patrones de enseñanza que están afectando la motivación a lo largo de los diferentes períodos del proceso de enseñanza.

### **1.3.2. Teoría de la Autodeterminación**

El estudio de la motivación humana aplicada al ámbito de la actividad física también se ha interpretado a través de la teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 1991; Ryan y Deci, 2000b), una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales. Esta teoría analiza el grado en que las conductas humanas son volitivas o autodeterminadas, es decir, el grado en que las personas se involucran o no libremente en la realización de sus actividades para conseguir ciertas metas o dicho de otra forma, el grado en que las personas realizan sus acciones de forma voluntaria, por propia elección. Una asunción general es que si en la interacción con el medio las personas regulan sus conductas de forma voluntaria, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar. Por el contrario, si el ambiente actúa de forma controladora, esta tendencia innata se verá frustrada y se desarrollará el malestar (Ryan y Deci, 2000).

Por otra parte, esta teoría hace referencia a la idea de que los sujetos necesitan sentir sensaciones de competencia así como participar en acontecimientos que promuevan dichos sentimientos con el fin de incrementar su motivación intrínseca, agrupándose en ella aspectos emocionales, sociales, físicos y académicos (Gutiérrez, Moreno, y Sicilia, 1999).

Además, desde sus inicios, el concepto central de la TAD ha sido la motivación intrínseca, que es el prototipo de la motivación autónoma y de las actividades autodeterminadas.

Un aspecto importante dentro de la Teoría de la Autodeterminación es la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de las personas. Necesidades de carácter innato y esencial para la salud y el bienestar (Deci y Ryan, 2002; Ryan y Deci, 2000), y por otra parte, universales, en tanto en cuanto son un aspecto natural de los seres humanos que se aplican a todas las personas, sin tener en cuenta el género, grupo o cultura. En la medida en que las necesidades son satisfechas continuamente, las personas funcionarán eficazmente y se desarrollarán de una manera saludable, pero si no consiguen satisfacer dichas necesidades, mostrarán evidencia de enfermedad o funcionamiento no óptimo.

La teoría de la Autodeterminación considera tres necesidades básicas: competencia, autonomía y relación con los demás. La *necesidad de competencia* implica un deseo del individuo a interactuar efectivamente con el medio, para experimentar un sentido de competencia al producir resultados deseados y prevenir eventos no deseados (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1991; Harter, 1981). La *necesidad de autonomía* refleja un deseo de comprometerse en actividades por propia elección, siendo el origen de la propia conducta (Deci, 1975; Deci y Ryan, 1991). Finalmente, la *necesidad de relaciones sociales* (Bowlby, 1988; Richer y Vallerand, 1998; Ryan, 1993) se refiere a sentir que uno pertenece a un entorno social dado (Baumeister y Leary, 1995).

Taylor et al. (2010) señalan que un ambiente motivacional bien estructurado que establezca claras líneas sobre las tareas, provea desafíos óptimos y ofrezca retroalimentaciones contingentes sobre cómo lograr las metas deseadas, puede resultar exitoso en la satisfacción de las necesidades de competencia de los alumnos. Similarmente, un ambiente motivacional favorecedor del apoyo a la autonomía que enfatice el progreso personal y la maestría es más probable que satisfaga el sentimiento de competencia de los alumnos (Standage, Duda y Ntoumanis, 2003).

Por otra parte, esta Teoría se ha desarrollado a través de cuatro miniteorías (Figura 1.11): Teoría de la Evaluación Cognitiva, Teoría de la integración del Organismo, Teoría de las Orientaciones de Causalidad y Teoría de las Necesidades Psicológicas básicas.

No obstante, añadimos una última teoría de reciente creación La Teoría de los

contenidos de Meta, ya que contribuye a explicar las variables motivacionales desde la perspectiva de la Autoderminación.

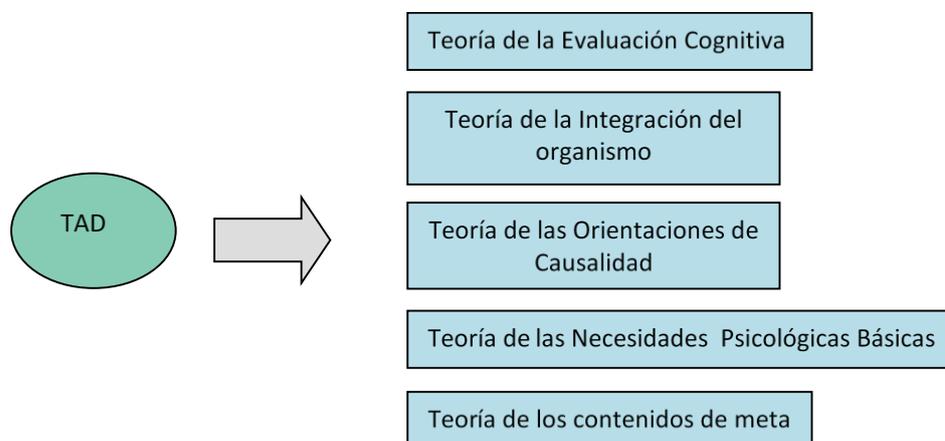


Figura 1.11. Teorías que integra la TAD

(a) *Teoría de la evaluación cognitiva* (Deci y Ryan, 1985).

Esta teoría se centra en explicar cómo influyen los factores externos en la motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000; Deci y Ryan, 2002). Sugiere que los diferentes factores del entorno pueden aumentar o disminuir la motivación intrínseca mediante el apoyo o la frustración de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás). Según Deci y Ryan (1994), los factores socio-contextuales que incrementan la motivación intrínseca son el apoyo a la autonomía, la estructuración del contexto y la implicación interpersonal. Para estos autores, un contexto en el que se apoya a la autonomía es aquel en el que se promueve la elección, se minimiza la presión para ejecutar las tareas de una manera determinada y se fomenta la iniciativa.

Ahora bien, la motivación intrínseca aumenta siempre y cuando en el contexto (e.g., en las clases de EF) se refuerzan las conductas y si las condiciones en las que se da el refuerzo y las expectativas están claras (Deci y Ryan, 1994), esto es, contextos sociales que conducen a sentimientos de competencia durante la acción. Finalmente, el tercer factor que parece influir sobre la motivación es la implicación personal. Esta dimensión describe la calidad de la relación entre las personas que ocupan puestos de autoridad (profesor) y las personas con las que interactúa (alumnado). La teoría, además, propone cuatro puntos principales que ayudan a explicar y predecir el nivel de motivación intrínseca de una persona (Mandigo y Holt, 1999). Estos cuatro puntos se pueden resumir de la siguiente forma:

- Cuando los individuos participan en una actividad que han elegido y sobre la que tienen control, mejorará la motivación intrínseca. Pero si existe alguna percepción de control por un factor externo, la motivación intrínseca probablemente disminuirá (Goudas, Biddle, Fox y Underwood, 1995).
- En relación a la competencia, ésta indica cómo se siente el individuo con respecto a determinados dominios de su vida. Cuando se da a los practicantes mayor control y capacidad de elección dentro del ambiente de la actividad, es probable que la motivación intrínseca aumente (Deci y Olson, 1989; Deci y Ryan, 1985).
- Los factores extrínsecos que se perciben como informativos respecto a la competencia percibida y el feedback positivo, promueven la motivación intrínseca, mientras que los factores extrínsecos que se perciben como elementos de control, o la desmotivación percibida como incompetencia, disminuyen la motivación intrínseca (Mandigo y Holt, 1999).
- En los individuos motivados hacia la tarea tendrá una mayor influencia la motivación intrínseca, ya que toman parte en ella por el goce de la actividad, mientras que aquellos con una orientación hacia el ego probablemente no estarán intrínsecamente motivados, ya que sienten mayor presión y control para mantener su autoestima (Mandigo y Holt, 1999).

Según lo expuesto, las condiciones ideales para fomentar la motivación intrínseca serían un contexto donde se apoya la autonomía y existe una adecuada estructuración y unas buenas relaciones sociales, mientras que un contexto en el que se tiende al control, a la desestructuración y a unas inadecuadas relaciones sociales disminuirá la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 1994).

(b) *Teoría de la Integración del Organismo.*

La segunda subteoría que forma la macroteoría de la TAD es la Teoría de la Integración del Organismo. Cabe destacar que la anterior teoría es sólo aplicable a actividades que son de por sí interesantes, novedosas o desafiantes, que no requieren de incentivos externos para iniciarlas. Pero una gran cantidad de actividades no cumplen esos requisitos y requieren de una motivación extrínseca para iniciarlas y mantenerlas (Deci y Ryan, 2000). Es por ello que Deci y Ryan (1985) introdujeron esta segunda subteoría donde la motivación se organiza

a lo largo de un continuo que abarca los diferentes grados de autodeterminación de la conducta. Este continuo de la motivación abarca desde la conducta autodeterminada hasta la conducta no-autodeterminada. El recorrido de una conducta a otra abarca tres tipos fundamentales de motivación: la motivación intrínseca, la motivación extrínseca y la desmotivación (Figura 1.12). A su vez, cada uno de estos tipos de motivación tiene su propia estructura y está regulado por la persona de forma interna o externa.

Conducta	No autodeterminada		Autodeterminada			
Tipo de motivación	Desmotivación	Motivación extrínseca				Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación integrada	Regulación intrínseca
Locus de causalidad	Impersonal	Externo	Algo Externo	Algo Interno	Interno	Interno
Procesos reguladores relevantes	No intencional No valorado Incompetencia Pérdida de control	Obediencia Recompensas externas Castigos	Autocontrol Implicación ego Recompensas internas Castigos	Importancia personal Valoración consciente	Congruencia Conciencia Síntesis con uno mismo	Interés Disfrute Satisfacción inherente

Figura 1.12. Continuo de autodeterminación, tipos de motivación, estilos de regulación, locus de causalidad y los procesos correspondientes (Deci y Ryan, 2000)

El primer nivel de la autodeterminación es la motivación intrínseca. Una persona está motivada intrínsecamente cuando realiza la práctica por la satisfacción y el disfrute que genera la propia actividad. Aparece cuando no existen recompensas externas a la hora de ejecutar la actividad y es realizada por el simple placer que ello conlleva. Refleja situaciones en que los individuos realizan una actividad por diversión, aprender cosas nuevas o desarrollar sus competencias. Esta motivación intrínseca se mantiene a través de la competencia del individuo y sus creencias de eficacia (Bandura, 1997), de manera que si una persona se siente competente y eficaz aumentará su motivación intrínseca.

La motivación extrínseca está determinada por recompensas o agentes externos, aparece cuando realizamos actividades que no tienen un fin en sí mismo sino que se describen como un medio para lograr ciertos resultados deseables. Según Ryan y Deci (2000) la motivación extrínseca está compuesta por cuatro dimensiones clasificadas de menor

autodeterminación a mayor: regulación externa, introyección, regulación identificada y regulación integrada. Estos cuatro tipos de regulación difieren entre sí en la cantidad de autodeterminación. El primer tipo, regulación externa se refiere a la motivación extrínseca tal y como se concibe en la literatura, siendo la conducta regulada a través de medios externos como premios u obligaciones. Por ejemplo, un alumno podría participar en la asignatura de educación física por presiones externas (aprobar la asignatura). El segundo tipo de motivación extrínseca es la regulación introyectada. En esta regulación, el individuo empieza a analizar las razones de sus acciones pero éstas siguen teniendo un control externo. Por ejemplo, un alumno que participa en las clases de EF para evitar sentimientos de culpabilidad o por agradar al profesor. El tercer tipo de motivación extrínseca, la regulación identificada, se produce cuando la conducta es altamente valorada y considerada como importante para uno mismo. Supone realizar una actividad libremente aunque no sea del agrado del individuo. Por ejemplo, alumnos que participan en las clases de EF porque entienden los beneficios que tiene para la salud. Finalmente, el cuarto tipo de motivación extrínseca es la regulación integrada. Ésta supone realizar una actividad libremente, aunque el interés no se limita a la propia actividad, sino a un planteamiento más amplio en coherencia con otros aspectos de sí mismo. Por ejemplo, los estudiantes que deciden participar activamente en clase porque ellos consideran la actividad física como integrante de un estilo de vida saludable.

Finalmente, la desmotivación aparece cuando los comportamientos no han sido motivados ni intrínseca ni extrínsecamente. En la desmotivación, a las personas les falta intención de actuar (Deci y Ryan, 2000), y por tanto, es probable que la actividad sea desorganizada y acompañada de sentimientos de frustración, incompetencia y apatía. Según Pelletier, Fortier, Vallerand y Brière (2001), este estado se puede producir debido a cuatro razones: a) por la falta de habilidad o capacidad, b) por la creencia del individuo de que el éxito es inalcanzable o altamente improbable, c) por la creencia que tiene el individuo del alto nivel de esfuerzo que supone la conducta y el no querer implicarse en ese esfuerzo y finalmente d) por las creencias de impotencia, donde el individuo percibe que el esfuerzo no tendrá gran trascendencia, teniendo en cuenta la gran tarea que debe realizar. Coakley y White (1992) afirman que este estado se produce en los estudiantes que no valoran la actividad, o cuando creen que no pueden alcanzar el resultado deseable; entonces se

sienten aburridos e incompetentes y perciben que pierden el tiempo en clase.

(c) *Teoría de las orientaciones de causalidad.*

Esta subteoría describe las diferencias individuales en las personas y la tendencia hacia el comportamiento autodeterminado. Las orientaciones de causalidad se conceptualizan como aspectos relativamente duraderos de las personas que caracterizan el origen de la regulación y el grado de autodeterminación de la conducta (Moreno y Martínez, 2006). Deci y Ryan (1985, 2000) diferenciaron tres tipos de orientaciones causales: orientación a la autonomía, orientación al control y orientación impersonal.

La orientación a la autonomía implica regular el comportamiento en base a la propia iniciativa del sujeto, los intereses y valores auto-establecidos (Deci y Ryan, 2000). Las personas con orientación a la autonomía tienen un alto grado de capacidad de elección, de iniciación y regulación de la conducta, con un predominio del locus de control interno. Suele relacionarse positivamente con la autoestima, la motivación intrínseca, el bienestar, etc.

La orientación al control implica orientarse hacia las directrices sociales que establecen cómo comportarse (Deci y Ryan, 2000). Cuando predomina esta orientación, las personas realizan la conducta porque ellos piensan que “deben hacerla”. Además, juegan un papel importante las recompensas externas, los plazos para realizar una actividad y la vigilancia para motivarse (Deci y Ryan, 1985). Por otra parte, esta orientación se asocia positivamente con la auto-conciencia pública y la tendencia a sentirse presionado, no mostrando una relación positiva con el bienestar.

Finalmente, la orientación impersonal implica centrarse en indicadores de ineficacia y no comportarse intencionadamente (Deci y Ryan, 2000). Las personas con predominio de esta orientación tienden a creer que son incapaces de regular su propia conducta de forma fiable para conseguir los resultados esperados, se sienten incompetentes e incapaces para dominar las situaciones y experimentan las tareas como algo dificultoso. La desmotivación y la orientación de causalidad impersonal surgen por la falta de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas. Por tanto, la orientación impersonal está asociada con un locus de control externo y se relaciona negativamente con el bienestar.

Los resultados de las investigaciones muestran que las diferentes orientaciones

predicen los estilo de regulación (Vallerand, 1997).

(d) *Teoría de las necesidades psicológicas básicas.*

Esta mini-teoría aclara conceptos fundamentales para la teoría de la autodeterminación, como son las de las necesidades psicológicas básicas y su relación con la salud psicológica o el bienestar. Deci y Ryan (2000) las definen como aspectos psicológicos innatos que resultan esenciales para un crecimiento psicológico continuado, la integridad y el bienestar del individuo. Tal y como se ha señalado antes, la Teoría de la Autodeterminación asume que existen tres necesidades básicas, innatas y universales, que son: la necesidad de competencia, la necesidad de autonomía y la necesidad de relación con los demás (Deci y Ryan, 1985, 2000; Ryan y Deci, 2000). Estas necesidades determinan las condiciones necesarias para la salud psicológica o bienestar. Las investigaciones indican que cada una de ellas juegan un papel importante para el desarrollo y la experiencia óptima así como para el bienestar en la vida diaria (Ryan y Deci, 2000), de manera que ninguna puede ser frustrada sin consecuencias negativas, por lo que resulta necesaria la satisfacción de las tres necesidades. De hecho, en la teoría de la autodeterminación, las necesidades básicas constituyen los mediadores psicológicos que influirán en los tres principales tipos de motivación, así como en otras consecuencias (bienestar psicológico, autoestima, vitalidad, funcionamiento óptimo, etc.).

(e) *Teoría de los contenidos de metas.*

Esta mini-teoría es de reciente creación, se denomina en inglés "*goal contents theory*" (GCT; Ryan, Williams, Patrick y Deci, 2009; Vansteenkiste, Niemiec y Soenens, 2010). Surge de las diferencias entre las metas intrínsecas y extrínsecas así como su repercusión sobre la motivación, el bienestar de la persona u otras consecuencias. Esta teoría mantiene que las metas pueden ser definidas como intrínsecas o extrínsecas (Deci y Ryan, 2000; Vansteenkiste, Lens y Deci, 2006). La investigación que ha examinado los contenidos de metas desde el marco teórico de la teoría de la autodeterminación, ha sido recientemente aplicada al ámbito del ejercicio físico tras la creación de un cuestionario para medirlas (Sebire et al. 2008). Estos mismos autores (Sebire, Standage y Vansteenkiste, 2009), en otro estudio midieron metas intrínsecas (desarrollo de habilidades, gestión de la salud, relación o afiliación social) y extrínsecas (imagen y reconocimiento social), encontrando que las metas

intrínsecas se asociaban positivamente con la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el ejercicio, con el auto-concepto físico, con el bienestar psicológico, etc.

### **1.3.3. Relaciones entre las Metas de Logro y la Autodeterminación**

En este apartado, pretendemos presentar los resultados más concluyentes de las investigaciones que han tratado de establecer relaciones entre los elementos que definen la Teoría de la Autodeterminación y la Teoría de las Metas de Logro. De los estudios consultados, se puede desprender que existe una clara relación positiva y significativa entre el clima motivacional implicante a la tarea y formas de motivación autodeterminadas (Amorose et al., 2005; Granero-Gallegos y Baena-Extremera, 2014; Goudas, 1998; Ntoumanis y Biddle, 1999a; Papaioannou, 1994, 1995; Parish y Treasure, 2003; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo, 2013; Standage et al., 2003), y entre la transmisión de un clima motivacional implicante al ego y la motivación no autodeterminada (Bryan, Solmon, 2012; Ntoumanis y Biddle, 1999a; Parish y Treasure, 2003; Splitte y Byrne, 2009).

En relación con las investigaciones que analizan los climas motivacionales y la teoría de la autodeterminación, diversos estudios realizados en clases de EF y en el contexto deportivo señalan que la transmisión de un clima motivacional implicante a la tarea se relaciona positivamente con la motivación intrínseca de los sujetos (Biddle et al., 1995; García Calvo, 2004; Goudas y Biddle, 1994; Papaioannou, 1994, 1995, entre otros). En esta línea, Papaioannou (1994) estableció una relación positiva entre la percepción de un clima motivacional implicante al aprendizaje en las clases de EF y la motivación intrínseca, el interés en la lección y la percepción de utilidad de la misma. Del mismo modo, mostró una relación negativa entre la percepción de un clima motivacional implicante al resultado y la motivación intrínseca, el interés y la percepción de utilidad de la lección.

Parish y Treasure (2003), con alumnos de EF, hallaron que el clima motivacional implicante a la tarea se relacionaba positiva y significativamente con las formas de motivación situacional autodeterminadas (motivación intrínseca e identificación), mientras que el clima implicante al ego se correlacionaba de forma positiva y significativa con las formas no autodeterminadas (regulación externa y amotivación). Ntoumanis y Biddle (1999b) en un trabajo de revisión del clima motivacional en la actividad física, argumentaron

que un clima motivacional implicante a la tarea podía satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación con los demás, y desarrollar la autodeterminación, mientras que el clima motivacional implicante al ego podía disminuir dichas necesidades, desarrollando así la motivación extrínseca y la desmotivación. Del mismo modo, Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez-Miguel, Amado y García-Calvo (2013), señalan la importancia del clima tarea sobre la satisfacción de los tres mediadores psicológicos, una motivación más autodeterminada y el desarrollo de comportamientos positivos. Otros estudios correlacionales como el de Cox y Williams (2008) y Moreno, Zomeño, Marín, Ruiz y Cervelló (2011) manifiestan igualmente que el clima tarea se relaciona positivamente con la satisfacción de los mediadores psicológicos.

Otros estudios motivacionales en las clases de Educación Física, como el el Bryan y Solmon (2012) y el de Spittle y Byrne (2009), señalan que el clima tarea se relaciona con los mayores niveles de autodeterminación. De manera análoga, los estudios de Moreno, Jiménez, Gil, Aspano y Torrero (2011) y Serrano, Clemente, Abarca-Sos y García-González (2014), también han corroborado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas está relacionada con una mayor motivación autodeterminada en las clases de EF.

Por su parte, Standage et al. (2003) analizaron la motivación utilizando como base la Teoría de Metas y la Teoría de la Autodeterminación en alumnos de EF. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales mostraban que un clima a favor de la autonomía, y en menor magnitud un clima de maestría, influían positivamente en las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación con los demás) para desarrollar la motivación autodeterminada. Posteriormente, Amorose et al. (2005) encontraron, con deportistas adolescentes, que la competencia y autonomía percibida predecían la motivación autodeterminada, no mostrándose como predictor la relación con los demás.

Más recientemente, Almolda et al. (2014) desarrollaron un estudio cuyo objetivo era aplicar estrategias de intervención docente para generar un clima motivacional óptimo y evaluar su incidencia sobre distintas variables que afectan a la motivación situacional de los alumnos en las clases de EF. La intervención estuvo basada en las áreas TARGET. Los instrumentos utilizados midieron la percepción del clima motivacional, las necesidades psicológicas básicas, la motivación situacional autodeterminada y las consecuencias afectivas

(satisfacción diversión y aburrimiento). Los resultados mostraron que el grupo experimental obtuvo, respecto al grupo control, valores significativamente superiores en el clima motivacional maestría, y también en la autonomía, la percepción de competencia, la regulación identificada y la satisfacción-diversión. A su vez, los valores de la desmotivación fueron significativamente inferiores en el grupo experimental.

Por otra parte, Baena-Extremera, Gómez-López, Granero-Gallegos y Ortiz-Camacho, (2015) encontraron una fuerte tendencia de los participantes de la muestra hacia el disfrute en las clases de EF, con altas puntuaciones en motivación intrínseca y clima motivacional orientado a la tarea. Estos resultados que muestran una actitud positiva hacia las clases de EF, de acuerdo con Cox et al. (2008), suponen una predisposición de los alumnos a la participación en actividades físicas fuera del horario escolar. Igualmente, encontraron relaciones positivas entre el clima orientado a la tarea y la motivación intrínseca de los alumnos en las clases de EF. Además, los resultados mostraron el clima motivacional orientado a la tarea como predictor tanto de la motivación intrínseca como extrínseca, al contrario del clima motivacional orientado al ego, el cual predecía la amotivación. Los valores de las variables satisfacción y diversión en las clases de EF se vieron influenciadas positivamente por la motivación intrínseca, mientras que la motivación extrínseca y la amotivación predijeron el aburrimiento. De acuerdo con resultados encontrados anteriormente (Almagro, Sáenz-López, González-Cutre y Moreno, 2011) el clima motivacional que implica a la tarea predecía las tres necesidades psicológicas básicas y la intención de seguir siendo físicamente activo. Por otro lado, el clima motivacional que implica al ego predecía las necesidades de autonomía y de competencia. Por su parte, la motivación intrínseca predijo la intención de ser físicamente activos.

Las orientaciones de meta disposicionales también han sido vinculadas con los diferentes niveles de autodeterminación (Duda y Ntoumanis, 2003). Ames y Archer (1988) y Seifriz et al. (1992) encontraron que la motivación intrínseca estaba negativamente relacionada o no relacionada con la orientación al ego. El análisis de correlación realizado por Zahariadis y Biddle (2000) con adolescentes, muestra una relación positiva entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (espíritu de equipo, desarrollo de habilidades) y una relación negativa entre la orientación a la tarea y el motivo de estatus/reconocimiento. Sin embargo, la orientación al ego estaba asociada con la

motivación extrínseca (estatus-reconocimiento). Resultados similares obtuvieron Boyd, Weinmann y Yin (2002) con chicas estudiantes que participaban en clases de actividad física. La orientación a la tarea y la autopercepción de competencia deportiva, de condición física y de fuerza física, se relacionaban positivamente con la motivación intrínseca, mientras que la orientación al ego no se relacionaba con ésta. Además, la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con la tensión/presión.

White y Duda (1994) mostraron que la orientación al ego se relacionaba positivamente con motivos de participación asociados a la competición y el reconocimiento (más extrínsecos), mientras que la orientación a la tarea se asoció a motivos relacionados con el desarrollo de habilidades y el fitness (más intrínsecos). Igualmente, Ferrer-Caja y Weiss (2000), en clases de EF, hallaron que la orientación a la tarea predecía positivamente la motivación intrínseca mientras que la orientación al ego lo hacía de forma negativa.

Zahariadis y Biddle (2000) a través de un análisis de correlación mostraron una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca (espíritu de equipo, desarrollo de habilidades), mientras que la orientación al ego estaba asociada con la motivación extrínseca (estatus/reconocimiento). También encontraron que la orientación a la tarea se relacionaba negativamente con el motivo de estatus/reconocimiento. De la misma forma, Standage y Treasure (2002), en su trabajo con escolares británicos, pretendían corroborar el importante papel que juega la orientación a la tarea en la autodeterminación, encontrando que en los grupos con mayor orientación a la tarea es donde más relacionadas se encontraban. Esta misma relación se mostró en la investigación de Liukkone, Jaakola, Biddle y Leskinen (2003), de tal forma que la orientación a la tarea predecía altos niveles de motivación autodeterminada y baja desmotivación. Además, la motivación autodeterminada predecía una elevada intención de ser activo y la realización de actividad física, mientras que la desmotivación predecía bajos niveles en la intención de ser activo y en la práctica de actividad física. García Calvo (2004) en el contexto español, también halló una relación positiva y significativa entre la orientación a la tarea y la motivación intrínseca con futbolistas de 14 y 15 años. Kim et al. (2003), obtuvieron resultados contrarios a los descritos en las anteriores investigaciones. Así, con una muestra de deportistas coreanos adolescentes hallaron una relación positiva tanto de la orientación a la tarea como de la orientación al ego con la motivación intrínseca.

Wang, Chatzisarantis, Spray y Biddle (2002) con una muestra de escolares británicos, buscaron las posibles relaciones que se establecían entre la orientación de metas y la autodeterminación. Así, establecieron tres perfiles motivacionales: el “poco motivado” con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el “muy motivado” con puntuaciones altas en las tres variables, y el “medianamente motivado” con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo “muy motivado” reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas en la motivación no autodeterminada que el “poco motivado”. Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor cantidad de amotivación que el grupo “medianamente motivado”.

Para finalizar este apartado, nos parece interesante plantear algunas orientaciones extraídas de la bibliografía especializada consultada y que pueden resultar útiles para orientar a la conducta autodeterminada, pasando por la mejora de la motivación intrínseca. De acuerdo con Kilpatrick, Hebert y Jacobsen (2002), Mageau y Vallerand (2003), Moreno y González-Cutre (2006), Oman y McAuley (1993), y Ryan, Frederick, Lepes, Rubio y Sheldon (1997), estas estrategias pasan por:

- *Promover feedbacks positivos.* Se debe facilitar retroalimentación positiva con el fin de promover las sensaciones de competencia y autoconfianza en el sujeto. Estimulando al alumno con frases como: “buen trabajo, lo estás haciendo muy bien”, “estás mejorando”, “has colocado muy bien los brazos para recibir el balón”...
- *Promover metas orientadas al proceso y transmitir un clima motivacional implicante a la tarea.*
- *Establecer objetivos de dificultad moderada.* Establecer objetivos realistas fomenta la sensación de competencia del alumno. En este sentido se manifiesta la importancia de las progresiones a partir de las cuáles se van alcanzando éxitos que animarán al alumno a seguir practicando consolidando las intenciones de ser físicamente activos. Del mismo modo resulta interesante implicar a los alumnos en la elección de los objetivos.
- *Dar posibilidades de elección en las actividades,* favoreciendo el sentimiento del alumno de formar “parte de”.

- *Explicar el propósito de la actividad.* Es necesario describir qué es lo que se quiere conseguir con las actividades propuestas, ya que aumenta la percepción positiva de la actividad y el sentido de la autonomía. Así, es importante que el alumno sepa qué es lo que está trabajando con las actividades que se les proponen, y qué conceptos puede extraer y le pueden ser útiles para su propia práctica fuera del ámbito escolar. Se trata de dotarle de una cultura física que le motive intrínsecamente a practicar ejercicio fuera del entorno escolar.
- *Fomentar la relación social.* Los jóvenes deportistas con una baja calidad en las relaciones sociales y baja percepción de autonomía presentan una alta desmotivación. Moreno y González-Cutre (2006), aportan algunas estrategias para promover situaciones de relación con los demás: empatía, esfuerzo en la relación, preocupación por los demás, satisfacción con el mundo social, hacer amigos, fomentar la cohesión grupal, mantener buena relación con el profesor, implicar a los participantes en la toma conjunta de decisiones, poner ideas en común y resolver problemas conjuntamente.
- *Desarrollar el estado de flujo.*
- *Utilizar las recompensas con cuidado.* Hay que utilizar las recompensas con cuidado, ya que si se aplican de forma inadecuada pueden reducir la motivación y la autonomía.
- *Concienciar a los alumnos de que la habilidad es mejorable a través del esfuerzo y del aprendizaje.*

#### **1.3.4. Perfiles Motivacionales**

Una limitación común a la mayoría de los estudios a los que nos hemos referido, consiste en analizar los tipos motivacionales desde un punto de vista independiente. Vallerand y Fortier (1998) argumentan que, asumir que un individuo con altos niveles de motivación intrínseca deberá presentar, inevitablemente, bajos niveles de motivación extrínseca, supone ignorar la confirmada multidimensionalidad de la motivación. Por ello, Vallerand (1997) sugiere la necesidad de examinar los diferentes tipos de motivación en combinación con los perfiles motivacionales imperantes en cada situación o contexto. Este tipo de análisis presenta como principal propósito, determinar los patrones motivacionales

existentes en una muestra de estudio concreta atendiendo a diferentes variables motivacionales, con el objeto de poder proporcionar información detallada a los adultos significativos (padres, profesores o entrenadores) sobre las características particulares de su grupo y, con ello, poder fomentar la motivación más positiva y la práctica físico-deportiva.

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

En esta línea, Wang et al. (2002) encontraron tres perfiles motivacionales: el "poco motivado" con puntuaciones bajas en orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida, el "muy motivado" con puntuaciones altas en las tres variables, y el "medianamente motivado" con la orientación a la tarea moderada, la orientación al ego baja, y la competencia percibida medianamente baja. El grupo "muy motivado" reveló puntuaciones significativamente más altas en los tipos de motivación autodeterminada, y más bajas en la motivación no autodeterminada que el "poco motivado". Además, este último grupo mostraba menor motivación autodeterminada y mayor cantidad de desmotivación que el grupo "medianamente motivado".

Los estudios de McNeill y Wang (2005) reflejaron tres perfiles motivacionales en una muestra de adolescentes de Singapur. En primer lugar, un perfil "desmotivado" caracterizado por una baja orientación a la tarea y motivación intrínseca, y alta desmotivación, que puede no tener ningún propósito de continuar practicando deporte. En segundo lugar, un perfil "altamente motivado", que muestra una moderada orientación a la tarea, alta al ego, puntúa alto en las diferentes formas de motivación extrínseca e intrínseca,

y bajo en desmotivación, y por tanto continuará en la práctica del deporte. Finalmente, un perfil “altamente orientado a la tarea”, y además con baja orientación al ego, baja regulación externa y desmotivación, a los que probablemente no les guste la competición pero disfruten de la maestría y el deporte por sí mismo.

Por su parte, Wang y Biddle (2001) en una investigación con estudiantes ingleses con edades comprendidas entre los 11 y 15 años, introdujeron más variables en la determinación de los perfiles motivacionales. Sus resultados desvelaron cinco perfiles: Un perfil “autodeterminado”, caracterizado por alta orientación a la tarea y baja orientación al ego, alta creencia de que la habilidad se puede mejorar y baja de que la habilidad es estable, alta percepción de competencia, alta autodeterminación, baja desmotivación, participación activa en la actividad física y alto autovalor. En este grupo existía un equilibrio en el número de chicos y chicas. Un perfil “altamente motivado”, que mostraba los mayores niveles de orientación a la tarea, al ego, creencias de que la habilidad es algo estable, creencias de que la habilidad se puede mejorar, competencia percibida, nivel de actividad física (sobre todo competitiva) y autovalor, y que además mostraba una moderada autodeterminación. Dicho grupo estaba compuesto por más chicos que de chicas. Un perfil “pobremente motivado”, que puntuaba bajo en orientación al ego y a la tarea, en la creencia de que la habilidad se puede mejorar y en competencia percibida. La práctica de actividad física, la autodeterminación y el autovalor eran bajos en relación a los dos perfiles anteriores. Cabe destacar un mayor número de chicas que de chicos. Un perfil “moderadamente motivado de forma externa”, que se caracterizaba por puntuaciones moderadas en las diferentes variables, puntuando un poco más alto en orientación al ego, creencia de que la habilidad es algo estable y desmotivación, y que mostraba una participación deportiva y autovalor mayores que el perfil anterior. Además el número de chicos y chicas estaba equilibrado. Y un último perfil “desmotivado”, que mostraba los niveles más bajos de orientación a la tarea, competencia percibida y autodeterminación, y los más altos de desmotivación. Este último perfil, se caracterizaba por una baja creencia de que la habilidad se puede mejorar, una alta creencia de que la habilidad es algo estable, y el nivel más bajo de participación en la actividad física y autovalor. Este grupo estaba compuesto fundamentalmente por las chicas de mayor edad.

Por su parte, Moreno et al. (2006), han abordado el estudio de los perfiles

motivacionales en entornos de EF, determinando la existencia de tres perfiles motivacionales: perfil autodeterminado (caracterizado por una alta motivación autodeterminada), perfil no autodeterminado (con niveles bajos de motivación intrínseca y extrínseca) y perfil de motivación intermedia (con resultados medios de motivación intrínseca y extrínseca y alta desmotivación). A su vez, el alumnado del perfil autodeterminado eran los que más importancia concedían a la EF. Moreno, Cano, González-Cutre, Cervelló y Ruiz (2009), utilizando una muestra compuesta por 283 deportistas federados de salvamento deportivo de edades comprendidas entre los 14 y los 38 años, obtuvieron tres perfiles motivacionales: perfil no autodeterminado, perfil autodeterminado y perfil pobremente motivado.

Moreno, Cervelló y Martínez-Galindo (2007) también analizaron la motivación a través de perfiles motivacionales, relacionándolos con el flow disposicional. Para ello se empleó una muestra de deportistas con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los resultados del análisis cluster revelaron la presencia de tres perfiles, un “perfil autodeterminado”, con mayor puntuación en la percepción de un clima implicante a la tarea y en la orientación a la tarea, un “perfil no autodeterminado”, con mayor puntuación en la percepción de un clima implicante al ego y en la orientación al ego, y un “perfil con puntuaciones bajas en los dos tipos de motivación”, que revelaba el flow disposicional más bajo. Además, existían diferencias por género, frecuencia de práctica y tipo de deporte

Moreno, Hellín, Cervelló y Ruiz (2007) analizaron la motivación en las clases de EF desde la perspectiva de la teoría de las metas de logro (Nicholls, 1989) y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985, 1991, 2000; Ryan y Deci, 2000), a través de perfiles motivacionales, relacionándolos con la competencia percibida y la condición física. Identificaron cuatro perfiles: “Perfil altamente autodeterminado y no autodeterminado” puntuaba alto en orientación al ego, orientación a la tarea, motivación intrínseca y extrínseca, y bajo en desmotivación con las puntuaciones más elevadas en competencia percibida y condición física. “Perfil no autodeterminado” puntuaba alto en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación, y bajo en orientación a la tarea, motivación intrínseca y motivación extrínseca introyectada. “Perfil autodeterminado” puntuaba alto en orientación a la tarea, motivación intrínseca, motivación extrínseca

identificada e introyectada, y bajo en orientación al ego, motivación extrínseca de regulación externa y desmotivación. “Perfil bajo en motivación autodeterminada y no autodeterminada” Presentaba puntuaciones negativas en todas las variables excepto en la desmotivación. Los valores de la competencia percibida y la condición física eran los más bajos de todos los grupos. Respecto al género, en los clusters 1 y 2 predominaban los chicos, mientras que en los clusters 3 y 4 predominaban las chicas. En relación a la práctica físicodeportiva extraescolar, el 87.5% de los que realizaban actividad físico-deportiva extraescolar se encontraban en el cluster 1, en cambio, el 50.5% de los que no realizaban ninguna actividad físico-deportiva pertenecían al cluster 4.

Los datos obtenidos en estos estudios, también poseen sus implicaciones prácticas. Teniendo en cuenta que, según la teoría de metas de logro y la teoría de la autodeterminación, la motivación a la tarea y la motivación intrínseca, respectivamente, promueven el placer por el aprendizaje y la práctica de actividades a largo plazo, las intervenciones docentes en educación física deben ir dirigidas a promover dicha orientación a través de sesiones basadas en climas de maestría que pasen por el incremento de la motivación intrínseca de los estudiantes. Así, el docente que focalice su intervención pedagógica en la superación personal, en la cooperación o en la autonomía del alumnado estará impulsando un tipo de motivación que ayude a la vivencia de experiencias positivas en EF. De este modo, se estará facilitando una motivación hacia la tarea que promueva patrones motivacionales adaptativos para el aprendizaje de la asignatura y la adherencia a la actividad física (ver Ntoumanis y Biddle, 1999a). Por el contrario, el profesor que oriente a sus alumnos a sobresalir entre los compañeros o que valore por encima de todo el resultado final en las competiciones deportivas, estará creando un clima impicante al ego que podría tener efectos negativos en la motivación del alumnado.

#### **1.4. DISCIPLINA**

Hablar de disciplina obliga, en primera instancia, a pensar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en segunda, en las formas de prevenir problemas que pudiesen surgir en el aula; y por último, en las estrategias de intervención cuando los problemas están viviéndose en la clase, es decir, cómo darles una solución oportuna y pertinente. En este

sentido, en el contexto escolar, sin lugar a dudas, el profesorado desempeña un papel fundamental tanto en la organización como en la gestión de la disciplina en el aula, siendo uno de los temas de mayor preocupación entre los docentes de EF el estudio de los procesos de optimización y aprendizaje de los alumnos. En este propósito, la disciplina representa un medio de primer orden al garantizar una clase organizada y efectiva (Fontana, 1989).

La realidad con la que nos encontramos en el aula es que, durante las clases, nos encontramos con situaciones en las que el comportamiento inadecuado de los alumnos dificulta llevar a cabo nuestra docencia en un clima adecuado y favorecedor de los aprendizajes. Los docentes dedicamos cada vez más tiempo de aprendizaje en intentar controlar o minimizar las conductas disruptivas que impiden un normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y, aunque la disciplina no implica poner en práctica un recetario de propuestas con las cuales enfrentar los problemas de conducta, sí supone un enfoque global en la organización y dinámica del comportamiento tanto en el aula como en la escuela. Sin disciplina, la enseñanza cansa, frustra, desmoraliza, en una palabra, resulta imposible (Gotzens, Badía, Castelló y Genovard, 2007). La disrupción tiene incidencia directa en el profesorado, en su motivación, en el clima de aula y en las relaciones entre los alumnos (Veiga y Rodríguez, 2008).

Desde este punto de vista, la disciplina se considera como uno de los aspectos pedagógicos más importantes que influyen y contribuye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por lo tanto, en el buen funcionamiento del aula (Gotzens, Badía, Genovard y Dezcallar, 2010; Graham, 2008; Urbina, Simón y Echeita, 2011), ya que sin ella la enseñanza resultaría inefectiva. Según Kulinna, Cothran y Regulaos (2003), el control de la clase es el verdadero centro de la efectividad de la enseñanza. Puesto que uno de los objetivos que debe cumplir el entorno educativo es conseguir conductas pro-sociales en niños y jóvenes (Anderson, Avery, Smith y Sullivan, 1997), la comprensión de los mecanismos cognitivos relacionados con los comportamientos disciplinados e indisciplinados que tienen lugar en clase de EF se convierte en uno de los aspectos que suscita gran interés entre los profesionales e investigadores en el ámbito de la educación (Gotzens et al. 2010; Gotzens et al. 2007; Lewis, 2001; Urbina et al. 2011; Vaello, 2011). En este sentido, Papaionnaou (1998a) apunta que el aprendizaje sólo puede tener lugar en un ambiente bien organizado y pacífico, ayudando a la concentración, implicación en la actividad y disfrute en las facetas

intrínsecas de la misma. Por el contrario, la percepción de un ambiente desordenado impide y perjudica el disfrute de los alumnos en el proceso de enseñanza. Según Fernández-Balboa (1991), el mal comportamiento puede desestabilizar tanto a los alumnos como a los profesores, pudiendo, a su vez, contribuir a la generación de sentimientos de decepción, estrés y actitud de abandono de su tarea en los docentes.

Por otra parte, en el ámbito escolar, la respuesta a los problemas de disciplina suele pecar de improvisación y descoordinación, y se reduce a la toma de medidas reglamentarias y, por tanto, estrictamente burocráticas. A veces se intenta resolver el problema por medio de enfoques punitivo-sancionadores como la expulsión del aula o del centro (Torrego, 2002), una respuesta que a corto plazo puede suponer un alivio, pero que presenta un pronóstico negativo a medio y largo plazo, ya que no consigue la pretendida paz, sino que, por el contrario, genera resentimiento y alejamiento. Otras veces, el profesorado intenta evitar los problemas, pasando hábilmente por las situaciones conflictivas sin implicarse, lo que sin duda tendrá como consecuencia una pérdida de la gestión de la clase.

Nos guste o no, las características de nuestra sociedad exigen que el ejercicio de la autoridad se lleve a cabo dentro de un planteamiento democrático, lo que implica el reconocimiento de que el poder, de hecho, está muy repartido y de que hay que entrar en procesos de negociación. El profesor ha dejado de representar “la autoridad infalible y no susceptible de crítica” (Torrego, 2002:38), debiendo generar recursos para mantener el control en sus aulas a la vez que dotar de mayor libertad a los alumnos a la hora de gestionar la disciplina. Las soluciones a este problema no pasan por el endurecimiento de las medidas disciplinarias, sino que afectan directamente a los estilos de enseñanza que el profesor utiliza. Los profesionales de la Educación, en general, y de la EF, en particular, deben utilizar una serie de estrategias variadas que van a depender del nivel madurativo del alumno y de las características y cohesión del grupo, estrategias que pueden ir desde la utilización de medios y procedimientos de control externos hacia estrategias más participativas, con el objetivo de favorecer la independencia, la responsabilidad y la autonomía de los alumnos.

En un estadio elevado de la disciplina, debemos potenciar y definir las bases de una sociedad democrática, de tal manera que se potencie la elaboración de las normas a través del grupo y se le enseñe a tomar decisiones en relación con las mismas. Esto pasa por ceder

decisiones al alumno, promoviendo la responsabilidad personal y colectiva, utilizar las técnicas como la discusión, recompensar por el buen comportamiento e implicar a los alumnos en la toma de decisiones, lo que según Lewis (2001) incrementan la disciplina en el aula. En esta misma línea, Fernández (2004) considera que hay que aplicar una disciplina democrática basada en el respeto mutuo, la convivencia, la tolerancia, el diálogo, el razonamiento, la negociación, la búsqueda de soluciones en común y el cumplimiento de las normas pactadas. Con ello conseguiremos cohesión e integración grupal y cultivar las buenas relaciones interpersonales en el aula.

Tras estas reflexiones, y tomándolas como punto de partida para el desarrollo del presente capítulo, consideramos la necesidad de adentrarnos en el conocimiento de los comportamientos de disciplina e indisciplina que tienen lugar en el aula de EF. Tal y como indica Ishee (2004), una mayor comprensión de las conductas que surgen en el aula, tanto del profesor como del alumno, conducirá a caminos más efectivos de control y, en definitiva, de disciplina en el entorno educativo.

#### **1.4.1. Conceptualización de la disciplina y aclaración terminológica**

Histórica y etimológicamente, el concepto de disciplina escolar está ligado al de pedagogo, profesor, enseñanza, educación y al de alumno. En este sentido, si bien la disciplina siempre ha estado presente en la escuela y las aulas por su vinculación con la enseñanza y la educación de los niños, sin embargo, todavía es un concepto que despierta controversia, no existiendo un consenso sobre su significado y los objetivos de la misma. Así, para algunos profesores, el término disciplina escolar provoca rechazo por las connotaciones negativas que conlleva, al asociarla con el castigo, el adoctrinamiento y con la idea de una sociedad jerarquizada. No es extraño, que esta forma de entender la disciplina levante ampollas en el contexto educativo, ya que este concepto no tiene cabida en una institución escolar que se propone educar a los alumnos para ser personas libres y responsables, en definitiva, para “aprender a convivir” (Delors, 2000).

Según Siedentop (1998), la disciplina puede ser abordada desde un punto negativo o desde uno positivo. Un planteamiento positivo de la disciplina sería definirla como un “comportamiento consistente en las metas educacionales de una situación específica” o

“entrenamiento para comportarse de acuerdo a unas reglas”. Por otro lado, la definición de disciplina como “ausencia de un comportamiento adecuado” o “castigo llevado a cabo para evitar un comportamiento no apropiado”, entendiéndolo como comportamiento apropiado aquel “comportamiento coherente con las metas educativas de un escenario educativo específico”, constituyen un punto de vista negativo de la disciplina. En definitiva, según Suárez (2004), cuando nos referimos al término disciplina escolar, éste puede entenderse como problemas generados por los alumnos (con funciones bien preventivas, bien correctivas), como una condición para la creación de un clima favorable de enseñanza y aprendizaje, o como un instrumento de gran valor para la institución escolar. Tinning (1992) añade que podemos entender la disciplina como un continuo en el que en un extremo se halla la disciplina dirigida por el profesor, y en el otro extremo el auto-control del alumno. Pasar de una a otra, implica ceder decisiones al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo estrategias de responsabilidad personal y colectiva, donde el compromiso de los alumnos se convierte en una pieza clave.

Tanner (1980) recoge dos posibles acepciones del término disciplina escolar: disciplina estática y disciplina dinámica. Si entendemos la disciplina escolar como un concepto estático, entonces la entendemos como la regulación del comportamiento del alumno de acuerdo a una serie de normas establecidas, cuyo objetivo es la consecución de un orden y un “buen” comportamiento. Esta forma de entender la disciplina escolar ha estado tradicionalmente vinculada a modelos educativos autoritarios, paradigmas educativos tecnocráticos y modelos psicológicos conductistas, que consideran la disciplina como un control externo cuyo objetivo es mantener el orden y el control del comportamiento de los alumnos. Desde nuestro punto de vista, ésta es una concepción limitada de la disciplina escolar, ya que por una parte no fomenta la autorregulación del alumno, entendiéndolo que éste no es capaz de regularse por sí mismo, y por otra parte, potencia la obediencia, la dependencia y la uniformidad en el comportamiento del alumnado, utilizando el poder y la autoridad que se deriva del estatus del profesor para influir y determinar la conducta de los alumnos. El objetivo del docente termina al finalizar la clase, no se plantea educar para la responsabilidad, más allá de los límites del aula.

Cuando la disciplina escolar es entendida como un medio para ayudar al alumno a que aprenda a conducirse de forma consciente y responsable, sabiendo lo que debe hacer o

evitar para alcanzar las metas personales y sociales, estamos entendiendo la disciplina como un constructo dinámico. Se trata de un concepto educativo de la disciplina que pretende educar respetando la libertad y la dignidad de los alumnos, ejerciendo el mínimo control externo posible y que está vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje y de socialización de los alumnos. Esta forma de entender la disciplina es propia de modelos educativos democráticos, paradigmas educativos interpretativos y modelos psicológicos constructivistas. Es, por lo tanto, una concepción de la disciplina escolar que supone cambiar la tradicional estructura social basada en la jerarquía y la subordinación, por un tipo de estructura participativa en la que los alumnos se sienten implicados, participan en la elaboración de las reglas de convivencia, se toman las decisiones de forma democrática y se asumen las responsabilidades en relación a los propios comportamientos. En definitiva, se trata de una disciplina más acorde a las características democráticas de la sociedad actual.

Gómez, Mir y Serrats (1999) definen la disciplina como un fenómeno universal-cultural que realiza cuatro funciones en la formación de los individuos: Función de socialización, debiendo colaborar en el aprendizaje de los estándares del comportamiento humano aprobado y tolerado en una determinada cultura; Función de madurez personal, favoreciendo la confianza, el autocontrol, la persistencia y la capacidad de tolerar la frustración; Función moral, ya que debe contribuir a interiorizar los estándares morales para el desarrollo de la conciencia; y Función emocional. La seguridad emocional no se consigue sin la orientación proporcionada por los controles externos de la forma menos ambigua posible. Siedentop (1998) añade que la función de la disciplina es doble, actuando la segunda como definitiva para lograr la disciplina. Por una parte debe reducir los comportamientos perturbadores e inapropiados, y por otra, debe desarrollar comportamientos apropiados a través de los cuales los discentes puedan aprender y conseguir las metas educativas.

Como conclusión, podemos decir que existen dos grandes acepciones de la disciplina, que a nuestro modo de ver sintetizan globalmente las dos grandes orientaciones antagónicas de la misma. Por un lado, una disciplina estática y negativa, caracterizada por el control del profesor, que se basa en la jerarquía y la subordinación y cuyo principal objetivo es que desaparezcan las conductas disruptivas y poco disciplinadas. Y por otro lado, una disciplina dinámica y positiva entendida como instrumento para el aprendizaje, basada en la

participación del alumno, en la cesión progresiva del control del comportamiento desde el profesor al discente y cuyo objetivo es el desarrollo por parte de éste de conductas adecuadas para el correcto desarrollo de la clase. Por otro lado, hay que tener en cuenta que la elección de una u otra forma de entender la disciplina viene cargada de un fuerte sentido ideológico, en absoluto neutral, por lo que es necesario que los educadores seamos conscientes de los significados implícitos de la naturaleza de uno u otro tipo de control. No obstante, las diversas definiciones sobre el concepto de disciplina, en la mayoría de los casos, han de considerarse complementarias.

Los problemas que pueden surgir en torno a la disciplina escolar son muy variados en cuanto a la tipología y a su intensidad. En este sentido, no es lo mismo una disrupción (hacerse el gracioso, hacer ruidos, no traer el material para seguir la clase), que se caracteriza por no ser un comportamiento agresivo, que una conducta violenta o antisocial (Casamayor, 2000). No obstante, y de forma genérica, es importante resaltar que, el término disciplina escolar suele utilizarse indistintamente, tanto por el profesorado, los padres, y los medios de comunicación, para referirse a todos los problemas de convivencia que se dan en los centros escolares (Gotzens, 2001), y en este sentido, lo utilizaremos en el presente trabajo.

#### **1.4.2. Disciplina y convivencia: aprender a convivir**

Sin lugar a dudas, los conflictos derivados de la convivencia escolar son inherentes a la dinámica de los centros escolares. Si bien, cuando nos paramos a analizar el tema con profundidad, nos encontramos con una situación aparentemente contradictoria. Por una parte, existe una visión bastante positiva de la situación: profesores que cuando se les pide que concreten la presencia de conductas consideradas inapropiadas en su aula, éstas se reducen en cantidad e intensidad. Y por otra parte, cuando se aborda el tema de los conflictos escolares de forma general (profesorado, padres, medios de comunicación), es habitual escuchar opiniones muy negativas sobre el deterioro de la convivencia en los centros escolares debido al incremento de conductas inadecuadas por parte de un grupo, cada vez mayor, de alumnos problemáticos. Éste es un fenómeno bastante habitual en las encuestas sociales. En este sentido, es más fácil hablar de problemas o conductas inapropiadas cuando se hace en general (malas actitudes, desconsideraciones,

desmotivación, etc.) que cuando se debe confirmar la presencia o no de conductas concretas en situaciones concretas, ya que en estos últimos casos uno ha de opinar sobre “lo que pasa en mi clase o en mi centro” y no sobre “lo que pasa en general” (Zabalza, 2002). En definitiva, en ocasiones es difícil conocer la situación real de los problemas de disciplina en los centros españoles. No obstante, pese a estas aparentes contradicciones, no cabe duda de que nos encontramos ante una cuestión de gran actualidad que precisa de una atención prioritaria.

Según Torrego (2002), aunque aparentemente lo que preocupa son los “problemas de disciplina”, los profesores deben centrarse en la convivencia como marco de referencia más amplio, desde el cual afrontar la realidad actual con mayores posibilidades de éxito, entendiendo la convivencia como el arte de vivir juntos. Desde este planteamiento, las medidas disciplinarias sobre grupos o sujetos concretos, no bastan, se hace necesario, además, y por encima de ello, planteamientos centrados en la institución en su conjunto. Planteamientos que implican procesos prolongados de mejora y cambio de las instituciones escolares con una orientación fundamentalmente preventiva. De hecho, muchas conductas problemáticas de individuos o grupos desaparecen si la escuela promueve activamente y enseña conductas sociales positivas (Postner, 2000). Además, también resulta más económico y viable (exige menos esfuerzo y despierta menos reacciones negativas) el desarrollo de intervenciones dirigidas a la totalidad de la institución. De todas maneras, los problemas individuales o de grupo sobrevienen incluso cuando la institución en su conjunto funciona bien, por lo que también son necesarias las intervenciones sobre sujetos concretos.

De acuerdo con Casamayor (2000), si un centro quiere educar a su alumnado en un buen ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sin duda redundará en un buen clima de convivencia. Por el contrario, si se plantea qué hacer porque ya está viviendo un clima de crispación con conflictos que dificultan el trabajo en el aula y en el centro, entonces deberá centrarse en lo que consideramos disciplina: qué está sucediendo realmente –información-, cuáles son las causas inmediatas y profundas que originan esta situación –análisis-, qué comportamientos esperamos –normas-, cómo vamos a potenciarlos -proceso educativo- y qué vamos a hacer con los individuos que no se sometan a las reglas del juego –sanciones-.

Por otra parte, tal y como afirma Guarro (2002), bajo el punto de vista del centro escolar como un lugar de convivencia que necesita del compromiso de su población, se debe actuar en varias dimensiones. Dichas dimensiones pueden significar posibles ámbitos de mejora a partir de los cuales, y estableciendo las conexiones pertinentes con las demás dimensiones, desarrollar coherentemente la reconstrucción de la cultura escolar. Estas dimensiones son: El proceso de construcción del currículo; Las condiciones organizativas del centro; El profesorado y su desarrollo profesional; y Las relaciones con las familias y con el entorno.

Pensando en el proceso de *construcción del currículo* como una herramienta de cambio imprescindible, se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué los problemas de convivencia de un centro escolar se abordan en la mayoría de los casos desde una dimensión organizativa y en muchas menos ocasiones desde los aspectos curriculares? La respuesta está muy clara, cualquier planteamiento curricular supone mucho más esfuerzo y tiempo que plantear causas y alternativas de carácter organizativo. Es mucho más fácil configurar un grupo de mediación con el alumnado que plantearnos la selección y actualización de lo que enseñamos, por qué lo enseñamos y cómo lo hacemos (Guarro, 2002). De lo que se trata es de reflexionar acerca de si las actividades organizativas puntuales a modo de actos transversales que planteamos para la mejora de la convivencia provocan o no cambios sustanciales en el clima escolar, o si por el contrario ofrecen respuestas insuficientes que no suponen un proceso continuado de mejora, con lo que podríamos volver a las mismas situaciones de riesgo e inestabilidad. El profesorado debe, por lo tanto, comprometerse con la elaboración de un currículo flexible que se base en el proceso natural conflicto-consenso entre los alumnos que integran el aula y entre toda la comunidad educativa. En cualquiera de los casos, el modelo a través del cual un centro aborda los problemas de convivencia viene descrito a través de la puesta en práctica de los planteamientos curriculares.

Por otra parte, hacer y organizar supone actualizar la forma de ser y de pensar. Sin duda, nuestra forma de organizar viene determinada por nuestra forma de entender la educación. Por ello, ante cualquier forma de organización que se nos plantee, debemos reflexionar acerca de nuestros valores, ideas, creencias, etc., y ser conscientes de las consecuencias y/o influencias que van a tener estas decisiones. El hecho de que un profesor elija una u otra forma de organización de las tareas, plantee los ejercicios con diferentes

objetivos o utilice estrategias concretas para abordar los problemas de disciplina, supone un concepto concreto de entender la educación y de ser como docente, lo que sin duda condiciona el clima de aprendizaje en sus clases.

Finalmente, las relaciones con el entorno y las familias se hacen necesarias para favorecer el trabajo de la convivencia escolar tal y como la entendemos. Los niños pasan mucho más tiempo fuera de la escuela que dentro, sobre todo en sus primeros años de vida. Antes de su primer contacto con el maestro, el niño ya ha experimentado la influencia educativa de su familia y de la sociedad, ámbitos que seguirán siendo determinantes durante la mayor parte de la etapa de la enseñanza primaria y secundaria. La familia debería enseñar a los niños aptitudes fundamentales que conforman lo que muchos autores denominan “socialización primaria”. Posteriormente, la escuela, los grupos de amigos, el lugar de trabajo, etc., seguirán con la socialización secundaria, en cuyo proceso adquirirá conocimientos específicos. En el caso de que la socialización primaria se haya realizado satisfactoriamente, la socialización secundaria podrá asentar sus enseñanzas sobre una base sólida de valores y actitudes. En el caso contrario, los maestros y posteriormente los profesores deberán invertir un tiempo extra en hacer lo que la familia no hizo: educar en valores. En este sentido, Sabater (2001) afirma, que uno de los grandes problemas relacionados con el aumento de comportamientos conflictivos en los centros es la falta de la presencia de los padres en la educación de sus hijos.

#### **1.4.3. Elementos configuradores de la disciplina escolar: Predicción de las conductas disciplinadas**

En relación con los elementos configuradores de la disciplina escolar, los comportamientos disruptivos son casi siempre consecuencia de una serie de condiciones y factores desfavorables que actúan sobre el pensamiento de los alumnos perjudicando el desarrollo normal de las clases (Romasz et al. 2004). En este sentido, las soluciones factibles que pudieran ofrecerse pasan necesariamente por la realización de estudios donde se identifiquen las posibles causas de estos comportamientos indisciplinados para, de este modo, poder intervenir sobre ellas. Así, las causas que conllevan la aparición de conductas indisciplinadas en la clase de EF pueden ser categorizadas en cuatro factores, impresos todos ellos en el entorno del alumno: factores sociodemográficos, factores educativos (dentro de

los cuales se distinguen tres subfactores: estilos de enseñanza, características personales del alumno y características personales del profesor), factores sociales y factores familiares.

En relación con los factores sociodemográficos, variables como el género del alumno (Haapasalo y Tremblay, 1994; Jenson y Howard, 1999), vivir en condiciones de pobreza (Bolger, Patterson, Thompson y Kupersmidt, 1995) y vivir en familias monoparentales (Astone y MacLanahan, 1991), han sido reconocidas como causas que han sido asociadas a mayores incidentes antisociales y problemas de comportamiento (Patterson, Kupersmidt y Vaden, 1990). Los comportamientos indisciplinados de los alumnos presentan una estrecha relación con el entorno social en el que se desenvuelve el alumno, de tal manera que quienes se encuentren en entornos caracterizados por actividades criminales y de bandas, violencia, concentraciones de familias pobres, edificios abandonados o en ruinas, carencia de supervisión y carencia de preocupación por el barrio, presentarán mayores índices de conductas indisciplinadas tanto en la sociedad en general como en el centro educativo en particular.

También la propia institución escolar puede ser responsable de generar niveles altos de ansiedad en los alumnos y actitudes de rechazo ante cualquier normativa disciplinaria (González Blanco, 1998), como sería el caso de implantar las normas inadecuadas o incoherentes, falta de coordinación entre los profesores del centro en temas referentes a la disciplina, infracciones de los propios docentes en el ejercicio de su actividad (retrasos, absentismo, falta de interés o dedicación, etc.) o sistemas de evaluación inadecuados. Según Calvo (2002), el 5% de las causas de insdisciplina en los centros es atribuido a la administración educativa (falta de medidas preventivas, normativa inadecuada para regular los conflictos, etc.) y el 9% a motivos escolares (aplicación defectuosa de normas, actitud inadecuada del profesorado de ESO, etc.). Según Paulson, Marchant y Rothlisberg (1998), los centros educativos que desarrollan buenas relaciones entre padres y profesores, así como entre profesores y padres y propugnan altas expectativas académicas y comportamentales en sus alumnos, presentan bajos niveles de comportamientos disruptivos en las aulas.

Entre los factores educativos destacan las características personales de los docentes o su forma inadecuada de entender la disciplina y dirigir el aula. Pueden generar conflicto diferentes aspectos de su comportamiento. Profesores que por su personalidad son

incapaces de enfrentarse a las situaciones conflictivas desarrollando niveles de ansiedad elevados que conllevan sentimientos de inseguridad y falta de control de sus emociones negativas (nerviosismo, miedo, agresividad etc.). La elección del modelo de liderazgo o las capacidades pedagógicas del profesor inciden positiva o negativamente en la aparición y gestión de los comportamientos disciplinados en el aula.

En relación con los estilos de enseñanza utilizados, éstos muestran relaciones con las conductas de los alumnos en sus clases, siendo los métodos reproductivos y autoritarios los principales predictores de las conductas indisciplinadas (Matsagouras, 1999). Del mismo modo, Fernández-Balboa (1991) señaló como principal causa de las conductas de indisciplina que ocurren en el aula de EF en relación al profesor, las características personales presentadas por los profesores principiantes, siendo éstos los que sufren de forma más directa, e incluso más severa, las consecuencias derivadas de las conductas disruptivas de los discentes. En este sentido, señaló tres factores influyentes en los problemas de disciplina de los profesores novicios: falsas expectativas acerca de lo que ocurre en el aula, preocupación personal por la enseñanza y carencia de responsabilidad para sus propias decisiones y acciones.

Por otra parte, el comportamiento de los alumnos en el aula dependerá mucho de la manera en que el profesor entiende y lleva a cabo la evaluación. Por la evaluación el profesor manifiesta su poder, su autoridad y su control. En ningún caso debe considerarse la evaluación como el fin del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino como el inicio de una nueva tarea continuadora o de replanteamiento. Concebirla como un procedimiento disciplinario supondría degradar el propio proceso formativo y supeditar toda la acción educativa al aprobado o al suspenso, olvidando la mayoría de los factores de los que depende y sobre los que influye. En relación al alumno, según Calvo (2002), el 44% de los comportamientos indisciplinados es atribuido a causas personales, tales como temperamento, problemas de personalidad, conducta anti-social, etc. La investigación llevada a cabo por Brunelle et al. (1992) atribuye las causas del comportamiento disruptivo a las características personales de los alumnos dentro del centro educativo, más que a factores que pueden tener un cierto control, tales como el modo de organización de las actividades (Fernández-Balboa, 1991), en contradicción a lo indicado por Papaioannou y Goudas (1999). En este sentido, según Tinning (1997), las acciones indisciplinadas de los

alumnos causan considerables problemas al impedir el desarrollo de la clase, así como el estado de flow del alumno en la lección, cuyas consecuencias repercuten, fundamentalmente, en los profesores novatos. Según Chen y Dornbusch (1998), los alumnos con altas expectativas académicas y altos niveles de compromiso escolar presentan niveles más bajos de comportamientos disruptivos que aquellos con bajos niveles de expectativas y compromiso escolar.

Los factores sociales se consideran también predictores de conductas indisciplinadas. Éstos hacen referencia a la responsabilidad de la sociedad en los comportamientos que adoptan los niños. La sociedad, con su sistema de actitudes, valores y comportamientos, va construyendo colectivamente una sociedad más o menos solidaria, más o menos respetuosa, más o menos justa, exponiendo al niño a modelos sociales que refuerzan un determinado tipo de comportamientos. Según Calvo (2002), el 10% de las causas se sitúan en la esfera social (publicidad, radio, televisión, ausencia de patrones conductuales adecuados, etc.). Unidos al ambiente educativo, los problemas de disciplina se encuentran relacionados, del mismo modo y de forma directa, con el entorno familiar y social en el que se encuentra el alumno, siendo éste, a su vez, el entorno en el que se asientan las normas establecidas y en el que se producen las conductas de indisciplina, ya que si se ignora el entorno del alumno, tan solo se estará obteniendo una visión parcial de lo que ocurre en el aula (Goyette, Dore y Dion, 2000).

Finalmente, tal y como hemos dicho anteriormente, la familia es el primer escenario de socialización de los niños, por lo que repercute directamente en los hábitos, las actitudes y los comportamientos que los niños adoptan. Así, el clima social familiar, los modelos de interacción entre los padres y los hijos, la manera de solucionar los conflictos en casa, el nivel de implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, etc., son factores familiares, que se relacionan con las conductas y comportamientos manifestados en el aula. Según Calvo (2002), el 32% de las causas de indisciplina es atribuido a causas familiares. Situaciones como la separación de los padres, el divorcio, el trabajo de ambos cónyuges, la permisividad y sobreprotección, el incumplimiento de castigos, etc, son causas de conductas indisciplinadas. El nivel de implicación de los padres en el proceso educativo de sus hijos se relaciona con el desarrollo de problemas de conducta y los comportamientos manifestados por sus hijos en el aula. Los padres que se implican en el desarrollo de sus hijos

(Hennan, Dornbusch y Herting, 1997), que proporcionan mayores aspectos emocionales (Stormshak, Bierman, McMahon y Lengua, 2000), y supervisan de forma consistente sus actividades (Hennan et al., 1997), promoverán altos niveles de competencia académica, así como escasos problemas de comportamiento (Resnick et al., 1997). No obstante, Mantzicopoulos (1997) matiza que un excesivo control parental del éxito académico de sus hijos (tener altas expectativas como el acceso a estudios universitarios, etc.), puede provocarles un efecto inverso, desencadenando bajos niveles académicos así como conductas indisciplinadas.

Papaioannou (1998a) y Lewis, Romi, Qui y Katz (2005) señalan que los alumnos que no reciben ayuda de sus padres para ser responsables, habitualmente tienen problemas en aceptar las reglas de la escuela, y les resulta difícil interiorizar el valor de la disciplina cuando el profesor destaca la importancia del orden en las clases. En este sentido, los profesores deberían intentar ayudar a los alumnos a desarrollar su autodeterminación y a convertir en algo personal el valor de la disciplina y la responsabilidad, a la vez que dejar claro cuáles son sus fines. Por ello, psicólogos y pedagogos están de acuerdo en que un objetivo importante de la socialización en la escuela debe ser que los alumnos interioricen las reglas para el autocontrol y el comportamiento social positivo (Bergin y Bergin, 1999), y las situaciones en las que se aprende y practica este autocontrol son aquellas en las que se plantean cuestiones de disciplina (Lewis, 2001). Por eso, el fin último de la disciplina no debe quedarse simplemente en la conformidad, sino en la interiorización de las normas y los valores sociales.

#### **1.4.4. Factores determinantes y principales causas de los conflictos en el aula de Educación Física**

El análisis y la reflexión que hacemos a continuación, pretende aproximarse a las posibles causas de los conflictos que se dan en la particularidad de las clases de EF, como una primera aproximación a la comprensión de las situaciones conflictivas que diariamente surgen en su docencia, y contribuyendo a establecer un marco orientativo para la formación inicial y permanente del profesorado del área. Creemos importante diferenciar entre los factores determinantes y las causas desencadenantes del conflicto. Mientras los *primeros*, tal y como acabamos de ver, hacen referencia a aquellos elementos cuya existencia es

necesaria para que se desarrolle o aparezca un comportamiento o situación conflictiva, las *segundas* se refieren a fenómenos cuya aparición desencadenará un conflicto, siempre y cuando exista uno o varios factores determinantes. Su aparición llevará necesariamente a la adopción de un comportamiento conflictivo. Esto es, cada factor determinante lleva asociado una o varias causas desencadenantes de comportamientos conflictivos.

De acuerdo con González Herrero y López (2005), existen tres grandes grupos de factores determinantes: Factores socioculturales, en los que se incluyen factores extraescolares relacionados con los valores y creencias del contexto socio-cultural del alumnado; Factores escolares, que engloban aspectos relacionados con el Centro y el contexto del aula como por ejemplo las características del entorno físico, la naturaleza del conocimiento que se imparte y los recursos utilizados, la experiencia y las propias características del profesor (la planificación y tipo de actividades, recursos y rutinas, la eficacia comunicativa, el clima emocional de clase) y las características del grupo-clase; y Finalmente, aspectos individuales/personales del alumno, en los que se incluyen factores que a nivel personal tienen incidencia en la conducta problemática del alumnado, como por ejemplo la influencia del contexto familiar, las capacidades propias, las vivencias positivas o negativas del alumno con respecto a la actividad física, o el género.

En relación con los factores socio-culturales, cabe destacar los estereotipos sexistas y el modelo social deportivo dominante como posibles causas desencadenantes de conflictos relacionados con la discriminación, la agresividad, la rivalidad, y la baja autoeficacia percibida por el alumnado en las clases de EF (González Pascual, 2005). Tanto los estereotipos sexistas como los estereotipos corporales y deportivos predominantes en nuestra sociedad se ponen de manifiesto en las clases de EF tanto a nivel de profesorado como de alumnado, a través de lo que se denomina “currículum oculto” (Tinning, 1992). En un estudio realizado por González y López (2001a, 2001b) se pone de relieve la importancia de los estereotipos culturales que actúan a nivel inconsciente o consciente en el profesorado y el alumnado en el aula y de cómo ello es fuente de problemas en las clases. La participación femenina en actividades físicas y deportivas en nuestra sociedad, está orientada en gran medida por el estereotipo tradicional femenino identificado culturalmente con atributos como “delicado” y “frágil” y que vincula a la mujer con prácticas corporales de carácter rítmico, artístico o expresivo y restringe su acceso a prácticas deportivas

consideradas más “agresivas” y propias de los chicos. Por otra parte, el modelo deportivo dominante de la sociedad, suele identificarse con los rasgos socialmente atribuidos al chico: “luchador”, “competitivo”, “agresivo”,..., y con cualidades físicas que se identifican con el morfotipo masculino como: fuerza, potencia, resistencia y velocidad.

En consecuencia, y paralelamente, en las escuelas se ha ido configurando una experiencia motriz diferenciada según el género (Lensky, 1991), distinguiéndose entre actividades físicas que son más propias de chicos (balonmano, fútbol, judo) y las actividades físicas de niñas (aeróbic, actividades expresivas, balontiro). Estos estereotipos culturales generan patrones de conducta sociales que operan como modelos y reforzadores de los comportamientos de los alumnos y que pueden desencadenar en conflictos en el aula de Educación Física, como la negativa a participar en determinadas actividades, la discriminación o la agresividad o rivalidad.

Por otra parte, también el profesor a través de sus propuestas, de sus actitudes y del lenguaje puede reforzar el estereotipo sexual establecido socialmente. Vázquez y Álvarez (1990) afirman que el currículum de EF tiene, por lo general, una orientación androcéntrica, lo que puede originar conflictos de autoestima en las niñas, al no corresponder en muchos casos el esfuerzo con los resultados obtenidos, y por otra parte, derivar en una falta de afirmación personal, al no poder desarrollar aquellas cualidades en las que podría demostrar su mayor capacidad. Además, el profesorado de EF, en ocasiones, utiliza en el lenguaje algunos atributos considerados “femeninos” como refuerzo negativo, como por ejemplo cuando se riñe a un niño porque corre “como una nena”. Todo ello contribuye, sin duda, a crear un caldo de cultivo favorable para desencadenar conflictos de disciplina en el aula.

Con respecto a los factores relativos al contexto escolar, nos encontramos con cuatro posibles *causas* desencadenantes de los conflictos: la particularidad del aula de EF, el material específico que se utiliza, el tipo de actividades que el profesor propone y los compañeros de clase.

En primer lugar, hay que destacar la particularidad del aula de EF y sus implicaciones en la dirección de la clase. En los Centros Educativos, las clases de EF suelen desarrollarse por lo general en el patio del colegio, debido fundamentalmente a que éstos no cuentan con espacios adecuados y específicos para impartirla. El patio, además de ser un espacio físico

que tiene función de "aula" en EF, también es el espacio físico destinado al recreo y esparcimiento de los niños/as. En estas condiciones, el profesor de EF dedica mucho más tiempo a tareas de organización y de control, a prohibir más que a estimular, parando más a menudo la actividad para recordar, por ejemplo cuáles son los límites espaciales para llevar a cabo la actividad. Al mismo tiempo, los alumnos tienen más dificultades para centrarse en el trabajo sin que su atención se disperse en los elementos del entorno (coches, viviendas, personas, árboles, otros niños son los elementos más citados por los profesores) o en lo que acontece a su alrededor (alumnos de centros que salen a otras horas y se quedan observando, gente hablando en la calle, algún familiar que pasa y saluda). Además, la naturaleza práctica del conocimiento impartido en EF favorece la dispersión en el espacio, los choques, el contacto físico y la falta de control, lo cual no sucede en las materias en que los niños permanecen sentados (González-Herrero y López, 2005).

En segundo lugar, hay que añadir las causas relacionadas directamente con la naturaleza y el tipo de material específico de la EF. Esto, es motivo de que se produzcan en mayor medida incidentes problemáticos vinculados con su organización y gestión. La ubicación del material, el acceso del alumnado a él, su distribución, la utilización compartida, el uso inadecuado, y la recogida responsable del mismo, son motivos que se citan como fuentes de conflictos.

En tercer lugar, el tipo de actividades que propone el profesor y la orientación de las mismas es un posible factor desencadenante de conflictos que se producen en el aula y que se relacionan fundamentalmente con la falta de interés, la desmotivación, la no participación y la competitividad entre el alumnado. Los comportamientos de indisciplina pueden tener su origen en propuestas carentes de sentido para el alumnado, ya que tal y como señala Tanner (1980), la falta de interés de algunos alumnos en la actividad, puede ser debido a que las propuestas del profesor no son significativas e interesantes para ellos, que el docente no implica activamente a los mismos en la toma de decisiones referidas a la actividad, o bien porque el alumnado tiene dificultades de aprendizaje, ya que las actividades están muy lejos de su nivel actual.

Finalmente, otra de las causas desencadenantes relativas a los factores escolares, hace referencia a los compañeros como causa de comportamientos de indisciplina relacionados

con la competencia, el egoísmo, la discriminación, la falta de atención o de abandono de la actividad y de actitudes groseras. Los alumnos que gozan de popularidad dentro del grupo-clase por sus proezas deportivas, sirven de referencia y modelo para el resto de los alumnos, influyendo en la conducta del grupo-clase y constituyéndose, en ocasiones, como origen de comportamientos desviantes.

Con respecto a los factores individuales, destacamos el género como un determinante de las conductas disciplinadas. El género de los alumnos marca grandes diferencias en los intereses motivaciones y actitudes de los mismos, lo que puede provocar conflictos relacionados con la desmotivación por la práctica de determinadas actividades propuestas por el profesor, la discriminación y las actitudes de rechazo y mofa. Por lo general, las chicas prefieren participar en actividades de carácter más lúdico y menos competitivo, a diferencia de los chicos que se inclinan más por actividades competitivas y de equipo. La explicación a estas diferencias parece encontrarse, entre otras, en el papel que juegan los procesos de modelado y socialización diferentes para los niños y las niñas, tal y como se señalan en las conclusiones del estudio de Gutiérrez y González Herrero (1995). Además, estos intereses contrapuestos están íntimamente ligados a la propia autoimagen de los alumnos. Por otra parte, es evidente que la *heterogeneidad* de las clases en cuanto a las capacidades, la autoeficacia percibida, y las posibilidades de aprendizaje y de progreso de los alumnos va a condicionar la motivación del alumnado y su comportamiento en clase. Estas desigualdades se materializan en las clases de EF., en los dos o en alguno de los componentes fundamentales de toda tarea motriz: cantidad de esfuerzo físico y calidad de ejecución. Los niños que son capaces de realizar las tareas propuestas en clase, se sienten competentes y motivados, participando más en clase. Por el contrario, los menos hábiles o con menos capacidad, tienen miedo a fracasar, a ser comparados o a exponerse a ser rechazados por los compañeros, por lo que buscarán mil excusas para no participar. Estas diferencias en los logros iniciales van influyendo directamente en la autoimagen y autoestima de los alumnos.

Si a estas diferencias les añadimos, por un lado que las actitudes y expectativas del profesor pueden reforzar esta situación inicial, y por otro, que el propio alumnado suele reaccionar ante el fracaso de sus compañeros con conductas de burla, es comprensible que todo ello unido provoque desinterés y falta de motivación de los alumnos menos dotados para las experiencias que se proponen en clase, y que se dediquen parte del tiempo a llamar

la atención del docente o de los demás o a adoptar otros comportamientos indisciplinados.

Como conclusión podemos afirmar que, desde el punto de vista de la disciplina, resulta imprescindible conocer las particularidades del aula de Educación Física, lo que nos ayudará, por una parte, a comprender mejor los procesos que ocurren en las aulas y gestionarlos desde su comprensión, y por otro lado, nos ofrece un punto de partida para planificar estrategias educativas y de prevención de los comportamientos no deseados.

### **1.5. MOTIVACIÓN Y DISCIPLINA EN CLASE COMO DETERMINANTES DEL CLIMA DE APRENDIZAJE**

Tal como acabamos de ver, el comportamiento de los alumnos se ha convertido en uno de los principales focos de atención en el ámbito de la enseñanza, debido a la influencia que genera en la habilidad de los profesores para controlar o dominar las conductas que tienen lugar en el aula. Muchos han sido los estudios que se han llevado a cabo desde el punto de vista de la motivación, con el objetivo de estudiar, analizar y comprender la disciplina como determinante de un clima de aula positivo.

Ya hemos señalado que la teoría de la autodeterminación y la teoría de las metas de logro se han mostrado como modelos teóricos que más aportaciones han hecho a la comprensión de los comportamientos de disciplina de los estudiantes en las clases de educación física (Kavassanu y Roberts, 2001; Moreno, Martínez-Galindo y Cervelló, 2011; Moreno, Sicilia, Cervelló, Huéscar y Dumitru, 2011; Papaioannou, 1998b; Spray y Wang, 2002). El estudio de Papaioannou (1998) representa un trabajo seminal sobre las estrategias para mantener la disciplina en las clases de EF, conectando la teoría de la evaluación cognitiva con la disciplina. Este autor creó la escala "Strategies to Sustain Discipline Scale, SSDS", con el objetivo de medir las estrategias empleadas por los profesores y percibidas por sus alumnos para mantener la disciplina en las clases de EF.

Con respecto a las estrategias que los profesores emplean frente a los problemas de disciplina, según Zounhia, Hatziharistos y Emmanouel (2003), hay dos categorías. Por una parte, estrategias basadas en la idea de que el profesor puede mantener el orden en clase mediante el uso de recompensas y castigos (Matsagouras, 1999; Siedentop, 1995; Wan y Salili, 1996) y que por lo tanto, promueven en el alumno razones externas para comportarse

de forma adecuada en clase. Y por otra parte, estrategias que favorecen el desarrollo de la responsabilidad del alumno de su propio comportamiento, consiguiendo así incrementar su auto-determinación (Lavay, French y Henderson, 1997; Hellison, 1995).

Muchos de los estudios consultados muestran que tanto las técnicas utilizadas por los profesores como los estilos de enseñanza tienen una relación directa con elementos como la responsabilidad de los alumnos, actitudes positivas hacia la tarea y la distracción o el tabajo en las clases de EF (Lewis, 2001). El profesor debe conocer las consecuencias que tienen las técnicas, estrategias y estilos de enseñanza que utiliza sobre sus alumnos, así como la forma en que son percibidas por ellos, y su influencia en su comportamiento en clase. Algunos estudios relacionan los estilos de enseñanza que utiliza el profesor en sus clases de EF y sus consecuencias, no sólo en la creación de un clima motivacional determinado, sino también en el disfrute y la diversión, entendidas como las consecuencias afectivas más importantes de una EF de calidad (Jaakkola, Wang, Soini y Liukkonen, 2015).

Otro foco de gran interés en el estudio de las relaciones entre la disciplina y el clima de aula, lo constituyen las razones de los alumnos para portarse bien en las clases. Papaioannou (1998a) propone seis tipos de razones por las cuales los alumnos se comportan disciplinadamente en las clases: (1) razones intrínsecas, (2) razones externas, (3) razones introyectadas, (4) razones de responsabilidad, (5) razones de preocupación por los demás, y (6) sin razones, plasmándolas en una escala para medirlas (*“Reasons for Discipline Scale”*).

En línea con estos trabajos, Ryan y Conell (1989) llevaron a cabo un estudio en el que preguntaron a los alumnos que indicaran las razones para comportarse en clase. Los datos obtenidos confirmaron diferentes estilos reguladores que pueden ser ordenados a lo largo de un continuo de auto-determinación. Así, encontraron que los estilos más auto-determinados (intrínseco e identificado) se hallaban positivamente relacionados con sensaciones de disfrute, trabajo con esfuerzo, trabajo activo y percepción de un contexto en el aula autónomo, mientras que los estilos menos auto-determinados (introyectados y externos) se relacionaban con una ausencia de razones, sentimientos de ansiedad y trabajo sin esfuerzo. Igualmente, relacionaron positivamente las razones intrínsecas e identificadas para comportarse en el aula con los estilos de enseñanza más autodeterminados, es decir, aquellos que se centraban más en la producción de conocimiento del alumnado, mientras las

razones externas para comportarse en el aula se relacionaron con los estilos menos autodeterminados, basados en la reproducción del conocimiento docente.

Como complemento a los anteriores trabajos, Zounia et al. (2003) desarrollaron un estudio con adolescentes griegos en el que analizaron las razones de los alumnos para comportarse adecuadamente en diferentes materias del currículo escolar y la percepción de las estrategias usadas por los profesores para mantener la disciplina. También analizaron si existía relación entre las razones de los alumnos para ser disciplinados y su percepción de las estrategias empleadas por los profesores para mantener la disciplina en las clases. Los resultados de este trabajo apoyaron a los obtenidos por Papaioannou (1998b) y Spray (2002), indicando que las razones para comportarse los alumnos adecuadamente fueron autodeterminadas, aunque aparecieron diferentes grados de autodeterminación en las distintas asignaturas. Los profesores usaron, en general, estrategias de enseñanza que destacaban las razones intrínsecas para el buen comportamiento, aunque con algunas diferencias según las diferentes materias escolares. Por otro lado, también encontraron que las razones de los alumnos para ser disciplinados estaban significativamente relacionadas con sus percepciones sobre las estrategias que empleaban sus profesores para mantener la disciplina. Al final de su trabajo, Zounhia et al. (2003) sugerían realizar investigaciones similares a la suya, en otros países, para conocer mejor qué pasa con la disciplina en diferentes sistemas educativos.

Conectando la teoría de las metas de logro con la disciplina, Papaioannou (1998a) analizó las razones de los alumnos para ser disciplinados, la percepción de las estrategias empleadas por los profesores para mantener la disciplina, las orientaciones de meta, y la percepción del clima motivacional. Los resultados obtenidos demostraron que la orientación a la tarea se encuentra positivamente relacionada con razones intrínsecas e identificadas para ser disciplinado en clase, como la responsabilidad, relacionándose además con mayores conductas positivas con respecto a la EF. Por el contrario, la orientación al ego estaba positivamente relacionada con razones externas y amotivación y no predecían comportamientos de disciplina, encontrándose relacionado con las estrategias del docente que promueven un foco de causalidad externo en el aula. En definitiva, los resultados revelan que los profesores que promueven una fuerte orientación a la tarea en sus alumnos y ayudan a adoptar mayores razones auto-determinadas para ser disciplinados dispondrán

de un ambiente más ordenado en clase. Además, encontraron las mismas relaciones positivas y significativas entre la disciplina y el clima motivacional de implicación a la maestría y la indisciplina y el clima motivacional orientado al ego.

Posteriormente, Spray (2002) ratificó estos resultados en una muestra de adolescentes ingleses, encontrando que la percepción de un clima orientado al aprendizaje estaba relacionada con la percepción de estrategias de enseñanza promotoras de la autodeterminación y del comportamiento disciplinado de los alumnos. Por el contrario, la percepción de un clima orientado a la comparación se correspondió con las percepciones de los alumnos sobre el énfasis de los profesores en estrategias de disciplina introyectadas (culpabilizadoras) y en razones externas para mantener la disciplina en clase. Analizando muestras españolas, Cervelló et al. (2004) encontraron que tanto las orientaciones personales de meta como la percepción del clima motivacional de la clase estaban moderadamente relacionadas con la disciplina de los alumnos. En concreto, la orientación a la comparación predijo positivamente la conducta indisciplinada, y la orientación al aprendizaje correlacionó con la conducta disciplinada, encontrando las mismas tendencias al relacionar la percepción del clima motivacional de la clase con la disciplina de los alumnos.

Estos resultados son corroborados posteriormente por numerosos estudios (Moreno, Cervelló, Martínez y Ruiz, 2008; Martínez-Galindo et al., 2009; Papaioannou y Kouli, 1999; Spray y Wang, 2001; Zounhia et al., 2003, entre otros). Además, los resultados de estos estudios, sugieren que la orientación al aprendizaje y a la comparación podría relacionarse con diferentes formas de comportamiento de disciplina de los alumnos. Kaplan et al. (2002) encontraron que las conductas disruptivas de los alumnos variaban en función de la estructura de metas en clase. Así, en las aulas donde los alumnos percibían que se valoraba la demostración de habilidad y hacerlo mejor que los demás, era más probable un mayor nivel de conductas disruptivas. Por el contrario, en las aulas donde los alumnos percibían que se valoraba más el aprendizaje, la comprensión de los temas y la mejora con respecto a momentos pasados, el nivel de conductas disruptivas tendía a ser más bajo.

En el trabajo desarrollado por Moreno y Cervelló (2010) en relación con la importancia del papel del docente en las clases de EF como generador de un clima positivo de aprendizaje que fomente una orientación a la tarea en los alumnos, se establecen

propuestas de intervención para los docentes que les ayuden a solucionar los problemas de indisciplina en la clase de EF. Así, según estos autores, se debe crear un ambiente organizado, tranquilo y preocupado por las conductas de los estudiantes, establecer de forma positiva pocas normas en clase, expresar sus sentimientos y conocer los sentimientos de los alumnos, explicar los efectos que los comportamientos producidos tienen en ellos mismos y en los alumnos, establecer expectativas para futuros comportamientos, con el fin de reforzar el buen comportamiento y establecer consecuencias para el comportamiento indeseado.

Tanto para los teóricos de la educación como para los prácticos, comprender y desarrollar un clima particular de la clase resulta crucial para el aprendizaje y la motivación del alumno, y puede servir de guía en intervenciones tales como la variación en el estilo de enseñanza con objeto de cambiar el clima existente (Biddle et al., 1995; Duda, 1996) y sus efectos sobre diferentes variables motivacionales (Bryan y Solmon, 2007; Cox y Williams, 2008; Digelidis, Papaioannou, Lapidis, Christodoulidis, 2003; Escartí y Gutiérrez, 2001; Goudas y Biddle, 1994; Mitchell, 1996; Sproule et al., 2007; Treasure y Roberts, 2001).

Ahora bien, la motivación de los alumnos depende en gran medida de cómo perciban el clima motivacional que impera en sus clases (Duda, 2001; Ntoumanis y Biddle, 1999; Papaioannou, Marsh y Theodorakis, 2004). Por lo tanto, tan importante resulta la promoción de un determinado clima motivacional por parte del profesor como la percepción que de éste tienen los alumnos. También resulta de crucial importancia analizar las concordancias que existen entre los climas motivacionales que dicen crear los docentes y cómo los perciben sus alumnos. La existencia de discrepancias significativas en relación con las percepciones del profesor y sus alumnos puede dificultar un clima de aula positivo. Ntoumanis y Biddle (1999a), manifiestan que los investigadores deberían explorar las diferencias entre alumnos y profesores sobre sus percepciones del ambiente motivacional de la clase. Se ha desarrollado muy poca investigación en este sentido, habiendo encontrado únicamente el trabajo de Morgan, Sproule, Weigand y Carpenter (2005), en el que se comparan las percepciones de alumnos y profesores sobre clima motivacional en el contexto inglés. Sin embargo, no hay evidencia en la literatura especializada de trabajos con este propósito en el contexto de la EF en España, y menos aún que comparen las percepciones de los alumnos con las de su respectivo profesor/a (es decir, con muestras relacionadas).

Siguiendo con los resultados más significativos de las investigaciones que tratan de aportar luz a las relaciones entre diferentes variables motivacionales, la disciplina, y el clima de aprendizaje, cabe destacar aquellas que, con el fin de proporcionar una información relevante tanto al alumno como al profesor, posibilitando una enseñanza más individualizada que atienda a las necesidades motivacionales más específicas de cada estudiante, han establecido perfiles motivacionales (Gómez-López, Granero-Gallegos, Baena-Extremera y Abraldes, 2013; Jaakola et al., 2015; Martínez-Galindo et.al., 2009; Méndez-Giménez, Fernández-Río, Cecchini y González, 2013). Estos perfiles han permitido determinar unos patrones motivacionales en las muestras analizadas atendiendo a diferentes variables motivacionales y han sido relacionados tanto con las percepciones de las estrategias que utiliza el profesor para mantener la disciplina como con las razones de los propios alumnos para ser disciplinados. En consonancia con los resultados obtenidos en estas investigaciones podemos afirmar que los perfiles más autodeterminados se corresponden con los valores más altos de orientación a la tarea y estrategias de disciplina intrínsecas, frente a los menos autodeterminados que puntúan más alto en orientación al ego y a estrategias de disciplina reguladas externamente. Los perfiles más autodeterminados están formados por mujeres, mientras que los menos autodeterminados lo componen los hombres de la muestra estudiada.

Granero-Gallegos et al. (2015) defienden la existencia de tres perfiles de disciplina. Un primer perfil con énfasis en estrategias autodeterminadas para mantener la disciplina en clase; un segundo, con énfasis en estrategias no autodeterminadas; y un tercero, basado en la indiferencia del docente. Los resultados muestran que el perfil “indiferencia”, se caracteriza 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. El segundo perfil se caracteriza por el “énfasis de razones introyectadas”, en el cual destaca un clima motivacional al rendimiento, orientación al ego y satisfacción en las clases de EF. Finalmente, en el tercer perfil predomina el énfasis en razones intrínsecas y se caracteriza por la percepción de un clima motivacional de aprendizaje, orientación a la tarea y los valores más bajos de aburrimiento. En cuanto a las diferencias entre los perfiles según el

género, los resultados mostraron que el conglomerado de estrategias autodeterminadas está formado sobre todo por mujeres, mientras que los conglomerados no autodeterminados los forman sobre todo varones. Estos resultados están en línea con los encontrados por Moreno et al. (2006) y Moreno, Cervelló y Martínez (2007), que indicaron que las mujeres perciben que su docente se preocupa por mantener el orden y la disciplina en clase sobre todo por razones intrínsecas, mientras que los varones perciben que lo hace por razones introyectadas y de indiferencia.

Fundamentados en este marco teórico, planteamos los siguientes objetivos e hipótesis de investigación.

#### **1.6. OBJETIVOS**

1. Analizar el grado de coincidencia entre las percepciones de profesores y alumnos sobre el clima motivacional de la clase.
2. Analizar el grado de coincidencia entre las percepciones de profesores y alumnos sobre las estrategias que utilizan los docentes para mantener la disciplina en clase.
3. Conocer las relaciones entre la percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina y las razones de los alumnos para ser disciplinados, así como su capacidad predictiva sobre el comportamiento de los alumnos en las clases de EF.
4. Analizar las relaciones entre la percepción del clima motivacional de la clase, las experiencias vividas por los alumnos en EF y su motivación intrínseca.
5. Analizar las experiencias de los alumnos en las clases de EF según el sexo y la edad.
6. Analizar la capacidad predictiva de la percepción del clima motivacional, las conductas de disciplina-indisciplina de los alumnos y la valoración del profesor, sobre el rendimiento de los alumnos en EF.

### 1.7. HIPÓTESIS:

- La percepción del clima motivacional implicante a la tarea se relacionará positivamente con las conductas de disciplina y de modo negativo con la indisciplina. Por otro lado, la percepción del clima motivacional implicante al ego se asociará de modo positivo con las conductas de indisciplina y de forma negativa con la disciplina en el aula.
- Existe una relación positiva entre las estrategias de los profesores para mantener la disciplina fundamentadas en razones intrínsecas, las razones interiorizadas y razones responsables de los alumnos para ser disciplinados, y su comportamiento disciplinado en EF. Por el contrario, las percepciones de estrategias de los profesores para la disciplina fundamentadas en razones introyectadas y sin razones, estarán relacionadas con las razones introyectadas, externas y sin razones de los alumnos para ser disciplinados y con su indisciplina en la clase de EF.
- Existen diferencias significativas en relación con las percepciones que los alumnos y sus profesores tienen del clima motivacional de la clase de EF.
- Existen diferencias entre las percepciones de los alumnos y sus profesores con respecto al empleo a las estrategias que emplean los docentes para mantener la disciplina en las clases de EF.
- Cuanto más positivas sean las experiencias vividas por los alumnos en EF, mayor será su capacidad predictiva de su motivación intrínseca.
- El clima motivacional orientado a la maestría será un buen predictor de los aspectos positivos de la motivación intrínseca de los alumnos y la percepción de un clima de ejecución estará asociada con el factor negativo de la motivación intrínseca (tensión-presión).
- La percepción del clima motivacional de clase y la motivación intrínseca serán capaces de predecir la disciplina y el comportamiento de los alumnos, y éstas su rendimiento académico en EF.
- La percepción de un clima motivacional orientado al aprendizaje (o maestría) será capaz de predecir positivamente el comportamiento de los alumnos a través de sus razones para ser disciplinados, mientras que la percepción de un clima orientado a la comparación (o ejecución) estará relacionada negativamente con el comportamiento de los alumnos en la clase de EF.

## **CAPÍTULO 2: MÉTODO**

---



## 2.1. PARTICIPANTES

La muestra de estudio está compuesta por 2189 alumnos de 1º a 4º de E.S.O. y 1º de Bachillerato (1106 chicos, 1083 chicas), con edades de 13 a 17 años y 94 profesores (48 varones, 46 mujeres) que les imparten clases de educación física en un total de 43 centros educativos (28 institutos públicos y 15 concertados). La selección de los centros se desarrolló por el método de colaboradores (muestreo por conveniencia), procurando que fuesen representativos de todo el espectro de centros educativos de la Comunidad Valenciana, y atendiendo a las variables de edad, género y condición socioeconómica. Todos los participantes colaboraron en la investigación de forma voluntaria.

### 2.1.1. Muestra de alumnos

En las tablas siguientes aparecen reflejadas las distribuciones de las muestras así como los porcentajes correspondientes a las variables edad, género, frecuencia de práctica, experiencias en EF y notas en EF de la muestra de alumnos:

De la totalidad de la muestra de alumnos, tanto los chicos como las chicas se distribuyen de forma equilibrada entre las edades comprendidas desde los 13 a los 16 años. Por otra parte la franja correspondiente a los 17 años de edad es la menos representativa, constituyendo un 6.4% y un 6.1% del total de la muestra de chicos y chicas respectivamente (Tabla 2.1).

*Tabla 2.1. Distribución de la muestra de alumnos según el género y la edad*

Edad	Chicos		Chicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
13	251	11.5	241	11.0	492	22.5
14	232	10.6	233	10.6	465	21.2
15	272	12.4	259	11.8	531	24.3
16	211	9.6	217	9.9	428	19.6
17	140	6.4	133	6.1	273	12.5
Total	1106	50.5	1083	49.5	2189	100.0

Atendiendo al género y a la frecuencia de práctica deportiva, observamos un desequilibrio en relación con la distribución porcentual de la muestra (Tabla 2.2). Así encontramos un 27.7% de chicos que practica actividad física 3 o más horas a la semana frente a un 11.3% de chicas que lo hace en la misma medida. Igualmente, existe una

diferencia considerable en relación con el número de chicos y chicas que no practica actividad física siendo más del doble el número de chicas que reconoce no practicar.

*Tabla 2.2. Distribución de la muestra de alumnos según el género y la frecuencia de práctica*

Frec. Práctica Dep	Chicos		Chicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
<b>No practica</b>	237	10.8	510	23.3	747	34.1
<b>1-2 horas/semana</b>	263	12.0	325	14.8	588	26.9
<b>3 o más horas/semana</b>	606	27.7	248	11.3	854	39.0
<b>Total</b>	1106	50.5	1083	49.5	2189	100.0

Por otra parte, en los tests de la investigación, las posibles respuestas que la muestra podía dar en relación con las experiencias en educación física se distribuyeron en cinco categorías (Muy mal, Mal, Regular, Bien y Muy bien), no obstante para el posterior análisis de datos se redistribuyeron en tres posibilidades de respuesta (Malas, Regulares y Buenas). Satisface comprobar, que, independientemente del género, más de la mitad de la muestra (el 44.2% de chicos y el 41.3% de chicas) ha tenido buenas experiencias en sus clases de educación física (Tabla 2.3).

*Tabla 2.3. Distribución de la muestra de alumnos según el género y experiencias en EF*

Experiencias en EF	Chicos		Chicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
<b>Malas</b>	15	0.7	20	0.9	35	1.6
<b>Regulares</b>	124	5.7	159	7.3	283	12.9
<b>Buenas</b>	967	44.2	904	41.3	1871	85.5
<b>Total</b>	1106	50.5	1083	49.5	2189	100.0

Tal como vemos en la Tabla 2.4, en relación con las notas que la muestra afirma haber obtenido en la asignatura de educación física, no existe un desequilibrio en cuanto al género. De manera que, un 76.2% del total de la muestra se distribuye equilibradamente entre el aprobado y el notable. Igualmente tampoco existen diferencias con respecto al género en el número de suspensos y sobresalientes.

Tabla 2.4. Distribución de la muestra de alumnos según el género y las notas en EF

Notas en EF	Chicos		Chicas		Total	
	n	%	n	%	n	%
<b>Suspenso</b>	122	5.6	134	6.1	256	11.7
<b>Aprobado</b>	396	18.1	376	17.2	772	35.3
<b>Notable</b>	440	20.1	456	20.8	896	40.9
<b>Sobresaliente</b>	148	6.8	117	5.3	265	12.1
<b>Total</b>	1106	50.5	1083	49.5	2189	100.0

En la Tabla 2.5 se muestra los porcentajes de práctica deportiva fuera del horario escolar atendiendo a la edad de los sujetos que componían la muestra de la investigación. Los alumnos más jóvenes practican actividad deportiva más horas a la semana, disminuyendo progresivamente el porcentaje de alumnos que practica a medida que aumenta su edad. Destacar por otra parte, que el grupo de alumnos menos numeroso es el que practica alguna actividad deportiva una o dos horas a la semana (26.9%) siendo los otros dos grupos, no practica y practica tres horas a la semana o más, los grupos más representativos (34.1% y 39.0% respectivamente).

Tabla 2.5. Distribución de la muestra de alumnos según la frecuencia de práctica y la edad

Edad	No practica		1-2 h/semana		3 o + h/semana		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>13</b>	139	6.3	146	6.7	207	9.5	492	22.5
<b>14</b>	156	7.1	117	5.3	192	8.8	465	21.2
<b>15</b>	200	9.1	135	6.2	196	9.0	531	24.3
<b>16</b>	148	6.8	123	5.6	157	7.2	428	19.6
<b>17</b>	104	4.8	67	3.1	102	4.7	273	12.5
<b>Total</b>	747	34.1	588	26.9	854	39.0	2189	100.0

De la totalidad de la muestra, un 85.5% de alumnos ha tenido buenas experiencias en sus clases de EF. Por otra parte, el mayor número de alumnos que afirman haber tenido buenas experiencias se encuentra comprendido entre los 13 y los 15 años de edad (Tabla 2.6).

Tabla 2.6. Distribución de la muestra de alumnos según las experiencias en EF y la edad

Edad	Malas		Regulares		Buenas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
13	5	0.2	73	3.3	414	18.9	492	22.5
14	8	0.4	61	2.8	396	18.1	465	21.2
15	13	0.6	70	3.2	448	20.5	531	24.3
16	7	0.3	51	2.3	370	16.9	428	19.6
17	2	0.1	28	1.8	243	11.1	273	12.5
<b>Total</b>	35	1.6	283	12.9	1871	85.5	2189	100.0

No encontramos diferencias importantes en relación con la edad de la muestra y las notas que han obtenido en sus clases de educación física (Tabla 2.7). Destacar que, independientemente de la edad, el grupo más representativo es el formado por los alumnos que han obtenido una calificación de aprobado y notable.

Tabla 2.7. Distribución de la muestra de alumnos según las notas en EF y la edad

Edad	Suspenso		Aprobado		Notable		Sobresaliente		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
13	43	2.0	139	6.3	240	11.0	70	3.2	492	22.5
14	60	2.7	165	7.5	186	8.5	54	2.5	456	21.2
15	86	3.9	193	8.8	193	8.8	59	2.7	531	24.3
16	48	2.2	161	7.4	165	7.5	54	2.5	428	19.6
17	19	0.9	114	5.2	112	5.1	28	1.3	273	12.5
<b>Total</b>	256	11.7	772	35.3	896	40.9	265	12.1	2189	100.0

Como era de esperar, la gran mayoría de alumnos que practican algún tipo de actividad deportiva fuera del horario escolar afirman haber tenido buenas experiencias en sus clases de educación física (un 22.8% de alumnos que practica 1-2 horas a la semana y un 35.4% de alumnos que lo hacen 3 o más horas a la semana). Por otra parte, destacar positivamente que un 27.2% de alumnos que no practica actividad física fuera del horario escolar afirma haber tenido buenas experiencias en sus clases de educación física (Tabla 2.8).

Tabla 2.8. Distribución de la muestra según las experiencias en EF y la frecuencia de práctica

Frecuencia de práctica	Malas		Regulares		Buenas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>No practica</b>	18	0.8	133	6.1	596	27.2	747	34.1
<b>1-2 horas semanales</b>	14	0.6	74	3.4	500	22.8	588	26.9
<b>3 ó más horas semanales</b>	3	0.1	76	3.5	775	35.4	854	39.0
<b>Total</b>	35	1.6	283	12.9	1871	85.5	2189	100.0

Tal como se observa en la tabla 2.9, los alumnos que han obtenido buenas calificaciones en sus clases de educación física afirman haber tenido buenas experiencias en ellas.

*Tabla 2.9. Distribución de la muestra de alumnos según las experiencias en EF y las notas en EF*

Notas en EF	Malas		Regulares		Buenas		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Suspenseo</b>	16	0.7	85	3.9	155	7.1	256	11.7
<b>Aprobado</b>	11	0.5	131	6.0	630	28.8	772	35.3
<b>Notable</b>	8	0.4	58	2.6	830	37.9	896	40.9
<b>Sobresaliente</b>	0	0.0	9	0.4	256	11.7	265	12.1
<b>Total</b>	35	1.6	283	12.9	1871	85.5	2189	100.0

Así, sólo un 0.4% de aquellos alumnos que han obtenido una calificación de notable afirman haber tenido malas experiencias en sus clases de educación física frente a un 37.9% de los mismos que ha tenido buenas experiencias. Destacar que las notas obtenidas en EF no guardan ninguna relación con la frecuencia de práctica de los alumnos fuera del horario escolar (Tabla 2.10). Así, de la totalidad de alumnos que no practican ninguna actividad deportiva fuera del horario escolar, nos encontramos con un 12.5 % que ha obtenido un notable frente a un 5.5% que ha suspendido la asignatura.

*Tabla 2.10. Distribución de la muestra de alumnos según la frecuencia de práctica y las notas en EF*

Notas en EF	No practica		1-2 h/semana		3 o más h/sem		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>Suspenseo</b>	120	5.5	59	2.7	77	3.5	256	11.7
<b>Aprobado</b>	301	13.8	212	9.7	259	11.8	772	35.3
<b>Notable</b>	274	12.5	255	11.6	367	16.8	896	40.9
<b>Sobresaliente</b>	52	2.4	62	2.8	151	6.9	265	12.1
<b>Total</b>	747	34.1	588	26.9	854	39.0	2189	100.0

### 2.1.2. Muestra de profesores

En las tablas siguientes aparecen reflejadas las distribuciones de las muestras así como los porcentajes correspondientes a las variables edad, género y años de docencia de los profesores. Para facilitar el análisis de los datos obtenidos en la investigación, hemos distribuido la muestra de profesores en tres grupos de edad: de 25 a 35 años, de 36 a 45 años y 46 años o más (Tabla 2.11). La totalidad de la muestra de profesores, tanto los

hombres como las mujeres, se distribuyen de forma equilibrada entre los tres grupos de edad.

*Tabla 2.11. Distribución de la muestra de profesores según el género y la edad*

Grupo edad	Profesores		Profesoras		Total	
	n	%	n	%	n	%
<b>25-35 años</b>	21	22.3	27	28.7	48	51.1
<b>36-45 años</b>	13	13.8	9	9.6	22	23.4
<b>46 años o &gt;</b>	14	14.9	10	10.6	24	25.5
<b>Total</b>	48	51.1	46	48.9	94	100.0

Atendiendo a los años de experiencia docente y la edad de los profesores, observamos un desequilibrio en relación con la distribución porcentual de la muestra (Tabla 2.12). Así encontramos un 20.2% de profesores con 5 años de experiencia o menos frente a un 42.6% de profesores con más de 10 años de experiencia docente.

*Tabla 2.12. Distribución de la muestra de profesores según años de experiencia docente y edad*

Grupo edad	Hasta 5 años		De 6 a 10 años		> 10 años		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
<b>25-35 años</b>	19	20.2	28	29.8	1	1.1	48	51.1
<b>36-45 años</b>	0	0.0	7	7.4	15	16.0	22	23.4
<b>46 años o &gt;</b>	0	0.0	0	0.0	24	25.5	24	25.5
<b>Total</b>	19	20.2	35	37.2	40	42.6	94	100.0

## 2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En la Figura 2.13., se muestran los instrumentos de medida utilizados en la presente investigación así como las variables medidas con cada uno de ellos.

Variables medidas	Instrumentos de medida utilizados
Percepción de los discentes del ambiente de aprendizaje en el aula de EF	EPCM: Escala de Percepción del Clima Motivacional en la clase de EF (Biddle et al., 1995)
Percepción del docente del ambiente de aprendizaje en el aula de EF	EPCM: Escala de Percepción del Clima Motivacional en la clase de EF (Biddle et al., 1995)
Percepción de los discentes de las estrategias utilizadas por el profesor de EF para mantener la disciplina en su clase	SSDS: Escala de Estrategias para mantener la Disciplina (Papaioannou, 1998)
Percepción del profesor de EF de las estrategias que utiliza para mantener la disciplina en su clase	SSDS: Escala de Estrategias para mantener la Disciplina (Papaioannou, 1998)
Nivel de motivación intrínseca de los discentes hacia la asignatura de EF	IMI: Inventario de Motivación Intrínseca (McAuley, Duncan y Tammen, 1989)
Razones de los discentes para portarse bien en las clases de EF	RDS: Escala de Razones para ser disciplinado (Papaioannou, 1998)
Conductas de disciplina-indisciplina que muestran los discentes en las clases de EF	ICDIEF: Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (Cervelló et al., 2004)
Valoración del docente del comportamiento de sus alumnos en EF	Valoración del 0 a 10 en relación con el comportamiento del alumno en clase

*Figura 2.13. Variables e instrumentos de medida*

### 2.2.1. Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional (EPCM)

Para evaluar la percepción del clima motivacional en las clases de educación física, se utilizó una traducción española del cuestionario L'Echelle de Perception du Climat Motivational-EPCM (Escala de Clima Motivacional en las Clases de Educación Física) de Biddle et al. (1995). Esta escala consta de 19 ítems que componen cinco factores: Búsqueda del Progreso por los Alumnos, Promoción del Aprendizaje por el Profesor, Búsqueda de Comparación por los Alumnos, Miedo a Cometer Errores, y Promoción de la Comparación por el Profesor. Los 5 factores se encuentran a su vez agrupados en dos dimensiones de segundo orden. Así pues, los dos primeros factores se refieren al Clima de Maestría ( $\alpha=.87$ ) o aprendizaje y los otros tres están asociados con el Clima de Ejecución ( $\alpha=.76$ ) o comparación.

Se pidió a los alumnos que respondieran a la escala haciendo referencia a lo que ocurría con más frecuencia en sus clases de educación física. Como ejemplo, se encuentran los

ítems: “Los alumnos aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos”, “El profesor de educación física se encuentra satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo”, “Los alumnos intentan hacerlo mejor que sus compañeros”, “Los alumnos temen cometer errores”, “El profesor sólo se ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios”. El encabezado para todos los ítems era “En mi clase de Educación Física...”.

Por otra parte, los profesores también completaron una versión del EPCM. El encabezado de esta escala era el mismo que el de la versión de los alumnos. Las percepciones del clima motivacional que ellos mismos creaban fueron evaluadas de la misma forma que a los alumnos, no obstante el enunciado de cada ítem fue modificado en función de quien respondía la escala, siendo los ítems que se refieren a su actuación, expresados en primera persona (ej. “Me siento muy satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo”).

Para ambos casos, alumnos y profesores, las respuestas fueron dadas en una escala tipo Likert con 5 alternativas, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

### **2.2.2. Inventario de Motivación Intrínseca (IMI)**

Este inventario fue elaborado por Ryan y colegas (Ryan, 1982; Ryan, Mims y Koestner, 1983) como una medida de la motivación intrínseca en las tareas de logro. Está compuesto por cuatro subescalas: Diversión/Interés ( $\alpha=.86$ ), Esfuerzo/Importancia ( $\alpha=.81$ ), Competencia ( $\alpha=.80$ ), y Presión/Tensión ( $\alpha=.67$ ). La totalidad de todos los ítems proporcionan una valoración de todos los niveles de la motivación intrínseca. Posteriormente McAuley, Duncan y Tammen (1989) hicieron una versión de este inventario que consta de 18 ítems. Esta versión, traducida al español por Gutiérrez (2003), fue la utilizada en esta investigación.

Se pidió a los alumnos que respondieran a la escala haciendo referencia a lo que pensaban acerca de sus clases de educación física. Como ejemplo de los cuatro factores, se encuentran los ítems: “Me divierto mucho en clase de EF”, “Después de hacer EF me siento bastante capaz”, “Procuro trabajar duro en EF”, “Durante la clase de EF me siento ansioso/a”.

Las respuestas quedaron reflejadas en una escala tipo Likert con 5 alternativas, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

### **2.2.3. Inventario de Conductas de Disciplina e Indisciplina (ICDIEF)**

Para medir la disciplina de los alumnos en clase de EF, se utilizó el Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (Cervelló et al., 2004), diseñado a partir de un estudio cualitativo realizado por Del Villar (1996) acerca de la problemática de los profesores noveles en las clases de Educación Física. Este instrumento está compuesto por 18 ítems, 9 de ellos se agrupan en el factor *Disciplina* (ej. “Cumpló las normas que se establecen en el funcionamiento de la clase”, “Ayudo a mis compañeros/as cuando lo necesitan”), y otros 9 que recogen los ítems pertenecientes al factor *Indisciplina* (ej. “No atiengo a las explicaciones del profesor/a”, “Realizo actividades diferentes a las que el profesor/a me ha propuesto practicar”). Se pidió a los alumnos que respondieran en función de lo que sucedía en sus clases de educación física. El encabezado para todos los ítems era “En las clases de Educación Física...”. Las respuestas al cuestionario estaban indicadas en una escala tipo Likert con un rango de respuestas de 1 a 5 en la que (1) corresponde a *totalmente en desacuerdo* y el (5) a *totalmente de acuerdo* con la formulación de la frase.

Este instrumento muestra una adecuada estructura factorial tanto en Educación Primaria como en Secundaria (Cervelló et al., 2004) obteniendo unos alpha de .83 para la subescala disciplina y .79 para la subescala indisciplina.

Por otra parte, y en relación con la disciplina de los alumnos que participaron en la investigación, se les pidió a los profesores que valorasen entre 0 y 10 el comportamiento o conducta disciplinada en general que cada uno de sus alumnos había mostrado en las clases de EF a lo largo del último mes.

### **2.2.4. Cuestionario de Razones para ser Disciplinados (RDS)**

Para medir las razones de los alumnos para ser disciplinados en clase de EF se ha utilizado una adaptación del cuestionario Reasons for Discipline Escala (RDS; Papaioannou, 1998), traducida al español por Gutiérrez (2003). El instrumento original creado por Papaioannou (1998a) estaba compuesto por 26 ítems agrupados en 6 factores: razones intrínsecas para ser disciplinado ( $\alpha=.90$ ), razones externas para ser disciplinado ( $\alpha=.76$ ), sin razones para ser disciplinado ( $\alpha=.68$ ), razones introyectadas para ser disciplinado ( $\alpha=.81$ ), razones de responsabilidad para ser disciplinado ( $\alpha=.77$ ) y razones de preocupación para ser disciplinado ( $\alpha=.80$ ).

Como ejemplos de cada factor, se incluyen los ítems: “Quiero seguir la clase”, “Son las reglas”, “Siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado en EF”, “Me fastidia cuando no lo hago”, “Procuro ser una persona responsable”, “Quiero que mis compañeros comprendan que lo que están haciendo es correcto o incorrecto”. El encabezado para todos los ítems era “Cuando soy disciplinado en clase de educación física (EF) es porque...”. Al igual que el resto de cuestionarios las respuestas fueron dadas en una escala tipo Likert con 5 alternativas, desde (1) *totalmente en desacuerdo* hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

### **2.2.5. Cuestionario de Estrategias para mantener la disciplina (SSDS)**

El instrumento utilizado para medir la percepción de los alumnos sobre las estrategias empleadas por sus profesores para mantener la disciplina en clase de EF ha sido el Cuestionario de Estrategias para Mantener la Disciplina en Clase de Educación Física (Strategies to Sustain Discipline Scale de Papaioannou, 1998a), traducido al castellano por Gutiérrez (2003). Este instrumento consta de 27 ítems, agrupados por Papaioannou (1998) en cuatro dimensiones: Énfasis del profesor sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina ( $\alpha=.93$ ), Énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina ( $\alpha=.76$ ), Indiferencia del profesor para mantener la disciplina ( $\alpha=.76$ ), y Énfasis del profesor sobre razones externas para mantener la disciplina ( $\alpha=.62$ ). Tanto los alumnos como sus profesores cumplimentaron este cuestionario.

La versión para los estudiantes, llevaba el encabezamiento: “Para mantener la disciplina en clase, mi profesor/a de EF...”. Ejemplos de cada una de las dimensiones son los ítems: “Atrae nuestra atención para hacer la clase más interesante”, “Nos hace sentir mal con nosotros mismos si no somos disciplinados”, “No hace nada por mantener la disciplina”, “Amenaza con que tendremos problemas si nos portamos mal”.

Los profesores/as respondieron a una versión de este mismo cuestionario, redactado en primera persona, con el encabezamiento: “Para mantener la disciplina en mi clase de educación física...”.

Para ambos casos, alumnos y profesores, las respuestas se dieron en una escala tipo Likert de 5 puntos, desde (1) *totalmente en desacuerdo*, hasta (5) *totalmente de acuerdo*.

### **2.3. PROCEDIMIENTO**

A partir de un foro en el que participaban profesores de EF de diversos centros educativos, se les solicitó la colaboración para desarrollar la investigación, proponiéndoles además, el contacto con otros compañeros que también estuvieran dispuestos a colaborar. Posteriormente, se escribió a los directores de los centros en los que trabajaban estos profesores, para explicarles la investigación y solicitar permiso para realizarla. Una vez obtenido el consentimiento de las autoridades de los centros y de los profesores colaboradores, se enviaron cartas a los padres de los alumnos solicitándoles permiso para la participación de sus hijos, por ser éstos menores de edad. Con los permisos correspondientes, se concretó el día y la hora para la administración de los cuestionarios.

Para facilitar la espontaneidad en las respuestas, los instrumentos se pasaron por un miembro del equipo de investigación, sin la presencia del profesor de EF en el aula. La totalidad de los cuestionarios fueron pasados entre los meses de marzo y mayo para que todos los alumnos hubieran tenido suficiente experiencia de trabajo con sus profesores. Además, todos los alumnos rellenaron los cuestionarios de forma voluntaria y anónima pero utilizando una clave que permitió emparejar sus respuestas con las emitidas por su profesor/a.

Previamente a la cumplimentación de los cuestionarios, se les expusieron a los estudiantes las instrucciones para que pudieran rellenarlos de forma adecuada, y se les explicaron los objetivos del estudio con el fin de que mostraran interés al completar los mismos. Algunos cuestionarios fueron eliminados tras comprobar que su cumplimentación era errónea o incompleta.

### **2.4. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS**

Los análisis estadísticos realizados en esta investigación fueron los siguientes:

- Análisis factoriales confirmatorios (Confirmatory Factor Analysis-CFA) de cada uno de los instrumentos utilizados para comprobar la adecuación de los modelos ofrecidos por sus autores a la muestra estudiada en esta investigación
- Análisis de la fiabilidad de los factores obtenidos (coeficientes alpha de Cronbach).
- Análisis descriptivos de las variables estudiadas (media y desviación típica).

- Análisis de correlaciones entre las diferentes variables estudiadas.
- Análisis diferenciales (pruebas t y ANOVAS de un factor), para conocer las diferencias en las variables estudiadas, según las fuentes de variación consideradas. En el caso de las ANOVAS, se utilizaron comparaciones a posteriori para determinar las diferencias entre los diferentes grupos que constituyen cada variable, a partir de la prueba HSD de Tukey y la de Games Howell (cuando los grupos presentaban varianzas no homogéneas).
- Análisis de Regresión Lineal Jerárquica y Modelos de Ecuaciones Estructurales (path analysis), para predecir el rendimiento y el comportamiento de los alumnos en las clases de EF.

## 2.5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:

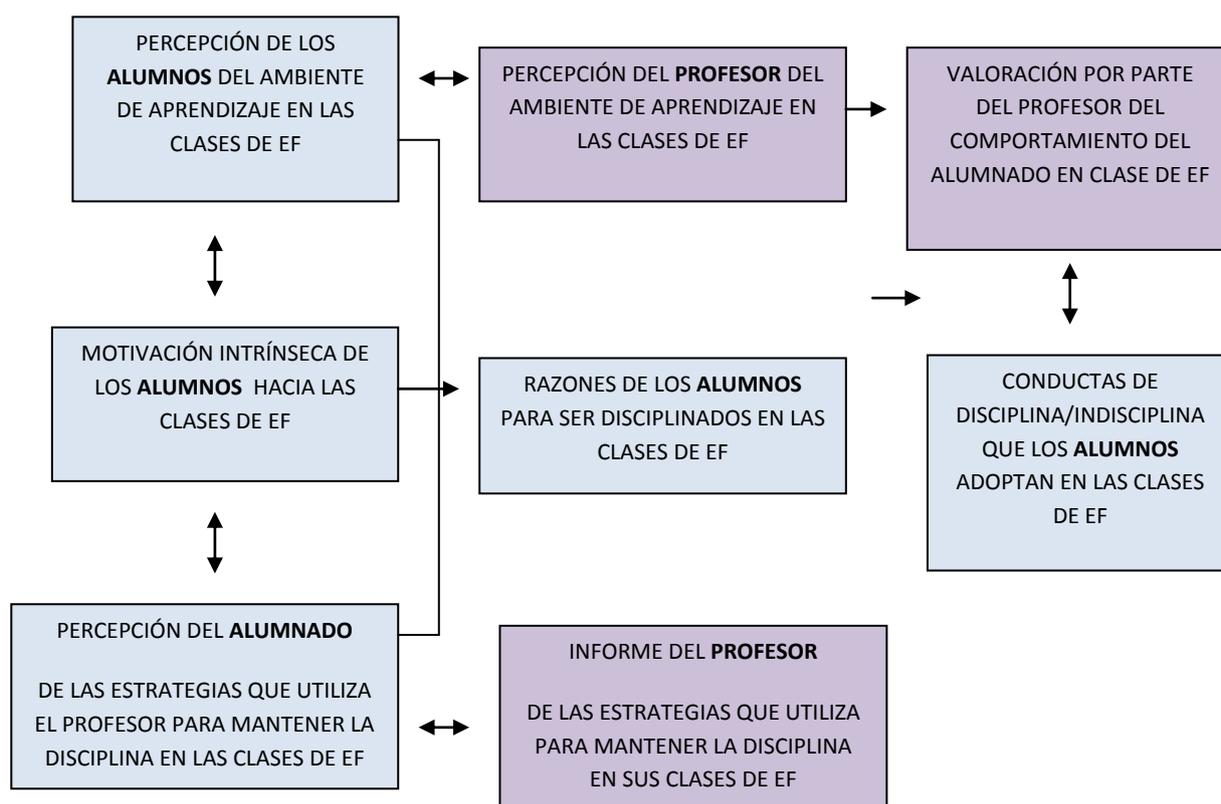


Figura 2.14. Diseño de la Investigación.

En este diseño de investigación se trata de reflejar las posibles relaciones entre las variables del estudio. A partir de éstas, tratamos de comprender mejor lo que sucede en el aula con la finalidad de poder mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, pretendemos estudiar cómo se relacionan las percepciones que los alumnos tienen del

ambiente de aprendizaje en las clases de EF con su propia motivación intrínseca, sus percepciones con respecto a las estrategias que utiliza su profesor de EF para mantener la disciplina en el aula, las razones para ser disciplinados y su comportamiento en las clases de EF. Así mismo, determinar si existen coincidencias entre las percepciones de los alumnos y sus profesores con respecto a la disciplina, las estrategias que éstos utilizan para mantener la disciplina en sus clases y el ambiente de aprendizaje en el aula.



## **CAPÍTULO 3: RESULTADOS**

---



En este capítulo, presentamos los resultados obtenidos en nuestra investigación. En el primer apartado, se muestran los resultados factoriales de los instrumentos administrados a los participantes de la investigación, con el objetivo de comprobar su validez y fiabilidad, así como la consistencia interna de los factores que componen cada uno de los instrumentos empleados (Alphas de Cronbach). Para determinar la validez y fiabilidad de los cuestionarios utilizados, realizamos diversos análisis factoriales confirmatorios (AFC), basándonos en modelos ya existentes y comprobando la adecuación de los instrumentos para su aplicación a esta muestra de estudio. En el segundo apartado, se ofrecen los resultados descriptivos de las variables estudiadas (M y DT). En el tercer apartado mostraremos un resumen de los principales resultados diferenciales obtenidos, en función de algunas variables sociodemográficas contempladas en la recogida de datos. Por último, en el cuarto apartado presentamos los resultados obtenidos de la verificación de algunos modelos teóricos planteados.

### **3.1. RESULTADOS FACTORIALES Y CONSISTENCIA INTERNA DE LOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS**

Para el tratamiento de los datos, se utilizaron análisis factoriales confirmatorios (CFA, confirmatory factor analysis; Bollen, 1989; Hayduk, 1987; Hoyle y Panter, 1995; Loehlin, 1987), mediante el programa EQS 6.1 (Bentler y Wu, 1995; Bentler, 2005). Los modelos confirmatorios fueron estimados mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste, dada la falta de normalidad de las variables (Finney y DiStefano, 2006). El ajuste de los análisis factoriales confirmatorios fue evaluado utilizando diversos criterios, tal como recomienda la literatura (Hu y Bentler, 1999; Tanaka, 1993). Concretamente, los estadísticos e índices de ajuste utilizados fueron: (a) estadístico  $\chi^2$  (Kaplan, 2000; Kline, 2005; Ullman, 1996); (b) Comparative Fit Index (CFI; Bentler, 1990) mayor de .90 (e idealmente mayor de .95; Hu y Bentler, 1999); (c) Goodness-of-Fit Index (GFI), cuyos valores superiores a .90 indican un buen ajuste; (d) Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), con valores menores de .08 considerados como indicadores de un buen ajuste; e (e) Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA; Steiger y Lind, 1980) cuyos valores son aceptables cuando son

iguales o menores a .05. Hu y Bentler (1999) señalan que un CFI de, por lo menos .95 conjuntamente con un RMSEA de, por lo menos, .06 indican un buen ajuste del modelo hipotetizado a los datos.

### 3.1.1. Resultado Factorial y Consistencia Interna del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional (EPCM)

Siguiendo las orientaciones metodológicas de Hambleton (2005) y Merenda (2007) sobre los requisitos de validación y adaptación transcultural de los test psicológicos y educativos, se realizó un análisis de la validez factorial de la EPCM a partir de las respuestas de los alumnos, puesto que ya existía un modelo teórico comprobado (Biddle et al., 1995). Tal y como se puede observar en la tabla el AFC de primer orden muestra buenos índices de ajuste al modelo, lo que apoya la estructura de las cinco dimensiones propuesta por Biddle et al. (1995): Búsqueda de Progreso por los Alumnos, Promoción de Aprendizaje por el Profesor, Búsqueda de Comparación por los Alumnos, Miedo de los Alumnos a Cometer Errores y Promoción de Comparación por el Profesor. El cociente  $\chi^2/\text{gl}$  tiene un valor de 2.78 lo que indica un buen ajuste del modelo, ya que es inferior a 3 (Carmines y McIver, 1981). Los valores CFI y GFI son superiores a .90, indicando asimismo un buen ajuste. EL RMR es menor a .080 lo que indica también un buen ajuste. Finalmente, el promedio de los resultados estandarizados (RMSEA) es menor al valor crítico .10, considerando que el ajuste del modelo es satisfactorio (Tabla 3.1).

Tabla 3.1. Índices de ajuste del AFC de primer y segundo orden de la EPCM.

MODELOS	$\chi^2$	g.l.	$\chi^2 / \text{gl}$	GFI	CFI	AGFI	RMR	RMSEA
1º Orden	395.63	142	2.78	.92	.95	.89	.06	.03
2º Orden	916.12	147	6.30	.94	.93	.92	.09	.05

El AFC de segundo orden de la EPCM muestra igualmente unos índices de ajuste razonables, confirmando las dos grandes dimensiones propuestas por Biddle et al. (1995): Clima de Maestría o Aprendizaje, y Clima de Comparación o Ejecución.

En la Tabla 3.2. se muestran las saturaciones factoriales del modelo analizado. A partir de esta solución factorial, se valoraron las respuestas de los profesores.

Tabla 3.2. Saturaciones factoriales estandarizadas de los AFC de la EPCM

Factor/Item	Primer orden					Seg. orden	
	F1	F2	F3	F4	F5	FI	FII
<i>Búsqueda de Progreso por los Alumnos</i>							
1. Los alumnos están satisfechos cuando aprenden nuevas...	.53					.57	
6. Lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practic...	.57					.61	
11. Los alumnos aprenden cosas nuevas y se sienten satisf...	.68					.70	
15. Los alumnos se sienten satisfechos cuando se esfuerzan...	.65					.67	
19. Los alumnos se sienten satisfechos cuando realizan...	.65					.67	
<i>Promoción de Aprendizaje por el Profesor</i>							
3. El profesor se siente satisfecho cuando los alumnos ...		.62				.66	
8. El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos.		.68				.70	
13. El profesor se siente satisfecho cuando los alumnos mej.		.75				.78	
16. El profesor se siente satisfecho cuando todos los alum...		.78				.78	
<i>Búsqueda de Comparación por los Alumnos</i>							
2. Los alumnos intentan hacerlo mejor que los demás			.56			.50	
7. Los alumnos se sienten satisfechos cuando lo hacen mej.			.68			.79	
12. Los alumnos se sienten satisfechos cuando hacen las c...			.76			.88	
<i>Miedo a Cometer Errores</i>							
5. Los alumnos temen cometer errores				.78		.71	
10. Los alumnos tienen miedo de hacer las cosas mal				.84		.77	
14. Los alumnos temen intentar cosas en las que pueden ...				.83		.76	
18. Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que ...				.87		.80	
<i>Promoción de Comparación por el Profesor</i>							
4. El profesor valora sobre todo a los que ganan					.80	.70	
9. El profesor sólo se ocupa de quienes hacen bien los ejerc.					.89	.54	
17. El profesor anima a quienes son buenos en los ejercicios					.60	.45	

Nota. Factores de segundo orden: FI. Clima de Maestría (Aprend.); FII. Clima de Ejecución (Comparac.)

Adicionalmente, para determinar la fiabilidad de la EPCM calculamos los coeficientes de consistencia interna (Alphas de Cronbach) de cada uno de sus factores, tanto para los datos de los alumnos como de los profesores (Tabla 3.3).

Tabla 3.3. Alphas de Cronbach de las subescalas del EPCM.

Subescalas y dimensiones	Primer Orden					Seg. Orden	
	F1	F2	F3	F4	F5	FI	FII
Coefficientes Alumnos	.78	.82	.73	.84	.67	.8776	
Coefficientes Profesores	.79	.82	.72	.92	.73	.84.82	

En la tabla observamos que todos los coeficientes son superiores a .70, recomendado por Nunnally (1978) exceptuando el Alpha de los alumnos en el factor Promoción de la Comparación por el Profesor, cuyo Alpha no es satisfactorio al obtener .67. Posiblemente este resultado se deba a que el factor Promoción de la Comparación por el Profesor sólo engloba 3 ítems. A pesar de esta puntuación por debajo de .70, decidimos mantener la subescala debido a que, por una parte, el Alpha de los profesores en ese mismo factor era de .73 y, por otra parte, su peso factorial era satisfactorio ( $>.40$ ; Ford, MacCallum y Tait, 1986).

### 3.1.2. Resultado factorial y Consistencia Interna del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI)

Inicialmente, se sometió a un análisis factorial confirmatorio el modelo ofrecido por los autores del IMI (McAuley et al., 1989), obteniendo los resultados que se muestran en la Tabla 3.4. Como puede observarse, los índices obtenidos no presentan un ajuste adecuado al modelo. Se comprobó que el ítem 12 presentaba un bajo peso factorial (.34), por lo que fue eliminado y se probó un segundo modelo. Tal como muestra la tabla, los valores obtenidos en este segundo AFC presentan un mayor ajuste al modelo probado.

Tabla 3.4. Índices de ajuste de los análisis factoriales confirmatorios del IMI

MODELO	$\chi^2$	gl	$\chi^2 / gl$	GFI	CFI	AGFI	RMR	RMSEA
Modelo 1	752.538	129	5.8	.850	.88	.81	.09	.05
Modelo 2	622.011	113	5.5	.877	.91	.88	.08	.04

En la tabla 3.5. se muestran los pesos factoriales de los distintos ítems del IMI así como los Alphas de Cronbach para cada uno de los factores del cuestionario.

El coeficiente de alfa de Cronbach para los factores Interés/Placer, Percepción de Competencia y Esfuerzo/Importancia es superior a .70 lo que indica una buena consistencia interna del IMI.

Tabla 3.5. Pesos estandarizados de los ítems del Cuestionario de Motivación Intrínseca y Alphas de Cronbach para las subescalas del IMI.

Ítems	I/P	PC	E/I	T/P
<b>I. Interés/Placer (I/P):</b>				
1. Me divierto mucho en la clase de EF	.853			
7. La clase de EF es divertida	.892			
8. Me parece que la clase de EF es muy interesante	.828			
13. Mientras hago EF pienso que me lo estoy pasando bien	.729			
<u>17. La EF no me atrae</u>	.437			
<b>II. Percepción de competencia (PC):</b>				
2. Pienso que soy bastante bueno/a en EF		.821		
9. Estoy muy satisfecho/a de cómo hago EF		.709		
14. Después de hacer EF me siento bastante capaz		.599		
16. Tengo bastante habilidad para la EF		.778		
<u>18. No soy muy bueno/a en EF</u>		.576		
<b>III. Esfuerzo/Importancia (E/I):</b>				
3. Me esfuerzo mucho en la clase de EF			.770	
4. Es muy importante para mí hacerlo bien en EF			.770	
6. Procuero trabajar duro en EF			.789	
<b>IV. Tensión/Presión (T/P):</b>				
5. Me encuentro nervioso/a mientras hago EF				.843
10. Cuando estoy en clase de EF me siento presionado/a				.917
11. Durante la clase de EF me siento ansioso/a				.851
<u>15. Me siento muy relajado/a en clase de EF</u>				.698
<b>Alphas Alumnos</b>	.85	.79	.80	.57

Nota: Los ítems subrayados presentan sentido contrario a los demás ítems del factor.

### 3.1.3. Resultado Factorial y Consistencia Interna del Inventario de Conductas de Disciplina e Indisciplina en las clases de Educación Física

El modelo puesto a prueba del Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en EF (Cervelló et al., 2004) propone la existencia de dos dimensiones denominadas Disciplina e Indisciplina. En la Tabla 3.6, se muestran los índices resultantes del Análisis Factorial Confirmatorio.

Tabla 3.6. Índices de ajuste de los análisis factoriales confirmatorios del ICDI

MODELO	$\chi^2$	gl	$\chi^2 / gl$	GFI	CFI	AGFI	RMR	RMSEA
	418.85	134	3.125	.912	.971	.888	.098	.031

El modelo muestra unos índices de ajuste adecuados. El cociente  $X^2/gl$  tiene un valor de 3.125 lo que indica un ajuste aceptable del modelo, ya que es inferior a 5, valor límite considerado como aceptable (Hu y Bentler, 1999). Los valores CFI (.971) y GFI (.912) son superiores a .90, indicando asimismo un buen ajuste. Finalmente, el promedio de los

resultados estandarizados, RMSEA (.031) es menor al valor crítico .10, considerando que el ajuste del modelo es satisfactorio.

En la Tabla 3.7 se puede observar el peso factorial de cada uno de los ítems que conforman el cuestionario, así como los valores de los Alphas en las dimensiones Disciplina-Indisciplina. En el análisis factorial confirmatorio se eliminó el ítem nº 12 por mostrar un peso factorial poco satisfactorio. Los coeficiente Alpha de Cronbach del ICDIEF para los ítems del factor Disciplina e Indisciplina tienen un valor de .75 y de .85 respectivamente. De estos resultados se desprende que la consistencia interna del cuestionario es satisfactoria.

*Tabla 3.7. Pesos estandarizados de los ítems del ICDIEF y Alphas de las dimensiones del cuestionario*

Ítems	PE	
<b>I: Disciplina (D):</b>		
1. Me esfuerzo por facilitar un clima adecuado en clase	.607	
3. Ayudo a mis compañeros/as cuando lo necesitan	.503	
6. Me intereso por la asignatura	.597	
8. Hago un uso adecuado de las instalaciones y del material	.420	
10. Mi comportamiento es correcto	.530	
11. Participo y coopero con mis compañeros/as en las actividades	.613	
14. Cumpló las normas que se establecen para el funcionamiento de la clase	.509	
16. No molesto ni interrumpo a mis compañeros/as cuando están realizando una actividad	.252	
18. Aprovecho el tiempo intentando aprender todo lo que me propone mi profesor/a	.659	
<b>II. Indisciplina (I):</b>		
2. Sólo realizo las actividades que me resultan atractivas	.841	
4. Interrumpo al profesor/a en sus explicaciones	.898	
5. Suelo utilizar el material de forma inadecuada	.907	
7. Desobedezco las instrucciones del profesor/a	.936	
9. No atiendo a las explicaciones del profesor/a	.901	
13. En ocasiones me muestro agresivo/a con algunos compañeros/as	.876	
15. Empleo palabras malsonantes y un lenguaje despectivo con algunos compañeros/as	.871	
17. Realizo actividades diferentes a las que el profesor/a me ha propuesto practicar	.835	
19. Me burlo de mis compañeros/as cuando realizan algo mal	.896	
Subescalas	D	I
Alphas Alumnos	.75	.85

### **3.1.4. Resultado Factorial Confirmatorio y Consistencia Interna de Razones para ser Disciplinados**

Investigaciones anteriores (Moreno et al. 2008; Spray y Wang, 2001; Papaioannou, 1998a) confirman la existencia de seis factores: Razones intrínsecas para ser disciplinado, razones externas para ser disciplinado, sin razones para ser disciplinado, razones interiorizadas para ser disciplinado, razones responsables para ser disciplinado y razones de

preocupación por los demás para ser disciplinado. En nuestra investigación y con el objetivo de comprobar la estructura factorial del cuestionario de Razones para ser Disciplinado hemos puesto a prueba esos modelos con nuestra muestra.

El primer modelo sometido a verificación es el de Moreno et al. (2008), por ser una versión española de este cuestionario. Los índices de ajuste obtenidos no eran malos (Tabla 3.8). Posteriormente se probó el modelo propuesto por Spray y Wang (2001), mejorándose los índices de ajuste obtenidos en el modelo anterior (Moreno et al. 2008). No obstante este modelo supone la reducción de ocho ítems con respecto al cuestionario original, por lo que se desestimó su uso. Posteriormente, se puso a prueba la estructura factorial obtenida por el autor del cuestionario original (Papaioannou, 1998a). Este modelo ofreció un ajuste razonable, con una baja saturación en los ítem 2 y 15, por lo que se procedió a eliminarlos en el segundo modelo, mejorando ligeramente los índices de ajuste. En el segundo modelo se eliminaron las relaciones no significativas poniendo a prueba un tercer modelo, el cual aportó un ajuste parecido al anterior, pero continuaban quedando varios ítems con una saturación baja (Ítems 1, 4, 7 y 11). Finalmente, se sometió a prueba un último modelo, el 4, en el que se eliminó el ítem 4 y se reubicó el ítem 7 desde F1 al F5. Con estas modificaciones, el análisis factorial confirmatorio quedó razonablemente ajustado y únicamente se redujeron dos ítems del cuestionario original, y se cambió la ubicación de un único ítem.

*Tabla 3.8. Índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio de los modelos puestos a prueba del Cuestionario de Razones para ser Disciplinados.*

Modelos factoriales	$\chi^2$	gl	CFI	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
Moreno et al. (2008)	1071.066	199	.843	.810	.759	.107	.045
Spray y Wang (2001)	524.928	125	.915	.901	.865	.097	.038
Papaioannou 1	1294.407	284	.852	.809	.764	.104	.040
Papaioannou 2	1002.765	237	.884	.849	.809	.097	.038
Papaioannou 3	905.442	236	.898	.860	.822	.087	.036
Papaioannou 4	799.063	215	.910	.875	.822	.084	.035

En la Tabla 3.9 se muestran los pesos factoriales de los ítems del RDS, así como los Alphas de Cronbach de las diferentes subescalas.

Tabla 3.9. Pesos estandarizados de los ítems del RDS y Alphas de los factores del cuestionario.

Ítems	PE					
<b>I: Razones intrínsecas para ser disciplinado (RINT)</b>						
1. Quiero seguir la clase	.375					
11. Es importante para mí hacerlo bien en clase de EF	.381					
18. La clase de EF es divertida	.795					
21. Disfruto en la clase de EF	.837					
24. La clase de EF es emocionante	.772					
<b>II. Razones externas para ser disciplinado (RE):</b>						
9. Son las reglas	.444					
14. Para que el profesor/a de EF no me grite	.709					
26. Para que los otros no se enfaden conmigo	.810					
<b>III. Sin razones para ser disciplinado (SR):</b>						
5. No veo porqué debo ser disciplinado/a	.847					
13. Siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado/a en clase de EF	.902					
19. No sé verdaderamente por qué soy disciplinado/a	.780					
<b>IV. Razones interiorizadas para ser disciplinado (RITZ):</b>						
8. Me fastidia cuando no lo hago	.658					
16. Me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera	.654					
22. Me sentiría avergonzado/a si no lo hiciera	.796					
<b>V. Razones responsables para ser disciplinado (RR):</b>						
3. Procuro ser una persona responsable	.401					
7. Para comprender en qué acierto o me equivoco	.591					
12. Siento que soy responsable de lo que aprendo	.535					
17. Procuro ser consecuente conmigo mismo/a y con los demás	.693					
25. Quiero ser consecuente con lo que digo y lo que hago	.608					
<b>VI. Razones de preocupación por los demás para ser disciplinado (RP):</b>						
6. Procuro por todos los medios ayudar a mis compañeros en clase	.597					
10. Es importante para mí que todos mejoren en clase	.764					
20. Quiero que mis compañeros comprendan lo que están haciendo correcto o incorrecto	.774					
23. Me gusta que todos progresen en clase	.781					
Subescalas	RINT	RE	SR	RITZ	RR	RP
Alphas Alumnos	.79	.50	.57	.58	.69	.76

El coeficiente Alpha de Cronbach para los factores razones intrínsecas para ser disciplinados y razones de preocupación por los demás para ser disciplinados tienen un valor de .79 y .76 respectivamente, mostrando una buena consistencia interna. Los factores razones externas para ser disciplinados, sin razones para ser disciplinados, razones interiorizadas para ser disciplinados y razones responsables para ser disciplinados, tienen un alpha inferior a .70 (Nunnally, 1978) no mostrando una buena consistencia interna para estos factores.

### **3.1.5. Resultado Factorial Confirmatorio y Consistencia Interna del Cuestionario de Estrategias para mantener la disciplina**

Se han puesto a prueba los modelos factoriales del SSDS que ofrece la literatura especializada (Moreno et al. 2008; Papaioannou, 1998a), a excepción del aportado por Spray (2002), por tratarse de un resultado factorial con una gran reducción de ítems (8) de los 27 que componen el cuestionario original.

El primer modelo puesto a prueba es el de Moreno et al. (2008), por ser una versión española de este cuestionario. Los índices de ajuste obtenidos no eran malos (ver Tabla 3.9), pero presentaban el inconveniente de una alta correlación entre los factores F1 y F2 (.881) y entre F3 y F4 (.885).

Seguidamente, se puso a prueba la estructura factorial obtenida por el autor del cuestionario original (Papaioannou, 1998a). Este modelo ofreció un ajuste razonable, con una baja saturación en el ítem 15, por lo que se procedió a eliminarlo en el modelo 2, mejorando ligeramente el ajuste. No obstante, quedaba un factor con solo dos ítems, y el ítem 7 con baja saturación en el factor F1, por lo que se puso a prueba un nuevo modelo eliminando este ítem. Este modelo aportó un ajuste parecido al anterior, pero continuaba quedando un cuarto factor con dos ítems únicamente, y una alta correlación entre los factores F2 y F4 (.936).

Atendiendo a razones estadísticas y teóricamente justificadas, se sometió a prueba un último modelo, el 4, en el que se reubicaron los ítems 13 y 27 del F4 (dada la alta correlación anteriormente encontrada), resultando el ajuste que aparece en la Tabla 3.9. Con estas modificaciones, el factorial confirmatorio quedó razonablemente ajustado y únicamente se redujeron dos ítems del cuestionario original, obteniéndose tres factores: Énfasis del profesor sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina, Énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina, e Indiferencia del profesor para mantener la disciplina. En esta solución factorial desaparece el factor “Énfasis del profesor en razones externas para mantener la disciplina” de la versión original de Papaioannou (1998), dos de cuyos ítems se han agrupado en el factor indiferencia ante la disciplina (ver Tabla 3.10).

Tabla 3.10. Índices de ajuste de los análisis confirmatorios para los modelos factoriales del SSDS

Modelos factoriales	$\chi^2$	gl	CFI	GFI	AGFI	RMR	RMSEA
Moreno et al. (2008)	916.53	246	.920	.857	.825	.090	.035
Papaioannou 1	1317.46	318	.891	.818	.784	.105	.038
Papaioannou 2	1116.23	292	.910	.839	.806	.057	.036
Papaioannou 3	1031.68	269	.914	.844	.811	.090	.036
Papaioannou 4	1123.29	272	.904	.831	.898	.061	.038

Los índices de fiabilidad que se obtuvieron, tanto para los alumnos como para los profesores, fueron satisfactorios en los dos primeros factores (alfa entre .72 y .90) y un poco más bajos para el factor tercero (.56 profesores y .65 alumnos) (Tabla 3.11).

Tabla 3.11. Pesos estandarizados de los ítems del SSDS y Alphas para los factores del cuestionario

Ítems	PE		
<b>I. Énfasis del profesor sobre razones intrínsecas para mantener la disciplina (ERI)</b>			
1. Atrae nuestra atención para hacer la clase más interesante	.601		
3. Nos ayuda a responsabilizarnos de nuestros actos	.576		
4. Lleva la clase de manera que podamos entender lo que hacemos bien y lo que hacemos mal	.498		
6. Atrae nuestra atención para convencernos de que es importante hacerlo bien en clase de EF	.562		
9. Atrae nuestra atención porque quiere que mejoremos nuestras habilidades	.574		
10. Nos hace disfrutar con la clase de EF	.672		
12. Nos ayuda a que seamos consecuentes entre lo que decimos y lo que hacemos	.521		
14. Nos ayuda a ser responsables con nuestro progreso	.632		
16. Nos ayuda a ser personas responsables	.641		
18. Nos ayuda a comprender a los demás	.652		
20. Nos enseña cómo enseñar a otros	.607		
21. Atrae nuestra atención para enseñarnos nuevas habilidades y juegos	.621		
22. Nos enseña a valorar el progreso de nuestros compañeros de clase	.655		
24. Hace la clase divertida	.723		
25. Nos anima a la cooperación y comprensión mutua	.681		
26. Hace la clase emocionante	.768		
<b>II. Énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina (ERITY):</b>			
2. Nos hace sentir mal con nosotros mismos si no somos disciplinados	.849		
8. Nos hace sentir avergonzados si no somos disciplinados	.869		
19. Nos recuerda que sólo los disciplinados son considerados buenos alumnos	.730		
23. Nos hace sentir incómodos cuando no somos disciplinados	.839		
<b>III. Indiferencia del profesor para mantener la disciplina (IP):</b>			
5. Considero que no hay disciplina en absoluto en esta clase	.857		
11. No hace nada por mantener la disciplina	.883		
13. Grita a quienes no son disciplinados	.666		
17. No lo veo interesado/a en la disciplina de la clase	.863		
27. Amenaza con que tendremos problemas si nos portamos mal	.728		
Subescalas	ERI	ERITY	IP
Alphas Alumnos	.90	.72	.65
Alphas Profesores	.87	.80	.56

### 3.2. RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS

En relación con los estadísticos descriptivos del Cuestionario de Percepción del Clima Motivacional (EPCM) cabe destacar la elevada percepción que los alumnos tienen del Clima de Aprendizaje ( $M=4.02$ ,  $DT=0.62$ ) y el nivel medio de Clima de Comparación ( $M=3.06$ ,  $DT=0.63$ ).

Con respecto a los estadísticos descriptivos del Cuestionario de Motivación Intrínseca (IMI), presenta valores aproximados en las medias de los factores Interés-Placer ( $M=3.83$ ,  $DT=0.86$ ), Esfuerzo-Importancia ( $M=3.81$ ,  $DT=0.81$ ) y Percepción-Competencia ( $M=3.56$ ,  $DT=0.79$ ). También hay que resaltar el bajo nivel que los alumnos otorgan al factor Tensión- Presión de la motivación intrínseca ( $M=2.26$ ,  $DT=0.75$ ).

En cuanto a los datos de los estadísticos descriptivos para las dos dimensiones del Inventario de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física (ICDIEF), observamos una diferencia significativa en relación con las medias de los dos factores, siendo el nivel de Indisciplina ( $M=1.96$ ,  $DT=0.76$ ) informado por los alumnos más bajo que el de disciplina ( $M=3.82$ ,  $DT=0.6$ ). En relación con los comportamientos de los alumnos en clase, adicionalmente, los profesores informan de un Comportamiento de sus alumnos con un valor próximo al notable ( $M=6.93$ ,  $DT=1.68$ ).

De los estadísticos descriptivos obtenidos en el cuestionario de Razones para ser Disciplinados (RDS) cabe destacar la elevada importancia que los alumnos dan a las “razones intrínsecas” para ser disciplinados ( $M = 3.89$ ,  $DT = 0.7$ ), así como a las “razones responsables” para ser disciplinados ( $M = 3.81$ ,  $DT = 3.81$ ). Igualmente destacamos la relevancia que los alumnos atribuyen a las “razones de preocupación por los demás” ( $M = 3.38$ ,  $DT = 0.8$ ). Por otro lado, es las “sin razones” ( $M=2.17$ ,  $DT=0.9$ ) la media con el valor más bajo de todos los factores que forman el cuestionario, seguido de las “razones externas” ( $M=2.97$ ,  $DT=0.7$ ) y “Razones introyectadas” ( $M=3.17$ ;  $DT=0.6$ ).

Finalmente, en relación con las Estrategias del profesor para mantener la Disciplina en clase (SSDS), cabe destacar la elevada percepción que los alumnos tienen del “énfasis de los profesores en razones intrínsecas para mantener la disciplina” ( $M=3.71$ ,  $DT=0.6$ ). Tanto el “énfasis en razones introyectadas” ( $M=2.40$ ,  $DT=0.90$ ) como el “énfasis en razones introyectadas” ( $M=2.22$ ,  $DT=0.8$ ) tienen valores de medias bajos.

### 3.3. RESULTADOS DIFERENCIALES SEGÚN LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

#### ESTUDIADAS

Se usaron Pruebas T y ANOVAS de un factor para determinar si existían diferencias significativas entre las variables sociodemográficas estudiadas para cada uno de los cuestionarios. En el caso de los ANOVAS, se utilizaron comparaciones a posteriori (cuando existían tres o más grupos) para determinar las diferencias entre los distintos grupos que constituyen la muestra, a partir de la prueba HSD de Tukey y la de Games Howell (cuando los valores presentaban varianzas no homogéneas).

#### 3.3.1. Resultados según el género de los alumnos

Considerado el género como variable independiente, pasamos a continuación a exponer los resultados obtenidos de los análisis diferenciales de cada una de las variables estudiadas.

En relación con la percepción del clima motivacional, encontramos diferencias estadísticamente significativas en cuatro de las siete variables que componen el cuestionario de percepción del clima motivacional en las clases de educación física (Tabla 3.12). Los alumnos perciben en mayor grado que las alumnas la Búsqueda de comparación por los alumnos, la Promoción de comparación por el profesor, y el clima de ejecución o comparación. Por el contrario, son las alumnas quienes manifiestan una mayor percepción de la búsqueda de progreso por los alumnos y la promoción del aprendizaje por el profesor.

Tabla 3.12. Resultados diferenciales del EPCM según el género de los alumnos

VARIABLES EPCM	Chicos	Chicas	F	p
Búsqueda de Progreso por los Alumnos	3.82	3.95	20.45	.018*
Promoción de Aprendizaje por el Profesor	4.10	3.64	25.75	.431
Búsqueda de Comparación por los Alumnos	3.76	3.64	12.51	.177
Miedo de los Alumnos a Cometer Errores	2.96	2.97	.124	.019*
Promoción de Comparación por el Profesor	2.60	2.47	13.09	.028*
Clima de Maestría o Aprendizaje	3.95	4.09	27.59	.158
Clima de Ejecución o Comparación	3.09	3.02	6.58	.003**

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001

Con respecto a la motivación intrínseca, en todos los casos, son los alumnos quienes manifiestan un mayor interés/placer, percepción de competencia y esfuerzo/importancia que las chicas, siendo las diferencias significativas (Tabla 3.13). No se observan diferencias

significativas con relación al factor tensión-presión.

*Tabla 3.13. Resultados diferenciales del IMI según el género de los alumnos*

VARIABLES IMI	Chicos	Chicas	F	p
Interés/Placer	3.90	3.75	15.05	.009**
Percepción de Competencia	3.79	3.32	205.2	.003**
Esfuerzo/Importancia	3.87	3.75	11.31	<.001***
Tensión/Presión	2.24	2.27	.883	.294

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001

En los factores disciplina e indisciplina (Tabla 3.14), se han encontrado diferencias significativas en los dos factores, siendo las alumnas quienes puntúan más alto en el primer factor y los alumnos en el segundo.

*Tabla 3.14. Resultados diferenciales del ICDIEF según el género de los alumnos*

VARIABLES ICDIEF	Chicos	Chicas	F	p
Disciplina	3.78	3.87	15.16	.058
Indisciplina	2.14	1.78	125.02	.202

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001

Ante el análisis de las razones para ser disciplinado en clase, se han encontrado diferencias significativas a favor de los alumnos en razones externas para ser disciplinado y sin razones para ser disciplinado (Tabla 3.15). Sin embargo, han sido las alumnas quienes más han puntuado las razones responsables para ser disciplinados y las razones de preocupación por los demás para ser disciplinado, no encontrándose diferencias entre alumnos y alumnas en las razones intrínsecas y en las razones introyectadas para ser disciplinados.

*Tabla 3.15. Resultados diferenciales del RDS según el género de los alumnos*

VARIABLES RDS	Chicos	Chicas	F	p
Razones Intrínsecas para ser Disciplinado	3.92	3.86	3.49	.003*
Razones Externas para ser Disciplinado	3.05	2.90	14.07	<.001***
Sin razones para ser Disciplinado	2.31	2.03	56.14	<.001***
Razones Introyectadas para ser Disciplinado	3.19	3.14	2.64	.174
Razones Responsables para ser Disciplinado	3.75	3.87	19.53	.001**
Raz. de Preocup. por los demás para ser Discip.	3.34	3.47	5.7	<.001***

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001

De las estrategias de los profesores para mantener la disciplina en clase, se han obtenido diferencias significativas en los tres factores que componen la escala, siendo los alumnos quienes más han puntuado el énfasis del profesor en razones introyectadas y en

indiferencia del profesor para mantener la disciplina en clase (Tabla 3.16).

Tabla 3.16. Resultados diferenciales del SSDS según el género de los alumnos

VARIABLES SSDS	Chicos	Chicas	F	p
Énfasis del Profesor sobre Razones Intrínsecas	3.68	3.74	4.51	.034*
Énfasis del Profesor sobre Razones Introyectadas	2.56	2.23	7.68	.013*
Indif. del Prof. para mantener la Disciplina	2.35	2.10	58.18	<.001***

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001

### 3.3.2. Resultados según la edad de los alumnos

En relación con la percepción del Clima Motivacional, se han encontrado diferencias a favor de los alumnos más jóvenes en los siguientes factores: Búsqueda del progreso por los alumnos, miedo de los alumnos a cometer errores, promoción de comparación por el profesor, y clima de ejecución o comparación, siendo estas diferencias significativas con respecto al tercer grupo de edad (Tabla 3.17).

Tabla 3.17. Resultados diferenciales del EPCM según Grupo de edad de los alumnos

VARIABLES	Medias Grupo Edad			F	p	Dif. entre
	13-14	15-16	17			
EPCM						
Búsqueda de Progreso por los Alumnos	3.93	3.86	3.83	4.03	.018*	1-3
Promoción de Aprendizaje por el Profesor	4.19	4.16	4.22	.84	.431	-
Búsqueda de Comparación por los Alumnos	3.72	3.70	3.62	1.73	.177	-
Miedo de los Alumnos a Cometer Errores	3.03	2.92	2.89	3.97	.019*	1-3
Promoción de Comparación por el Profesor	2.59	2.50	2.48	3.57	.028*	1-3
Clima de Maestría o Aprendizaje	4.05	3.99	4.00	1.85	.158	
Clima de Ejecución o Comparación	3.11	3.03	2.99	5.73	.003**	1-2, 1-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Grupos de edad: 1(13-14 años), 2 (15-16 años), 3 (17 años)

Con respecto a la motivación intrínseca, son los alumnos más jóvenes frente a los demás grupos de edad quienes más valoran el interés/placer, la percepción de competencia y el esfuerzo/importancia, no encontrando diferencias significativas en el factor tensión/presión. Cabe destacar que en el factor Esfuerzo/Importancia se han encontrado diferencias significativas entre las comparaciones de los tres grupos siempre a favor del grupo de edad más joven (Tabla 3.18).

Tabla 3.18. Resultados diferenciales del IMI según Grupo de edad de los alumnos

VARIABLES	Medias Grupo Edad			F	p	Dif. entre
	13-14	15-16	17			
IMI						
Interés/Placer	3.89	3.78	3.76	4.71	.009**	1-2
Percepción de Competencia	3.62	3.52	3.47	5.73	.003**	1-2, 1-3
Esfuerzo/Importancia	3.93	3.75	3.60	22.60	.003**	Todos
Tensión/Presión	2.28	2.24	2.32	1.22	.294	-

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Grupos de edad: 1(13-14 años), 2 (15-16 años), 3 (17 años)

No se han encontrado diferencias significativas en los factores disciplina e indisciplina.

Por otra parte, se han encontrado diferencias significativas, en cinco de las seis variables que componen el cuestionario de razones para ser disciplinado en clase de EF (Tabla 3.19). En este sentido, los alumnos más jóvenes han puntuado más alto en Razones intrínsecas para ser disciplinado, razones externas para ser disciplinado, sin razones para ser disciplinado, razones responsables para ser disciplinado y razones de preocupación por los demás para ser disciplinado. Se han encontrado diferencias significativas entre los tres grupos de edad en el factor Razones intrínsecas para ser disciplinado, siendo en todos los casos los alumnos más jóvenes los que las perciben en mayor medida (Tabla 3.17).

Tabla 3.19. Resultados diferenciales del RDS según Grupo de edad de los alumnos

VARIABLES	Medias Grupo Edad			F	p	Dif. entre
	13-14	15-16	17			
RDS						
Razones Intrínsecas para ser Disciplinado	3.95	3.86	.82	5.72	.003**	Todos
Razones Externas para ser Disciplinado	3.16	2.86	2.73	41.70	<.001***	1-2, 1-3
Sin razones para ser Disciplinado	2.26	2.10	2.09	8.66	<.001***	1-2, 1-3
Razones Introyectadas para ser Disciplinado	3.19	3.15	3.12	1.74	.174	-
Razones Responsables para ser Disciplinado	3.87	3.77	3.75	6.97	.001**	1-2, 1-3
Raz. de Preocup. por los demás para ser Disc.	3.46	3.31	3.33	9.13	<.001***	1-2, 1-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Grupos de edad: 1(13-14 años), 2 (15-16 años), 3 (17 años)

Con respecto a las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina, se han encontrado diferencias significativas en el Énfasis del Profesor sobre Razones Introyectadas y en la Indiferencia del Profesor para Mantener la Disciplina. En ambos casos son los alumnos más jóvenes las que perciben la utilización de estas estrategias en mayor medida (Tabla 3.20).

Tabla 3.20. Resultados diferenciales del SSDS según Grupo de edad de los alumnos

VARIABLES	Medias Grupos Edad			F	p	Dif. entre
	13-14	15-16	17			
SSDS						
Énfasis del Profesor sobre Razon. Intrínsecas	3.73	3.69	3.69	1.15	.315	-
Énfasis del Profesor sobre Raz. Introyectadas	2.46	2.36	2.32	4.37	.013*	1-2
Indif. del Prof. para mantener la Disciplina	2.32	2.17	2.11	12.40	<.001***	1-2, 1-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Grupos de edad: 1(13-14 años), 2 (15-16 años), 3 (17 años)

### 3.3.3. Resultados según las experiencias de los alumnos en la clase de Educación Física

Tomando como variable independiente las experiencias de los alumnos en clase de educación física, pasamos a exponer los resultados obtenidos sobre las diferencias encontradas en función de cómo han sido las experiencias (malas, regulares y buenas).

En relación con el cuestionario de Percepción del Clima Motivacional en clase de educación física, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las variables que lo conforman (Tabla 3.21). En este sentido, son los alumnos que afirman haber tenido buenas experiencias en sus clases de educación física los que más alto puntúan en Búsqueda de Progreso por los Alumnos, Promoción de Aprendizaje por el Profesor, y Clima de Maestría o Aprendizaje. Contrariamente, los alumnos que perciben una mayor Búsqueda de Comparación por los Alumnos, Miedo de los Alumnos a Cometer Errores, Promoción de Comparación por el Profesor y un Clima de Ejecución o Comparación, son aquellos que consideran haber tenido malas experiencias en sus clases de educación física. Destacar que en la Percepción del Clima de Ejecución o Comparación las diferencias significativas se han encontrado en la comparación realizada entre los tres grupos de alumnos (malas, regulares y buenas experiencia en clase de EF) siempre a favor de los alumnos que han tenido malas experiencias en clase de educación física (Tabla 3.21).

Tabla 3.21. Resultados diferenciales del EPCM según Grupo de Experiencias en EF

VARIABLES	Medias Grupo Exper.					
	Malas	Regul.	Buenas	F	p	Dif. entre
EPCM						
Búsqueda de Progreso por los Alumnos	3.83	3.64	3.92	23.06	<.001***	2-3
Promoción de Aprendizaje por el Profesor	4.00	3.90	4.23	26.07	<.001***	2-3
Búsqueda de Comparación por los Alumnos	4.14	3.75	3.68	6.04	.002*	1-2
Miedo de los Alumnos a Cometer Errores	3.46	3.21	2.92	15.66	<.001***	1-3, 2-3
Promoción de Comparación por el Profesor	3.17	2.81	2.48	28.79	<.001***	1-3, 2-3
Clima de Maestría o Aprendizaje	3.91	3.76	4.06	29.45	<.001***	1-3, 2-3
Clima de Ejecución o Comparación	3.58	3.25	3.02	29.21	<.001***	Todos

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Experiencias en EF: 1(Malas), 2 (Regulares), 3 (Buenas)

En relación con la motivación intrínseca, se han encontrado diferencias significativas a favor de los alumnos que han tenido buenas experiencias en sus clases de EF, en los factores Interés/Placer, Percepción de Competencia y Esfuerzo/Importancia. Por el contrario, los alumnos que han tenido malas experiencias en clase de EF son los que han obtenido mayores valores en el factor Tensión/Presión (Tabla 3.22).

Tabla 3.22. Resultados diferenciales del IMI según Grupo de Experiencias en EF

VARIABLES	Medias Grupo Exper.					
	Malas	Regul.	Buenas	F	p	Dif. entre
IMI						
Interés/Placer	2.70	3.14	3.95	156.82	<.001***	1-3, 2-3
Percepción de Competencia	2.80	3.03	3.65	99.81	<.001***	1-3, 2-3
Esfuerzo/Importancia	3.17	3.35	3.90	70.23	<.001***	1-3, 2-3
Tensión/Presión	2.80	2.59	2.20	43.88	<.001***	1-3, 2-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Experiencias en EF: 1(Malas), 2 (Regulares), 3 (Buenas)

Tanto en el factor Disciplina como Indisciplina se han encontrado diferencias significativas entre los grupos comparados (Tabla 3.23). Así, los alumnos que afirman haber tenido buenas experiencias en sus clases de educación física perciben mayor Disciplina que aquellos alumnos que han tenido malas experiencias, los cuales perciben una mayor Indisciplina. Además en el factor Disciplina las diferencias significativas se dan entre los tres grupos de alumnos comparados y siempre siendo los alumnos que han tenido buenas experiencias en sus clases de EF los que más alto puntúan en este factor.

Tabla 3.23. Resultados diferenciales del ICDIEF según Grupo de Experiencias en EF

VARIABLES	Medias Grupo Exper.					
	Malas	Regul.	Buenas	F	p	Dif. entre
ICDIEF						
Disciplina	3.45	3.56	3.87	43.61	<.001***	Todos
Indisciplina	2.32	2.15	1.93	14.15	<.001***	1-3, 2-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Experiencias en EF: 1(Malas), 2 (Regulares), 3 (Buenas)

Se han encontrado diferencias significativas en cinco de los seis factores que componen el cuestionario de Razones para ser Disciplinados en clase de EF (Tabla 3.24). En los factores Razones Intrínsecas para ser Disciplinados, Razones Interiorizadas para ser Disciplinados, razones Responsables para ser Disciplinados y Razones de Preocupación para ser Disciplinados, se han encontrado diferencias significativas entre las comparaciones de los tres grupos, siempre a favor del grupo de alumnos que ha tenido buenas experiencias en clase de EF. El factor Sin Razones para ser Disciplinado ha sido puntuado más alto por el grupo de alumnos que afirman haber tenido malas experiencias en clase de EF.

Tabla 3.24. Resultados diferenciales del RDS según Grupo de Experiencias en EF

VARIABLES RDS	Medias Grupo Exper.			F	p	Dif. entre
	Malas	Regul.	Buenas			
Razones Intrínsecas para ser Disciplin.	2.92	3.34	4.00	137.82	<.001***	Todos
Razones Externas para ser Disciplin.	3.21	3.05	2.96	2.69	.068	-
Sin razones para ser Disciplinado	2.86	2.33	2.13	17.63	<.001***	Todos
Razones Introyectadas para ser Discip.	2.91	3.10	3.18	4.64	.010*	1-2
Razones Responsables para ser Discip.	3.56	3.59	3.85	26.40	<.001***	2-3
Raz. Preoc. por los demás para ser Dis.	3.14	3.20	3.41	10.25	<.001***	2-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Experiencias en EF: 1(Malas), 2 (Regulares), 3 (Buenas)

En relación con las estrategias utilizadas por el profesor para mantener la disciplina, se han encontrado diferencias significativas en todos los factores que conforman el cuestionario (Tabla 3.25), siendo los alumnos que dicen haber tenido buenas experiencias los que puntúan más alto en Énfasis del Profesor sobre Razones Intrínsecas. Contrariamente, son estos mismos alumnos los que perciben la Indiferencia del Profesor para Mantener la Disciplina, en menor medida. Curiosamente, los alumnos que perciben un mayor énfasis del profesor sobre razones Introyectadas son aquellos que dicen tener unas experiencias regulares en las clases de EF.

Tabla 3.25. Resultados diferenciales del SSDS según Grupo de Experiencias en EF

VARIABLES SSDS	Medias Grupos Exper.			F	p	Dif. entre
	Malas	Reg.	Buen.			
Énfasis del Prof. sobre Raz. Intrínsecas	3.40	3.35	3.77	59.08	<.001***	1-2, 2-3
Énfasis del Prof. sobre Raz. Introyectadas	2.65	2.74	2.34	24.57	<.001***	2-3
Indifer. del Prof. para mantener la Disc.	2.53	2.53	2.17	29.29	<.001***	1-3, 2-3

\*:p < .05; \*\*:p < .01; \*\*\*:p < .001; Experiencias en EF: 1(Malas), 2 (Regulares), 3 (Buenas)

### **3.4. RESULTADOS DE LA VERIFICACIÓN DE ALGUNOS MODELOS TEÓRICOS**

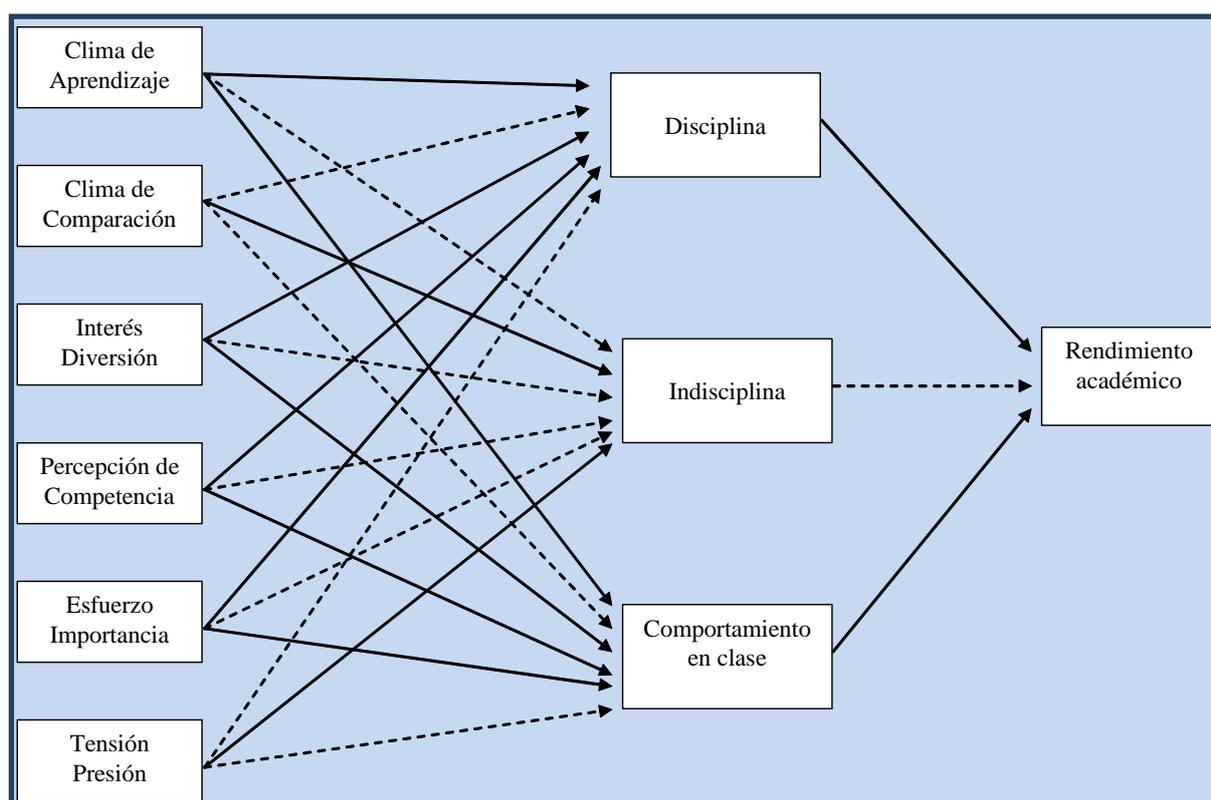
Del amplio repertorio de datos obtenidos a partir de la muestra y teniendo en cuenta los planteamientos explicativos científicos más actuales, hemos sometido a verificación los siguientes modelos teóricos:

1. Motivación, Comportamiento de los alumnos y Rendimiento Académico.
2. Clima Motivacional, Razones de Disciplina y comportamiento en Educación Física.
3. Percepción de las Estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en EF.
4. Clima Motivacional, Experiencias en EF y Motivación Intrínseca
5. Estrategias para mantener la disciplina en las clases de EF: Concordancia de las percepciones de los alumnos y las de sus profesores.
6. Clima Motivacional: Concordancia de las percepciones de los alumnos y las de sus profesores.

#### **3.4.1. Motivación, Comportamiento de los alumnos y Rendimiento Académico**

A través del planteamiento de este Modelo teórico, tratamos de dar respuesta a las hipótesis siguientes: Existen relaciones entre las percepciones del clima motivacional y las conductas de los alumnos en sus clases; La percepción de un clima motivacional u otro será un buen predictor de determinados aspectos de la motivación intrínseca; La percepción del clima motivacional, la motivación intrínseca y la disciplina determinarán el rendimiento de los alumnos en las clases de EF.

Para someter estas hipótesis a verificación, hemos propuesto un modelo hipotético en el que la percepción del clima motivacional de la clase y la motivación intrínseca son capaces de predecir la disciplina y el comportamiento de los alumnos, y éstas su rendimiento académico en EF (Figura 3.1).



*Nota.* Las líneas continuas indican relaciones positivas y las discontinuas relaciones negativas. Las correlaciones entre las dimensiones de la Motivación Intrínseca, el Clima Motivacional y la Disciplina se han incluido en el modelo de acuerdo con los resultados de los AFCs.

*Figura 3.1. Modelo hipotético para predecir el Rendimiento Académico en las clases de EF, a partir del Clima motivacional, la Motivación de los alumnos, la Disciplina y el comportamiento en clase.*

Tal como se observa en el modelo propuesto, situamos la percepción del clima motivacional y la motivación intrínseca de los alumnos a un mismo nivel, por las covarianzas significativas encontradas entre sus variables.

En primer lugar, se calcularon las correlaciones entre las variables que forman el modelo, para, posteriormente, aplicar Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) con variables observables (path análisis) para predecir el rendimiento en clase a partir de las percepciones del clima motivacional, la motivación intrínseca, la disciplina y la valoración del comportamiento de los alumnos.

En la Tabla 3.26 se muestran las correlaciones entre el Clima Motivacional, La Motivación Intrínseca, el Comportamiento en las clases de EF y el Rendimiento Académico. Tal como se puede observar, se ha encontrado que la percepción del clima de Aprendizaje correlaciona positiva y significativamente con los factores positivos de la motivación

intrínseca (Interés,  $r = .49$ , Competencia,  $r = .27$ , y Esfuerzo,  $r = .40$ ) y negativamente y de forma también significativa con el factor Tensión-Presión ( $r = -.20$ ). Además, la percepción de un clima de Aprendizaje correlaciona positivamente con la Disciplina ( $r = .47$ ) y negativamente con la Indisciplina ( $r = -.25$ ), siendo en ambos casos la relación significativa ( $p < .01$ ). Contrariamente el Clima ego, correlaciona con el factor Tensión-Presión ( $r = .32$ ) y con la Indisciplina ( $r = .27$ ), de forma significativa en ambos casos.

Por otra parte, la Disciplina se encuentra positiva y significativamente relacionada con Interés/diversión ( $r = .47$ ), Percepción de Competencia ( $r = .36$ ), y Esfuerzo/importancia ( $r = .58$ ). Finalmente, destacar que el factor que más correlaciona con el Rendimiento académico de los alumnos es la valoración del Comportamiento que hacen sus profesores ( $r = .65$ ).

Tabla 3.26. Correlaciones entre Clima motivacional, Motivación Intrínseca, Disciplina, Comportamiento en clase y Rendimiento Académico

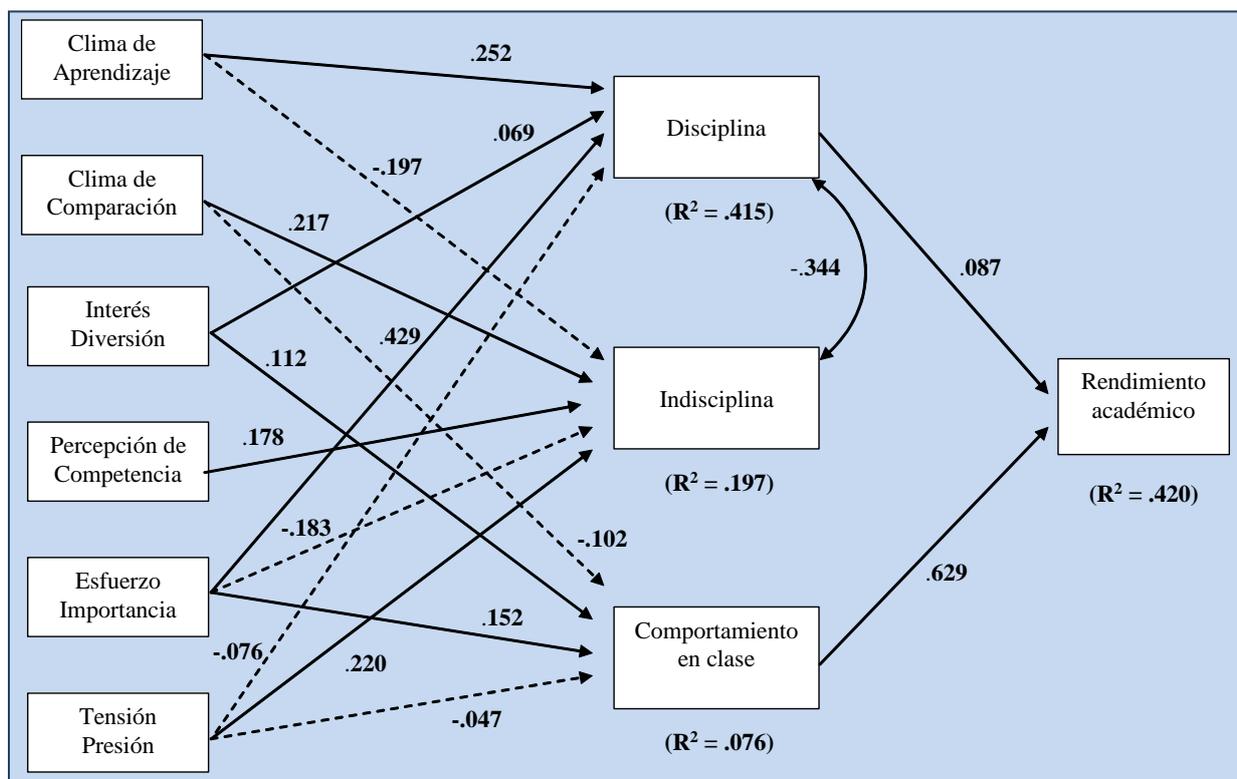
Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Clima Aprendizaje	1									
2. Clima Comparac.	.05*	1								
3.Interés-Diversión	.49**	-.10**	1							
4.Percep Competenc.	.27**	-.02	.57**	1						
5.Esfuerzo-Importanc.	.40**	.05*	.60**	.52**	1					
6.Tensión-Presión	-.20**	.32**	-.31**	-.33**	-.11**	1				
7.Disciplina	.47**	-.01	.47**	.36**	.58**	-.19**	1			
8.Indisciplina	-.25**	.27**	-.19**	-.05**	-.18**	.29**	.42**	1		
9.Comportamiento	.13**	-.12**	.23**	.18**	.22**	-.13**	.26**	-.28**	1	
10.Rendim. Académic	.13**	-.15**	-.29**	.26**	.25**	-.18**	.25**	-.20**	.65**	1

\* $p < .05$ ; \*\* $p < 0.1$

El modelo general *a-priori* (Fig. 3.1.) se puso a prueba de forma confirmatoria y se encontró un ajuste a los datos razonablemente satisfactorio ( $\chi^2_{17} = 283.14$ ,  $p < .001$ , CFI = .95, GFI = .97, AGFI = .91; RMSEA = .08, SRMR = .04).

Los resultados del SEM han señalado que el Clima de Aprendizaje predice positivamente la Disciplina y negativamente la Indisciplina, no mostrando capacidad predictiva sobre el

Comportamiento de los alumnos (Figura 3.2). Por el contrario, el Clima de Comparación predice positivamente la Indisciplina y negativamente el Comportamiento de los alumnos, no encontrándose relacionado con el factor Disciplina. Además, el Interés-Diversión se encuentra positiva y significativamente relacionado con Disciplina y Comportamiento, la Percepción de Competencia predice la Indisciplina, el Esfuerzo-Importancia está positivamente relacionado con Disciplina y Comportamiento y negativamente con Indisciplina, y el factor Tensión-Presión está directamente relacionado con Indisciplina e inversamente con Disciplina y Comportamiento.



*Nota.* Todas las relaciones estructurales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ ). Las relaciones no significativas, las correlaciones entre las variables exógenas y los errores se han omitido por razones de claridad expositiva.

Figura 3.2. Resultados de la predicción del rendimiento académico en EF a partir de la percepción del Clima motivacional, la Motivación de los alumnos, la Disciplina y la valoración del Comportamiento de los alumnos por parte de los profesores

Tal como muestra la Figura 3.2, las variables predictoras de este modelo son capaces de predecir un 41.5% del factor Disciplina, un 19.7% del factor Indisciplina, un 7.6% del Comportamiento, y un 42% del factor Rendimiento. La valoración del Comportamiento de los alumnos por los profesores es la variable de mayor aportación ( $\beta = .629$ ), mientras que la Indisciplina no resulta ser significativa en la predicción del Rendimiento académico.

### 3.4.2. Clima motivacional, Razones para la Disciplina y comportamiento en clase de Educación Física

Para comprobar la veracidad de la hipótesis en la que planteábamos que la percepción de un clima motivacional orientado al aprendizaje sería capaz de predecir positivamente el comportamiento de los alumnos a partir de sus razones para ser disciplinados, mientras que la percepción de un clima orientado a la comparación estará relacionada negativamente con el comportamiento de los alumnos en clase de EF, propusimos un Modelo teórico, en el que, inicialmente, la percepción del clima motivacional de la clase sería capaz de predecir las razones de los alumnos para ser disciplinados, y éstas su comportamiento en clase (Figura 3.3).

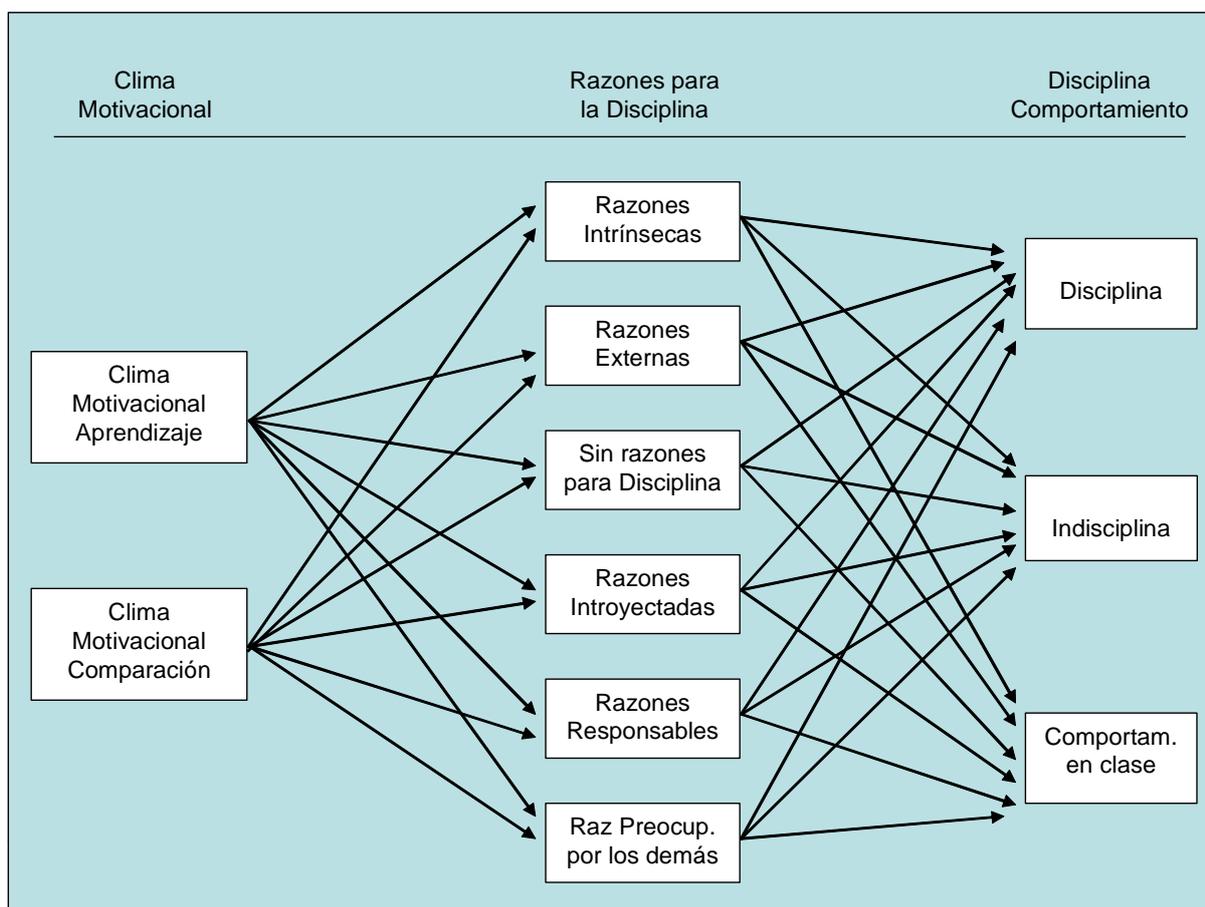


Figura 3.3. Modelo hipotético de las relaciones entre clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en las clases de EF

Se calcularon, en primer lugar, las correlaciones entre las variables que forman el modelo. Con respecto a los resultados de las correlaciones, las más relevantes son las que

relacionan el clima de Aprendizaje con los factores positivos de las Razones para la Disciplina (Intrínsecas:  $r = .52$ ; Responsables:  $r = .46$ ; de Preocupación por los demás:  $r = .39$ ), y con Disciplina ( $r = .47$ ). Además, correlaciona negativamente y de forma significativa con las Sin Razones ( $r = -.16$ ) y con la Indisciplina ( $r = -.25$ ). De forma contraria, el clima ego correlaciona de forma positiva y significativa con Razones externas ( $r = .28$ ), Sin razones ( $r = .24$ ) y Razones Introyectadas ( $r = .15$ ), así como también con la Indisciplina ( $r = .27$ ). También cabe destacar las relaciones entre Razones Intrínsecas y Disciplina ( $r = .51$ ), Razones Responsables y Disciplina ( $r = .55$ ), Preocupación por los demás y Disciplina ( $r = .48$ ), y Sin Razones con Indisciplina ( $r = .44$ ). Todas las relaciones mencionadas son estadísticamente significativas con valores de  $p < .01$ .

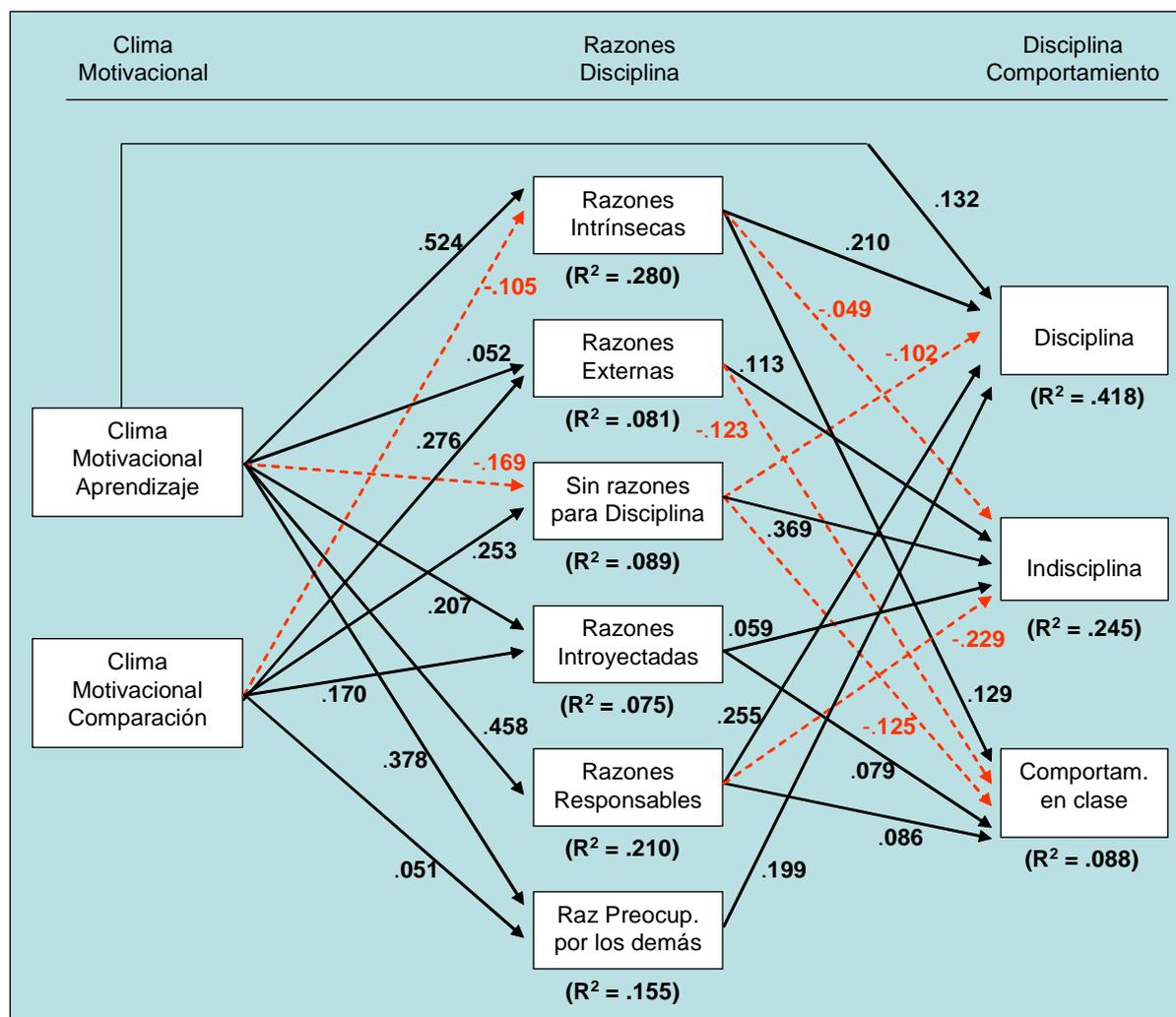
Tabla 3.27 Correlaciones entre Clima Motivacional, Razones para la Disciplina y Comportamiento

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Clima Aprend.	1										
2. Clima Ego	.05*	1									
3. Raz Intrínsecas	.52**	-.07**	1								
4. Raz Externas	.07**	.28**	.09**	1							
5. Sin razones	-.16**	.24**	-.17**	.24**	1						
6. Raz Introyect.	.29**	.15**	.32**	.24**	.05*	1					
7. Raz Respons.	.46**	.05*	.50**	.18**	-.17**	.33**	1				
8. Raz Preocup.	.39**	.08**	.43**	.23**	-.06**	.38**	.56**	1			
9. Disciplina	.47**	.02	.51**	.08**	-.21**	.26**	.55**	.48**	1		
10. Indisciplina	-.25**	.27**	-.20**	.18**	.44**	.06**	-.27**	-.12**	-.41**	1	
11. Comportam.	.13**	-.12**	.21**	-.10**	-.19**	.01	.18**	.11**	.26**	-.28**	1

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

El modelo general *a-priori* se puso a prueba de forma confirmatoria y se encontraron unos índices de ajuste razonablemente satisfactorios ( $\chi^2_{19} = 270.24$ ,  $p < .001$ , CFI = .93, GFI = .96, AGFI = .89; RMSEA = .08, SRMR = .05). Los resultados de este modelo muestran que el “Clima de Aprendizaje” predice directamente la “Disciplina” y presenta relaciones positivas con todos los factores de las Razones para la Disciplina, excepto el factor “Sin Razones”. El “Clima de Comparación” se relaciona de forma negativa con las “Razones Intrínsecas” y positivamente con las demás variables de las Razones para la Disciplina (Figura 14). Por otro lado, las “Razones Intrínsecas” predicen positivamente “Disciplina” y “Comportamiento” de los alumnos y negativamente “Indisciplina”; las “Razones Externas” presentan una relación directa con “Indisciplina” e inversa con el “Comportamiento” en clase; el factor “Sin Razones” muestra relaciones inversas con “Disciplina” y “Comportamiento” y directas con “Indisciplina”; las “Razones Introyectadas” se relacionan directamente con “Indisciplina” y

“Comportamiento”; las “Razones Responsables” muestran relaciones positivas con “Disciplina” y “Comportamiento” y negativas con “Indisciplina”; y finalmente, las “Razones de Preocupación por los demás” predicen directamente la “Disciplina” de los alumnos en EF (Figura 3.4).



Nota. Todas las relaciones estructurales son estadísticamente significativas ( $p < .01$ ). Por razones de claridad, no se muestran las correlaciones entre las variables exógenas y los errores.

Figura 3.4. Solución estandarizada para el modelo propuesto de las relaciones entre clima motivacional, razones para la disciplina y comportamiento en las clases de EF

Como muestra la Figura 3.4, la percepción del Clima Motivacional de la clase predice un 28% del factor “Razones Intrínsecas”, 8.1% de las “Razones Externas”, 8.9% del factor “Sin Razones”, 7.5% de las “Razones Introyectadas”, 21% de las “Razones Responsables” y un 15.5% de las “Razones de preocupación por los demás” para ser disciplinados. Además, el Clima Motivacional y las Razones para la Disciplina, predicen un 41.8% de la “Disciplina” y un

24.5% de la “Indisciplina” informada por los alumnos, así como un 8.8% de la valoración del “Comportamiento” de los alumnos hecha por sus profesores. Las variables de mayor aportación a la predicción de la “Disciplina” son las “Razones Intrínsecas” ( $\beta = .210$ ), las “Razones Responsables” ( $\beta = .255$ ), las “Razones de Preocupación por los demás” ( $\beta = .199$ ) y la percepción del “Clima de Aprendizaje” ( $\beta = .132$ ). Las variables que más aportan a la predicción de la “Indisciplina” son el factor “Sin Razones” ( $\beta = .369$ ) y el factor “Razones Responsables”, en negativo ( $\beta = -0.229$ ). Finalmente, el “Comportamiento en clase” (según la valoración de los profesores) es predicho fundamentalmente por las “Razones Intrínsecas” ( $\beta = 0.129$ ), las “Razones Externas” ( $\beta = -.123$ ) y las “Razones Introyectadas” (culpabilizadoras) ( $\beta = -0.125$ ).

### **3.4.3. Percepción de las estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, Razones de los alumnos para ser Disciplinados y Comportamiento en las clase de Educación Física**

Para someter a verificación la hipótesis en la que auguramos una relación positiva entre las estrategias de los profesores para mantener la disciplina fundamentadas en razones intrínsecas, razones interiorizadas y razones responsables de los alumnos para ser disciplinados, y su comportamiento en las clases de EF, proponemos este modelo teórico. En este sentido, para predecir el comportamiento de los alumnos en la clase de EF, se aplicaron dos análisis de regresión por pasos tomando como variable dependiente la “disciplina” de los alumnos en clase, en primer lugar, y la “indisciplina” en segundo lugar, y como variables predictoras las estrategias de los profesores para mantener la disciplina y las razones de los alumnos para ser disciplinados. Previamente, se comprobó el cumplimiento de supuestos tales como linealidad, independencia y no-colinealidad, necesarios para llevar a cabo este tipo de análisis con los datos aportados por la muestra estudiada. Las variables predictoras fueron incluidas en los modelos de regresión mediante el método “introducir”.

Previamente al análisis de regresión, se calcularon las correlaciones con el objetivo de observar las relaciones que se establecían entre las variables de modelo propuesto. En la Tabla 3.28, se muestran los resultados de las mismas, siendo los más relevantes los que relacionan la percepción de las estrategias de los profesores fundamentadas en “razones

intrínsecas para mantener la disciplina” con cuatro factores de las razones de los alumnos para ser disciplinados: “razones intrínsecas” ( $r = .65$ ), “razones introyectadas” ( $r = .58$ ), “razones responsables” ( $r = .51$ ) y “razones de preocupación por los demás” ( $r = .49$ ). Cuando los alumnos perciben que sus profesores ponen el énfasis en “razones introyectadas” o culpabilizadoras para mantener la disciplina, esto correlaciona con los factores de los alumnos para ser disciplinados fundamentados en “razones externas” ( $r = .28$ ), “sin razones” ( $r = .27$ ) y razones introyectadas” ( $r = .38$ ).

Además, la “indiferencia” de los profesores ante la disciplina correlaciona negativamente con las “razones intrínsecas” de los alumnos para ser disciplinados ( $r = -.24$ ), positivamente con las “razones externas” ( $r = .24$ ) y las “sin razones” de los alumnos ( $r = .40$ ). Finalmente, cabe señalar que la “disciplina” de los alumnos se encuentra significativamente relacionada con las “razones intrínsecas” de los profesores para mantener la disciplina ( $r = .50$ ), las “razones intrínsecas” de los alumnos para ser disciplinados ( $r = .51$ ), las “razones responsables” ( $r = .55$ ) y las “razones de preocupación por los demás” ( $r = .48$ ). La relación es negativa con el resto de variables. En coherencia con ello, las correlaciones entre la “indisciplina” de los alumnos en el aula y el resto de variables estudiadas muestran la cara opuesta de lo anteriormente especificado para la “disciplina”.

Tabla 3.28. Correlaciones entre percepciones de las Estrategias de los profesores para mantener la disciplina, las Razones de los alumnos para ser disciplinados y su Comportamiento en clase

Variables	1	2	3	10	11
1.Énfasis Razones Intrínsecas	1				
2.Énfasis Razones Introyectadas	-.17**	1			
3.Indiferencia Disciplina	-.34**	.60**	1		
4.Razones Intrínsecas	.65**	-.16**	-.24**	.51**	-.20**
5.Razones Externas	.12**	.28**	.24**	.08**	.18**
6.Sin Razones	-.15**	.27**	.40**	-.21**	.44**
7.Razones Introyectadas	.58**	.38**	.08**	.26**	.06*
8.Razones Responsables	.51**	-.04	-.16**	.55**	-.27**
9.Razones Preocupación por los demás	.49**	.03	-.08**	.48**	-.12**
10.Disciplina	.50**	-.13**	-.24**	1	-.41**
11.Indisciplina	-.22**	.37**	.48**	-.41**	1

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

En cuanto a los resultados de los análisis de regresión, en relación con la predicción de la disciplina de los alumnos en las clases de EF, tal como muestra la Tabla 3.29, se ha obtenido un coeficiente global de determinación de  $R^2 = .424$  ( $F = 177.90$ ;  $p < .001$ ), lo cual indica que las variables independientes introducidas en el análisis han aportado un 42.4% de la varianza explicada de la variable dependiente (disciplina). En el primer paso, en el que se introdujeron las estrategias de los profesores para mantener la disciplina, se obtuvo un coeficiente de determinación de  $R^2 = .261$ . La variable con mayor capacidad predictiva de la disciplina de los alumnos en el aula ha sido el énfasis de los profesores en razones intrínsecas para mantener la disciplina ( $\beta = .477$ ).

Tabla 3.29. Análisis de regresión para predecir la Disciplina de los alumnos

Variabales	$R^2$	$R^2$ ajustado	$\beta$	$t$	$p$
<b>Paso 1</b>	.261	.260			
Énfasis del profesor en Razones Intrínsecas			.477	24.40	***
Énfasis profesor en Razones Introyectadas			-.001	-0.04	n.s.
Indiferencia del profesor para la disciplina			-.080	-3.35	**
<b>Paso 2</b>	.424	.421			
Énfasis profesor en Razones Intrínsecas			.139	4.76	***
Énfasis profesor en Razones Introyectadas			-.015	-0.64	n.s.
Indiferencia profesor para la disciplina			-.050	-2.25	*
Razones Intrínsecas para ser disciplinados			.179	7.97	***
Razones Externas para ser disciplinados			-.006	-0.31	n.s.
Sin Razones para ser disciplinados			-.078	-4.26	***
Razones Introyectadas para ser disciplinados			-.021	-0.83	n.s.
Razones Responsables para ser disciplinados			.262	12.14	***
Razones de Preocupación por los demás			.195	9.31	***

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = no significativo

En el segundo paso, en el que se han introducido también las razones de los alumnos para ser disciplinados, se ha producido un incremento en  $R^2$  de .163, es decir, se añade un 16.3% de explicación de varianza en la predicción de la disciplina de los alumnos. En este segundo paso, los coeficientes de regresión de las variables con mayor capacidad predictiva han sido: las razones responsables de los alumnos para la disciplina ( $\beta = .262$ ), las razones de los alumnos de preocupación por los demás ( $\beta = .195$ ), las razones intrínsecas para la disciplina ( $b = .179$ ), y el énfasis de los profesores en razones intrínsecas ( $b = .139$ ).

En relación con la predicción de la indisciplina de los alumnos en la clase EF, la Tabla 3.30, que muestra los resultados de la predicción de la indisciplina de los alumnos en clase, indica que el coeficiente de determinación global es de  $R^2 = .348$  ( $F = 129.38$ ;  $p < .001$ ), es decir un 34.8% de la varianza explicada de la variable dependiente “indisciplina”.

Considerando el primer paso, en el que se introdujeron las estrategias de los profesores para mantener la disciplina, se ha obtenido un valor de  $R^2 = .245$ , obteniéndose un incremento de  $R^2 = .103$  al añadir el segundo paso.

En el primer paso, las variables con mayor capacidad predictiva de la indisciplina de los alumnos en clase han sido: la indiferencia de los profesores para la disciplina ( $\beta = .387$ ) y el énfasis de los profesores en razones introyectadas o culpabilizadoras para mantener la disciplina ( $\beta = .124$ ). Sin embargo, cuando también se introducen en el segundo paso las razones de los alumnos para ser disciplinados, se han obtenido los siguientes coeficientes de regresión, por orden de importancia en la predicción de la indisciplina de los alumnos en clase de EF: la indiferencia de los profesores ante la disciplina ( $\beta = .272$ ), la falta de razones de los alumnos para ser disciplinados ( $\beta = .259$ ), las razones responsables de los alumnos para ser disciplinados, en sentido opuesto ( $\beta = -.209$ ), y el énfasis de los profesores en razones introyectadas para mantener la disciplina ( $\beta = .104$ ).

Tabla 3.30. Análisis de regresión para predecir la Indisciplina de los alumnos

Variabes	$R^2$	$R^2$ ajustado	$\beta$	$t$	$p$
<b>Paso 1</b>	.245	.244			
Énfasis del profesor en Razones Intrínsecas			-.063	-3.18	**
Énfasis profesor en Razones Introyectadas			.124	5.36	***
Indiferencia profesor para la disciplina			.387	15.95	***
<b>Paso 2</b>	.348	.346			
Énfasis profesor en Razones Intrínsecas			.007	0.24	n.s.
Énfasis profesor en Razones Introyectadas			.104	4.07	***
Indiferencia profesor para la disciplina			.272	11.41	***
Razones Intrínsecas para ser disciplinados			.014	0.58	n.s.
Razones Externas para ser disciplinados			.052	2.71	*
Sin Razones para ser disciplinados			.259	13.29	***
Razones Introyectadas para ser disciplinados			.032	1.21	n.s.
Razones Responsables para ser disciplinados			-.209	-9.11	***
Razones de Preocupación por los demás			-.003	-0.12	n.s.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$ , n.s. = no significativo

#### 3.4.4. Clima Motivacional, Experiencias en EF y Motivación intrínseca

Para la propuesta de este modelo, partimos de la hipótesis que cuanto más positivas sean las experiencias vividas en EF, mayor será su capacidad predictiva sobre la Motivación Intrínseca de los alumnos. Igualmente, consideramos que la percepción del clima motivacional orientado a la maestría será un buen predictor de los aspectos positivos de la motivación intrínseca y que la percepción de un clima de ejecución estará asociada con el factor negativo de la motivación intrínseca. Así pues, con el objetivo de predecir la Motivación Intrínseca de los alumnos a partir de la percepción del Clima motivacional y las Experiencias en EF, planteamos un Modelo teórico al que sometemos a un Análisis de Regresión Múltiple.

De los resultados obtenidos en las correlaciones (Tabla 3.31) entre las variables que conforman el modelo teórico propuesto, cabe destacar en primer lugar, que los factores *Búsqueda de progreso por los alumnos* y *Promoción del aprendizaje por el profesor* (factores del clima de maestría) correlacionan de forma positiva y muy significativa ( $p < .01$ ) con los factores *Interés-diversión*, *Percepción de competencia* y *Esfuerzo-importancia*, factores positivos de la motivación intrínseca de los alumnos, mientras que sus relaciones son negativas ( $p < .01$ ) con la *Tensión-presión* (factor negativo de la motivación intrínseca). Por otro lado, la *Búsqueda de comparación por los alumnos*, *Miedo a cometer errores* y *Promoción de comparación por el profesor* (factores del clima de ejecución), presentan un comportamiento diverso, puesto que la *Búsqueda de comparación por los alumnos* correlaciona de forma positiva con todos los factores de la motivación intrínseca ( $r$  entre .05 y .11,  $p$  entre .05 y .01), mientras que el *Miedo a cometer errores* y la *Promoción de comparación por el profesor* muestran relaciones negativas con el *Interés-diversión* ( $r = -.12$  y  $-.16$ ,  $p < .01$ ), y a su vez se correlacionan positivamente con la *Tensión-presión* ( $r = .32$  y  $.24$ ,  $p < .01$ ). Por último, las *Experiencias de los alumnos en EF* se encuentran positivamente relacionadas con el clima de maestría y con los factores positivos de la motivación intrínseca ( $r$  entre .20 y .46,  $p < .01$ ), mientras que su relación es negativa con los factores del clima de ejecución y con la *Tensión-presión* ( $r$  entre  $-.15$  y  $-.23$ ,  $p < .01$ ).

Tabla 3.31. Correlaciones entre Clima motivacional, Motivación Intrínseca, y Experiencias en EF

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Búsqueda de progreso por alumnos	1								
2. Promoción de aprendizaje por profesores	.66**	1							
3. Búsqueda de comparación por alumnos	.26**	.27**	1						
4. Miedo a cometer errores	.06**	-.01	.24**	1					
5. Promoción de comparación por profesor	-.12**	-.24**	.19**	.28**	1				
6. Interés-Diversión	.48**	.40**	.11**	-.12**	-.16**	1			
7. Percepción de Competencia	.28**	.19**	.13**	-.10**	.01	.57**	1		
8. Esfuerzo-Importancia	.42**	.30**	.13**	.02	-.03	.60**	.52**	1	
9. Tensión-Presión	-.15**	-.20**	.05*	.32**	.24**	-.30**	-.32**	-.10**	1
10. Experiencias en EF	.22**	.20**	-.03	-.15**	-.16**	.46**	.39**	.34**	-.23**

\* $p < .05$ ; \*\* $p < 0.1$ 

En relación con los resultados de los análisis de regresión, y dado que se han realizado cuatro análisis de regresión para predecir cada uno de los factores de la motivación intrínseca de los alumnos (variables dependientes), por razones de claridad expositiva, únicamente se exponen los valores de  $\beta$  (beta) obtenidos a partir de las variables predictoras, es decir, los factores que componen la percepción del clima motivacional y las experiencias de los alumnos en las clases de EF (Tabla 3.32). Estos resultados muestran que la *Búsqueda de progreso por los alumnos* es capaz de predecir de manera positiva y muy significativa (valores de  $\beta$  entre .212 y .346, con  $p < .001$ ) el *Interés-diversión*, la *Percepción de competencia* y el *Esfuerzo-importancia* de la motivación intrínseca. La *Promoción del aprendizaje por el profesor* predice de forma directa el *Interés-diversión* ( $\beta = .109$ ,  $p < .001$ ) y de manera inversa la *Tensión-presión* ( $\beta = -.115$ ,  $p < .001$ ). La *Búsqueda de comparación por los alumnos* únicamente predice la *Percepción de competencia* ( $\beta = .107$ ,  $p < .001$ ). El *Miedo a cometer errores* predice inversamente la *Percepción de competencia* ( $\beta = -.117$ ,  $p < .001$ ) y directamente la *Tensión-presión* ( $\beta = .273$ ,  $p < .001$ ). La *Promoción de comparación por el profesor* muestra una predicción positiva de la *Percepción de competencia* de los alumnos ( $\beta = .079$ ,  $p < .001$ ) y negativa de la *Tensión-presión* ( $\beta = -.113$ ,  $p < .001$ ). Finalmente, la variable con mayor capacidad para predecir la motivación intrínseca de los alumnos ha sido la

valoración de las *Experiencias vividas en las clases de EF*. Esta variable, predice de forma positiva el *Interés-diversión*, la *Percepción de competencia* y el *Esfuerzo-importancia* (valores de  $\beta$  entre .269 y .351;  $p < .001$ ) y de forma negativa la *Tensión-presión* de los alumnos ( $\beta = -.142$ ,  $p < .001$ ).

Tabla 3.32. Análisis de regresión para predecir la Motivación Intrínseca de los alumnos a partir de la percepción del clima de clase y las experiencias en EF;

Variables Predictoras	Variables dependientes			
	Interés-Divers.	Percepc. compet.	Esfuerzo-Import.	Tensión-Presión
Búsqueda progreso por los alumnos	.326***	.212***	.346***	-.050
Promoción aprendizaje por el profesor	.109***	-.023	.027	-.115***
Búsqueda comparación por los alumnos	.035	.107***	.020	.004
Miedo a cometer errores	-.099	-.117***	.029	.273***
Promoción comparación por el profesor	-.016	.079***	.047	.113***
Experiencia en EF	.346***	.351***	.269***	-.142***
R <sup>2</sup> corregida	.376	.219	.245	.180

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### 3.4.5. Estrategias para mantener la disciplina en las clases de Educación Física:

#### Concordancia entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores

Con el objetivo de dar respuesta a la hipótesis en la que planteábamos discrepancias entre las percepciones de los alumnos y sus profesores con respecto al empleo de las estrategias de los docentes para mantener la disciplina en las clases de EF, en primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis de concordancia entre las percepciones de los alumnos y sus profesores. Para ello, se han emparejado los valores aportados por cada profesor con los valores medios respondidos por sus respectivos grupos de alumnos. Posteriormente, se han efectuado análisis de comparación de medias mediante pruebas *t* para muestras relacionadas.

Como muestra la Tabla 50, las correlaciones entre las estrategias para mantener la disciplina en clase que utilizan los profesores de educación física y las percepciones que de ellas tienen sus alumnos, son significativas en el factor “énfasis del profesor en razones introyectadas para mantener la disciplina” ( $r = .22$ ,  $p < .05$ ), y no lo son en el factor “énfasis del profesor en razones intrínsecas” ( $r = .056$ ,  $p > .05$ ) y en “indiferencia del profesor para mantener la disciplina en clase” ( $r = .065$ ,  $p > .05$ ).

Tabla 3.33. Correlaciones y resultados diferenciales entre alumnos y profesores en cuanto a las Estrategias para Mantener la Disciplina en las clases de EF

Factores	$r_{xy}$	Rango	Media (SD)		t	p
			Profesores	Alumnos		
ERI Profesores/Alumnos	.056	16-80	64.94 (5.9)	58.05 (4.4)	9.25	<.001***
ERIntr Profesores/Alumnos	.225*	4-20	9.74 (3.3)	9.52 (1.6)	0.63	.530
ID Profesores/Alumnos	.065	5-25	9.24 (2.7)	11.13 (1.8)	-5.62	<.001***

Notas: \* $p < .05$ . ERI = énfasis sobre razones intrínsecas; ERIntr.= énfasis sobre razones introyectadas; ID = indiferencia para mantener la disciplina.

Los resultados de las pruebas t para muestras relacionadas (Tabla 3.33 indican que los profesores dicen aplicar estrategias de disciplina en clase fundamentadas en razones intrínsecas y de responsabilidad, mientras que los alumnos las perciben en menor cuantía ( $t = 9.25$ ,  $p < .001$ ). Por el contrario, los alumnos perciben mayor indiferencia para mantener la disciplina en clase de la que informan sus profesores ( $t = -5.62$ ,  $p < .001$ ). Como ya se ha señalado, en lo que sí coinciden los informes de los profesores con las percepciones de sus alumnos es en el énfasis del profesor sobre razones introyectadas para mantener la disciplina o razones encaminadas a hacerles sentirse culpables o avergonzados si no son disciplinados ( $t = 0.63$ ,  $p = .530$ ).

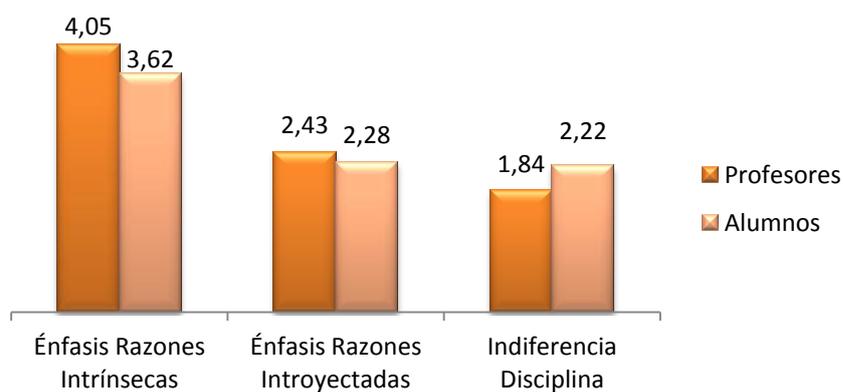


Figura 3.5. Diferencias entre las medias de profesores y alumnos en la percepción de las estrategias para mantener la disciplina en las clases de EF.

### 3.4.6. Clima Motivacional: Concordancia entre las Percepciones de los alumnos y las de sus profesores

Con el objetivo de verificar la hipótesis en la que suponíamos la existencia de diferencias significativas en cuanto a las percepciones del clima motivacional de los alumnos y sus profesores, en primer lugar, se realizó un análisis de correlación entre los valores de ambos grupos para los factores que forman el cuestionario del EPCM (Tabla 3.34).

Tabla 3.34. Correlaciones entre las percepciones de los alumnos y las de sus profesores

Factores	$r_{xy}$	sig.
Búsqueda Progreso por los Alumnos	.20	0.6
Promoción del Aprendizaje por el Profesor	.12	.04*
Búsqueda de Comparación por los Alumnos	.21	.70
Miedo a Cometer Errores	-.04	.07
Promoción de Comparación por el Profesor	.19	.07
Clima de Maestría (Aprendizaje)	.21	.05
Clima de Ejecución (Comparación)	.04	.69

\* $p < .05$

Posteriormente, se han efectuado análisis de comparación de medias a través de pruebas  $t$  para muestras relacionadas. Como se puede observar en la Tabla 3.35, existen relaciones positivas entre los alumnos y los profesores con respecto al factor Búsqueda de Comparación por los Alumnos. En el resto de las dimensiones del clima motivacional en las clases de educación física, no existen correlaciones entre las percepciones de los alumnos y los profesores.

Los resultados del t-test para las muestras relacionadas muestran que los profesores perciben mayor “Búsqueda del Progreso por los alumnos” y “Promoción del aprendizaje por el profesor” que lo que perciben sus alumnos, mientras que los alumnos perciben mayor “Promoción de comparación por el profesor” y “Miedo de los alumnos a cometer errores” que sus profesores en relación con el clima motivacional en las clases de educación física. Es decir, los profesores consideran que proporcionan un clima de clase más fundamentado en la Maestría y el Aprendizaje, mientras que sus alumnos lo perciben en menos grado. Por otro lado, los alumnos perciben mayor Promoción de Comparación por el Profesor y Miedo a Cometer Errores que sus profesores, en cuanto a clima motivacional en las clases de EF. En coherencia con los resultados anteriores, los alumnos perciben mayor presencia del clima de

Ejecución o de Comparación que sus profesores. El factor Búsqueda de comparación por los alumnos, lo valoran igual los profesores que sus alumnos.

Tabla 3.35. Diferencias entre los alumnos y sus profesores en la percepción del clima motivacional de la clase de EF

Factores	Media (DT)		t	p
	Alumnos	Profesores		
Búsqueda Progreso por los Alumnos	3.98 (0.65)	4.10 (0.47)	-3.77	<.001
Promoc. del Aprendizaje por el Profesor	4.18 (0.72)	4.58 (0.43)	-7.31	<.001
Búsqueda de Comparac. por los Alumnos	3.70 (0.80)	3.60 (0.73)	1.24	.215
Miedo a Cometer Errores	2.96 (0.98)	2.52 (0.98)	3.88	<.001
Promoción de Comp por el Profesor	2.54 (0.85)	1.60 (0.60)	13.72	<.001
Clima de Maestría (Aprendizaje)	4.02 (0.62)	4.31 (0.39)	-6.12	<.001
Clima de Ejecución (Comparación)	3.06 (0.63)	2.57 (0.58)	7.25	<.001

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

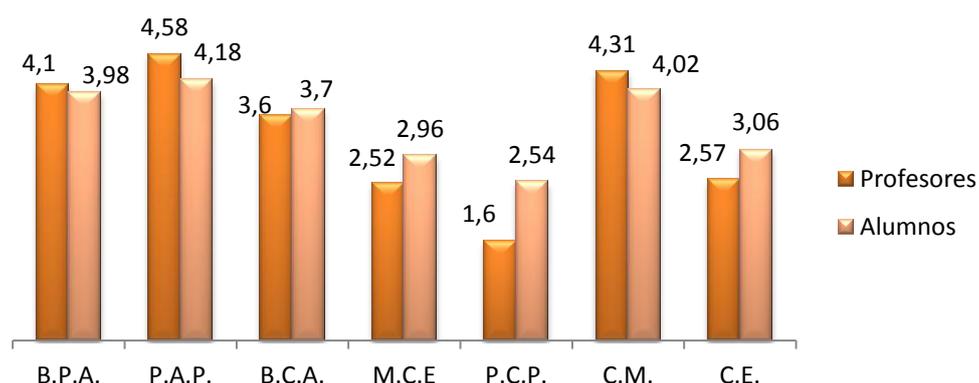


Figura 3.6. Diferencias entre profesores y alumnos en la percepción del clima motivacional de la clase de EF



## **CAPÍTULO 4: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

---



## 4.1 DISCUSIÓN

Al amparo del paradigma social cognitivo y encuadrado en el marco de la teoría de las Metas de Logro, este trabajo ha pretendido analizar las relaciones existentes entre las variables estudiadas. De este modo, tomando dicha teoría como marco teórico, tras la literatura revisada y los objetivos e hipótesis planteados pasamos a discutir los resultados mostrados en el capítulo tres.

Con el objetivo de una mejor organización y facilitar la comprensión de este apartado, discutiremos los resultados obtenidos para cada uno de los Modelos Teóricos expuestos en el capítulo anterior.

### ▪ **Motivación, Comportamiento de los alumnos y Rendimiento Académico.**

La hipótesis de partida fue que tanto la percepción del clima motivacional de la clase como la motivación intrínseca de los alumnos tendrían capacidad predictiva sobre su disciplina y comportamiento, y esto estaría directamente relacionado con su rendimiento académico. Los resultados de este trabajo corroboran los obtenidos en estudios previos, de tal modo que la percepción que los alumnos tienen del clima motivacional influye sobre su disciplina y comportamiento en clase. Más concretamente, la percepción del clima de Aprendizaje ha predicho positivamente la Disciplina y negativamente la Indisciplina. Por el contrario, la percepción del clima de Comparación ha mostrado capacidad predictiva sobre la Indisciplina y el Comportamiento de los alumnos, resultados similares a los obtenidos por Cervelló *et al.* (2004), Papaioannou (1998) y Spray y Wang (2001). Sin embargo, cabe resaltar la falta de relación entre la percepción del clima de Aprendizaje y el Comportamiento de los alumnos, resultado que difiere de los obtenidos por Kaplan *et al.* (2002) en la clase de matemáticas. Esto puede deberse a que son diferentes los instrumentos de evaluación y los informantes (Koskey, Karabenick, Woolley, Bonney y Dever, 2010), ya que la percepción del clima de la clase y la disciplina-indisciplina están expresados a través de autoinformes de los alumnos, mientras que el comportamiento en clase ha sido valorado por sus profesores. Tal resultado pone en evidencia una vez más la falta de concordancia entre la valoración que los alumnos hacen de su propia disciplina-indisciplina y la valoración del comportamiento que de ellos hacen sus profesores, aspecto que también había anunciado Spray (2002).

En general, los resultados del presente trabajo también se encuentran en la línea de la

literatura especializada, sugiriendo que los factores positivos de la motivación intrínseca predicen la Disciplina y el Comportamiento, mientras que el factor Tensión-Presión se relaciona negativamente con la Disciplina y el Comportamiento de los alumnos y positivamente con su Indisciplina, viéndose moderadamente cumplida la primera parte de nuestra hipótesis (Cox y Williams, 2008; Morgan y Carpenter, 2002; Sproule et al., 2007).

En cuanto a la capacidad predictiva de la disciplina y valoración del comportamiento de los alumnos sobre su rendimiento académico, se ha comprobado que la Disciplina ha aportado una pequeña explicación al Rendimiento, la Indisciplina no ha participado significativamente de tal explicación, y la valoración del Comportamiento ha sido la variable con mayor predicción del Rendimiento académico de los alumnos en EF. En esta misma línea, los resultados obtenidos por Moreno-Murcia et al. (2011) muestran la influencia de la motivación en los resultados académicos, de tal manera que los altos logros de aprendizaje obtenidos en clase a menudo se atribuyen a la alta motivación del estudiante y al ambiente que favorece dicha motivación. La interpretación de nuestros resultados puede hacerse, por un lado, a partir de la divergencia entre los autoinformes de los alumnos y las valoraciones que de ellos hacen sus profesores (Koskey et al., 2010), y por otro lado, porque a menudo los profesores de EF fundamentan sus calificaciones (rendimiento académico) más en factores tales como las actitudes, el interés, la participación y la asistencia a clase, que en los aprendizajes específicos del *curriculum*, como han señalado MacDonald y Brooker (1997), Penney, Brooker, Hay y Gillespie (2009) y MacPhail y Halbert (2010).

▪ **Clima Motivacional, Razones de Disciplina y comportamiento en Educación Física.**

Hipotetizamos que la percepción de un clima orientado al aprendizaje (o maestría) sería capaz de predecir positivamente el comportamiento de los alumnos en clase a través de sus razones para ser disciplinados, mientras que la percepción de un clima orientado a la comparación (o ejecución) estaría relacionada negativamente con el comportamiento de los alumnos en la clase de EF. Cabe comentar, en primer lugar, que la relación entre la percepción del Clima de Aprendizaje y la Disciplina de los alumnos, es una relación que se ha mostrado directa y no mediada por las Razones para la Disciplina, como habíamos planteado en el modelo hipotético, lo cual sugiere la intensidad con la que puede influir el clima de la clase, coincidiendo con los resultados aportados por Papaioannou (1998) y Spray y Wang (2001). Por otro lado, cabe señalar la moderada relación encontrada (aunque

estadísticamente significativa) entre la Disciplina-Indisciplina informada por los alumnos y la valoración que hacen los profesores de su Comportamiento en la clase de EF, aspecto que también habían resaltado en sus trabajos Sproule et al., (2007) y Cox y Williams (2008). Esto pone de manifiesto una vez más la distancia existente entre las percepciones de los alumnos y las percepciones y valoraciones que hacen sus profesores, resultados que están en la línea de los encontrados en otras investigaciones (Martínez-Galindo et al., 2009). Finalmente, aunque no se ha obtenido directamente en esta investigación, estos resultados sugieren que tanto un apropiado clima motivacional de la clase como una disciplina fundamentada en razones intrínsecas y responsables favorecerán la predisposición de los alumnos hacia la práctica física tanto en el contexto escolar como fuera de él. No olvidemos que estas condiciones del ambiente de la clase repercuten favorablemente sobre las actitudes de los alumnos, tanto hacia los profesores como hacia la EF en general (Gutiérrez y Pilsa, 2006; Gutiérrez y Ruiz, 2009; Stuntz y Weiss, 2009) lo cual, sin duda, generará unas actitudes más positivas hacia la práctica de actividad física regular (Nuviala et al., 2009) y la adopción de unos estilos de vida más saludables (Ortega et al., 2010).

▪ **Percepción de las Estrategias que emplean los profesores para mantener la disciplina, razones de los alumnos para ser disciplinados y comportamiento en EF.**

Hipotetizamos, por un lado, la existencia de una relación positiva entre las estrategias de los profesores para mantener la disciplina fundamentadas en razones intrínsecas, las razones intrínsecas y responsables de los alumnos para ser disciplinados, y su comportamiento disciplinado en EF. Por otro lado, hipotetizamos también que las estrategias de los profesores para la disciplina fundamentadas en razones introyectadas y sin razones, estarían relacionadas con las razones introyectadas, externas y sin razones de los alumnos para ser disciplinados y con su indisciplina en la clase de EF.

Los resultados de este trabajo dan cumplimiento a las hipótesis planteadas y se encuentran próximos a los ya expresados en la literatura especializada (Cervelló et al., 2004; Zounhia et al., 2003), corroborando asimismo los de Papaioannou (1998a), Spray (2002), Spray y Wang (2001), Lewis et al. (2005) y Martínez-Galindo et al. (2009). Además, en paralelismo con los resultados de Zounhia et al. (2003), han mostrado una correspondencia entre las percepciones de los alumnos sobre las estrategias empleadas por los profesores para mantener la disciplina y las razones para ser disciplinados en clase. Las variables que

mayor grado de correlación han presentado, han sido las razones intrínsecas de unos y otros, así como las razones introyectadas de los alumnos y de sus profesores. Cabe resaltar la relación entre las sin razones de los alumnos y la indiferencia de los profesores ante la disciplina. Por otro lado, también son destacables las relaciones entre la disciplina de los alumnos en clase y sus razones fundamentadas en razones intrínsecas para ser disciplinados, razones de responsabilidad y razones de preocupación por los demás. Por el contrario, la indisciplina se relaciona fundamentalmente con la falta de razones para ser disciplinados.

Con respecto a la predicción de la “disciplina” de los alumnos en clase, han sido tanto las razones intrínsecas de los profesores como las de los alumnos las que han ofrecido mayor capacidad predictiva, junto a las razones responsables de los alumnos y su preocupación por los demás. Por el contrario, las variables más capaces de predecir la “indisciplina” de los alumnos han sido la indiferencia de los profesores, la falta de razones de los alumnos y las razones responsables de los alumnos para ser disciplinados, con signo contrario.

Finalmente, los resultados de este trabajo sugieren que un apropiado clima motivacional de la clase y una disciplina fundamentada en razones intrínsecas y responsables favorecerán la predisposición de los alumnos hacia la práctica física tanto en el contexto escolar como fuera de él. No olvidemos que estas condiciones del ambiente de la clase pueden repercutir favorablemente sobre las actitudes de los alumnos hacia la EF y sus profesores (Gutiérrez, Pilsa y Torres, 2007; Gutiérrez y Ruiz, 2009; Lewis, 2001), generando asimismo unas actitudes más positivas hacia la práctica de actividad física regular (Granda, Barbero y Montilla, 2008; Taylor y Ntoumanis, 2007).

#### ▪ **Clima Motivacional, Experiencias en EF y Motivación Intrínseca**

Con este modelo hemos tratado de analizar hasta qué punto el clima motivacional de la clase y las experiencias vividas en EF podrían favorecer la motivación intrínseca de los alumnos, de cara a promover su tendencia hacia la práctica física y la implicación en estilos de vida activos y saludables. Partíamos de la hipótesis de que cuanto más positivas eran las experiencias vividas en EF, mayor sería su capacidad predictiva sobre la motivación intrínseca de los alumnos.

En vista a los resultados obtenidos, en primer lugar cabe señalar que un factor muy relacionado con los factores positivos de la motivación intrínseca ha sido la percepción del clima de maestría, caracterizado principalmente por la *Búsqueda de progreso por los*

*alumnos*, viéndose confirmada la primera parte de la hipótesis planteada. Por otro lado, la percepción del clima de ejecución (*Miedo a cometer errores* y *Promoción de comparación por el profesor*) se ha mostrado relacionado con la *Tensión-presión*, contenido expresado en la segunda parte de la hipótesis. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Cecchini et al. (2005), Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga (2009), Gutiérrez y Pilsa (2006) y Sproule et al. (2007). En concreto, estos últimos autores encontraron una relación significativa entre la percepción que los alumnos tenían del clima motivacional de la clase de EF, la motivación intrínseca y las intenciones de ser físicamente activos. También se encuentran estos resultados en la línea de los expuestos previamente en la literatura científica, indicando que cuando se desarrollan ambientes de aprendizaje en los que predomina el clima motivacional orientado a la maestría es más probable que se potencie la motivación intrínseca de los alumnos en las clases de EF (Cox y Williams, 2008). En este mismo sentido, Jaakkola et al. (2013) estudiaron las relaciones entre el clima motivacional de la clase, la percepción de competencia, la motivación intrínseca y el autoinforme de los alumnos sobre su participación en actividades físicas, en un estudio longitudinal de tres años. Encontraron un efecto mediador de la percepción por parte de los alumnos del clima de maestría en EF a través de su percepción de competencia y de su motivación intrínseca, y un efecto indirecto del clima de maestría a través de la percepción de competencia sobre el autoinforme de práctica física. De aquí concluyeron que la percepción de competencia juega un importante papel en los procesos en los que los adolescentes adoptan estilos de vida activos, como también habían señalado Gao (2008), Halvari, Ulstad, Bagøien y Skjelsol (2009) y Ommundsen y Eikanger-Kvalo (2007).

Por otra parte, uno de los resultados que se muestra revelador en este estudio, es la gran capacidad predictiva de las *Experiencias de los alumnos en EF* sobre su motivación intrínseca, siendo ésta de signo positivo para los factores positivos (*Interés-diversión*, *Percepción de competencia*, *Esfuerzo-importancia*) y de signo negativo para la *Tensión-presión*, lo cual confirma la hipótesis planteada. Todo ello se encuentra en consonancia con los hallazgos de Kirk (2005), Robinson (2009), Halvari et al. (2011), Beltrán, Devís, y Peiró (2012) y Cardinal, Yan, y Cardinal, (2013), estudios realizados a través de metodología cualitativa. Así pues, se comprueba una vez más que si los alumnos tienen buenos recuerdos de sus experiencias en EF, su motivación intrínseca se ve incrementada.

Como también señalan Bryan y Solmon (2007), las evidencias de la investigación indican que es crucial que los educadores físicos comprendan que si se desarrollan elevados niveles de motivación en las clases, es más probable que los alumnos se impliquen en la actividad física fuera de la escuela y a lo largo de la vida. Y es claro también que un ambiente que potencie la motivación intrínseca, el auto-progreso y la autonomía es preferible a otro centrado en el triunfo y el rendimiento, puesto que este último ambiente sirve únicamente para motivar a los participantes más hábiles, que son precisamente los que corren menor riesgo. Por eso, los educadores físicos deben conocer la forma en que pueden potenciar la motivación intrínseca de los alumnos. Es más probable que los alumnos se sientan competentes en EF cuando sus profesores enfatizan la autorrealización más que la comparación social por lo que se deben proporcionar actividades en las que todos los alumnos, independientemente del género o el nivel de habilidad, puedan tener éxito y mejorar a nivel personal.

▪ **Estrategias para mantener la disciplina en las clases de EF: Concordancia de las percepciones de los alumnos y sus profesores.**

Hipotetizábamos discrepancias entre las percepciones de los alumnos en relación con las estrategias que utilizan sus profesores para mantener la disciplina en las clases de EF y las que afirman utilizar éstos. En cuanto a los resultados, cabe resaltar la coincidencia entre los profesores y sus alumnos en la percepción del empleo de estrategias para mantener la disciplina apoyadas en razones introyectadas (hacer que se sientan incómodos o avergonzados cuando no son disciplinados).

En otro sentido, aparece la discrepancia entre unos y otros en las razones intrínsecas para mantener la disciplina, siendo los profesores quienes dicen emplearlas más de cuanto las perciben sus alumnos. Esto podría interpretarse por la diferente manera de vivir los acontecimientos del aula unos y otros. Así, los profesores utilizan estrategias encaminadas al mantenimiento de control, que para ellos pueden estar cargadas de razonamiento, pero los alumnos las interpretan como imposiciones. Una forma de subsanar este problema podría ser haciendo más partícipes a los alumnos de la gestión de la disciplina, es decir, promoviendo que terminen haciendo suyas las normas.

También merece destacar que los alumnos perciben mayor indiferencia de sus profesores para mantener la disciplina de cuanto éstos informan. Esta discrepancia puede

deberse a que el profesor envía señales que el alumno no percibe en el mismo sentido. Cada uno habla su lenguaje y da por sentado que el otro lo comparte. Una interpretación que hacen Gotzens et al. (2003) de este problema es que, en una coyuntura socioeducativa como la que nos afecta, cualquier solicitud por parte del alumno que no sea atendida inmediatamente por el profesor, puede ser considerada como un acto de indiferencia, acorde con la sociedad actual que demanda respuestas inmediatas.

Los resultados aquí obtenidos coinciden en gran medida con los de Gotzens et al. (2003), que también hallaron importantes discrepancias en las percepciones de profesores y alumnos sobre diferentes aspectos de la disciplina en clase. No obstante, existe una importante diferencia entre el trabajo de Gotzens et al. (2003) y éste, y es que en aquél, las muestras de profesores y alumnos fueron tratadas como muestras independientes, mientras que en esta investigación han sido tratadas como muestras relacionadas, por emparejamiento de las respuestas de cada profesor con las aportadas por cada uno de sus respectivos grupos de alumnos. Otra diferencia entre ambos trabajos es que Gotzens et al. (2003) analizaron una muestra de profesores de todas las materias escolares, mientras que en éste la muestra ha estado compuesta más específicamente por profesores de educación física. Por el contrario, se encuentran más alejados de los obtenidos por Psunder (2005), quien concluyó que las percepciones de los profesores presentaban muchas similitudes con las percepciones de los alumnos en cuanto a las técnicas disciplinarias predominantes aplicadas a los comportamientos inapropiados. Este último informe es también coincidente con el de Zounhia et al. (2003), según el cual, a pesar de las diferencias entre las especialidades educativas, los profesores normalmente empleaban estrategias que enfatizaban las razones intrínsecas para la disciplina. En todas las escuelas investigadas apareció una fuerte correlación entre las razones de los alumnos para comportarse adecuadamente y sus percepciones acerca de las estrategias empleadas por los profesores para mantener la disciplina. Tal vez estas diferencias de resultados entre unos trabajos y otros puedan explicarse por la mayor semejanza entre los sistemas educativos analizados por Gotzens et al. (2003) y los estudiados en el presente trabajo, frente a los abordados por Psunder (2005) y Zounhia et al. (2003).

A la luz de la teoría de la evaluación cognitiva, los resultados de esta investigación suponen una importante aportación al conocimiento del ambiente educativo en la escuela,

puesto que autores como Spray (2002) encontraron que la percepción de estrategias de disciplina del profesor promotoras de autodeterminación predecía el autoinforme de disciplina de los alumnos. Téngase en cuenta, como indican Lewis et al., (2005), que el tema de la disciplina en clase es importante no sólo por el bien que puede proporcionar, sino también por el daño que puede producir una disciplina inapropiada, puesto que los alumnos que perciben una disciplina razonada se comportan de forma menos disruptiva y más responsable que quienes interpretan la disciplina aplicada por el profesor más coercitiva, ausente de razones o cargada de indiferencia. Por tanto, los profesores deben poner su énfasis en estrategias basadas en razones intrínsecas y generadoras de responsabilidad personal, más que en estrategias culpabilizadoras, punitivas y fundamentadas en razones introyectadas, externas e indiferentes a la disciplina.

Otro aspecto a considerar es que, tal como manifiesta Psunder (2005), en el pasado eran expertos externos quienes definían qué procedimientos disciplinarios se consideraban los más efectivos para conseguir un comportamiento adecuado. Hoy, el pensamiento predominante es que no existe un único acercamiento con estatus de leyes universales que puedan ser aplicadas a cualquier situación de aula con efecto predictivo, sino que cada profesor es quien mejor conoce a sus alumnos y las circunstancias que les rodean, por lo que es quien mejor puede juzgar cuál puede ser el procedimiento de disciplina más efectivo.

Por último, un dato destacable de este trabajo es que, a diferencia del estudio de Gotzens et al. (2003), en éste sí se ha podido establecer el contraste de las respuestas ofrecidas por cada profesor y su respectivo grupo de alumnos (muestras relacionadas), aportando una mayor precisión en el análisis de concordancia que si los datos hubieran sido tratados como muestras independientes.

▪ **Clima Motivacional: Concordancia de las percepciones de los alumnos y sus profesores.**

De acuerdo con la hipótesis planteada, los resultados del análisis de correlaciones han mostrado las discrepancias entre los alumnos y sus profesores acerca de la percepción del clima motivacional en las clases de EF. Un examen de los resultados de las percepciones del clima motivacional revela que tanto los alumnos como los profesores perciben un elevado Clima de Maestría en las clases de EF. Por otro lado, la percepción de los factores Promoción de Comparación por el Profesor y Miedo a Cometer Errores presenta puntuaciones bajas, aspectos importantes en el contexto educativo. No obstante, el factor Miedo a Cometer

Errores muestra unas puntuaciones más elevadas de lo que sería deseable de acuerdo con la moderna filosofía de la EF.

Por otra parte, también se debe prestar atención a las elevadas puntuaciones atribuidas tanto por los alumnos como por los profesores al factor Búsqueda de Comparación por los Alumnos, por ser el factor más remarcable en la dimensión del Clima de Ejecución, aspecto que debe tenerse en cuenta por los educadores físicos, porque podrían estar actuando contra la idea general anunciada por la literatura especializada acerca del clima de aprendizaje. Porque, como afirmaban Koka y Hein (2003), los profesores necesitan crear ambientes de aprendizaje que permitan a los alumnos percibirlos no como amenazadores a su autoestima, sino como desafíos, esto es, como retos a superar. Los profesores deben intentar proporcionar feedbacks positivos y promover ambientes de aprendizaje estimulantes que incidan más en el progreso personal y en las habilidades de cada uno que en la comparación con los demás.

De acuerdo con la hipótesis planteada, los resultados del análisis de correlaciones han mostrado las discrepancias entre los alumnos y sus profesores acerca de la percepción del clima motivacional en las clases de EF. Los profesores puntúan más alto en las variables del Clima de Maestría (aprendizaje), mientras que los alumnos puntúan más elevado en las variables del Clima de Ejecución (comparación). Estos resultados contrastan con los obtenidos por Morgan et al. (2005), que únicamente encontraron diferencias significativas entre alumnos y profesores en las percepciones del Clima de Ejecución, pero no encontraron diferencias significativas en cuanto al Clima de Maestría.

En este sentido, los resultados del presente trabajo suponen un interesante hallazgo y sugieren que los profesores de EF pueden estar creando percepciones de una mayor orientación al Clima de Ejecución de lo que realmente ocurre en las clases. Y cabe también destacar que los alumnos perciben más bajos niveles de Clima de Maestría de lo que sus profesores creen que están promoviendo en las clases de EF. En este sentido, cuando los profesores piensan que están creando un determinado clima motivacional y sus alumnos lo perciben de forma diferente, esta discrepancia generalmente produce efectos negativos para ambos. Teniendo en cuenta los potenciales efectos que el Clima de Ejecución o comparación puede tener sobre la motivación de los alumnos (Barkouki et al. 2008; Escartí y Gutiérrez, 2001; Papaioannou, 1995; Sproule et al., 2007; Treasure, 1997), estos resultados

resaltan la necesidad de considerar tanto las percepciones de los alumnos como las de los profesores acerca del clima motivacional de la clase. Por otro lado, los profesores deben ser conscientes de que sus percepciones no siempre coinciden con las de sus alumnos, razón por la cual deberían tratar de conocer cómo perciben sus alumnos el ambiente de la clase de cara a crear climas motivacionales positivos orientados en mayor medida al desarrollo y progreso personal que a la comparación social.

## **4.2. CONCLUSIONES**

Como conclusiones comenzaremos diciendo que la presente investigación supone aportes importantes sobre el estudio de la motivación, la disciplina y el ambiente de aprendizaje en las clases de EF. Así, podemos decir en primer lugar, que tras los análisis factoriales confirmatorios de los instrumentos empleados en este estudio, todos han mostrado índices de ajuste satisfactorios, de acuerdo con los modelos defendidos por sus autores, revelando una aceptable validez y fiabilidad para nuestra muestra.

En segundo lugar, basados en los resultados de este trabajo, y en concordancia con los objetivos e hipótesis planteados, cabe concluir que:

- Existe una falta de concordancia entre la valoración de los alumnos y sus profesores, tanto en relación a la percepción del clima motivacional en las clases de EF, como de las estrategias que informa utilizar el docente para mantener la disciplina en las mismas, y también, en la valoración que los alumnos hacen de su propia disciplina-indisciplina y la valoración del comportamiento que de ellos hacen sus profesores.
- Los profesores deben ser conscientes que sus percepciones no siempre coinciden con las de sus alumnos, razón por la cual deberían tratar de conocer cómo perciben y valoran sus alumnos el ambiente de la clase de cara a crear climas motivacionales positivos orientados en mayor medida al desarrollo y progreso personal que a la comparación.
- La percepción de un clima motivacional orientado a la tarea está relacionado positivamente con niveles altos de motivación intrínseca y con una tendencia a la práctica física.
- Las buenas experiencias de los alumnos en las clases de Educación Física incrementan

los niveles de motivación intrínseca hacia la práctica.

- Necesidad de crear por parte del profesor un clima motivacional implicante a la tarea, debido a su vinculación con respuestas cognitivas, afectivas y conductuales más adaptativas, que favorecen la disciplina, la motivación intrínseca y la adopción de estilos de vida saludables.
- Los profesores pueden manipular el clima motivacional de la clase para facilitar que sus alumnos perciban un mayor Clima de Maestría y aprendizaje y menor nivel de Clima de Comparación o de ejecución.

#### **4.3. LIMITACIONES Y SUGERENCIAS PARA FUTURAS INVESTIGACIONES**

Como todos los trabajos, éste también presenta sus limitaciones. Por ejemplo, los datos se han obtenido a través de colaboradores (muestreo por conveniencia), lo cual podría haber incorporado algún sesgo en la representación poblacional. Por otro lado, los datos se han obtenido mediante auto-informes de alumnos y profesores, con la subjetividad que ello puede conllevar. De cara a futuras investigaciones, deberían recogerse no sólo las percepciones de los alumnos y las valoraciones de sus profesores, sino también deberían incluirse datos de observaciones directas del clima de la clase y del comportamiento de los alumnos, dando un paso más en favor de la valoración objetiva del proceso de enseñanza/aprendizaje. Además, deberían contrastarse los resultados obtenidos en EF con los de otras materias escolares, en consonancia con lo desarrollado por Zounhia et al. (2003). Por otro lado, parece conveniente desarrollar más investigación para determinar la estructura factorial del Cuestionario de Razones para la Disciplina, por los diferentes resultados obtenidos en distintas investigaciones en contexto español.

Por otro lado, este estudio es de corte transversal, lo cual impide establecer conclusiones fundamentadas en relaciones causa-efecto. Un diseño longitudinal permitiría registrar la dirección y la cuantía de los cambios de forma más efectiva. También se podría combinar la metodología cuantitativa, aquí empleada, con metodologías cualitativas, más capaces de detectar diversos detalles que a los fríos números se les escapan. Además, sería conveniente tener en cuenta en futuros estudios todas las formas de motivación que contempla la teoría de la autodeterminación, por sus posibles implicaciones en las

consecuencias de la EF y de cara a la adopción de estilos de vida activos y saludables.

#### **4.4. PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS**

Tanto para los teóricos de la educación como para los prácticos, comprender y desarrollar un clima particular de la clase resulta crucial para el aprendizaje y la motivación del alumno, y puede servir de guía en intervenciones tales como la variación en el estilo de enseñanza con objeto de cambiar el clima existente (Biddle et al., 1995; Duda, 1996), sus efectos sobre diferentes variables motivacionales (Bryan y Solmon, 2007; Cox y Williams, 2008; Digelidis et al. 2003; Escartí y Gutiérrez, 2001; Goudas y Biddle, 1994; Mitchell, 1996; Sproule et al. 2007; Treasure y Roberts, 2001), y la intención de ser físicamente activos (Sallis y McKenzie, 1991).

Así pues, y desde una perspectiva aplicada, nuestros resultados sugieren la importancia de proponer a los profesores la creación en sus clases de climas motivacionales favorecedores de la orientación hacia el aprendizaje por sus efectos positivos sobre (a) la disciplina de los alumnos, (b) las actitudes positivas de los mismos hacia la actividad física, y (c) la motivación intrínseca. En relación con sus efectos positivos sobre la disciplina de los alumnos, aspecto que también resaltan Morgan y Carpenter (2002) y Cervelló et al. (2004), crear ambientes de clase orientados al aprendizaje favorece que los alumnos se sientan orientados hacia una disciplina positiva, por la alta capacidad predictiva que nos ha mostrado este tipo de clima en el modelo probado. Junto a esto, los profesores de Educación Física deben utilizar las estrategias necesarias para facilitar la autodeterminación de los alumnos, propiciando que las razones para ser disciplinados se fundamenten más en razones intrínsecas y responsables, que en razones asociadas al sentimiento de culpa, al castigo o a razones externas e indiferentes a la disciplina, resultados que avalan los obtenidos por Cervelló et al. (2004) y Martínez-Galindo et al. (2009). Estos autores recomiendan el empleo de variedad de estilos de enseñanza que favorezcan la toma de decisiones por parte de los alumnos y les permitan sentirse más autodeterminados, porque tales estrategias pueden ayudarlos a ver a los profesores implicados en el control de la clase y la disciplina, a entender por qué deben comportarse adecuadamente, y a identificar el valor de esas razones para ser disciplinados, pudiendo incrementar, asimismo, su motivación intrínseca. Por ello, los profesores de EF deben utilizar las estrategias necesarias para

facilitar la autodeterminación de los alumnos, propiciando que las razones para ser disciplinados se fundamenten más en razones intrínsecas y responsables que en razones asociadas al sentimiento de culpa, al castigo o a razones externas e indiferentes a la disciplina, resultados que avalan los obtenidos por Cervelló et al. (2004) y Martínez-Galindo et al. (2009). Téngase en cuenta que, como indican Lewis et al., (2005), el tema de la disciplina en clase es importante no sólo por el bien que puede proporcionar, sino también por el daño que puede producir una disciplina inapropiada, puesto que los alumnos que perciben una disciplina razonada se comportan de forma menos disruptiva y más responsable que quienes interpretan la disciplina aplicada por el profesor más coercitiva, ausente de razones o cargada de indiferencia. A su vez, si perciben una disciplina razonada, también ellos encontrarán razones para ser disciplinados en clase encaminadas a un desarrollo personal más positivo. En consonancia con ello, Papaioannou y Goudas (1999) animaban a los profesores a proporcionar a sus alumnos tareas significativas que promovieran la cooperación entre ellos, el empleo de estrategias de enseñanza diversas que permitieran la participación en la toma de decisiones de los alumnos, y aportarles *feedbacks* fundamentados en auto-referencias más que en la comparación con los resultados de los demás, favoreciendo un clima orientado al aprendizaje. También Kaplan *et al.* (2002) y Urdan (2010) destacan los beneficios de construir ambientes de aprendizaje en los que se valora la comprensión, el progreso y el desarrollo personal, y se le quita importancia a la comparación social de la habilidad de los alumnos. En este sentido, consideramos necesario analizar detenidamente qué climas motivacionales son los que los profesores desarrollan en las clases de EF, así como la manera en que perciben tales climas los alumnos. Esto resulta de capital importancia porque, modificando los ambientes de aprendizaje, puede mejorar el comportamiento de los alumnos, en línea con lo expresado por Kaplan *et al.* (2002) y Digelidis et al., (2003). Por otro lado, el hecho de que profesores y alumnos contrasten sus percepciones y valoraciones del contexto de la clase y se hagan conscientes de su grado de discrepancia, puede incidir de manera notable en sus resultados educativos (Gutiérrez et al., 2009, 2011).

En este mismo sentido, es importante que los profesores conozcan cómo perciben sus alumnos las estrategias que utilizan para mantener la disciplina, porque pueden hacer uso de ello en la orientación adecuada de sus actuaciones para cumplir sus objetivos educativos.

Muchas de las dificultades en la gestión de la disciplina pueden deberse no tanto al uso inapropiado de las estrategias de los profesores sino a la forma en que son percibidas por sus alumnos. Tendría poco sentido que los profesores empleasen unas estrategias pensando que son las más apropiadas para desarrollar el proceso educativo, y los alumnos las percibieran de forma diferente. Si ocurriera esto, el éxito educativo difícilmente podría verse cumplido.

La importancia de crear climas motivaciones de implicación a la tarea y el aprendizaje en las clases de Educación Física, está directamente relacionada con el objetivo de incrementar las actitudes positivas de los alumnos hacia la actividad física y promover estilos de vida saludables (Cervelló, Moreno, Martínez, Ferriz, y Moya, 2011; Couturier, Chepko y Coughlin, 2005; Gutiérrez y Ruiz, 2009; Rikard y Banville, 2006). En este sentido, cada vez son más numerosos los investigadores que han encontrado una relación positiva entre la participación de los jóvenes en actividades físico-deportivas y gran variedad de beneficios físicos y psicosociales. Según Moliner-Urdiales et al. (2010), hay cada día mayor evidencia de que altos niveles de actividad física durante la infancia y la adolescencia tienen una influencia positiva sobre el riesgo cardiovascular y el estado de salud en la vida adulta. Además, existe un acuerdo bastante generalizado de que la Educación Física puede ayudar a los jóvenes a implicarse en actividades físicas diarias y promover estilos de vida saludables, y que si los alumnos están motivados y disfrutan en clase, es más probable que busquen oportunidades de ser físicamente activos más allá del horario escolar (Cecchini, et al., 2008; Cox et al., 2008; Gao, 2008; Halvari et al., 2011; Jaakkola et al., 2013; Lanuza et al., 2012; Moreno, Zomeño, Martín de Oliveira, Cervelló y Ruiz Pérez, 2009; Sproule et al., 2007; Taylor et al., 2010). Además, como ya señalan Bryan y Solmon (2007), las evidencias de la investigación indican que es crucial que los educadores físicos comprendan que si se desarrollan elevados niveles de motivación en las clases es más probable que los alumnos se impliquen en la actividad física fuera de la escuela y a lo largo de la vida. Y es claro también que un ambiente que potencie la motivación intrínseca, el auto-progreso que un ambiente que potencie la motivación intrínseca, el auto-progreso y la autonomía es preferible a otro centrado en el triunfo y el rendimiento, puesto que este último ambiente sirve únicamente para motivar a los participantes más hábiles, que son precisamente los que corren menor riesgo. Por eso, los educadores físicos deben conocer la forma en que pueden potenciar la

motivación intrínseca de los alumnos. Es más probable que los alumnos se sientan competentes en EF cuando sus profesores enfatizan la autorrealización más que la comparación social por lo que se deben proporcionar actividades en las que todos los alumnos, independientemente del género o el nivel de habilidad, puedan tener éxito y mejorar a nivel personal.

Haciéndose eco de los principios de la autodeterminación, nuestros resultados implican que futuras investigaciones encaminadas a facilitar el cambio en las cogniciones de los alumnos sobre la EF deberían centrarse en la necesidad de los alumnos de sentirse competentes, tanto en las propias clases de EF como en las actividades fuera de ella. En consonancia con lo expresado por Taylor et al. (2010), dado que las clases de EF se consideran, en general, contextos de logro, y que las variaciones en la habilidad física son fácilmente observables, parece razonable pensar que la necesidad de sentirse competente sea central de cara al esfuerzo de los alumnos y sus intenciones de practicar actividad física en el futuro. A nivel práctico, esto significa que los profesores deberían focalizar su atención en apoyar a los alumnos para que se perciban competentes durante los años escolares, como han señalado Jaakkola et al. (2013). En definitiva, se trata de que el alumno perciba que con su esfuerzo obtiene el éxito de las actividades que se propone (p.e. diseñar tareas con objetivos que los alumnos puedan conseguir a través de progresiones fáciles; proporcionar feedback positivo, evitar poner al alumno en situaciones que le provoquen sensación de ridículo...).

Por otro lado, una cuestión importante es que los educadores físicos pueden manipular los climas motivacionales para generar cambios en las percepciones de los alumnos y potenciar su motivación intrínseca. Halvari et al. (2011) señalan que los cambios en la percepción de los climas motivacionales son importantes porque representan procesos que explican la subsiguiente motivación intrínseca, las actitudes hacia la EF y los cambios en el comportamiento. En trabajos desarrollados por estos autores se ha encontrado que los climas motivacionales medidos al principio del tiempo muestran capacidad predictiva sobre los cambios un año más tarde en la motivación intrínseca, la percepción de competencia y las actitudes positivas hacia la EF. De acuerdo con estos resultados, es importante crear climas de maestría en EF debido a su fuerte influencia sobre las orientaciones motivacionales de los alumnos, lo cual, a su vez, influencia de forma fuertemente positiva los

resultados en EF a lo largo del tiempo. Junto a esto, es igualmente importante reducir el énfasis en los climas de ejecución o rendimiento caracterizados por la expresión de emociones negativas cuando los alumnos fracasan, además de conocerse que la reducción de la motivación intrínseca en EF está asociada con la reducción del esfuerzo y de las actitudes positivas hacia la práctica física diaria. Por lo tanto, el papel que los profesores pueden desempeñar en la orientación de los climas de la clase hacia el aprendizaje es de capital importancia. Para lograrlo, deben proponer tareas desafiantes para cada alumno, metas con dificultad personalizada, enseñar contenidos sobre el desarrollo de la competencia y la promoción de la salud, ayudar a los alumnos a superar sus dificultades mediante comentarios informativos, evitar las críticas duras tanto como las alabanzas innecesarias, utilizar ejercicios y juegos cooperativos, promover la autonomía, estimular el logro personal y del grupo, y mostrarse accesibles a todos los alumnos (Nicholls, 1989; Papaioannou, 1998a; Trouilloud et al., 2006).

Otra forma apropiada de materializar todas estas aplicaciones, además de la manipulación de los climas de aprendizaje, podría ser también mediante la implementación de programas para la creación de climas motivacionales en EF, como es el caso del programa PAPE (Programa de Asesoramiento Personalizado; Mora, Cruz y Sousa, 2013), orientado a conducir el sistema de comunicación de los entrenadores y profesores de Educación Física, con el objetivo de potenciar el clima de maestría en las clases.

## **CAPÍTULO 5: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Abraldes, J.A., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A., Gómez-López, M. y Rodríguez-Suárez, N. (2014). Goal orientations, satisfaction, beliefs in sport success and motivational climate in swimmers. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. In press. Recuperado en: <http://cdeporte.rediris.es/revista/inpress/artorientaciones729.pdf>
- Aciego, R., Domínguez, R. y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15 (4), 589-594.
- Alarcón, C. y Romagnoli, C. (2006). El clima como plataforma de cambio. Documento Valoras UC. Disponible en [www.convivenciaescolar.cl](http://www.convivenciaescolar.cl).
- Allen, J.B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25(4).
- Allodi, M. W. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13, 89-104. doi:10.1007/s10984-010-9072-9.
- Almagro, B.J, Conde, C., Moreno, J.A. y Sáenz-López, P. (2009). Analysis and comparison of adolescent athletes' motivation: basketball players vs. football players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(suppl.), 353-356.
- Almagro, B. J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *International Journal of Sport Science*, 25(7), 250-265.
- Almolda, F.J., Sevil, J., Julián, J.A., Abarca, A., Aibar, A. y García, L. (2014). Aplicación de Estrategias Docentes para la mejora de la Motivación Situacional del alumnado en Educación Física. *Revista Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(2), 391-418.
- Alonso-Tapia, J. y Fernández-Heredia, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: Validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y Aprendizaje*, 32(4), 597-612.

- Alonso Tapia, J. y Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 295-309.
- Alonso-Tapia, J. y Ruiz, M. (2007). Learning-related motives and the perception of the motivational quality of the learning environment. *Psicothema*, 19(4), 603-609.
- Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. En D. Kleiber y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. y Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation: Towards a qualitative definition. *Journal of Educational Psychology*, 76, 535-556.
- Ames, C. y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80, 260-267.
- Ames, C. y Archer, J. (1990). *Longitudinal effects of mastery goal structure on student's learning strategies and motivation*. Manuscrito sin publicar.
- Amorose, A. J., Anderson-Butcher, D., Flesch, S. y Klinefelter, L. (2005). Perceived motivational climate and self-determined motivation in male and female high school athletes [Abstract]. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76, A96-A97.
- Anderson, C., Avery, P.G., Pederson, P.V., Smith, E.S. y Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: a Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34(2), 333-364.
- Ascorra, P., Arias, H. y Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5, 1, 117-135.
- Astone, N.M. y McKlanahan, S.S. (1991). Family structure, parental practices and highschool completion. *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- Atkinson, J.W. (1977). Motivation for achievement. En T. Blass (Ed.), *Personality variables in social behavior*. Hisdale, NJ: Erlbaum.
- Badía, M., Gotzens, C. y Zamundio, R. (2012). La disciplina escolar desde un enfoque psicoeducativo para promover una intervención efectiva del profesorado. *Espiral, Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 65-77. Disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.

- Baena-Extremera, A., Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Ortiz-Camacho, M. (2015). Predicting satisfaction in physical education from motivational climate and self-determined motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 210-224.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Gómez-López, M. y Abrales, J.A. (2013a). Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. *Revista Cultura, Ciencia y Deporte*, 9(26), 119-128.
- Baena-Extremera, A., Granero-Gallegos, A., Pérez-Quero, F.J., Bracho-Amador, C., y Sánchez-Fuentes, J.A. (2013b). Motivation and motivational climate as predictor of perceived importance of physical education in Spain. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 35(2), 1-13.
- Baker, J.A., Grant, S. y Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23, 3-15.
- Bandura, A. (1997). The anatomy of stages of change. *American Journal of Health Promotion*, 12, 8-10.
- Barkoukis, V., Tsozatzoudis, H. y Grouios, G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review*, 14, 367-387.
- Baumeister, R.F., y Leary, M.R. (1995). The need to belong: Desire for inter-personal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529
- Beltrán, V.J., Devís, J. y Peiró, C. (2012). Actividad física y sedentarismo en adolescentes de la Comunidad Valenciana. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 12(45), 122-137.
- Benito, A. (2009). La pedagogía no tiene la culpa: un análisis de los problemas de la educación en España. *Revista de Educación*, 348, 489-501.
- Bentler, P.M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (2005). *EQS program manual for Windows* (Version 6.1). Encino, CA: Multivariate Software.
- Bentler, P. y Wu, E. (1995). *EQS for Windows User's Guide*. Encino, CA: Multivariate Software.

- Bergin, C. B. y Bergin, D. A. (1999). Classroom discipline that promotes self-control. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 189-206.
- Berry, D. y O'Connor, E. (2010). Behavioral risk, teacher-child relationships, and social skill development: A child-by-environment analysis of chance. *Journal of Applied Developmental Psychology, 31*, 1-14.
- Bethencourt, J. y Baez, B. (1999). Comparación del ambiente de aprendizaje en las clases de Lengua y Matemáticas. *Revista de Psicología general y aplicada, 52*, 4.
- Biddle, S. (1999). Motivation and perceptions of control: Tracing its development and plotting its future in exercise and sport psychology. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 21*, 1-23.
- Biddle, S. J. (2001). Enhancing motivation in physical education. En G. C. Roberts (Ed.) *advances in motivation in sport and exercise* (pp. 101-127). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S.J., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P.H., Famose, J.P. y Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology, 65*(4), 341-358.
- Biddle, S., Wang, J., Chatzisarantis, N. y Spray, C. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sport Science, 21*, 973-989.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. El enfoque de la educación emocional. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Blair, S. N. (2009). Physical inactivity: the biggest public health problem of the 21st century. *British Journal of sports medicine, 43*, 1-2.
- Bloom, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Ed. Labor.
- Bolger, K. E., Patterson, C.J., Thompson, W.W. y Kupersmith, J.B. (1995). Psychology Adjustment among Children Experiencing Persistent and Intermittent Family Economic Hardship. *Child Development, 66*, 1107-1129.
- Bollen, K.A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Nueva York: Wiley.

- Bortoli, L., Bertollo, M., Vitali, F., Filho, E. y Robazza, C. (2015). The Effects of Motivational Climate Interventions on Psychobiosocial States in High School Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 86, 196-204.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.
- Boyd, M. P., Weinmann, C. y Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of Sport Behavior*, 25, 1-18.
- Braithwaite, R., Spray, C. y Warburton, V. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628-638.
- Brock, L. L., Nishida, T. K., Chiong, C., Grimm, K. J., y Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Children's perceptions of the classroom environment and social and academic performance: A longitudinal analysis of the contribution of the Responsive Classroom approach. *Journal of School Psychology*, 46, 129-149.
- Brunelle, J.P., Brunelle, J., Gagnon, J., Goyette, R., Martel, D., Marzouk, A. y Spallanzani, C. (1992). *Reflections on Disciplinary Incidents Identified by Teaching Student Teachers in Physical Education*. Paper presented to the III Congress of the Quebecois Confederation of Educators in Physical Education, Canadá.
- Bryan, C. L. y Solmon, M. A. (2007). Self-determination in physical education: designing classroom environments to promote active lifestyles. *Journal of teaching in physical education*, 26, 260-278.
- Bryan, C., y Solmon, M. (2012). Student motivation in physical education and engagement in physical activity. *Journal of Sport Behavior*, 35, 267-286.
- Butler, R. (1989). Interest in the task and interest in peers' work in competitive and non competitive conditions: A developmental study. *Child development*, 60, 562-570.
- Calvo, A. R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5.
- Carmines, E.G. y McIver, J.P. (1981). Analyzing models with unobserved variables: analysis of covariance structures. En G.W. Bornstedt y E.F. Borgatta (Eds.), *Social measurement: current issues* (pp. 112-133). Beverly Hills: Sage.

- Cancino, T. y R. Cornejo (2001): La percepción del clima escolar en jóvenes estudiantes municipales y particulares subvencionados. Un estudio descriptivo y de factores asociados. *Última Década*, 15, 145-190
- Carbonero, M.A., Martín-Antón, L.J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142.
- Cardinal, B.J., Yan, Z. y Cardinal, M.K. (2013). Negative experiences in physical education and sport. How much do they affect physical activity participation later in life?. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 49-53.
- Carr, S. y Weigand, D.A. (2001). Parental, peer, teacher and sporting hero influence on the goal orientations of children in physical education. *European Physical Education Review*, 7(3), 305-328.
- Carrasco, C. y Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 229-242.
- Casamayor, G. (2000). *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire*, 6.
- Castaño, I., Rodríguez, N., y Granero-Gallegos, A. (2011). Orientaciones de meta de los jóvenes escolares del colegio El Buen Pastor de Murcia. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 4(8), 13-21.
- Castellà, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilà, M. (2007). *Entenderse en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados*. Barcelona: Editorial Graó.
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J.L. (2002). Las perspectivas de meta de los adolescentes en el contexto deportivo. *Psicothema*, 14(2), 280-287.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cecchini, J. A. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cecchini, J.A., Fernández-Losa, J.L., González, C. y Cecchini, C. (2013). Aplicaciones del modelo de autodeterminación en la educación física de primaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(1), 97-109.

- Cecchini, J. A., González-Mesa, C., Carmona, M., Arruza, J., Escartí, A. y Balagué, G. (2001). The influence of the teacher of Physical Education on Intrinsic Motivation, Self-confidence, Anxiety and Pre- and Post-competition Mood states. *European Journal of Sport Science*, 4, 12-36.
- Cecchini, J.A., González-Mesa, C., Carmona, M. y 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.
- Cecchini, J. A., González-Mesa, C., López, J. y Brustad, R. (2005). Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de fair-play. *Revista Mexicana de Psicología*, 22(2), 469-479.
- Cecchini, J. A., González-Mesa, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O. y 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.
- Cecchini, J.A., Méndez, A., y Muñiz, J. (2002). Motives for practicing sport in spanish schoolchildren. *Psicothema*, 14(3), 523-531.
- Cecchini, J. A. y Peña, J. V. (2005). Estudio experimental de las repercusiones del clima motivacional sobre la orientación de meta, la motivación intrínseca y los comportamientos disruptivos en las clases de Educación Física. *Bordón. Sociedad Española de Pedagogía*, 57(5), 597-608.
- Cervelló, E.M. (2001). *El abandono deportivo: Teorías y Modelos*. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología. Santiago de Compostela.
- Cervelló, E.M. (2002). Abandono deportivo: Propuestas para favorecer la adherencia a la práctica deportiva. En J. Dosil (Ed.), *Psicología y rendimiento deportivo* (pp. 175-187). Ourense: GERSAM.
- Cervelló, E., Escartí, A., y Balagué, G. (2000). Relaciones entre la orientación de meta disposicional y la satisfacción con los resultados deportivos, las creencias sobre las causas de éxito en el deporte y la diversión con la práctica deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 8, 7-21.
- Cervello, E. M., Del Villar, F., Jimenez, R., Ramos, L., y Blazquez, 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.

- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L. y Santos-Rosa, F. (2004). Goal orientation, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual & Motor Skills*, 99(1), 271-283.
- Cervelló, E., Moreno, J. A., Martínez, C., Ferriz, R. y Moya, M. (2011). El papel del clima motivacional, la relación con los demás y la orientación de metas en la predicción del flow disposicional en educación física. *Revista de psicología del deporte*, 20(1), 165-178.
- Cervelló, E.M., y 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(1-2) 51-70.
- Cervelló, E.M. y Santos-Rosa, F.J. (2001). Motivation in Sport: and achievement goal perspective in young Spanish recreational athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 92, 527-534.
- Chatzisarantis, N. L. y Hagger. M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health*, 24, 29-48.
- Chaumeton, N. y Duda, J. L. (1988). Is it whether you play well or win or lose? Variations in coaches' behaviors in relation to competitive level and situation. *Journal of Sport Behavior*, 11, 157-174.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in Physical Education: An integrated perspective. *Quest*, 53, 35-58.
- Chen, Z. y Dornbusch, S.M. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 3, 293-319
- Cid, A. (2004). El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de Ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. *Revista de Investigación Educativa*, 22(1), 113-144.
- Coakley, J. y White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9, 20-35.

- Córdoba, L.G., García, V., Luengo, L.M., Vizueté, M. y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Corpus, J. H., McClintic-Gilbert, M. S. y Hayenga, A. O. (2009). Withinyear changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Coterón, J., Franco, E., Pérez-Tejero, J. y Sampedro, J. (2013). Clima motivacional, competencia percibida, compromiso y ansiedad en Educación Física. Diferencias en función de la obligatoriedad de la enseñanza. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 151-157.
- Couturier, L. E., Chepko, S. y Coughlin, M. A. (2005). Student voices: What middle and high school students have to say about physical education. *Physical educator*, 62(4), 170-177.
- Cox, A. y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of sport and exercise psychology*, 30, 222-239.
- Cox, A. E., Smith, A. L. y Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of adolescent health*, 43, 506-513.
- Cox, A. y Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(2), 222-239.
- Cross, S., y Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3 -2
- Cuevas, R., Contreras, O. y García-Calvo, T (2012). Effects of an experimental program to improve the motivation in physical education in Spanish students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 47, 734-738.

- Cuevas, R., García-Calvo, T. y Contreras, O. (2013). Perfiles Motivacionales en Educación Física: una aproximación desde la Teoría de Logros 2X2. *Anales de Psicología*, 23(3), 685-692.
- Cury, F., Biddle, S., Famose, J.P., Goudas, M., Sarrazin, P. y Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in school physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16, 305-315.
- Cury, F., Da Fonséca, D., Rufo, M. y Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competente, implicit theories of ability, perceptions of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of the enforcement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.
- Cury, F., De Tonac, A. y Sot, V. (1999). An unexplored aspect of achievement goal theory in sport: Development and predictive validity of the Approach and Avoidance Achievement in Sport Questionnaire (AAASQ). En V. Hosek, P. Tilingier, y L. Bilek (Eds.) *Psychology of sport and exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European congress on Sport Psychology – FEPSAC*, 153-155. Prague: Charles University of Prague Press.
- Cury, F., Elliot, A., Sarrazin, P., Da Fonseca, D. y Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E. y Pekrum, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional y achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 584-608.
- Deci, E.L. y Olson, B.C. (1989). Motivation and competition: Their role in sports. En J.H. Goldstein (Ed.), *Sports, games, and play* (2nd ed., pp. 83-110). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: 249 Perspectives on motivation*. (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1994). Promoting self-determined education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3-14.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.), (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E.L, y Ryan, R.M. (2008). Self-determination theory: A macro-theory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 29,182-185.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. y Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Digelidis, N., Papaioannou, A. Laparidis, K. y Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of sport and exercise*, 4, 195-210.
- Del Villar, F. (1996). La investigación en la enseñanza de la Educación Física. En F. Del Villar (Ed.), *La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física* (pp. 203-231). Cáceres: Servicio de Publicaciones, Universidad de Extremadura.
- Delors, J. (2000). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco
- Decker D, Dona, D. y Christenson S (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45, 83-109.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. y Christosoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (3), 195-210.
- Donaldson, S. J. y Ronan, K. R. (2006). The effects of sports participation on young adolescents' emotional well being. *Adolescence*, 41, 369-389.
- Dorobantu, M. y Biddle, S. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.

- Doyle, W. (1987). The Classroom as a Workplace. En M. Widden y I. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement* (pp. 38-54). Londres: The Falmer Press.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de Aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 97-113.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L. (2001). Goal perspective research in sport: pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. y Armstrong, N. (1992). Childrens's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L. y Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport. En R.N. Singer, H.A. Hausenblas and C.M. Janelle (eds.) *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-43). New York: Yohn Wiley.
- Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). Motivational patterns in physical education. *International Journal of Educational Research*, 39, 415-436.
- Duda, J. L. y Tappe, M. K. (1989). The personal incentives for exercise questionnaire: preliminary development. *Perceptual and Motor Skills*, 66, 543-549.
- Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C.S. y Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. En E.M. Hetherington (Ed.), *Socialization, personality, and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Dweck, C.S. y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Edwardson, C.L., y Gorely, T. (2010). Parental influences on different types and intensities of physical activity in youth: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 522-535. doi:10.1016/j.psychsport.2010.05.001.
- Elliot, A. J. y Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. J. y McGregor, H. A. (2001). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.

- Escartí, A. y Gutiérrez, M. (2001). Influence of the motivational climate in physical education on the intention to practice physical activity or sport. *European Journal of Sport Sciences*, 1(4), 1-12.
- Escartí, A., Roberts, G.C., Cervelló, E.M. y Guzmán, J.F. (1999). Adolescents goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.
- Eder, F. (1996). *Schul-und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen* [School and classroom climate: Expression, determinants and effects of climate at secondary schools]. Innsbruck: Studien Verlag.
- Fan, W., Williams, C. M. y Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48 (6), 632-64.
- Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Fernández-Balboa, J. M. (1991). Helping Novice Teachers Handle Discipline Problems. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 62, 50-54.
- Ferrer-Caja, E. y Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.
- Finney, S. J. y Distefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural Equation Modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Flores, J., Salguero, A., y 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.
- Ford, J. MacCallum, R., y Tayt, M. (1986). The application of factor analysis in psychology: A critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291-314.
- Fraser, B. J., Aldridge, J. M., y Adolphe, F. S. G. (2010). A cross-national study of secondary science classroom environments in Australia and Indonesia. *Research in Science Education*, 40, 551-571. doi:10.1007/s11165-009-9133-1.
- Froemel, J. (2001) Conferencia sobre educación pública. Citado en: *UNESCO precisa factores de rendimiento escolar*, El Mercurio, p.10.

- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y Organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.
- García Calvo, T. (2004). *La motivación y su importancia en el entrenamiento con jóvenes deportistas. Memoria de Docencia e Investigación*. Cáceres: Facultad de Ciencias del Deporte, Universidad de Extremadura.
- García Más, A. y Gimeno, F. (2008). La teoría de orientación de metas y la enseñanza de la educación física: consideraciones prácticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 511-522.
- Gao, Z. (2008). The role of perceived competence and enjoyment in predicting students' physical activity levels and cardiorespiratory fitness. *Perceptual and Motor Skills*, 107, 365-372.
- Ginn, B., Vincent, V., Semper, T. y Jorgensen, L. (2000). Activity involvement, goal perspective and self-esteem among Mexican American adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 308-311.
- Gómez, A. (2005) La enseñanza y el aprendizaje de los valores en la educación Deportiva. <http://www.cdeporte.rediris.es>. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 18. <http://www.cdeportes.rediris.es/revista/revista18/arteduvalores9.htm>
- Gómez, C. (coord.) (2007). *Convivencia en los Centros Educativos. Modulo 4: Convivencia profesores y alumnos*. Zaragoza: Gofrisa.
- Gómez-López, M., Granero-Gallegos, A., Baena-Extremera, A. y Abalde, 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*, 36.
- Gómez, M. T., Mir, V. y Serrats, M. G. (1999). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase*. Madrid: Narcea.
- González Blanco, R. (1998). Control y disciplina en el aula. En J. A. Bueno y C Castanedo (Coords.). *Psicología de la Educación aplicada*. Madrid: CCS.
- González Galán, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Colección Aula Abierta. Madrid: Ed. La Muralla.

- González Pascual, M. (2005). ¿Tienen sexo los contenidos de la Educación Física Escolar? Transmisión de estereotipos de sexo a través de los libros de texto en la etapa de Secundaria. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5 (18), 77-88 <http://cdeporte.rediris.es/revista/revista18/artsexismo8.htm>
- González, C., Cecchini, J.A., Llavona, A., y Vázquez, A. (2010). Influencia del entorno social y el clima motivacional en el autoconcepto de las futbolistas asturianas. *Aula Abierta*, 38(1), 25-36.
- González, E. y López, E. (2001a). *La disciplina en el aula de Educación Física: Un estudio de casos*. En Actas del I Congreso Nacional de Didácticas Específicas: Las Didácticas de las Áreas Curriculares en el siglo XXI. Granada. Grupo Editorial Universitario, vol. 2, pp. 1439-1449.
- González, E. y López, E. (2001b). *Los problemas de disciplina en el aula de Educación Física en Primaria*. En Actas XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y Escuelas de Magisterio: El currículum de Educación Física a debate. Murcia. Universidad de Murcia, vol.2, pp. 1129-1143.
- González Herrero, E., López González, E. (2005). El conflicto en las clases de Educación Física: una oportunidad para aprender a convivir. En Eduard Vinyamata (Coord.) *Vivir en paz: Conflictología y conflictividad en la vida cotidiana*, (pp. 167-189). Barcelona: Editorial Hacer.
- González-Cutre, D., Sicilia, A. y Moreno, J. A. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20 (4), 642-651.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., y Moreno, J. A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de Educación Física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.
- González-Cutre, D., Sicilia, A., Moreno, J. A., y Fernández-Balboa, J. M. (2009). Dispositional flow in physical education: relationships with motivational climate, social goals, and perceived competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 268, 422-440.
- Gotzens, C., Badia, M., Castelló, A. y Genovard, C. (2007). La gravedad de los problemas de comportamiento en el aula vista por los profesores. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 41(1), 103-120.

- Gotzens, C., Badía, M., Genovard, C., y 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.
- Gotzens, C.; Castello, A.; Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15(3). <http://www.psicothema.com/>
- Goudas, M (1998). Motivational climate and intrinsic motivation of young basketball players. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 323-327.
- Goudas, M. y Biddle, S. J. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K.R. y Underwood, M. (1995). It aim's what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. y Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school Physical Education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goyette, R., Dore, R. y Dion, E. (2000). Pupils' Misbehaviors and the Reactions and Causal Attributions of Physical Education Student Teachers: A Sequential Analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 3-14.
- Graham, G. (2008). Teaching children physical education. Becoming a master teacher (3a. ed.). Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Granda, J. Barbero, J. C. y Montilla, M. (2008). Orientaciones de meta y compromiso físico-motor en educación física. Un estudio en alumnos de 4º de Educación Primaria. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 4(11), 29-41.
- Granero-Gallegos, A. y Baena-Extremera, A. (2014). Predicción de la motivación autodeterminada según las orientaciones de meta y clima motivacional en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 25, 23-27.
- Granero-Gallegos, A., Gómez, M., Baena, A., Bracho, C., Pérez, 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 Reflexión e Crítica*, 28(2), 222-231.

- Grant, H. y Dweck, C. (2003). Clarifying achievement goals and their impact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85 (3), 541-553.
- Grásten, A., Jaakkona, T., Liukkonen, J., Watt, A., y Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sport Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- Guarro (2002). Ciudadanía, mucho más que una asignatura. En Proyecto Atlántida. *Módulo Convivencia Democrática*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guan, J., Xiang, P., McBride, R., y Bruene, A. (2006). Achievement goals, social goals and students' reported persistence and effort in high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 58-74.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona: Paidós.
- Gutiérrez, M. y Escartí, A. (2006). Influencia de padres y profesores sobre las orientaciones de meta de los adolescentes y su motivación intrínseca en educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 23-35.
- Gutiérrez, M. y González Herrero, E. (1995). *Motivos por los que los jóvenes practican actividad física y deportiva: Análisis de una muestra de estudiantes universitarios*. Actas II Congreso de Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación, 363-374. INEC. Lleida.
- Gutiérrez, M., Moreno, J.A. y Sicilia, A. (1999). *Autoconcepto físico y práctica deportiva de una muestra de estudiantes universitarios*. IV Congrés de les Ciències de L'esport, L'Educació Física i la Recreació. INEFC Lleida.
- Gutiérrez, M. y Pilsa, C. (2006). Percepción del ambiente de aprendizaje en educación física. *Revista de Educación Física. Renovar la teoría y la práctica*, 104, 5-13.
- Gutiérrez, M.; Pilsa, C. y 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*, 3(8), 39-52.
- Gutiérrez, M. y Ruiz, L. M. (2009). Perceived motivational climate, sportsmanship, and students' attitudes toward physical education classes and teachers. *Perceptual and Motor Skills*, 108, 308-326.

- Haapasalo, J. y Tremblay, R.E. (1994). Physically aggressive boys from ages 6 to 12: family background, parenting behavior, and prediction of delinquency. *Journal Consult Clin Psychologi*, 62(5), 1044-1052.
- Hagger, M.S. y Chatzisarantis, N.L.D. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1, 79-103.
- Halliburton, A. L. y Weiss, M. R. (2002). Sources of competence information and perceived motivational climate among adolescent female gymnasts varying in skill level. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 24, 396-419.
- Halvari, H., Ulstad, S. O., Bagøien, T. E. y Skjesol, K. (2009). Autonomy support and its links to physical activity and competitive performance: Mediations through motivation, competence, action orientation, and harmonious passion, and the moderator role of autonomy support by perceived competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56, 533–555.
- Halvari, H., Skjesol, K. y Bagøien, T. E. (2011). Motivational climates, achievement goals, and physical education outcomes: A longitudinal test of Achievement Goal Theory. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1) 79-104.
- Hambleton, K. R. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting test into multiple languages and cultures. En R. K. Hambleton, P. F. Merenda, y C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M. y Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94 (3), 562-575.
- Harackiewicz, J. M. y Linnenbrik, E.A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning. The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 75-84.
- Hanrahan, S.J., y Cerin, E. (2009). Gender, level of participation, and type of sport: differences in achievement goal orientation and attributional style. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 12, 508-512.

- Harter, S. (1981). The development of competence motivation in the mastery of cognitive and physical skills: Is there still a place for joy? En G.C. Roberts and D. M. Landers (Eds). *Psychology of motor behavior and sport*, (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Harwood, C.G., Cumming, J. y Fletcher, D. (2004). Motivational profiles and psychological skill use within elite youth sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16, 318-332. doi: 10.1080 /10413200490517986
- Hayduk, L. (1987). *Structural equation modeling with LISREL Essentials and Advances*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press.
- Hellín, P., Moreno, J. A., y Rodríguez, P. L. (2006). Influencia social del género y de la percepción de competencia en la valoración de las clases de educación física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 5, 37-49.
- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hennan, M. R., Dornbusch, H. y Herting (1997). The Influence of Family Regulation, Connection, and Psychological Autonomy on Six Measures of Adolescent Functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34-67.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2013). Factores de ineficacia escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(1), 103-118.
- Hernández, F. y Sancho, J. M. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- Hoyle, R. H. y Panter, A. T. (1995). Writing about structural equation models. En R. H. Hoyle (Ed), Writing about structural equation models. En R. H. Hoyle (Ed), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*, (pp. 158-176). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling*, 6, 1-55.
- Hughes, J. y Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 278–287.

- Hughes, J. y Kwok, O. (2007). Influence of Student–Teacher and Parent–Teacher Relationships on Lower Achieving Readers’ Engagement and Achievement in the Primary Grades. *Journal Educational Psychology*, 99(1), 39-51.
- Infante, L., Hierrezuelo, L., García, A., Sánchez, M.L., De la Morena, A., Muñoz, J. y Trianes, M.V. (2003). Evaluación de actitudes violentas y clima escolar en situaciones de agresividad en alumnado de secundaria. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4(2), 277-286.
- Ishee, J. H. (2004). Perceptions of Misbehavior in Middle School Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.
- Jaakkola, T., Wang, S., Soini, M. y Liukkonen, J. (2015). Students’ Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent *Profile Analysis*. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14, 477-483.
- Jaakkola, T., Washington, T. y Yli-Piipari, S. (2013). The association between motivation in school physical education and self-reported physical activity during Finnish junior high school: A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 19(1), 127-141.
- Jantine L. Spilt, J., Koomen, H. y Thij, J. (2008). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 20(1). DOI 10.1007/s10648-011-9170-y
- Jares, X.R. (2006). *Aprender a convivir*. Vigo: Editorial Xerais.
- Jenson, J. M. y Howard, M. O. (eds.) (1999). *Youth Violence: Current Research and Practice Innovations*. Washington: DC: NASW Press.
- Kalaja, S.T., Watt, A., Liukkonen, J. y Ommundsen, Y. (2009). The associations between seventh grade Finnish Students’ motivation climate, perceived competence, self-determined motivation, and fundamental movement skills. *European Physical Educational Review*, 15(3), 315-335.
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kaplan, A., Gheen, M. y Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 191-211.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19 (2), 141-184.

- Kavussanu, M., y Roberts, G.C. (2001). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 264-280.
- Kellam, S.G., Brown, C.H., Poduska, J.M., Jalongo, N.S., Wang, W., Toyinbo, P., ... y Wilcox, H.C. (2008). Effects of a universal classroom behavior management program in first and second grades on young adult behavioral, psychiatric, and social outcomes. *Drug and Alcohol Dependence, 95*, S5-S28.
- Kilpatrick, M., Hebert, E. y Jacobsen, D. (2002). Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 74*(4), 36-43.
- Kim, B.J., Williams, L., y Gill, D.L. (2003). A cross-cultural study of achievement orientation and intrinsic motivation in young USA and Korean athletes. *International Journal of Sport Psychology, 34*, 168-184.
- Kiridis, A. (1999): *Discipline at School*. Athens: Gutenberg.
- Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review, 11*(3), 239-255
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling (2nd ed.)*. New York: Guilford.
- Koka, A. y Hein, V. (2003). Perceptions of the teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of sport and exercise, 4*, 333-346.
- Koskey, K. L., Karabenick, S. A., Woolley, M. E., Bonney, C. R. y Dever, B. V. (2010). Cognitive validity of students' self-reports of classroom mastery goal structure: What students are thinking and why it matters. *Contemporary Educational Psychology, 35* (4), 254-263.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 96-104.
- Kouli, O., Papaioannou, A. (2008). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sports and Exercise (10)*, 45-51.

- Kulinna, P., Cothran, D. y Regulaos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behaviour. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7, 25-41.
- Lavay, B. W.; French, R., y Henderson, H. L. (1997). *Positive behaviour management strategies for physical educators*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lanuza, R., Ponce de León, A, Sanz, E, y Valdemoros, M. A. (2012). La clase de educación física escolar como generadora de un ocio físico deportivo. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 13-15.
- Lensky, H. (1991). Poder y juego: Problemática de género y sexualidad en el deporte y la actividad física. *Perspectivas de la Actividad física y el Deporte*, 8, 9-13.
- Leo, F. M., Sánchez, P. A., Sánchez, D., Amado, D. y García-Calvo, T. (2009). Influence of the motivational climate created by coach in the sport commitment in youth basketball players. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(3), 375-378.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319.
- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., y Katz, Y.J. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China, and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Lim, B. S. y Wang, C. K. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52-60
- Littman, R.A. (1958). Motives: History and causes. En M.R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium of Motivation* (Vol. 6). Lincoln: Nebraska University Press.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S. y Leskinen, E. (2003). Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth. Manuscript submitted to publication.
- Liukkonen, J., Watt, A., Barkouris, V., y Jaakkola, T., (2010). Motivational Climate Students' Emotional Experiences and Effort in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 103, 295-308.
- Llanos, C., Cervelló, E. y Tabernero, B. (2008). Una investigación sobre el clima motivacional en las clases de educación física: un elemento del entorno a considerar por el profesor. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 60 (1), 59-76.

- Loehlin, J.C. (1987). *Latent Variable Models*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis
- Lutz, R., Lochbaum, M. y Turnbow, K. (2003). The Role of Relative Autonomy in Post-Exercise Affect Responding. *Journal of Sport Behavior*, 26, 2.
- Maehr, M.L. (1984). Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment. En R. Ames y C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education (Vol.1). Student motivation* (pp.144). New York: Academic Press.
- Maehr, M.L. y Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. En N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267), New York: Academic Press.
- Mageau, G. A. y Vallerand, R. J. (2003). The coach-athlete relationship: a motivational model. *Journal of Sports Sciences*, 21, 883-904.
- Mandigo, M.A y Holt, MSc. (1999). *Putting Theory Into Practice: How Cognitive Evaluation Theory Can Help Us Better Understand How To Motivate Children In Physical Activity Environments*. Documento inédito. Faculty of Physical Education and Recreation, University of Alberta.
- Mantzicopoulos, P. (1997). The Relationship of Family Variables to Head Start Children's Preacademic Competence. *Early Education and Development*, 8, 357-374.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Sociedad Española de Pedagogía*, 57 (4), 197-210.
- Martínez Martín, M. (1998): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Ed. Bilbao: Desclée.
- Martínez-Galindo, C., Alonso, N., Cervelló, E. M. y 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 profesorado en el aula. *Cultura y Educación*, 21 (3) 331-343.
- Martínez, A. C., Chillón, P., Martín-Matillas, M., Pérez, I., Castillo, R., Zapatera, B., ...y Delgado-Fernández, M. (2012). Actitudes hacia la práctica de actividad físico-deportiva orientada a la salud en adolescentes españoles: Estudio AVENA. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 43-48.

- Matsagouras, I. (1999): *School Classroom. Space. Group. Discipline. Method*. Athens: Publication Grigori.
- McAuley, E., Duncan, T. y Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 48-58.
- McDonald, D. y Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*, 23 (1), 83-102.
- McKenzie, T. L. (2003). Health-related physical education: physical, activity fitness, and wellness. En S. J. Silverman y C. D. Ennis (Eds.), *student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 207-226). Champaign, IL: Human Kinetics.
- McNeill, M. C. y Wang, C. K. J. (2005). Psychological profiles of elite school sports players in Singapore. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 117-128.
- McPhail, A. y Halbert, J. (2010). We had to do intelligent thinking during recent PE: students' and teachers' experiences of assessment for learning in post-primary physical education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17 (1), 23-39.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A. y González, C. (2013). Perfiles motivacionales y sus consecuencias en educación física. Un estudio complementario de metas de logro 2x2 y autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 22 (1), 29-38.
- Merenda, P. F. (2007). Psychometrics and psychometricians in the 20th and 21st centuries: How it was in the 20th century and how it is now. *Perceptual and Motor Skills*, 104 (1), 3-20.
- Meyer, A.L., K. W. Allison, R.E. Reese, F.N. Gay, y el Multisite Violence Prevention Project (2004). Choosing to be violence free in middle school: the student component of the GREAT schools and families universal program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26 (1S), 20-28.
- Middleton, M.J. y Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

- Midgley, C., Kaplan, A. y Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost?. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1), 77-86.
- Mitchell, S. A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of teaching in physical education*, 15, 369-383.
- Moliner-Urdiales, D., Ruiz, J.R., Ortega, F.B., Jiménez, D., Vicente, G., Rey-López, J. P., ... y the AVENA y HELENA Grupos (2010). Secular trends in health-related physical fitness in Spanish adolescents: The AVENA and HELENA Studies. *Journal of science and medicine in sport*, DOI:10.1016/j.jsams.2010.03.004.
- Molinero, O., Salguero, A., y Márquez, S. (2011). Autodeterminación y adherencia al ejercicio físico: estado de la cuestión. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 287-304.
- Mora, A., Cruz, J. y Sousa, C. (2013). Cómo mejorar el clima motivacional y los estilos de comunicación en el ámbito de la educación física y el deporte. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 91-103.
- Moreno, J. A., Cano, F., González-Cutre, D., Cervelló, E. y Ruiz, L. M. (2009). Flow disposicional en salvamento deportivo: una aproximación desde la teoría de la autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 18(1), 23-25.
- Moreno, J.A. y Cervelló, E. (2010). Motivación en la Actividad Física y el Deporte. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), 309-312.
- Moreno, J.A., Cervelló, E.M. y González-Cutre, D. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Revista Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. y Martínez Galindo, C. (2007). 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., Martínez, C. y Alonso, N. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 167-190.

- Moreno, J. A.; Cervelló, E. M.; Martínez-Galindo, C. y Ruiz, L. M. (2008). Preliminary construct validation study of the Reasons for Discipline and Strategies to Sustain Discipline Scales in Spanish physical education. *International Journal of Hispanic Psychology, 1*, 23-36.
- Moreno, J. A.; Cervelló, E., Zomeño, T. y Marín de Oliveira, L. M., (2009). Predicción de las razones de disciplina en Educación Física. *Acción Psicológica, 6(2)*, 7-15.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 9*, (1), 123-136.
- Moreno, J. A. y González-Cutre, D. (2006). El papel de la relación con los demás en la motivación deportiva. En A. Díaz (Ed.), *Actas del VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.
- Moreno, J.A. González-Cutre, D. y Ruiz Pérez, M. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement, 10*,5-11.
- Moreno, J.A., Hernández, A. y González-Cutre, D. (2009). Complementando la Teoría de la Autodeterminación con las metas sociales: Un estudio sobre la diversión en la Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología, 26(2)*, 213-222.
- Moreno, B., Jiménez, R., Gil, A., Aspano, M. I. y 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, Motricidad. *European Journal of Human Movement. 26*, 1-24.
- Moreno, J.A., Llamas, L.S. y Ruiz, L.M. (2006). Perfiles motivacionales y su relación con la importancia concedida a la educación física. *Psicología Educativa, 12* (1), 49-63.
- Moreno, J. A. y Martínez, A. (2006). Importancia de la Teoría de la Autodeterminación en la práctica físico-deportiva: Fundamentos e implicaciones prácticas. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 6(2)*, 39-54.
- Moreno Murcia, J. A., Martínez Galindo, C. y Cervelló Gimeno, E. (2011). Relación predictiva entre la percepción del alumnado de las estrategias de disciplina del profesor y la percepción del trato de igualdad-discriminación en las clases de Educación Física. *Revista de Educación, 355*, 381-403.

- Moreno, J.A., Sicilia, A, Cervelló, E., Huéscar, E. y Dumitru, D., (2011). The relationship between goal orientations, motivational climate and self-reported discipline in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 10, 119-129.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, L. M., Cervelló, E. y Ruiz Pérez, L. M. (2009). Variables motivacionales relacionadas con la práctica deportiva extraescolar en estudiantes adolescentes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 95(1), 38-43.
- Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín de Oliveira, Ruiz Pérez, L.M y L. M., Cervelló, E. (2011). Percepción de la utilidad e importancia de la Educación Física según la motivación generada por el docente. *Revista de Educación*, 362, 380-401. Doi. 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-165.
- Morente, H., Zagalaz, M. L., Molero, D. y Carrillo, S. (2012). Prevención de la obesidad infantil a través de una motivación intrínseca hacia la práctica de actividad física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 22, 33-37.
- Morgan, K.S. y Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, 8 (3), 207-229.
- Morgan, K. S., Sproule, J., Weigand, D. y Carpenter, P. (2005). A computer-based observational assessment of the teaching behaviours that influence motivational climate in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 10, 83-105.
- Morris, R.L. y Kavussanu, M. (2008). Antecedent of approach-avoidance goals in sport. *Journal os Sports Sciences*, 26, 465-476.
- Muijs, D. y Reynolds, D. (2002). Being or Doing: The Role of Teacher Behaviors and Beliefs in School and Teacher Effectiveness in Mathematics, a SEM analysis. *Journal of Classroom Interaction*, 37, 2, 3-15.
- Murillo, F.J. (2009). El clima como factor de éxito escolar. *Eskola Publikoa*, 43, 24-26.
- Muñoz, L. (2011). *Clima de aula para favorecer aprendizajes*. Perú: USIL.
- Murillo, F. J. y y Hernández-Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. Un estudio Multinivel para Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 407-427.

- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (18). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1002>.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Niederkofler, B., Herrmann, C., Seiler, S. y Gerlach, E. (2015). What influences motivation in Physical Education? A multilevel approach for identifying climate determinants of achievement motivation. *Psychological Test Assessment Modeling*, 57(1), 70-93.
- Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of education*, 35, 147-159.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., y Biddle, S. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Nuviala, A., Grao, A., Fernández, A., Alda, O., Burges, J.A. y Jaume, A. (2009). Autopercepción de la salud, estilo de vida y actividad física organizada. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 9 (36), 414-430.
- Oman, R. y McAuley, E. (1993). Intrinsic motivation and exercise behaviour. *Journal of Health Education*, 24, 232-238.
- Ommundsen, Y. (2001). Pupils' affective responses in physical education classes: the association of implicit theories of the nature of ability and achievement goals. *European Physical Education Review*, 7(3), 219-242.

- Ommundsen, Y. y Eikager-Kvalo, S. (2007). Autonomy-Mastery Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviorus and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., Moreno, L. A., González, M., Wärnbergd, J., ... y the grupo AVENA. (2005). Bajo nivel de forma física en los adolescentes españoles. Importancia para la salud cardiovascular futura (Estudio AVENA). *Revista española de cardiología*, 58(8), 898-909.
- Ortega, F. B., Artero, E. G., Ruiz, J. R., España, V., Jiménez, D., Vicente, G., ... grupo HELENA (2010). Physical fitness levels among European adolescents: the HELENA study. *British Journal of Sports Medicine*, DOI: 10.1136/bjism.2009.062679.
- Oviedo, G., Sánchez, J., Castro, R., Calvo, M., Sevilla, J. C., Iglesias, A. y Guerra, M. (2013). Niveles de actividad física en población adolescente: estudio de caso. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 43-47.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *research Quarterly for exercise and sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. En S.J.H. Biddle (ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp.245-269). Champaign: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1998a). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421- 441.
- Papaioannou, A. (1998b). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for exercise and sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P. y Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122-141.
- Papaioannau, A. y Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. En Y. V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand y R. Seiler (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp. 51-68). Leeds: Human Kinetics.

- Papaioannou, A. y Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate, and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 51-71.
- Papaioannou, A., Marsh, H.W. y Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 90-118.
- Paioannou, A., Tsigilis, N. y Kosmidou, E. (2007). Measuring Perceived Motivational Climate in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, 236-259.
- Papaioannou, A. y Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 27*, 383 - 399.
- Parish, L.E. y Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*(2), 173-182.
- Patrick, H., Kaplan, A., y Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology, 103*(2), 367-382.
- Patrick, H, Mantzicopoulos, P., y Sears, D. (2012). Effective Classrooms. En KR. Harros, S. Graham, y T. Urdan (eds.), *APA Educational Psychology Handbook (vol 2): Individual differences and cultural and contextual factors* (pp.443-469). Washington, DC: American Psychological Association.
- Patterson, C.J., Kupersmidt, J.B. y Vaden, N. A. (1990). Income Level, Gender, Ethnicity, and Household Composition as Predictors of Children's School-Based Competence. *Child Development, 61*, 485-494.
- Paulson, S., Marchant, G. y Rothlisberg, B. (1998). Early Adolescents' Perceptions of Patterns of Parenting, Teaching, and School Atmosphere: Implications for Achievement. *Journal of Early Adolescence, 18*, 5-26.
- Peiró, C. (1999). La teoría de las perspectivas de meta y la E.F.: Un estudio sobre los climas motivacionales. *Revista de Psicología Social Aplicada, 9*(1), 25-44.

- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J. y Brière, N.M. (2001). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P. y Gillespie, L. (2009). Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*, 14(4), 421-442.
- Pensgaard, A.M. y Roberts, G.C. (2000). The relationship between motivational climate, perceived ability and sources of distress among elite athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 191-200.
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Culture and Education*, 22:3, 259-281. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932184>.
- Petherich, C.M. y Weigand, D.A. (2002). The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. *International Journal of Sport Psychology*, 33, 218-237.
- Pintrich, P. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 544-555.
- Postner, M. (2000). *Preventing School Injuries: a comprehension Guide for school administrators*. Piscataway: Rutgers University Press.
- Psunder, M. (2005). Identification of discipline violations and its role in planning corrective and preventive discipline in school. *Education of Studies*, 31(3), 335-345. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500236936>.
- Resnick, M.D. y Otros (1997). Protecting Adolescents from Harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Rikard, G. L. y Banville, D. (2006). High school student attitudes about physical education. *Sport, education and society*, 11, 385-400.
- Richer, S. y Vallerand, R.J. (1998). Construction and validation of the Relatedness Feeling Scale. *Reveu Européene de Psychologie Alliquée*, 48, 129-137.

- Rivera, J. I., Ruiz-Juan, F., Valle, J. M. y Salazar, M. A. (2011). Amotivación en la actividad física de la población mayor de 15 años de Monterrey (México). *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 19, 5-9
- Roberts, G. C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. En G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. y Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. En P. Pintrich y M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10), (pp. 413-447). Stanford, CT: JAI Press.
- Robinson, D. B. (2009). *Understanding physical education attitudes: An investigation of students' experiences, beliefs, feelings, and motivations*. Doctoral dissertation. University of Alberta.
- Roeser, R. W. y Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8 (1), 123-158.
- Romasz, T.E., Cantor, J.H. y Elias, M.J. (2004). Teachers', Students' and Parents' Attitudes Towards Disruptive Behavior Problems in High School: A Case Study. *Educational Psychology*, 19, 53-70.
- Romero, G., y Caballero, A. (2008). Convivencia, clima de aula y filosofía para niños. Revista, Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 11(3), 29-36. <http://www.aufop.com/> -
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher-Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A MetaAnalytic Approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2012). The importance of teacher-student relationships, as explored through the lens of the NSW Quality Teaching Model. *Journal of Student Engagement: Education matters*, 2(1), 2-9.
- Ruiz, J.F. (2014a). Propiedades psicométricas de la versión en español del Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire. *Revista Mexicana de Psicología*, 31(2), 164-177.

- Ruiz, J.F. (2014b). Propiedades psicométricas de la versión en español del Achievement Goals Questionnaire. *Anales de Psicología*, 30(2), 745-755.
- Ruiz, J.F. (2015). Validez de constructo interna y externa del AGQ y del PTEGQ en español. *Anales de Psicología*, 31(2), 626-635.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological Development. En R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40), (pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R.M. y Conell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000a). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 1, 68-78.
- Ryan, R.M., y Grolnick, W.S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children’s perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.
- Ryan, R. M., Frederick, C. M., Lepas, D., Rubio, N. y Sheldom, K. M. (1997). Intrinsic motivation and exercise adherence. *International Journal of Sport Psychology*, 28, 335-354.
- Ryan, R. M., Mims, V., y Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R., Williams, G., Patrick, H. y Deci, E. (2009). Self-Determination theory and physical activity: The dynamics of motivation indepelopement and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sáenz-López (1998). *La formación del maestro principiante especialista en E.F.* Tesis inédita. Universidad de Sevilla.

- Salguero, A.; Tuero, C. y Márquez, S. (2002). Elaboración de un programa para incrementar los niveles de motivación en los nadadores de competición. *Revista Digital Lecturas: Rendimiento Deportivo*, 1. <http://www.rendimientodeportivo.com/N001/Artic005.htm>.
- Sallis, J. F. y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for exercise and sport*, 62, 124-137.
- Sammons, P. (2007). *School Effectiveness and Equity: Making connections*. Reading: Center for British Teachers.
- San Martín, A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Pearson Educación.
- Sánchez Arroyo (2009). *Análisis del clima de Aula en Educación Física*. Un estudio de casos. Tesis Doctoral. Departamento de Didáctica de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Málaga.
- Sánchez, J., F., Chinchilla, J., L., De Burgos, M. y Romero, O. (2008). Las relaciones sociales y educativas existentes entre los elementos personales del proceso educativo durante una sesión de Educación Física. Un estudio de casos. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 14, 66-69.
- Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Sánchez-Miguel, P. A., Amado, D., y García-Calvo, T. (2013). Desarrollo de un modelo causal para explicar los comportamientos positivos en las clases de educación física. *Revista Acción Motriz*, 10, 48-58.
- Sánchez, A.M, Rivas, M.T. y Trianes, M.V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(2), 353-370.
- Santos Guerra, M.A. (1992). Los efectos secundarios del sistema educativo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 199.
- Santrock, J. W. (2001). *Psicología de la Educación*. México: McGraw-Hill.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación efectiva en el aula. Técnicas de expresión oral para docentes*. Barcelona: Graó.
- Scheerens, J. y Bosker, R. (1997). *The Conceptual Map of School Effectiveness*. Oxford: Pergamon.

- Schneider, S. H. y Duran, L. (2010). School Climate in Middle Schools: A Cultural Perspective. *Journal of Research in Character Education*, 8 (2), 25-3.
- Sebire, S., Standage, M. y Vansteenkiste, M. (2008). Development and validation of the goal content for exercise questionnaire. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 353-377.
- Sebire, S., Standage, M. y Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Seifriz, J., Duda, J.L. y Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Serrano, J., Clemente, J.A., Abarca-Sos, A., Solana, A. y García-González, L. (2014). Efectos de una intervención docente para la mejora de variables motivacionales situacionales en Educación Física. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 26, 108-113.
- Siedentop, D. (1995). Use positive discipline for middle school student. *Strategies*, 8(8), 5-8.
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Soini M., Liukkonen J., Jaakkola T., Leskinen E., Rantanen P. (2007). Motivational climate and enjoyment of physical education in school. *Liikunta ja Tiede*, 44, 45-51
- Spittle, M., y Byrne, K. (2009). The influence of Sport Education on student motivation in physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266. doi./10.1080/17408980801995239.
- Spray, C. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8 (1), 5-20.
- Spray, C. y Wang, C. K. (2001). Goal orientations, self determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sport Sciences*, 19 (12), 903-913.
- Sproule, J., Wang, C. K., Morgan, K., McNeill, M. y McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, 43 (5), 1037-1049.

- Standage, M, Duda, J. L. y Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110.
- Standage, M. y Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of educational psychology, 72*, 87-103.
- Steiger, J. H. and Lind, J. (1980). *Statistically-based tests for the number of common factors*. Paper presented at the Annual Spring Meeting of the Psychometric Society, Iowa City.
- Steinberg, G.M., y Maurer, M. (1999). Multiple goal strategy: Theoretical implications and practical approaches for motor skill instruction. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 70*, 61-65.
- Stormshak, E., Bierman, K., McMahon, R. y Lengua, L. (2000). Parenting Practices and Child Disruptive Behavior Problems in Early Elementary School. *Journal of Clinical Child Psychology, 29*, 17-29.
- Stornes, T., Bru, E. y Idsoe, T. (2008). Classroom social structure and motivational climate: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research, 52*, 315–329. doi:10.1080/00313830802025124.
- Stuntz, C.P. y Weiss, M.R. (2009). Achievement goal orientations and motivational outcomes in youth sport: The role of social orientations. *Psychology of Sport and Exercise 10*, 255-262.
- Suárez, M. (2004). Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares. *Revista de Educación, 335*, 429-443.
- Suárez, J. M., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulation, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 561-572.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Tanner, L.N. (1980). *La disciplina en la enseñanza y el aprendizaje*. México: Interamericana.

- Taylor, I. M. y Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student selfdetermination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Taylor, I. A., Ntoumanis, N., Standage, M. y Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 99-120.
- Theodosiou, A., Mantis, K. y Papaioannou, A. (2008). Student self-reports of metacognitive activity in physical education classes. Age-group differences and the effect of goal orientations and perceived motivational climate. *Educational Research and Review*, 3(12), 353-364.
- Tinning, R. (1992): *Educación física: la escuela y sus profesores*. Universitat de València. València.
- Torrego (2002). Análisis de la problemática de convivencia y fases para la organización de la convivencia. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-31.
- Treasure, D.C. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Treasure, D. C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of sport and exercise psychology*, 19, 278-290.
- Treasure, D. C. y Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 72, 165-175.
- Trianes, M.V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para Secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P. y Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes:

- Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 75-86.
- Ullman, J.D. (1996). Structural equation modeling. En B. G. Tabachnick y L. S. Fidell, *Using Multivariate Statistics*, New York: Harper Collins.
- Urbina, C., Simón, C. y Echeita, G. (2011). Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: Análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje*, 34 (2), 205-217.
- Urduan, T. (2010). The challenges and promise of research on classroom goal structures. En J. Meece y J. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (pp. 92-108). Mahwah, NJ: Routledge.
- Urduan, T. y Turner, J. C. (2005). Competence motivation in the classroom. En A. J. Elliot y C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 297-317). Nueva York: Guilford.
- Uria, E. (1998). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea, 1998.
- Vaello, J. (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.
- Valle, A., Núñez, J.C., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autoregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26, 113-124.
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G. Núñez, J.C., González-Pienda, J.A. y Rosario, P. (2011). Perfiles motivacionales y diferencias en variables afectivas, motivacionales y de logro. *Universitas Psychologica*, 9 (1), 109-121.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29), (pp. 271-360). New York, San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J. y Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. En J. L. Duda (Ed.), *Advancements in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS
- Van Der Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2006). Underperformance in primary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 255-273.
- Van De Grift, W.J.C.M. y Houtveen, A.A.M. (2007). Weaknesses in Underperforming Schools. *International Perspectives in At-Risk Education Research*, 12(4), 383-403.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. y Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal-contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41, 19-31
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. y Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. En T. Urdan y S. Karabenick (Eds.). *Advances in Motivation and Achievement: The decade ahead, (vol. 16)*, (pp. 105-166). UK: Emerald Publishing.
- Vazou, S., Ntoumnaï, N., y Duda, J.L. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach and preer climate created. *Psychology of Sports and Exercise*, 7, 215-233.
- Vázquez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Vázquez, B. y Álvarez, G. (1990). *Guía para una Educación Física no sexista*. Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Renovación Pedagógica.
- Veiga, E. y Rodríguez, E. (2008). Desarrollo integral de la convivencia en el marco educativo: una nueva perspectiva del observatorio autonómico al observatorio escolar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 16(12), 45-64.
- Veira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Viciano, J., Cervelló, E. y Ramírez-Lechuga, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 67-82.
- Viciano, J., Cervelló, E., Ramírez, J., San-Matías, J. y Requena, B. (2003). Influencia del feedback positivo y negativo en alumnos de secundaria sobre el clima

- egotareapercibido, la valoración de la E.F. y la preferencia en la complejidad de las tareas declase. *Motricidad*, 10, 99-116.
- Villodre, N.A., Martínez-Galindo, C., Moreno, J.A., Cervelló, E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro, con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en educación física. En V.C.I.d.E.F.e. Interculturalidad (Ed.). ICD Murcia.
- Wallhead, T.L. y Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Walling, M.D., Duda, J.L., y Crawford, T. (2002). Goal orientations, outcome, and responses to youth competition among high/low perceived ability athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 37(2), 115-122.
- Wang, J. y Biddle, S. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1-22.
- Wang, C. K. J., Biddle, S. J. H. y Elliot, A. J. (2007). The 2 x 2 Achievement Goal Framework in a Physical Education Context. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 147-168.
- Wang, J., Chia, W., Chatzisarantis, N. y Lim, C. (2010). Influence of Perceived Motivational Climate on Achievement Goals in Physical Education: A Structural Equation Mixture Modeling Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 324-338.
- Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N., Spray, C. y Biddle, S. (2002). Achievement goal profile in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, C. K., Koh, K. T. y Chatzisarantis, N. L. (2009). An intra-individual analysis of players' perceived coaching behaviours, psychological needs, and achievement goals. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 4, 177-192. doi: 10.1260/174795409788549472.
- Wang, F. y Salili, F. (1996). Perceived effectiveness of reward and punishment strategies by Hong Kong secondary school students. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 39(4), 261-275.
- Weidong, L., Bo, S., Rukavina, P.B. y Haichun, S. (2011). Effect of perceived sport competence on intentions to exercise among adolescents: Mediating or Moderating?. *Journal of Sport Behaviour*, 34(2), 160-174.

- Weigand, D.A., Carr, S., Petherick, C. y Taylor A. (2001). Motivational climate in Sport and Physical Education: The role of significant others. *European Journal of Sport Science*, 1 (4), <http://humankinetics.com/products/journal/index.cfm?id=EJSS>.
- Westling, M. (2002). A two level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.
- White, S.A. y 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.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250.
- Xiang, P., y Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise y Sport*, 73(1), 58-65.
- Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T. y Liukkonen, J. (2013). The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15-31.
- Zabalza, M. A. (2002). *Los diarios de clase. Documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: PPU.
- Zahariadis, P. N. y Biddle, S. (2000). Goal orientations and participation motives in physical education and sport: Their relationships in English schoolchildren. *Athletic Insight, The Online Journal of Sport Psychology*, 2(1). [http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English\\_Children.htm](http://www.athleticinsight.com/Vol2Iss1/English_Children.htm).
- Zounhia, K.; Hatziharistos, D. y Emmanouel, K. (2003). Greek secondary school pupils' perceived reasons for behaving appropriately and perceived teachers' strategies to maintain discipline. *Educational Review*, 55, 289-303.



## **CAPÍTULO 6: ANEXOS**

---



**6.1. FICHA TÉCNICA DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE LOS CENTROS QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACIÓN:**

**Nombre del Centro:**

**Dirección:**

**Teléfono:**

**Localidad:**

**e-mail:**

**Persona de contacto:**

**Tipo de Centro:**

*Público*

*Concertado*

*Privado*

**Nº Alumnos totales:**

**Unidades:** *Sólo ESO*

*ESO + BACHILLER*

*ESO + BACHILLER + CICLOS*

**Nº Unidades:**  1º ESO  2º ESO  3º ESO  4º ESO  1º BACHILLER

**¿Hay Ciclo Formativo de EF?**

*SI*

*NO*

**Procedencia socioeconómica predominante de los alumnos:** *Baja*

*Media*

*Alta*

**Tipo de alumnado: (% Inmigrantes)**

**Nº de profesores totales:**  *Con plaza definitiva*

*Interinos/en Comisión*

**Nº de profesores de EF:**

## 6.2. CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS ALUMNOS

### EPCM:

*En mis clases de Educación Física...*

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

1. Los alumnos están muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos.....	1	2	3	4	5
2. Los alumnos intentan hacerlo mejor que otros.....	1	2	3	4	5
3. El profesor se siente satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo.....	1	2	3	4	5
4. El profesor valora sobre todo a los que ganan.....	1	2	3	4	5
5. Los alumnos temen cometer errores.....	1	2	3	4	5
6. Lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practicando.....	1	2	3	4	5
7. Los alumnos se sienten satisfechos cuando lo hacen mejor que otros.....	1	2	3	4	5
8. El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran a base de esfuerzo.....	1	2	3	4	5
9. El profesor solo se ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios...	1	2	3	4	5
10. Los alumnos tienen miedo de hacer las cosas mal.....	1	2	3	4	5
11. Los alumnos aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos.....	1	2	3	4	5
12. Los alumnos se sienten más satisfechos cuando hacen las cosas mejor que los demás.....	1	2	3	4	5
13. El profesor se siente satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus. habilidades.....	1	2	3	4	5
14. Los alumnos temen intentar cosas en las que puedan cometer errores.....	1	2	3	4	5
15. Los alumnos se sienten satisfechos cuando se esfuerzan por aprender.....	1	2	3	4	5

16. El profesor se siente satisfecho cuando todos mejoran.....	1	2	3	4	5
17. El profesor anima a quienes son buenos en los ejercicios.....	1	2	3	4	5
18. Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse.....	1	2	3	4	5
19. Los alumnos se sienten satisfechos cuando realizan correctamente un ejercicio.....	1	2	3	4	5

**CDI: En las clases de Educación Física...**

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

1. Me esfuerzo por facilitar un clima adecuado en clase.....	1	2	3	4	5
2. Sólo realizo las actividades que me resultan atractivas.....	1	2	3	4	5
3. Ayudo a mis compañeros/as cuando lo necesitan.....	1	2	3	4	5
4. Interrumpo al profesor/a en sus explicaciones.....	1	2	3	4	5
5. Suelo utilizar el material de forma inadecuada.....	1	2	3	4	5
6. Me intereso por la asignatura.....	1	2	3	4	5
7. Desobedezco las instrucciones del profesor/a.....	1	2	3	4	5
8. Hago un uso adecuado de las instalaciones y del material.....	1	2	3	4	5
9. No atiendo a las explicaciones del profesor/a.....	1	2	3	4	5
10. Mi comportamiento es correcto.....	1	2	3	4	5
11. Participo y coopero con mis compañeros/as en las actividades	1	2	3	4	5
12. Desaprovecho el tiempo de clase en cosas innecesarias.....	1	2	3	4	5
13. En ocasiones me muestro agresivo/a con algunos compañeros/as.....	1	2	3	4	5
14. Cumpló las normas que se establecen para el funcionamiento de la clase...	1	2	3	4	5
15. Empleo palabras malsonantes y un lenguaje despectivo con algunos compañeros/as.....	1	2	3	4	5
16. No molesto ni interrumpo a mis compañeros/as cuando están realizando una actividad.....	1	2	3	4	5
17. Realizo actividades diferentes a las que el profesor/a me ha propuesto practicar.....	1	2	3	4	5
18. Aprovecho el tiempo intentando aprender todo lo que me propone mi profesor/a.....	1	2	3	4	5
19. Me burlo de mis compañeros/as cuando realizan algo mal.....	1	2	3	4	5

**RDS:**

*Cuando soy disciplinado en clase de educación física (EF) es porque...*

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

1. Quiero seguir la clase.....	1	2	3	4	5
2. Es lo que se supone que debo hacer.....	1	2	3	4	5
3. Procupro ser una persona responsable.....	1	2	3	4	5
4. Quiero aprender nuevas habilidades y juegos.....	1	2	3	4	5
5. No veo por qué debo ser disciplinado/a.....	1	2	3	4	5
6. Procupro por todos los medios ayudar a mis compañeros en clase.....	1	2	3	4	5
7. Para comprender en qué acierto o me equivoco.....	1	2	3	4	5
8. Me fastidia cuando no lo hago.....	1	2	3	4	5
9. Son las reglas.....	1	2	3	4	5
10. Es importante para mí que todos mejoren en clase.....	1	2	3	4	5
11. Es importante para mí hacerlo bien en clase de EF.....	1	2	3	4	5
12. Siento que soy responsable de lo que aprendo.....	1	2	3	4	5
13. Siento que pierdo el tiempo siendo disciplinado/a en clase de EF.....	1	2	3	4	5
14. Para que el profesor/a de EF no me grite.....	1	2	3	4	5
15. Quiero mejorar mis habilidades.....	1	2	3	4	5
16. Me sentiría mal conmigo mismo/a si no lo hiciera.....	1	2	3	4	5
17. Procupro ser consecuente conmigo mismo/a y con los demás.....	1	2	3	4	5
18. La clase de EF es divertida.....	1	2	3	4	5
19. No sé verdaderamente por qué soy disciplinado/a.....	1	2	3	4	5

20. Quiero que mis compañeros comprendan lo que están haciendo correcto o incorrecto.....	1 2 3 4 5
21. Disfruto en la clase de EF.....	1 2 3 4 5
22. Me sentiría avergonzado/a si no lo hiciera.....	1 2 3 4 5
23. Me gusta que todos progresen en clase.....	1 2 3 4 5
24. La clase de EF es emocionante.....	1 2 3 4 5
25. Quiero ser consecuente con lo que digo y lo que hago.....	1 2 3 4 5
26. Para que los otros no se enfaden conmigo .....	1 2 3 4 5

**SSDS:**

*Para mantener la disciplina mi profesor/a de EF:*

1. Atrae nuestra atención para hacer la clase más interesante.....	1 2 3 4 5
2. Nos hace sentir mal con nosotros mismos si no somos disciplinados. ....	1 2 3 4 5
3. Nos ayuda a responsabilizarnos de nuestros actos.....	1 2 3 4 5
4. Lleva la clase de manera que podamos entender lo que hacemos bien y lo que hacemos mal .....	1 2 3 4 5
5. Considero que no hay disciplina en absoluto en esta clase.....	1 2 3 4 5
6. Atrae nuestra atención para convencernos de que es importante hacerlo bien en clase de EF.....	1 2 3 4 5
7. Nos recuerda que se supone que debemos ser disciplinados.....	1 2 3 4 5
8. Nos hace sentir avergonzados si no somos disciplinados.....	1 2 3 4 5
9. Atrae nuestra atención porque quiere que mejoremos nuestras habilidades...	1 2 3 4 5
10. Nos hace disfrutar con la clase de EF.....	1 2 3 4 5
11. No hace nada por mantener la disciplina.....	1 2 3 4 5

12. Nos ayuda a que seamos consecuentes entre lo que decimos y lo que hacemos .....	1 2 3 4 5
13. Grita a quienes no son disciplinados .....	1 2 3 4 5
14. Nos ayuda a ser responsables con nuestro progreso.....	1 2 3 4 5
15. Nos recuerda que así son las reglas.....	1 2 3 4 5
16. Nos ayuda a ser personas responsables.....	1 2 3 4 5
17. No lo veo interesado en la disciplina de la clase.....	1 2 3 4 5
18. Nos ayuda a comprender a los demás.....	1 2 3 4 5
19. Nos recuerda que sólo quienes son disciplinados son considerados buenos alumnos.....	1 2 3 4 5
20. Nos enseña cómo enseñar a otros.....	1 2 3 4 5
21. Atrae nuestra atención para enseñarnos nuevas habilidades y juegos.....	1 2 3 4 5
22. Nos enseña a valorar el progreso de nuestros compañeros de clase.....	1 2 3 4 5
23. Nos hace sentir incómodos cuando no somos disciplinados.....	1 2 3 4 5
24. Hace la clase divertida.....	1 2 3 4 5
25. Nos anima a la cooperación y comprensión mutua.....	1 2 3 4 5
26. Hace la clase emocionante.....	1 2 3 4 5
27. Amenaza con que tendremos problemas si nos portamos mal.....	1 2 3 4 5

**IMI**

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo
---

1. Me divierto mucho en la clase de EF.....	1 2 3 4 5
2. Pienso que soy bastante bueno/a en EF.....	1 2 3 4 5
3. Me esfuerzo mucho en la clase de EF.....	1 2 3 4 5

4. Es muy importante para mí hacerlo bien en EF.....	1	2	3	4	5
5. Me encuentro nervioso/a mientras hago EF.....	1	2	3	4	5
6. Procuro trabajar duro en EF.....	1	2	3	4	5
7. La clase de E.F. es divertida.....	1	2	3	4	5
8. Me parece que la clase de EF es muy interesante.....	1	2	3	4	5
9. Estoy muy satisfecho/a de cómo hago EF.....	1	2	3	4	5
10. Cuando estoy en clase de EF me siento presionado/a.....	1	2	3	4	5
11. Durante la clase de EF me siento ansioso/a.....	1	2	3	4	5
12. No me esfuerzo en la clase de EF.....	1	2	3	4	5
13. Mientras hago EF pienso que me lo estoy pasando bien.....	1	2	3	4	5
14. Después de hacer EF me siento bastante capaz.....	1	2	3	4	5
15. Me siento muy relajado/a en clase de EF.....	1	2	3	4	5
16. Tengo bastante habilidad para la EF.....	1	2	3	4	5
17. La EF no me atrae.....	1	2	3	4	5
18. No soy muy bueno/a en EF.....	1	2	3	4	5

## 6.2. CUESTIONARIOS APLICADOS A LOS PROFESORES

### AMBIENTE DE APRENDIZAJE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Estimado/a compañero/a solicitamos tu colaboración para conocer tu opinión sobre algunos aspectos de tu asignatura, con la intención de adquirir un mayor conocimiento del funcionamiento de la EF en los centros educativos.

Lo que te pedimos es muy sencillo: Lee atentamente cada expresión, no existen preguntas buenas ni malas; simplemente contesta con la mayor sinceridad posible.

Te aseguramos que todas tus respuestas serán consideradas en el más absoluto anonimato, respetando tu intimidad.

Posibilidades de respuesta:

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

**GRACIAS POR TU VALIOSA COLABORACIÓN**

▶ Instituto \_\_\_\_\_

▶ Edad: Entre 25-35  Entre 35-45  Más de 45

▶ Varón  Mujer  ▶ Curso y Grupo: \_\_\_\_\_

▶ Situación Administrativa:

Profesor interino:  Funcionario:  Contratado:

**SSDS:**

*Para mantener la disciplina en mi clase de EF:*

1. Atraigo la atención de los alumnos para hacer la clase más interesante.....	1	2	3	4	5
2. Hago que los alumnos se sientan mal consigo mismos si no son disciplinados.....	1	2	3	4	5
3. Ayudo a los alumnos a ser responsables de sus actos.....	1	2	3	4	5
4. Llevo la clase de manera que los alumnos puedan entender lo que hacen bien y lo que hacen mal .....	1	2	3	4	5
5. Considero que no hay disciplina en absoluto en mis clases.....	1	2	3	4	5
6. Atraigo la atención de los alumnos para convencerles de que es importante hacer bien las cosas.....	1	2	3	4	5
7. Recuerdo a los alumnos que se supone que deben ser disciplinados.....	1	2	3	4	5
8. Les hago sentirse avergonzados si no son disciplinados.....	1	2	3	4	5
9. Atraigo la atención de los alumnos porque quiero que mejoren sus habilidades.....	1	2	3	4	5
10. Hago disfrutar a los alumnos con el desarrollo de la clase.....	1	2	3	4	5
11. No hago nada por mantener la disciplina.....	1	2	3	4	5
12. Ayudo a los alumnos a que sean consecuentes entre lo que dicen y lo que hacen ..	1	2	3	4	5
13. Grito a quienes no son disciplinados .....	1	2	3	4	5
14. Ayudo a los alumnos a ser responsables con su progreso.....	1	2	3	4	5
15. Recuerdo a los alumnos que así son las reglas.....	1	2	3	4	5
16. Ayudo a los alumnos a ser personas responsables.....	1	2	3	4	5
17. No estoy interesado/a en la disciplina de la clase.....	1	2	3	4	5

## Clima de Aprendizaje, Motivación y Disciplina en Educación Física

18. Ayudo a los alumnos a comprender a los demás.....	1	2	3	4	5
19. Les recuerdo que sólo los disciplinados son considerados buenos alumnos.....	1	2	3	4	5
20. Enseño a los alumnos cómo enseñar a otros.....	1	2	3	4	5
21. Atraigo la atención de los alumnos para enseñarnos nuevas habilidades y juegos	1	2	3	4	5
22. Enseño a los alumnos a valorar el progreso de sus compañeros.....	1	2	3	4	5
23. Hago sentir incómodos a los alumnos cuando no son disciplinados.....	1	2	3	4	5
24. Hago la clase divertida.....	1	2	3	4	5
25. Animo a los alumnos a la cooperación y comprensión mutua.....	1	2	3	4	5
26. Hago la clase emocionante.....	1	2	3	4	5
27. Amenazo a los alumnos con que tendrán problemas si se portan mal.....	1	2	3	4	5

### EPCM:

*En mis clases de Educación Física...*

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo (3) Neutral (4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

20. Los alumnos están muy satisfechos cuando aprenden nuevas habilidades y juegos.....	1	2	3	4	5
21. Los alumnos intentan hacerlo mejor que otros.....	1	2	3	4	5
22. Me siento satisfecho cuando los alumnos aprenden algo nuevo.....	1	2	3	4	5
23. Valoro sobre todo a los que ganan.....	1	2	3	4	5
24. Los alumnos temen cometer errores.....	1	2	3	4	5
25. Lo que los alumnos aprenden les anima a seguir practicando.....	1	2	3	4	5
26. Los alumnos se sienten satisfechos cuando lo hacen mejor que otros...	1	2	3	4	5
27. Me siento satisfecho cuando todos los alumnos mejoran a base de esfuerzo.....	1	2	3	4	5

28. Solo me ocupa de aquellos que hacen bien los ejercicios.....	1	2	3	4	5
29. Los alumnos tienen miedo de hacer las cosas mal.....	1	2	3	4	5
30. Los alumnos aprenden cosas nuevas y se sienten satisfechos.....	1	2	3	4	5
31. Los alumnos se sienten más satisfechos cuando hacen las cosas mejor que los demás.....	1	2	3	4	5
32. Me siento satisfecho cuando todos los alumnos mejoran sus habilidades.....	1	2	3	4	5
33. Los alumnos temen intentar cosas en las que puedan cometer errores...	1	2	3	4	5
34. Los alumnos se sienten satisfechos cuando se esfuerzan por aprender.....	1	2	3	4	5
35. Me siento satisfecho cuando todos mejoran.....	1	2	3	4	5
36. Animo sobre todo a quienes son buenos en los ejercicios.....	1	2	3	4	5
37. Los alumnos tienen miedo de hacer cosas en las que puedan equivocarse.....	1	2	3	4	5
38. Los alumnos se sienten satisfechos cuando realizan correctamente un ejercicio.....	1	2	3	4	5

